

**Transitions  
réussies** vers  
les études  
supérieures



**UN DÉFI  
INTERORDRES**

*Propulsé par  
l'Université du Québec*

**JUIN 2024**

# **RAPPORT FINAL**

**LE SOUTIEN AUX TRANSITIONS  
INTERORDRES DE PERSONNES  
DES POPULATIONS DE LA  
DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE  
GENRE ET ETHNOCULTURELLE**

Regroupement de Montréal

RAPPORT DE RECHERCHE FINAL

LE SOUTIEN AUX TRANSITIONS INTERORDRES DE PERSONNES DES POPULATIONS DE LA DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE ET ETHNOCULTURELLE

## **Regroupement de Montréal**

Anastassis Kozanitis

Professeur, chercheur principal, Université du Québec à Montréal

Anna Maria Zaidman

Professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal

## **Pour citer ce rapport :**

Kozanitis, A. et Zaidman, A.-M. (2024). *Le soutien aux transitions interordres de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre et ethnoculturelle*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

Ce projet a été rendu possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur.

Rapport déposé le 30 juin 2024



# TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>VI</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>VI</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>LE PROJET TRRÉUSSIES</b> .....	<b>2</b>
<b>CONTEXTE</b> .....	<b>2</b>
<b>PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE</b> .....	<b>3</b>
<b>OBJECTIF</b> .....	<b>5</b>
<b>POPULATION CIBLES</b> .....	<b>5</b>
<b>LE PROJET RÉGIONAL DU REGROUPEMENT DE MONTRÉAL</b> .....	<b>6</b>
<b>ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES</b> .....	<b>6</b>
<b>STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL</b> .....	<b>7</b>
<b>PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1. DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2. DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE</b> .....	<b>10</b>
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1. BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2. CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL OU THÉORIQUE, SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL</b> .....	<b>11</b>
<b>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>17</b>
<b>3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE</b> .....	<b>17</b>
<b>3.2. DÉTAILS DE L'ÉCHANTILLON</b> .....	<b>18</b>
<b>3.3. MÉTHODES, TECHNIQUES DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE</b> .....	<b>18</b>
<b>ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION</b> .....	<b>21</b>

<b>4.1. LA DIMENSION PERSONNELLE .....</b>	<b>21</b>
4.1.1. ASPECTS RELATIONNELS.....	21
4.1.2. SANTÉ MENTALE, DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET AUTRES BESOINS PARTICULIERS ....	22
4.1.3. SENTIMENT D'APPARTENANCE .....	23
4.1.4. AUTONOMIE, GESTION DU TEMPS ET DES RESPONSABILITÉS.....	24
<b>4.2. LA DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE .....</b>	<b>25</b>
4.2.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL .....	26
4.2.2. MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE, DES LOGICIELS ET NUMÉRATIE .....	26
<b>4.3. LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE.....</b>	<b>27</b>
4.3.1. MESURES DE SOUTIEN UNIVERSELLES POUR LA POPULATION ÉTUDIANTE.....	27
A) Collège Ahuntsic .....	27
B) Collège de Maisonneuve .....	31
C) Collège Dawson.....	34
D) Université du Québec à Montréal (UQAM) .....	36
<b>4.4. LA DIMENSION SOCIALE, ÉCONOMIQUE ET CULTURELLE .....</b>	<b>37</b>
<b>4.4. DONNÉES QUANTITATIVES.....</b>	<b>38</b>
4.4.1. DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	38
4.4.2. DÉFIS ET DIFFICULTÉS AYANT CONSTITUÉ UN OBSTACLE SIGNIFICATIF DANS LE PARCOURS SCOLAIRE ACTUEL.....	40
4.4.3. DISCRIMINATION ET TRAITEMENT D'INSJUSTICE.....	42
4.4.4. MESURES DE SOUTIEN POUR LA PERSÉVÉRANCE ET AUX TRANSITIONS INTERORDRES RÉUSSIES .....	43
4.4.5. BESOINS FONDAMENTAUX DE LA PERSONNE.....	46
 <b>DISCUSSION: ARRIMAGE AU MODÈLE DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS RÉUSSIES (MSTR) .....</b>	<b>48</b>
 <b>5.1. ARRIMAGE ET PERTINENCE DES RÉSULTATS DANS LE MSTR.....</b>	<b>48</b>
<b>5.2. APPORT ORIGINAL DE CE PROJET DE RECHERCHE .....</b>	<b>49</b>
 <b>RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>51</b>
 <b>6.1. POUR LES POPULATIONS UTILISATRICES CIBLÉES PAR CE PROJET .....</b>	<b>51</b>
 <b>CONCLUSION.....</b>	<b>53</b>
 <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>54</b>
 <b>ANNEXES .....</b>	<b>60</b>
 <b>ANNEXE 1. LISTES DES PARTENAIRES ET ORGANISMES.....</b>	<b>60</b>
<b>ANNEXE 2. SYNTHÈSES DU PROJET .....</b>	<b>61</b>
SYNTHÈSE COURTE .....	61
SYNTHÈSE LONGUE.....	62
<b>ANNEXE 3. OUTILS DE COLLECTE .....</b>	<b>65</b>
QUESTIONNAIRE .....	65

<b>CANEVAS D'ENTRETIEN .....</b>	<b>75</b>
<b>CANEVAS D'ENTRETIEN .....</b>	<b>80</b>

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. TAUX DE QUESTIONNAIRES COMPLÉTÉS.....	20
TABLEAU 2. PROGRAMME D'ÉTUDES .....	38
TABLEAU 3. APPARTENANCE À UNE MINORITÉ VISIBLE .....	38
TABLEAU 4. PAYS DE NAISSANCE .....	39
TABLEAU 5. IDENTITÉ DE GENRE.....	39
TABLEAU 6. ORIENTATION SEXUELLE.....	40
TABLEAU 7. CHOIX DE CARRIÈRE.....	40
TABLEAU 8. ACTIVITÉS OU DOMAINES QUI CONSTITUENT UN DÉFI SIGNIFICATIF .....	41
TABLEAU 9. DIFFICULTÉS RESENTIES AU COURS DES 14 DERNIERS JOURS .....	42
TABLEAU 10. SPÉCIALISTES CONSULTÉS AVEC SES DIFFICULTÉS OU DÉFIS .....	42
TABLEAU 11. VICTIME DE DISCRIMINATION ET OCCURRENCES DES ÉPISODES DE DISCRIMINATION.....	43
TABLEAU 12. RAISONS LIÉES À LA DISCRIMINATION OU À UN TRAITEMENT INJUSTE .....	43
TABLEAU 13. CONNAISSANCE, UTILISATION ET MOYEN DE COMMUNICATION .....	44
TABLEAU 14. PERCEPTION DE L'UTILITÉ DU BUREAU D'AIDE AUX PERSONNES ÉTUDIANTES DE PREMIÈRES ANNÉES (BEPA) .....	45
TABLEAU 15. MOYENNES, ÉCARTS-TYPES ET CORRÉLATIONS BIVARIÉES ENTRE LES ITEMS DE LA PERSÉVÉRANCE .....	46
TABLEAU 16. MOYENNES, ÉCARTS-TYPES ET CORRÉLATIONS BIVARIÉES ENTRE LES BESOINS FONDAMENTAUX ET LE BIEN-ÊTRE .....	46
TABLEAU 17. ANALYSE DE VARIANCES DES ITEMS DES DIFFICULTÉS, VICTIME DE DISCRIMINATION .....	47

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. MODÈLE INTÉGRATIF DE TRANSITION AU CONTEXTE ACADÉMIQUE (MICA) (DE CLERCQ, 2019)	12
---	----

# INTRODUCTION

L'accès aux études supérieures et la persévérance figurent parmi les enjeux majeurs pour l'épanouissement éducatif, économique et social, particulièrement pour les populations sous-représentées, qui incluent les personnes issues de la diversité ethnoculturelle et celles de la diversité sexuelle et de genre. Le projet du regroupement de Montréal vise à soutenir ces groupes spécifiques dans leur passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Il aspire à créer un environnement propice à la réussite des étudiants en identifiant les divers obstacles et défis qui peuvent entraver leur parcours éducatif. Parmi ces défis, on retrouve des difficultés financières, des écarts de préparation académique, des discriminations et des barrières psychologiques ou culturelles. Le projet entend analyser les mesures de soutien mises en place dans les établissements d'enseignement postsecondaire, adaptées aux besoins spécifiques de chaque groupe. Dans ce contexte, l'implication des acteurs du milieu est essentielle pour garantir que les mesures répondent aux besoins particuliers de ces populations.

# LE PROJET TRRÉUSSIES<sup>1</sup>



## CONTEXTE

Depuis 1968, le Réseau de l'Université du Québec (UQ), par son siège social et ses 10 établissements universitaires autonomes (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT, INRS, ENAP, ÉTS, TÉLUQ), place les personnes étudiantes au cœur de sa mission. Inspirée par cette mission, la vice-présidence à l'enseignement et à la recherche (VPER) amorce, dès 2020, un projet interrégional et interordres ayant pour objet l'expérience des transitions vers les études supérieures par les personnes étudiantes.

Financièrement, le projet est rendu possible grâce à la signature d'une entente de services avec le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (MES) dans le cadre de son Plan d'action ministériel sur la réussite en enseignement supérieur (2021-2026) (Gouvernement du Québec, 2023). Ce plan aspire à un système d'éducation du Québec offrant de façon durable à l'ensemble des élèves et des étudiants et étudiantes – peu importe leur origine socioéconomique, culturelle, territoriale ou leur cheminement scolaire – les conditions favorables à la préparation et à l'expérience de transitions de qualité vers l'enseignement supérieur afin d'accéder à l'ordre d'enseignement visé, de concrétiser et de réussir le projet d'études souhaité, et ainsi, réaliser leur plein potentiel.

Officiellement lancé en août 2022, le Projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies) a comme visée première de renforcer, aux niveaux régional et interrégional, la collaboration entre les ordres et entre les milieux éducatifs et communautaires, afin de favoriser la réussite (accès, persévérance, etc.) à l'enseignement supérieur (collégiales et universitaires) des personnes issues de milieux à faible capital scolaire et social (Université du Québec, 2020). Partageant des intérêts communs pour le soutien des transitions aux ordres secondaire (incluant la formation professionnelle [FP] et la formation générale des adultes [FGA]), collégial et universitaire, des partenaires scientifiques et professionnels de six régions<sup>2</sup> confirment leur intérêt à s'investir dans le projet. Au total, 31 organismes (centres de services scolaires, écoles secondaires, milieux collégiaux, universités, centres de recherche, centre local d'emploi, tables interordres, etc.) annoncent leur appui et collaborent depuis, de façon régulière ou ponctuelle, aux différentes étapes du projet.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que cette section est reprise dans tous les rapports de recherche régionaux du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*.

<sup>2</sup> En ordre alphabétique : Bas-Saint-Laurent–Gaspésie–Les-Îles-de-la-Madeleine, Laurentides, Mauricie, Montréal, Saguenay–Lac-Saint-Jean, Outaouais.

## PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Malgré les efforts remarquables et les nombreuses réussites du Québec en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur (collégial et universitaire) depuis les cinquante dernières années, l'iniquité d'accès à la poursuite et à la réussite des études supérieures demeure un problème persistant. Parmi les groupes qui sont désavantagés se retrouvent les personnes issues de milieux à faible capital scolaire, social et économique, les familles n'ayant pas poursuivi d'études au-delà du secondaire, les familles à faible revenu, les familles monoparentales, les personnes habitant dans des régions rurales ou des milieux éloignés et les populations autochtones (Bastien et al., 2013 ; Berger et al., 2007, 2009 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2019 ; Doray et al., 2024 ; De Clercq, 2019 ; Finnie et al., 2011 ; Frenette, 2007 ; Kamanzi et al., 2010 ; Université du Québec, 2023). Bien que le faible capital (scolaire, social, économique et familial) ne soit pas le seul facteur de risque au regard de la réussite à l'enseignement supérieur, il représente encore aujourd'hui un frein important pour plusieurs groupes de la population (CSE, 2019), ce qui requiert une attention soutenue.

Ce problème persistant est exacerbé par l'accentuation de la segmentation de l'enseignement au secondaire (Doray et al., 2019 ; Doray et al., 2024 ; Kamanzi et Maroy, 2017). En effet, les disparités d'accès aux études supérieures selon le cheminement scolaire au secondaire ne s'observent plus uniquement entre les élèves issus de l'enseignement public et les élèves issus de l'enseignement privé, mais elles sont maintenant présentes à l'intérieur même du système public. D'ailleurs, ce sont les jeunes issus de groupes désavantagés, dont celles et ceux provenant de milieux à faible capital (scolaire, social, économique et familial) qui se retrouvent plus souvent dans ces parcours ordinaires au secondaire, tout comme les personnes étudiantes en difficulté d'apprentissage ainsi que les personnes issues de l'immigration. Si les recherches sont trop récentes pour comprendre et évaluer les effets d'une telle segmentation des parcours sur l'aggravation des facteurs de risque en matière de réussite des élèves vulnérables, les taux de passage confirment toutefois que la pleine démocratisation de l'enseignement supérieur tarde encore au Québec.

La qualité des transitions vécues tout au long du parcours éducatif représente une clé déterminante dans la réalisation du plein potentiel étudiant, moteur de la réussite éducative (De Clercq et al., 2024). Que les transitions s'effectuent dans un parcours traditionnel (du secondaire vers le cégep ou l'université) ou alternatif (de la formation professionnelle ou du marché du travail vers le collégial ou l'université), la façon dont elles sont vécues représente un facteur d'influence dans la réussite de ces transitions et ainsi, du projet d'études. Par exemple, les expériences plus difficiles en début de parcours peuvent renforcer les dispositions négatives des personnes apprenantes vis-à-vis de l'école, ou encore quant à leur confiance en soi et envers leurs capacités à poursuivre et à réussir leur projet d'études. Dans ces termes, un soutien adapté aux besoins des personnes apprenantes apparaît essentiel (Doray et al., 2024), un soutien tient compte de leurs vulnérabilités tout en misant sur leurs forces (Bonin et al., 2015 ; Bouffard et al., 2012). Grâce à ce soutien adapté, les personnes apprenantes sont en meilleure posture pour vivre des transitions interordres de qualité, d'accéder à leur plein potentiel et de réaliser leur projet d'études.

Finalement, assurer la qualité des transitions représente une responsabilité interordres. La transition entre le secondaire (incluant la FP et la FGA), et l'enseignement supérieur interpelle certes la responsabilité de la personne apprenante et de sa famille, mais sous-tend également une coresponsabilité des établissements des différents ordres d'enseignement concernés (CSÉ, 2010). Le CSÉ expliquait en 2010 qu'une transition de qualité exigeait des maillages interordres relativement à : 1) l'articulation des structures (faire en sorte que l'information et les ressources face aux différents processus, normes et exigences soient accessibles et dans un format adapté aux besoins des personnes étudiantes); 2) l'arrimage entre les savoirs et les approches pédagogiques (faire en sorte que les personnes étudiantes soient préparées et soutenues dans leur changement de statut, grâce à une meilleure appropriation de la culture pédagogique propre à chaque ordre d'enseignement); 3) l'intégration de la personne étudiante à sa nouvelle communauté éducative (faire en sorte que les personnes étudiantes développent leur autonomie, s'approprient positivement la culture, le langage et les pratiques de leur établissement d'enseignement grâce à de nouveaux rapports sociaux et académiques sains, diversifiés et valorisants, afin qu'un projet d'études à la hauteur de leurs talents soit dessiné). En 2024, un constat similaire se dessine. Pour se mettre en place, ces conditions, nécessaires aux transitions interordres réussies, appellent des collaborations entre les différents personnels (enseignant, professionnel et technique, de soutien, gestionnaire, cadre, etc.) et les services de l'enseignement secondaire (incluant la FP et la FGA), collégial et universitaire. Or, n'étant pas soutenues formellement au sein du système d'éducation, peu de régions au Québec sont en mesure de faire vivre cette collaboration interordres au bénéfice des personnes apprenantes. Dans plusieurs régions, le soutien aux transitions demeure incomplet et aléatoire, variable selon le niveau de concertation déjà en place (ou non) dans les différents milieux.

Sachant que la qualité des transitions est une condition favorable à la réussite du projet d'études (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018; CSÉ, 2010), l'inconstance du soutien s'avère problématique. La réalisation du plein potentiel en vue de la réussite du projet d'études des personnes apprenantes est d'autant plus critique pour celles qui cumulent des facteurs de risque sur les plans individuel, académique, éducatif, social, économique, etc. Ces personnes vulnérables sont les principaux bénéficiaires d'un solide maillage interordres au sein du système éducatif.

En regard de cette problématique, il apparaît qu'assurer un soutien concerté puisse atténuer le poids des facteurs de risque et des défis vécus lors des transitions interordres. Il apparaît aussi essentiel de réfléchir et d'actualiser notre compréhension collective au regard des mesures spécifiques au sein du système d'éducation pour soutenir les chances de l'ensemble des personnes apprenantes à l'aspiration et à l'accès des études supérieures dans des conditions favorables à la réussite, peu importe leur origine socioéconomique, culturelle, territoriale ou leur parcours scolaire.

## **OBJECTIF**

La force du projet TrRéussies réside dans la collaboration de six équipes de recherche composées de partenaires régionaux interordres dans la conduite de recherches autonomes et dans la mise en commun de leurs résultats de recherches menées dans cinq régions différentes. La grande équipe du projet TrRéussies a donc travaillé ensemble afin de :

Coconstruire et diffuser un modèle de soutien aux transitions réussies interordres (MSTR), composé de connaissances nouvelles et existantes, et de mesures et de pratiques structurantes qui auront été décrites, mises à l'essai et évaluées par des partenaires interordres régionaux.

## **POPULATION CIBLES**

Le projet TrRéussies place en son cœur la personne apprenante. Les projets de recherche et la coconstruction du modèle accordent une place déterminante à la personne apprenante comme bénéficiaire des retombées positives du soutien aux transitions. Les populations ciblées par le projet sont de deux classes : 1) les populations ciblées se réfèrent aux personnes qui seront susceptibles de trouver leurs intérêts dans le modèle : les membres du personnel des milieux éducatifs aux ordres d'enseignement secondaire (incluant les centres de services scolaires [CSS], la FP et la FGA), collégial et universitaire (personnels enseignant, professionnel et technique, cadre, gestionnaire), les personnes actrices des milieux communautaires, la communauté scientifique, le gouvernement (ministère de l'Éducation du Québec, MES, ministère de la Santé et des Services sociaux) et les personnes évoluant au sein de l'Université du Québec ; 2) le MSTR vise à accompagner, sur le terrain, les personnes qui offrent un soutien direct ou indirect aux personnes apprenantes, soit les personnes apprenantes (élèves, étudiants, étudiantes) elles-mêmes, le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel d'encadrement (cadres, directeurs et directrices, gestionnaires, etc.).

# LE PROJET RÉGIONAL DU REGROUPEMENT DE MONTRÉAL

Au Québec, l'apparition du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et les constituantes de l'Université du Québec (UQ) a grandement contribué à l'accessibilité et à une augmentation significative de personnes diplômées des niveaux postsecondaires. Cette présence institutionnelle territoriale plus étendue, conjuguée à l'effet des droits de scolarité peu élevés et du programme d'aide financière aux études, a permis au Québec de passer en tête de peloton au Canada, en faisant passer le pourcentage de la population active détenant un diplôme postsecondaire de 37 % en 1990, à plus de 75 % en 2019 (Hurteau [IRIS], 2019).

Malgré les progrès réalisés pour la démocratisation des études postsecondaires, il semble que l'accès, la persévérance et la réussite ne soient pas uniformes pour l'ensemble de la population québécoise (CSE, 2019). L'un des principaux défis est lié aux transitions interordres (secondaire-collégial et collégial-universitaire). Divers facteurs ou circonstances peuvent avoir une incidence sur la trajectoire scolaire de certaines personnes qui entreprennent des études postsecondaires. Par exemple, on observe des personnes étudiantes appartenant à des minorités ou présentant un désavantage ou un ensemble de désavantages qui rendent leurs transitions plus complexes et nécessitent des mesures de soutien institutionnel différentes ou particulières (De Clercq, 2019). À ce sujet, l'étude de De Oliveira, Oesterreich et Almeida (2017) montre qu'il est nécessaire, afin de mieux comprendre la persévérance et la réussite, de mener des projets de recherche qui ciblent des profils étudiants plus spécifiques, car certains résultats ne sont pas seulement associés aux caractéristiques sociodémographiques habituellement considérées (sexe, genre, âge, etc.), mais aussi aux particularités du programme, au niveau d'éducation ainsi qu'aux caractéristiques particulières des personnes étudiantes

## ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES

Cette situation nous a menés à nous pencher sur les moments spécifiques relatifs aux transitions interordres, afin d'identifier des mesures pouvant soutenir les personnes étudiantes, particulièrement celles appartenant aux populations plus vulnérables ou sous-représentées. Dans ce contexte, parmi les profils des personnes étudiantes qui peuvent nécessiter des mesures supplémentaires de soutien institutionnel, le regroupement montréalais du projet Transitions réussies vers les études supérieures, composé de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et du Regroupement des cégeps de Montréal (RCM), a cru pertinent de s'intéresser en particulier aux personnes s'identifiant comme appartenant aux populations dites de la diversité ethnoculturelle et à celles s'identifiant à la communauté de la diversité sexuelle et de genre. En effet, pour ces sous-populations, les difficultés et les défis liés aux transitions interordres peuvent être accentués en raison d'expériences sociales ou académiques négatives vécues durant cette période. Par exemple, des études sur le climat scolaire montrent que les personnes étudiantes appartenant à la communauté LGBTQ2S+ vivent davantage de discrimination, de violence et de harcèlement basés sur la non-conformité de genre (Aragon et al., 2014 ; Richard et Chamberland, 2014 ; Woodford et al., 2012, 2013). Ces phénomènes peuvent avoir des effets délétères sur leur

santé et leur motivation (Gegenfurtner et Gebhardt, 2017). Ils peuvent également mener à l'isolement social, l'absentéisme, la consommation de psychotropes, le développement de symptômes dépressifs et aux idées suicidaires (Manning, 2012 ; Woodford et al., 2018). Pour ce qui est des personnes étudiantes appartenant à la diversité ethnoculturelle, l'impact des préjugés, des stéréotypes ou toute autre forme de racisme à leur égard peut influencer négativement sur leur adaptation au nouvel environnement, ainsi que sur leur performance et leur persévérance dans les études (Kanouté et al., 2017 ; Kanouté et al., 2020). La transition du secondaire vers le collégial peut aussi être complexifiée par une préparation au cégep moins adéquate et des défis liés au choix d'orientation (Lafortune et al., 2020). Ces difficultés peuvent exercer une influence sur la poursuite des études. Ces caractéristiques culturelles et socioéconomiques sont susceptibles de rendre plus complexe le parcours de formation, et méritent qu'on leur porte une attention particulière. D'autant plus qu'elles peuvent se combiner, il est alors question de phénomène d'intersectionnalité, ce qui a pour effet d'accentuer les difficultés et compromettre davantage la persévérance et la réussite. Cela peut nuire au développement de l'individu, entre autres parce que les conséquences peuvent se manifester par l'exclusion sociale, l'isolement, la dépression et d'autres maladies mentales.

Les travaux de De Oliveira, Oesterreich et Almeida (2017) mettent en évidence la nécessité de mener des recherches permettant le développement de mesures institutionnelles plus axées sur les personnes étudiantes présentant des risques de vivre des difficultés et d'abandon plus élevés, comme c'est le cas des personnes étudiantes appartenant aux sous-populations ciblées par cette étude. Ces auteures mentionnent qu'il sera difficile d'augmenter les taux de rétention si des stratégies visant différents profils d'étudiants ne sont pas conçues en s'appuyant sur des pratiques prometteuses.

## **STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL**

Le regroupement de la région de Montréal est le fruit d'un partenariat entre l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le Regroupement des cégeps de Montréal (RCM). Ce dernier regroupe les douze collèges ou cégeps suivants : Collège Ahuntsic, Cégep André-Laurendeau, Collège Bois-de-Boulogne, Dawson, Cégep Gérald Godin, John Abbott College, Collège de Maisonneuve, Cégep Marie-Victorin, Collège Rosemont, Cégep de Saint-Laurent, Vanier College, Cégep du Vieux Montréal. Le regroupement de Montréal a mis sur pied deux comités, soit le Comité de direction et le Comité scientifique. Le premier est composé de deux gestionnaires issus respectivement de l'UQAM et du RCM. Le second est composé de deux co-chercheurs issus de chaque ordre d'enseignement, soit une professeure-chercheuse rattachée au Collège Ahuntsic Édith Gruslin et un professeur rattaché à l'UQAM, Anastassis Kozanitis. Le regroupement s'est également adjoint un professionnel pour assurer la coordination du projet de recherche, Martin Hutchison.

# PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL

Les paragraphes qui suivent permettent de passer en revue les données scientifiques qui concernent la situation particulière de chacune des deux sous-populations visées par cette étude à l'égard des transitions interordres, sans pour autant prétendre à l'exhaustivité. Les données disponibles proviennent parfois de contextes différents de celui du Québec, ce qui peut relativiser leur pertinence tout en révélant le besoin que ce dernier soit mieux documenté. Quoi qu'il en soit, les informations disponibles pour le contexte québécois montrent que les expériences vécues lors de la transition du secondaire au collégial ou du cégep vers l'université peuvent être une source considérable de stress et susciter de l'anxiété et d'autres émotions difficiles. Par exemple, une étude menée auprès de 1938 personnes étudiantes dans un cégep montréalais indique que 27,3 % des personnes participantes ressentent de l'anxiété sévère alors que 34,0 % ressentent de l'anxiété modérée (Gaudreault et al., 2022). Cette constatation inquiétante à l'égard d'une population étudiante plus générale peut servir comme toile de fond sur laquelle viennent se superposer les résultats de recherches spécifiques aux personnes de la diversité ethnoculturelle, et aux personnes de la diversité sexuelle et de genre.

## 1.1. DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE

## 1.2. DIVERSITÉ SEXUELLE ET DE GENRE

Cette section fait état des difficultés que peuvent rencontrer les personnes étudiantes appartenant aux populations dites de la diversité ethnoculturelle. Nous utiliserons les définitions proposées par Pierre (2016) pour circonscrire différents concepts gravitant autour du concept de diversité ethnoculturelle. Ainsi, le concept de minorité ethnique renvoie à un groupe de personnes qui s'identifient à une ethnie particulière différente de la majorité de la population dans une région donnée. Le concept de minorité visible se réfère quant à lui à un groupe de personnes facilement identifiables par des caractéristiques physiques, telles que la couleur de la peau, et qui sont socialement et économiquement défavorisées par rapport à la majorité de la population dans une région donnée. Le concept de minorité culturelle renvoie lui aussi à un groupe de personnes s'identifiant à une culture particulière qui est différente de la majorité de la population dans une région donnée. Enfin, selon Pierre (2016), une personne racisée désigne quiconque « appartient, de manière réelle ou supposée, à un des groupes ayant subi un processus de racisation. Ce dernier réfère à un processus politique, social et mental d'altérisation » (p. 2). Dans ce contexte, la race ne fait pas référence à un concept biologique, mais se veut une idée socialement construite dans le but de catégoriser les personnes selon leur appartenance à un groupe ethnique ou culturel, comme les Latinos-Américains (langue), les noirs (couleur de peau) ou les musulmans (religion).

Au Canada, en raison de certaines règles législatives qui limitent la nature des informations collectées au moment de l'inscription dans les établissements d'études postsecondaires, il est plus difficile de trouver des données administratives ou provenant d'enquêtes sur les personnes étudiantes appartenant à la diversité ethnoculturelle. Cela dit, certaines études réalisées auprès d'étudiants au Canada font état de situations qui méritent notre attention. Par exemple, un rapport sur la persévérance aux études postsecondaires réalisé en Ontario, qui compare les

données de cette province avec le reste des provinces canadiennes, préparé en 2012 par Finnie, Childs et Qiu, présente notamment les taux de diplomation pour différents groupes minoritaires dans des collèges (programmes d'une durée de trois ans) et des universités (programmes d'une durée de quatre ans). On y distingue les personnes immigrantes (dites de première génération), les personnes nées d'au moins un parent immigrant (issues de l'immigration, parfois appelées « de seconde génération ») et les personnes non immigrantes. Finnie, Childs et Qiu (2012) soulignent qu'au niveau universitaire, chez les étudiants immigrants en Ontario, le taux de décrochage est de 2,5 % supérieur à celui des étudiants non immigrants (9 % pour les immigrants comparativement à 6,5 % pour les non immigrants); que le taux de changement de programme est supérieur de 6,5 % à celui du reste des étudiants (25,8 % pour les étudiants immigrants contre 19,3 % pour les étudiants non immigrants) et que le taux de diplomation est inférieur de 13,9 % par rapport aux personnes étudiantes non immigrantes (29,7 % pour les personnes étudiantes immigrantes contre 43,6 % pour les personnes étudiantes non immigrantes).

Par contre, ces résultats doivent être nuancés, car les conclusions d'études plus récentes indiquent que le « taux de participation aux études supérieures est nettement plus élevé chez les jeunes issus de l'immigration que chez leurs pairs dont les parents sont nés au Canada » (Kamanzi et al., 2016, p. 233). Par ailleurs, différents profils semblent se dessiner dans la population des personnes issues de l'immigration (Latino-Américains et Caribéens, Asiatiques, Européens ou en provenance d'Afrique subsaharienne) sur le plan des parcours et de la diplomation (Kamanzi et al., 2016). Par exemple, selon Kamanzi et al. (2022), la persévérance dans l'enseignement supérieur est plus faible chez les personnes étudiantes appartenant à une minorité ethnique. Cette différence dans la difficulté à persévérer n'est pas attribuée à des facteurs tels que l'âge ou les caractéristiques sociodémographiques en tant que telles, mais à l'absence d'aspirations scolaires soutenues chez ces personnes étudiantes. Ainsi, certains groupes ethniques minoritaires (comme les personnes noires et les autochtones) sont plus à risque d'abandon que d'autres groupes (Kamanzi et al., 2022). Il ressort aussi d'une autre étude que les personnes immigrantes et issues de l'immigration qui fréquentent le postsecondaire sont plus nombreuses à montrer une moins bonne adaptation sociale (Brais-Dussault et Villatte, 2022). Par ailleurs, en contexte universitaire, l'étude de De Oliveira Soares et Magnan (2022) montre que le sentiment d'appartenance à l'institution est faible chez les personnes dont les parents sont nés en Amérique latine et qu'elles vivent de plus importants défis d'adaptation aux études universitaires.

Au Québec, bien que l'étude de Gaudreault et ses collaborateurs (2018, 2022) montre que le taux de réussite des cours dans les cégeps chez les personnes étudiantes nées à l'extérieur du pays et chez les autres sont semblables, ces auteurs ont identifié certains défis particuliers auxquels font face les minorités ethniques et les minorités visibles. De la sorte, les personnes étudiant au cégep qui sont nées à l'extérieur du pays anticipent de plus grands besoins de soutien et manifestent davantage d'inquiétudes financières. Ces personnes indiquent également être victimes de discrimination de façon beaucoup plus fréquente (35,6 % contre 18,8 % chez les autres personnes étudiantes), principalement en raison de leur appartenance ethnique ou culturelle (17,4 %), de la couleur de la peau (16,6 %), de leur religion (6,6 %) ou de leur langue (5,9 %). D'ailleurs, les auteurs constatent que l'occurrence d'actes de discrimination n'est pratiquement jamais rapportée par les autres personnes répondantes (données non présentées). Considérant les résultats obtenus pour l'ensemble de ces études, il semble

nécessaire d'analyser la situation en contexte québécois des personnes appartenant aux minorités ethnoculturelles, en tenant compte des nuances qui peuvent exister selon les besoins particuliers ou les défis singuliers relatifs aux transitions interordres.

### **1.3. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Le regroupement UQAM-RCM s'intéresse à l'étude de sous-populations présentes dans la région montréalaise et faisant face à des défis particuliers dans leur transition interordres secondaire-collégiale, ou collégiale-universitaire. Ces sous-populations sont les personnes s'identifiant comme appartenant à la diversité ethnoculturelle, à la diversité sexuelle et de genre et aux étudiant·e·s-parent·s. Le projet vise à mieux comprendre en quoi certaines mesures de soutien mises en place au cégep et à l'université peuvent permettre de faciliter les transitions interordres de personnes des populations ciblées. Les objectifs spécifiques (OS) de la recherche sont :

OS1 : a) Identifier des mesures pouvant soutenir les transitions interordres à l'enseignement supérieur des personnes s'identifiant aux populations de la diversité sexuelle et de genre, et de la diversité ethnoculturelle.

OS1 : b) Caractériser certaines des mesures en place pouvant soutenir les transitions interordres à l'enseignement supérieur des personnes s'identifiant aux populations ciblées.

OS2 : Identifier les besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par des personnes étudiantes s'identifiant aux populations ciblées durant leur première année au collégial et à l'université.

OS3 : Comprendre les effets perçus des mesures facilitant les transitions au collégial et à l'université par des personnes issues de la diversité sexuelle et de genre, et de la diversité ethnoculturelle.

## CADRE DE RÉFÉRENCE

Le CRC a comme principal objectif d'assurer une compréhension commune des grandes lignes théoriques et conceptuelles auxquelles s'arriment les projets de recherche régionaux et interrégionaux, en vue de l'élaboration du MSTR.

### 2.1. BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES

Dans le cadre du projet TrRéussies, il est convenu qu'une personne vit de **multiples transitions au cours de sa vie**, dont des transitions de nature éducative. La notion de transitions réfère à un processus dynamique ponctué si nécessaire d'allers-retours, tel que vécu par **une personne, au cœur d'un système complexe d'interaction**. Les transitions sont plurielles et de plusieurs types (vertical, horizontal, etc.). Elles se chevauchent et se complètent tout au long de la vie d'une personne. Quant aux **transitions éducatives, elles sont uniques à chaque personne apprenante**, en cohérence avec son projet d'études et à son projet de vie. Une approche expérientielle des transitions reconnaît le caractère évolutif de l'expérience éducative d'une personne, où graduellement, elle apprend, se développe et s'épanouit. L'originalité de cette proposition réside dans **l'inclusion de tous les types de transitions éducatives aux études supérieures**. Les transitions réfèrent à la fois au parcours traditionnel entre les études secondaires et le collégial puis l'université, et aux parcours alternatifs comme dans le cas d'un accès direct au collégial ou à l'université à partir de la formation professionnelle (FP), de la formation générale aux adultes (FGA) ou du marché du travail.

Dans cette proposition, la personne étudiante est **soutenue dans ses transitions grâce au système tout entier** puisqu'elle évolue au sein d'un **environnement capacitant** qui favorise son expérience éducative, laquelle comprend la réussite de ses transitions. La responsabilité de la réussite de ses transitions ne repose pas uniquement sur l'habileté à s'adapter, sur ses capacités ou sur la mobilisation de ses compétences. **La responsabilité de la réussite des transitions est à la fois individuelle, collective et partagée.**

De fait, la **réussite du processus de transitions** est considérée comme étant propre à chaque personne, orientée vers l'atteinte d'un certain équilibre entre ce qu'elle vit et ce qu'elle souhaite devenir. Conséquemment, l'abandon ou le décrochage scolaire ne représente pas des avenues confirmatrices de l'échec ou du succès d'une transition réussie. Une personne étudiante peut réussir une transition même si elle abandonne ses études, si elle choisit d'interrompre ses études pour atteindre un certain équilibre et s'épanouir.

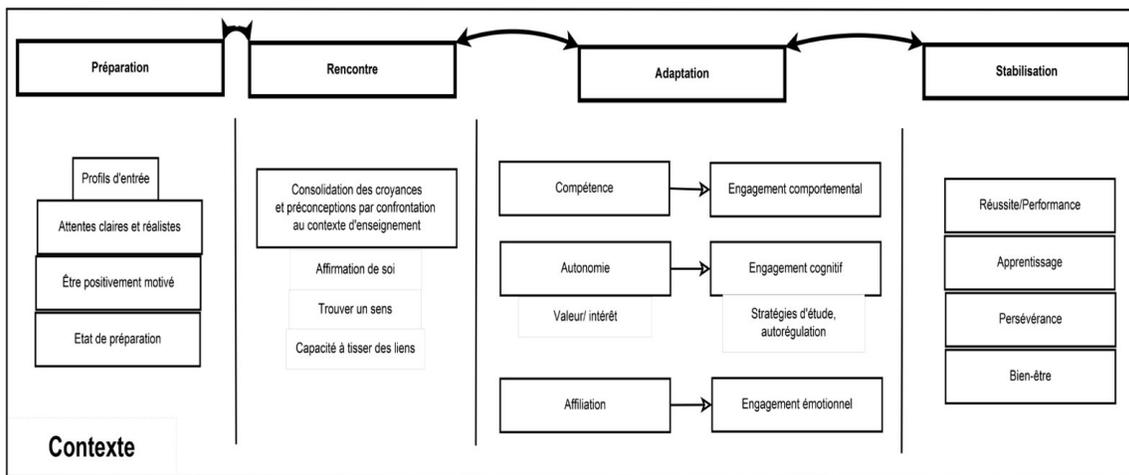
### 2.2. CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL OU THÉORIQUE, SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL

Les concepts et construits spécifiques qui composent le cadre théorique de cette étude s'inscrivent à l'intérieur du cadre théorique et conceptuel plus large proposé par le comité scientifique du projet TrRéussies. Ce dernier s'insère dans une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) qui permet de tenir compte de la multitude de facteurs, endogènes et exogènes, relatifs aux transitions interordres et des effets de leurs interrelations. De la sorte,

cette étude s'intéresse à l'expérience de transition interordres, telle que vécue en contexte par la personne étudiante.

La définition retenue d'une transition interordres s'appuie sur les travaux de De Clercq (2019) qui la conçoit selon quatre stades, soit la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation. C'est le stade de l'adaptation qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, car il implique le passage vers un nouvel environnement, parfois assez différent de celui connu à l'ordre d'enseignement antérieur. Cela implique de s'adapter à une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, mais demande aussi un effort d'adaptation sociale. Le modèle théorique intégratif de transition au contexte académique (MICA), adapté par De Clercq (2019) du modèle des cycles de transitions de Nicholson (1990) et schématisé à la figure 1, intègre l'importance de la satisfaction de trois besoins fondamentaux. Le besoin d'autonomie est celui de pouvoir faire ses choix et prendre des initiatives, le besoin de compétence est celui de se sentir capable d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés et le besoin d'appartenance sociale est celui de se sentir connecté aux autres. Selon la théorie de l'autodétermination, la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux favorise le bien-être (Ryan et Deci, 2017), ce qu'indiquent par ailleurs plusieurs études menées auprès de personnes étudiantes (Avcı et Güngör, 2023 ; Chevrier et Lannegrant, 2021 ; Eryilmaz, 2012 ; Sheldon et Elliot, 1999 ; Tian et al., 2016). La phase d'adaptation mène à une certaine stabilisation dans le nouvel environnement d'étude qui, elle, se manifeste par la réussite, l'apprentissage, la persévérance et le bien-être.

Figure 1. Modèle intégratif de transition au contexte académique (MICA) (De Clercq, 2019)



De nombreuses recherches existent depuis six décennies, traitant des questions d'abandon, de persévérance et/ou de rétention dans l'enseignement supérieur. Les recherches menées dans ce champ d'études ont été abordées à partir de divers concepts tentant d'expliquer les caractéristiques des personnes étudiantes qui réussissent à persévérer et à mener à terme leurs études de manière satisfaisante, par opposition à celles qui y échouent. À ce propos,

Grayson (2003) souligne qu'avant les années 1970, plusieurs études avaient tenté de décrire le phénomène de l'abandon et le problème de rétention dans les établissements d'enseignement supérieur, mais elles l'ont fait sans l'appui de fondements théoriques, de sorte que les fondements théoriques pour appréhender ces phénomènes sont apparus au cours des cinquante dernières années. Sauvé et al. (2006) fait remarquer que les théories relatives à l'abandon et la persévérance ont évolué à mesure que de nouvelles perspectives ont émergé et l'ajout de variables ont été prises en compte dans la compréhension de ces phénomènes, notamment grâce à l'apport de nombreuses études réalisées depuis le milieu des années 1990.

La littérature américaine et européenne, générée entre 1970 et 1980, a abordé le problème à partir de la réussite ou de l'échec scolaire, en utilisant principalement les concepts de désertion ou d'abandon. Des études pionnières dans le domaine ont tenté de répondre sous différents angles aux questions de savoir comment et pourquoi les personnes étudiantes abandonnent leurs études avant de les avoir terminées. Les recherches les plus pertinentes correspondent à Tinto (1993, 1997), Pascarella et Terenzini (1991), Cabrera et al. (1992), qui abordent le phénomène à partir de diverses théories et sous l'angle de de la rétention et de la persévérance. De ces concepts, un nouveau a émergé, celui des «trajectoires étudiantes», qui aborde simultanément les processus de transition, de persévérance, de retard et d'abandon pour expliquer la diversité des parcours qu'empruntent les personnes étudiantes tout au long de leur cheminement scolaire.

Les premières contributions et les fondements théoriques de la recherche dans ce domaine ont été générés à partir de disciplines telles que la psychologie et la sociologie, intégrant plus tard d'autres perspectives qui ont abordé le problème d'un point de vue économique, organisationnel, puis interactionniste. Grayson (2003) signale que les modèles qui puisent dans les théories psychologiques examinent la relation entre les traits de personnalité des personnes étudiantes ainsi que l'effet de leurs capacités et dispositions personnelles sur la persévérance, mais du point de vue individuel, sans tenir compte du contexte. Pour ces théories, l'abandon est perçu comme l'échec de la personne étudiante à surmonter les exigences de la vie collégiale ou universitaire, et bien que l'existence de facteurs externes pouvant l'influencer soit reconnue, seule la personne étudiante est responsable de l'abandon. L'approche sociale, en plus de considérer les caractéristiques individuelles de la personne étudiante, suggère que le phénomène d'abandon est un phénomène social et que pour l'étudier, des caractéristiques telles que le statut social, l'appartenance ethnique et le sexe doivent être prises en compte. De son côté, la perspective économique tente d'expliquer ce phénomène à partir de l'analyse coûts/bénéfices que la personne étudiante peut obtenir de ses études. Cette approche suggère que si les avantages sont supérieurs aux coûts, la personne étudiante persévérera, sinon elle pourrait abandonner.

Cette perspective a été critiquée pour ne pas tenir compte des facteurs sociaux. La perspective organisationnelle, quant à elle, explique l'abandon des personnes étudiantes depuis les dimensions de l'institution, suggérant que cette dernière, dans ses manifestations normatives et comportementales, a une responsabilité partagée dans le cas d'échec de personnes étudiantes (Pascarella et Terenzini, 1991). Enfin, la perspective interactionniste reprend principalement des éléments des perspectives sociales et organisationnelles, qui relient les caractéristiques des

étudiants et le type d'environnement offert par l'établissement d'études, et tend à considérer la réussite et l'échec des personnes étudiantes comme faisant partie d'un processus complexe de réalisations sociales (Tinto, 1993).

La perspective interactionniste, selon le modèle proposé par Tinto (1993), stipule que la décision de la personne étudiante d'abandonner ou de persévérer est le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement et la personne étudiante, donc l'interaction entre l'individu et l'institution joue un rôle très important. Pour mieux comprendre ce qui influence les transitions interordres, le présent travail de recherche s'inscrit dans cette vision en concevant l'abandon et la persévérance comme des phénomènes complexes où interagissent divers facteurs dont l'importance peut varier selon les caractéristiques des personnes étudiantes, les particularités de l'institution et l'interaction entre les deux.

Tinto (1993), depuis une perspective de l'anthropologie sociale, affirme que la personne étudiante qui abandonne ses études le fait parce qu'elle n'est pas suffisamment intégrée à l'université, mettant en évidence le système académique et le système social. Il va même dire que cette décision dépend plus de ce qui se passe après l'admission dans l'établissement que de ce qui s'est passé auparavant. Le *Student Integration Model*, modèle développé par Tinto (1993, 1997), demeure abondamment cité par la communauté scientifique. En effet, de nombreux écrits scientifiques qui s'appuient sur ce modèle ont été produits, et ce, dans une variété de contextes. Ce modèle présume que la transition sociale des personnes étudiantes de première année joue un rôle essentiel pour leur réussite, car c'est à ce moment qu'elles doivent développer de nouvelles relations et s'intégrer à une nouvelle communauté. Tinto (1993) établit que les individus qui arrivent à l'enseignement supérieur ont des caractéristiques personnelles, des situations économiques, des conditions familiales et sociales différentes et apportent une variété d'attributs personnels, de capacités, d'échelles de valeurs et de types d'expériences et de réalisations antérieures. Ces circonstances semblent avoir une action directe sur la persévérance étudiante, comme le montrent les effets bien documentés qu'elles ont sur les niveaux de performance académique. Qui plus est, chacune d'elles influence indirectement la persévérance par les effets directs qu'elles exercent sur la formulation des buts poursuivis par la personne étudiante et par son degré d'engagement dans les études (Kuh et al., 2010).

Selon Tinto (2006), quatre types d'expériences personnelles peuvent décrire la nature des interactions dans la vie institutionnelle de la personne étudiante. Elles sont désignées par les termes « ajustements, difficulté, incongruité et isolement ». L'ajustement fait référence au processus de transition de la vie précédente (avant d'entrer au cégep ou à l'université) vers la nouvelle vie étudiante (en tant que personne étudiante collégiale ou universitaire), car l'institution exige certaines adaptations de la part des personnes étudiantes. La difficulté fait référence à l'incapacité des personnes étudiantes à respecter un nombre minimum de normes liées aux performances académiques de l'établissement. Et enfin, l'incongruité et l'isolement font allusion à l'origine de ce que l'auteur appelle le manque d'intégration.

L'intégration sociale se trouve ainsi au cœur des idées avancées par Tinto (1993). Une intégration positive sert à générer des buts éducatifs et à renforcer l'engagement envers ses buts et envers

l'institution. Les expériences négatives, c'est-à-dire celles qui ont des caractéristiques dissociatives (qui séparent l'individu de la communauté sociale et intellectuelle de l'établissement), ou qui ne conduisent pas à une intégration suffisante dans cette communauté, peuvent mener à l'abandon (Tinto, 1993). L'intégration sociale influence la satisfaction de la personne étudiante et cela peut entraîner la réaffirmation ou la rupture de l'engagement institutionnel et avec lui la personne étudiante décide de persévérer ou d'abandonner ses études.

Toutefois, ce modèle a reçu quelques critiques, notamment celle d'avoir été conçu pour expliquer le phénomène d'abandon des personnes étudiantes inscrites à temps plein et vivant en résidence universitaire. Sa conception initiale a été introduite à l'époque où les différences entre les personnes étudiantes traditionnelles et non traditionnelles se limitaient à l'âge et au régime d'études (temps plein ou temps partiel). Avec le temps, il semblait donc nécessaire de faire les ajustements pertinents pour tenir compte de l'évolution sociodémographique des populations étudiantes et de la diversité des contextes.

Par ailleurs, Liu et Liu (1999) ont souligné l'absence de définitions opérationnelles dans le modèle de Tinto. Ils ont proposé l'opérationnalisation des variables suivante du modèle : l'intégration académique, l'intégration sociale, l'engagement envers l'établissement et les buts et l'intention de persévérer. L'intégration académique se traduit par le résultat scolaire de la personne étudiante, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'elle a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel. L'intégration sociale se traduit par l'implication de la personne étudiante dans ses activités « parascolaires », par la présence de relations positives avec les autres personnes étudiantes et par les interactions avec les membres du personnel enseignant, qui peuvent avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel. L'engagement envers l'établissement se caractérise par la conviction chez la personne étudiante qu'elle a fait un bon choix d'établissement pour mener ses études postsecondaires. Les buts et l'intention de persévérer consistent en l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme et en la conviction d'avoir fait un bon choix de programme d'études et de vouloir persévérer jusqu'à sa conclusion.

Certains auteurs et autrices nous invitent également à nuancer davantage l'interprétation du concept d'intégration sociale. Par exemple, Berger (1997) suggère plutôt d'utiliser le concept de « sentiment de communauté de la personne étudiante », qui lui paraît plus inclusif que celui d'intégration sociale. Aussi, quelques recherches indiquent qu'une expérience positive durant la première année d'études peut s'avérer plus importante que l'intégration sociale ou académique (Napoli et Wortman, 1998 ; Pascarella et Terenzini, 2008). De plus, d'autres études ont permis d'affiner et de préciser les composantes du modèle interactionniste d'intégration des personnes étudiantes (Henning, 2014 ; Qvortrup et Lykkegaard, 2022). Ces études constatent que la réalité des personnes étudiantes est plus complexe et que celles-ci peuvent éprouver des difficultés à maintenir l'équilibre nécessaire à la poursuite de leurs études en raison de pressions occasionnées par diverses circonstances liées à leur vie, leur emploi, leur situation familiale ou leurs études. Les autrices et auteurs mentionnent que si une ou plusieurs de ces pressions augmentent, alors l'équilibre peut être rompu et la personne étudiante se trouve avec un plus haut risque d'abandonner.

Plus récemment, des contributions ont émergé qui s'appuient sur le modèle de Tinto (1997), tout en y ajoutant des facteurs liés à l'environnement éducatif (Qvortrup et Lykkegaard, 2022). Pour Tinto, le système social de la personne étudiante se limite à la salle de classe, tandis que pour Qvortrup et Lykkegaard (2022), le système social devrait considérer l'ensemble de l'environnement éducatif de l'établissement d'enseignement. Pour ces auteurs, un manque d'intégration entre l'individu et l'établissement peut conduire à l'abandon. Ils déplorent également le peu d'attention que la recherche a porté aux facteurs institutionnels et à leur rôle sur la persévérance et la réussite en contexte postsecondaire.

Un récent rapport qui présente les résultats d'une démarche entreprise par la Fédération des cégeps (Lavoie, 2021) dans le cadre de son chantier sur la réussite étudiante a permis d'identifier les principales pratiques en lien avec l'environnement éducatif pouvant avoir un impact élevé sur la réussite. Elles ont été regroupées selon les quatre axes suivants : 1) le sentiment de bien-être et d'intégration des personnes étudiantes au cégep ; 2) le sens du projet de formation des personnes étudiantes ; 3) les attentes et les exigences du collégial ; 4) les services et les mesures prenant en compte les différences entre les personnes étudiantes. Ces axes mettent en lumière l'importance pour les établissements d'enseignement d'offrir un environnement éducatif qui soit le plus inclusif possible et qui tienne compte de la diversité de la population étudiante. En lien avec le quatrième axe, cette recherche souhaite pouvoir analyser certaines mesures de soutien aux transitions interordres, particulièrement pour les personnes étudiantes des populations ciblées, en tenant compte de leur point de vue. En effet, la perspective étudiante est importante, puisqu'il s'agit de mesures qui doivent être adaptées à leurs besoins et leur situation. De plus, une explicitation fine et précise des caractéristiques propres aux mesures s'avère également importante dans le but d'une éventuelle transposition vers d'autres milieux qui accueillent des personnes étudiantes appartenant aux mêmes populations.

## CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Un premier travail de terrain auprès des collèges et cégeps montréalais a permis à l'équipe de recherche d'identifier les mesures actuellement en place pour soutenir les populations étudiantes lors de leur transition du secondaire vers le collégial (Kozanitis, 2024). Nous avons retenu les Bureaux pour les personnes étudiantes de première année (BEPA) et les groupes étudiants dédiés aux sous-populations ciblées par ce projet. Au niveau universitaire, une démarche inductive a été utilisée pour faire émerger, en analysant les propos des personnes étudiantes participantes, les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés durant leur transition du collégial à l'université. En plus de permettre de mieux comprendre les effets des mesures auprès des sous-populations à l'étude, cette recherche peut mener vers une perspective plus large permettant de révéler certains angles morts dans l'éventualité où certains besoins ne trouveraient pas réponse avec les mesures en place.

### 3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE

En essayant de comprendre un problème impliquant les expériences vécues du point de vue des sujets qui les vivent, comme c'est le cas dans la présente étude, la recherche mixte (qualitative et quantitative) est, selon Creswell (2014), la plus appropriée. Cette approche s'appuie à la fois sur les points de vue des sujets participant à l'étude, leur permettant de construire le sens d'une situation forgée dans des interactions ou des discussions avec autrui, et sur l'analyse d'une grande quantité de données permettant des inférences ou des prédictions de nature corrélationnelle.

Cette étude mixte cherche à rendre compte de la relation d'interaction entre l'institution éducative et les étudiants. L'accent ou l'objectif principal est mis sur les expériences découlant du processus d'interaction entre les étudiants présentant certaines caractéristiques et l'établissement. À cet effet, cette recherche se qualifie comme étant de type descriptif tout en intégrant les interprétations des participants. En d'autres mots, elle vise à « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc, 2018). La compréhension des facteurs institutionnels pouvant favoriser ou entraver la réussite éducative ne peut être identifiée que si l'étudiant et l'établissement où il a effectué sa formation postsecondaire sont suffisamment connus. Pour reprendre les mots de Creswell (2014), les chercheurs qui utilisent une approche qualitative se concentrent sur les contextes spécifiques dans lesquels les gens vivent et travaillent, pour comprendre les paramètres historiques et culturels des participants.

L'essence de cette recherche se trouve dans la compréhension des pratiques institutionnelles ou de la manière dont l'institution éducative et les étudiants appartenant à la diversité (ethnoculturelle ou sexuelle et de genre) interagissent à travers ces pratiques. L'intérêt est de bien connaître la manière dont ces étudiants et l'institution interagissent, notamment au moment de la transition interordres. Selon Creswell (2014), les études mixtes peuvent être exploratoires et sont réalisées avec l'une des intentions suivantes : 1) parvenir à comprendre l'objet d'étude ; 2) étudier les significations différentes et multiples des expériences individuelles ;

- 3) effectuer la construction de significations socialement et historiquement construites;
- 4) générer une théorie ou développer un modèle.

Les experts menant ce type de projet cherchent plutôt à découvrir et à comprendre un phénomène, un processus ou les perspectives et les façons de voir le monde des personnes impliquées. Dans cette étude, les informations ont été recueillies par le biais de questionnaires et d'entretiens individuels. Ainsi, les résultats sont un mélange de description et d'analyse, utilisant des concepts du cadre théorique de l'étude. L'étude qualitative de base (Merriam, 1998) réalisée dans ce projet partage certains éléments avec l'étude de cas, en ce que les étudiants ont suivi un programme collégial ou universitaire dans le même établissement d'enseignement, ce qui délimite clairement le contexte institutionnel. En ce sens, on pourrait parler du cas d'un établissement collégial ou universitaire. Cependant, tous les étudiants et étudiantes n'appartiennent pas au même programme de formation et n'ont pas le même profil.

### **3.2. DÉTAILS DE L'ÉCHANTILLON**

Deux populations (selon le sens donné par le cadre de référence commun) étaient ciblées lors de ce projet de recherche. L'une des populations sollicitées, ce sont les personnes professionnelles ou gestionnaires qui œuvrent directement ou indirectement à l'accueil et l'intégration des nouvelles personnes étudiantes, notamment dans les mesures de soutien retenues. Nous nous sommes intéressés à elles en vue de caractériser certaines des mesures en place pouvant soutenir les transitions interordres à l'enseignement supérieur des personnes s'identifiant aux populations étudiantes ciblées. L'autre population sollicitée, ce sont évidemment les personnes étudiantes inscrites dans un programme d'études postsecondaire, qu'il soit collégial ou universitaire, et qui se trouvent en première session. Par ailleurs, pour être retenues, ces personnes devaient indiquer qu'elles étaient, l'an dernier, étudiantes au secondaire, incluant le secteur professionnel (pour celles inscrites dans un programme collégial) ou étudiantes au collégial (pour celles inscrites dans un programme universitaire). Parce que la population étudiée est déterminée par des caractéristiques particulières qui intéressent la présente recherche, les critères de sélection sont établis au moyen d'une stratégie non probabiliste appelée « sélection basée sur des critères à l'avance » pour déterminer l'ensemble des attributs qui doivent être remplis par les personnes participantes à l'étude (Savoie-Zajc, 2000). Conséquemment, nous avons exclu certaines personnes, notamment celles qui étaient sur le marché du travail sans être aux études, celles qui se trouvaient en congé parental, ainsi que celles qui n'étaient ni sur le marché du travail ni aux études.

### **3.3. MÉTHODES, TECHNIQUES DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE**

Les participants et participantes à la recherche œuvrent principalement dans des cégeps de la région montréalaise et en moins grand nombre dans une université de la même région. Les deux principales méthodes de collecte de données utilisées dans le présent projet sont l'entretien semi-dirigé (OS1b et OS3) et le questionnaire en ligne (OS2). Ce dernier constitue un moyen efficace de recueillir des informations auprès d'un grand nombre de participants dans un laps de temps relativement court. Si cette méthode est une méthode rentable de collecte de données,

elle présente néanmoins certaines limites, notamment du fait qu'il s'agit de données autodéclarées. Cela dit, l'analyse des réponses aux questions qui portent sur des réalités complexes a permis de mieux comprendre ce que vivent et ressentent les personnes concernées par ce projet de recherche. Rappelons que l'objectif général est d'avoir une meilleure compréhension du processus de transition interordres et d'identifier les obstacles, mais aussi les facilitateurs lors de la transition pour les personnes des populations de la diversité sexuelle/de genre et ethnoculturelle.

Ainsi, le questionnaire comporte 22 questions et a été constitué à partir d'items provenant de divers questionnaires validés. Il a permis d'atteindre l'objectif OS2, soit d'identifier les besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par des personnes étudiantes. Il a été mis en ligne sur la plateforme Limesurvey, disponible gratuitement à l'UQAM. De plus, le questionnaire est disponible en français et en anglais, notamment pour les personnes étudiantes du cégep anglophone. Les 10 premières questions nous informent sur les caractéristiques sociodémographiques des personnes répondantes. Elles sont utiles pour identifier de manière précise les sous-populations d'intérêt et de pouvoir tenir compte de ces informations lors de l'analyse des résultats. Les questions suivantes ont été retenues, car elles renvoient à des dimensions du cadre théorique. Ce dernier est largement inspiré des travaux de Tinto qui a conçu un modèle d'intégration sociale dans les études postsecondaires. Elles renvoient également à certaines dimensions qui ont été ajoutées subséquemment, notamment par les travaux de Liu (2002) sur l'intégration académique et l'intention de persévérer ou ceux de Qvortrup et Lykkegaard (2022) sur l'environnement éducatif et les facteurs institutionnels.

De la sorte, les questions 11 à 14, ainsi que les items de la question 19 portent sur les obstacles ou les difficultés vécues lors de la transition. Les questions 15 à 17 portent sur les facilitateurs lors de la transition. Les items de la question 18 portent sur le sentiment de satisfaction des personnes répondantes à l'égard de leur autonomie quant aux choix exercés, leur affiliation à un groupe de personnes au sein de l'établissement d'études et leur compétence à réaliser des études postsecondaires. Les items des questions 20 et 21 portent sur l'intention de persévérer dans ses études. Enfin, les items de la question 22 sont des indicateurs du sentiment de bien-être général. La figure 2 présente les ratios de personnes répondantes selon l'établissement et le taux de questionnaires complétés. On constate que 811 personnes étudiantes inscrites dans un programme collégial ou universitaire ont rempli le questionnaire de façon complète, ce qui représente un ratio de réponses complètes de 5,6 %, lorsqu'on tient compte des quatre établissements d'enseignement participants.

Les données qualitatives ont été obtenues au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés (Baribeau et Royer, 2012), conduits auprès de 16 personnes répondantes. Les sollicitations pour prendre part aux entretiens ont été envoyées auprès de personnes étudiantes qui s'identifient à l'une ou l'autre des sous-populations ciblées ainsi qu'aux personnes intervenantes qui œuvrent dans les mesures de soutien à la transition et aux gestionnaires. Deux personnes étudiantes, quatre gestionnaires et dix personnes intervenantes ont pris part aux entretiens. Les propos des personnes répondantes ont d'abord été transcrits (verbatim) afin d'en faciliter l'analyse. Une fois retranscrit, chaque verbatim a été envoyé à la personne ayant participé à l'entretien afin qu'elle en valide le contenu. Un premier codage des verbatims, réalisé par une assistante de recherche

selon la méthode de l'analyse de contenu, a permis d'identifier des unités de sens et de les regrouper en fonction des catégories émergentes. Puis, un contre codage, réalisé sur un échantillon des verbatims par une seconde assistante de recherche, a permis de valider le premier en atteignant un taux d'accord interjuge de plus de 97 %. Même s'il avait été souhaitable d'obtenir un nombre de répondants plus élevé, les propos des personnes étudiantes ont tout de même permis d'atteindre l'objectif OS3, soit de comprendre les effets perçus des mesures facilitant les transitions au collégial et à l'université. Les propos des deux autres groupes d'informateurs ont permis l'atteinte de l'objectif OS1b, soit de caractériser les mesures en place pouvant soutenir les transitions interordres à l'enseignement supérieur des personnes s'identifiant aux populations ciblées. De plus, ils ont permis d'obtenir leur point de vue quant aux besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par les personnes étudiantes (objectif OS2).

*Tableau 1. Taux de questionnaires complétés*

<b>Établissements</b>	<b>Public cible (N)</b>	<b>Nb participant de</b>	<b>Nb questionnaire complétés</b>	<b>Ratio questionnaire complété/cible</b>
Ahuntsic	4089	213	191	4,1 %
De Maisonneuve	2293	184	170	7,4 %
Dawson	3570	416	323	9 %
UQAM	4453	127	127	2,9 %
Total	14405	940	811	5,6 %

# ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION

Le regroupement de Montréal a choisi d'analyser et d'interpréter les résultats selon quatre dimensions proposées dans le cadre de référence commun du projet Transitions réussies. Il s'agit des dimensions personnelle, académique et éducative, institutionnelle ainsi qu'économique, sociale et culturelle. Chacune de ces dimensions se décline en diverses composantes qui en précisent la nature et permettent une lecture nuancée des résultats. Les premières sections traitent des données qualitatives. Chaque thème est abordé dans un premier temps de manière générale, sans traiter d'une population étudiante en particulier. Dans un deuxième temps, il est question des spécificités reliées à la diversité ethnoculturelle et par la suite, à la diversité sexuelle et de genre. Il faut noter que dans plusieurs des institutions ayant participé à la recherche, les intervenants spécialisés dans l'accompagnement des personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre étaient en poste depuis quelques mois seulement, à l'étape de la collecte de données. Ceci peut expliquer le fait que cette section rapporte moins de propos qui concernent plus précisément les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre. Les sections ultérieures traitent des données quantitatives, notamment les analyses descriptives et corrélationnelles.

## 4.1. LA DIMENSION PERSONNELLE

### 4.1.1. ASPECTS RELATIONNELS

L'isolement et le sentiment de solitude qui l'accompagne sont un des défis importants mentionnés tant par les intervenants que par les personnes étudiantes, en particulier lorsqu'elles effectuent une transition entre l'école secondaire et le cégep. Un des besoins des personnes étudiantes qui entrent au cégep ou à l'université est donc de créer des liens avec leurs collègues. En effet, au secondaire, plusieurs ont développé des amitiés qui durent depuis plusieurs années. Une fois arrivées au cégep, les personnes étudiantes doivent recommencer à zéro sur le plan des amitiés. Un certain nombre d'entre elles proviennent d'autres régions du Québec, elles se trouvent alors dans un milieu entièrement nouveau et se construire de nouvelles amitiés apparaît comme un défi important. Cela est d'autant plus vrai pour les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre qui doivent se recréer un réseau où elles se sentiront respectées et acceptées dans leur diversité. Celles issues de la diversité ethnoculturelle et qui proviennent de l'extérieur du Grand Montréal peuvent éprouver un soulagement en constatant la présence de plusieurs personnes de leur groupe ethnique.

Selon des intervenants qui travaillent depuis plusieurs années dans leur établissement d'enseignement (quinze ans et plus), il semble y avoir un nombre plus important qu'avant d'étudiants qui se plaignent de se sentir seuls, isolés, de ne pas avoir d'amis et qui ont l'impression d'être les seuls dans cette situation : « Ah! tout le monde à Ahuntsic a des amis, je les vois dans les cafétérias, puis ils parlent, puis moi je ne connais personne, puis je me sens très seul. Mais après trois-quatre semaines, quand on a ouvert nos portes du Bureau pour les

étudiants de première année, c'était comme chaque étudiant, même chose : "Ah! je ne connais personne, mais tous les autres ont des amis" » (C3, p. 27).

D'autres intervenants observent que plusieurs personnes étudiantes se cachent, s'isolent et sont beaucoup moins dans l'action : elles semblent avoir de la difficulté à s'intégrer socialement dans leur institution d'enseignement. Toutefois, ces personnes ne constituent pas la majorité des personnes étudiantes. Plusieurs intervenants suggèrent que cette génération d'étudiants éprouve de la difficulté à communiquer face à face : ils communiquent essentiellement à travers leur téléphone. Parler avec les enseignants est une autre difficulté rapportée par les intervenants, lorsqu'il s'agit de demander une prolongation pour des travaux ou simplement de demander de l'aide. Aussi, plusieurs ont de la difficulté à s'affirmer dans les relations, à mettre leurs limites alors que d'autres éprouvent des difficultés à gérer leurs émotions et à s'imposer eux-mêmes des limites.

Des personnes étudiantes font état de difficultés relationnelles avec leurs parents : tant pour celles issues de la diversité ethnoculturelle que pour celles issues de la diversité sexuelle, il peut être parfois difficile d'exprimer des valeurs ou de faire des choix qui diffèrent de ceux de leurs parents. Ce dernier groupe, qui peut combiner les deux identités, éprouve souvent des difficultés à parler de son identité sexuelle ou de genre à ses parents, selon une intervenante.

#### **4.1.2. SANTÉ MENTALE, DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET AUTRES BESOINS PARTICULIERS**

Plusieurs intervenants mentionnent qu'ils ont à gérer des situations de crise reliées à l'anxiété et/ou à la santé mentale. Les personnes étudiantes présentent parfois des symptômes anxieux ou de panique, mais ne sont pas en mesure de formuler pourquoi elles se sentent ainsi : il peut s'agir de la charge de travail, d'un examen qui aura lieu sous peu, de conflits avec les parents, d'un problème dans leur relation amoureuse. Certaines d'entre elles peuvent avoir des idées suicidaires. Selon des intervenants, il faut distinguer entre l'anxiété éprouvée par beaucoup de personnes étudiantes avant un examen, lors d'une présentation orale, ou simplement lorsqu'elles doivent s'adapter à un nouvel environnement, que ce soit au cégep ou à l'université, et les personnes étudiantes qui souffrent d'anxiété généralisée, de dépression ou d'un autre problème de santé mentale. Ces dernières peuvent bénéficier de mesures d'accommodement en lien avec leur diagnostic (tout comme les personnes vivant avec un handicap physique et celles ayant un trouble d'apprentissage). Toutefois, certains groupes étudiants font face à un obstacle supplémentaire. C'est le cas, notamment, des personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle, c'est-à-dire dont les parents ont immigré au Québec, mais qui y sont nées. Les intervenants qui travaillent avec ces populations estiment que dans bien des cas, celles-ci ne peuvent avoir accès à un diagnostic, car il y a non-acceptation de la part des parents.

Le fait de ne pas pouvoir accéder à un diagnostic fait que les personnes étudiantes n'ont pas non plus accès à des services et à des mesures d'accommodement. Voici ce qu'en dit un des intervenants, en rapportant d'abord les propos d'une étudiante : « Bien, tu sais, tu peux pas dire à ta mère que ça va pas, puis tu voudrais voir un psychologue parce que la maladie mentale, ça, c'est juste les blancs qui ont ça, puis nous autres, on a pas ça. Fait qu'il y a un refus catégorique

d'assumer que ces populations-là pourraient avoir une problématique de santé mentale, puis l'autre élément qui est une pierre angulaire, tous les étudiants qui ont des problématiques que nous a c'est... nos étudiants, ils vont chercher des diagnostics : dyslexie, dysorthographe, TDA... Encore une fois, les jeunes populations, particulièrement les populations noires, les parents, ils font : « Bien déjà t'es noir, t'auras pas en plus un handicap », ce qui fait que ces jeunes-là n'ont pas de diagnostic, ils n'ont pas de mesures d'accommodements, puis ils sont plus en situation d'échec parce qu'ils n'ont pas ce que ça prend pour passer à travers. Puis les parents sont dans un refus catégorique » (A4, p. 7). Lorsque les personnes étudiantes sont elles-mêmes immigrantes et présentent des troubles d'apprentissage, le fait de ne pas pouvoir être évalué dans sa langue d'origine constitue un frein pour l'obtention d'un diagnostic. De plus, le personnel enseignant n'étant pas sensibilisé à ces questions, il arrive que les personnes étudiantes dans cette situation soient mises en échec.

Les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre font aussi face à des défis qui leur sont propres : elles peuvent éprouver de l'anxiété du fait de s'afficher comme faisant partie de ce groupe. Ceci peut être d'autant plus anxiogène si elles sont également issues de la diversité ethnoculturelle, car dans plusieurs groupes ethniques la diversité sexuelle et de genre est stigmatisée et souvent sévèrement réprimée dans les pays d'origine des parents. Si ces personnes ont changé de prénom au cégep, elles doivent refaire tout le processus de changement de prénom à l'université, ce qui peut constituer une autre source d'anxiété.

Pour les personnes étudiantes présentant des besoins particuliers, le passage du cégep à l'université est parfois anxiogène, car comme le fait remarquer un gestionnaire, la taille de l'institution peut rendre leur accès aux mesures d'aide plus compliqué : « Il faut qu'ils refassent la démarche de rencontrer un conseiller, d'envoyer tous les documents pour le diagnostic, de refaire un plan d'intervention, d'aviser tous leurs enseignants encore une fois qui sont pas... puis les enseignants changent, ça change au niveau collégial, mais des fois, peut-être que dans un petit établissement, des fois ils peuvent avoir les mêmes profs ou l'équipe de profs se connaît. Ici, dans un département par exemple où on a 30, 40, 50 enseignants, profs même juste profs, un étudiant, il peut avoir beaucoup de difficultés à faire reconnaître sa situation auprès de l'ensemble du corps professoral » (D3, p. 6).

### **4.1.3. SENTIMENT D'APPARTENANCE**

Développer un sentiment d'appartenance lorsqu'on effectue une transition d'une école secondaire à un cégep ou d'un cégep à une université peut constituer un défi considérable pour tous les étudiants, selon la plupart des intervenants. Tout d'abord, il y a la taille de l'établissement : dans un cas comme dans l'autre, changer d'ordre d'enseignement implique d'intégrer une institution dont la taille est beaucoup plus grande que celle de l'institution que l'on a quittée. Certaines personnes étudiantes viennent d'une école secondaire de cinq cents personnes à l'extérieur de Montréal et intègrent une institution de huit mille personnes. Aussi, les groupes ne se suivent pas nécessairement, comme c'est le cas à l'école secondaire. Il n'est pas étonnant que plusieurs personnes étudiantes soient désorientées : elles ont de la difficulté à se retrouver dans l'espace physique, elles perdent leurs repères, ce qui affecte le sentiment d'appartenance.

Les intervenants qui travaillent avec la population étudiante issue de la diversité ethnoculturelle font état de certains défis spécifiques à cette population. Tout d'abord, dans les cégeps de la région montréalaise, plus de la moitié des personnes étudiantes sont issues de la diversité ethnoculturelle et sont majoritairement des personnes racisées. Dans les universités, la proportion de cette population est moins importante, mais la diversité ethnoculturelle est tout de même très présente. Le personnel, par ailleurs, autant dans les cégeps que dans les universités, qu'il soit enseignant ou professionnel, est très peu diversifié. Il est donc difficile pour les personnes étudiantes de s'y reconnaître. Qui plus est, d'après certains intervenants, une partie du personnel enseignant ne comprend pas bien les réalités des jeunes dont les parents sont des immigrants. Aussi, ces intervenants estiment que, souvent, ces jeunes ne sont pas considérés par les enseignants comme des Québécois à part entière, même s'ils sont nés au Québec. À titre d'exemple, ils rapportent les propos de certains enseignants qui considèrent que ces jeunes proviennent de « cultures arriérées », qu'il y a beaucoup trop de voiles dans les institutions d'enseignement supérieur, etc. Tous ces éléments font qu'il est plus difficile pour cette population étudiante de développer un sentiment d'appartenance. Toutefois, les intervenants qui œuvrent auprès de ces étudiantes et étudiants suggèrent que le fait de s'impliquer activement dans les divers groupes et activités de leur établissement d'attache peut aider à développer ce sentiment. Pour les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre, le sentiment d'appartenance est en lien avec leur acceptation par les autres personnes étudiantes, selon une intervenante. Elles entendent régulièrement des propos homophobes ou péjoratifs de la part d'autres personnes étudiantes, même si la plupart sont respectueuses, à l'intérieur et à l'extérieur des classes. Il est important, selon des gestionnaires et des intervenants, que les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre aient un lieu pour pouvoir exprimer ce qu'elles vivent de difficile dans l'institution d'enseignement.

#### **4.1.4. AUTONOMIE, GESTION DU TEMPS ET DES RESPONSABILITÉS**

Les intervenants, les gestionnaires et les personnes étudiantes rencontrées constatent que le passage du secondaire au cégep est une transition qui requiert beaucoup plus d'adaptation que celle du cégep à l'université. Alors qu'elles sont très encadrées au cégep, les personnes étudiantes expérimentent une grande liberté une fois au cégep ; en revanche, elles y sont laissées à elles-mêmes. Plusieurs personnes étudiantes ne savent pas comment réagir face à cette nouvelle liberté : elles ont de la difficulté à se structurer, à gérer leur temps et leurs responsabilités. Un intervenant explique que pour les jeunes qui arrivent du secondaire, l'organisation personnelle est un défi « Oui, oui, leur propre organisation. Ton agenda, ton horaire... ils sont partout. Ils ne savent pas, ne savent pas les attentes, ne savent pas comment, comment se structurer et tout » (A3, p. 9). Une intervenante observe que les personnes étudiantes prennent deux ou trois semaines à s'ajuster au fonctionnement du cégep ; elles accumulent ainsi du retard qu'elles n'arrivent pas à rattraper et qui dure tout au long de la session. Selon elle, le principal défi est la vitesse à laquelle va une session ainsi que le nombre de travaux et de lectures à faire à la maison. Ce sont des aspects qui sont nouveaux pour les personnes étudiantes et auxquels elles ne sont pas habituées, le fonctionnement scolaire étant différent au secondaire.

De plus, d'après cette même intervenante, la transition entre le secondaire et le cégep est une période de la vie des jeunes aux études qui est elle-même pleine de défis : les enjeux développementaux, les amis et les relations amoureuses sont en effet très importants. Tout cela en même temps qu'ils doivent s'adapter à de grands changements dans le fonctionnement de leur institution d'enseignement. Le passage du cégep à l'université, par ailleurs, semble demander un peu moins d'adaptation, car comme le mentionne une étudiante, le fonctionnement est presque le même qu'au cégep. Ce qui différencie l'université du cégep, selon elle, c'est qu'il faut davantage de rigueur dans les travaux et qu'il y a moins de possibilités de se reprendre si on échoue à une évaluation, parce que celles-ci sont moins nombreuses qu'au cégep. Quant à l'autonomie, certains intervenants observent que les parents, à cet égard, ne sont pas toujours des facilitateurs pour leurs enfants. Beaucoup de jeunes adultes ont eu, selon eux, des « parents hélicoptères » et n'ont pas pu développer l'autonomie dont ils ont besoin pour réussir leurs études au cégep ou à l'université.

Les personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle font face à des obstacles spécifiques en ce qui a trait à l'autonomie et à la gestion du temps et des responsabilités. Certains intervenants qui effectuent un travail de proximité avec cette population étudiante observent qu'elle est souvent la première génération à suivre des études supérieures. Ainsi, elle ne peut bénéficier d'un soutien familial pour comprendre le fonctionnement d'un cégep ou d'une université. Ceci est d'autant plus vrai lorsque les parents sont des personnes immigrantes qui n'ont pas effectué d'études supérieures dans leur pays d'origine. Non seulement elles ne connaissent pas le fonctionnement du système québécois, mais elles n'ont pas de point de comparaison qui leur permette de comprendre l'expérience de leurs enfants.

Si aucun de leurs proches n'est passé par le cégep avant eux, des intervenants affirment que l'entrée au cégep est un choc pour cette population étudiante. On leur demande de devenir autonomes en trois mois, ce qui est impossible, selon un des intervenants. La méconnaissance des procédures institutionnelles peut faire que ces personnes étudiantes exercent des choix qui entraîneront des conséquences négatives sur leurs études. Par exemple, plusieurs d'entre elles ne se présentent pas au premier cours de la session : elles ne réalisent pas qu'en faisant cela, elles n'ont pas accès à des informations importantes sur les évaluations, notamment. Un autre défi rencontré par ces personnes étudiantes est leur rôle dans l'unité familiale. Souvent, elles doivent s'occuper d'une fratrie, aller chercher un petit frère ou une petite sœur à l'école ou à la garderie lorsqu'elles ont un « trou dans leur horaire ». Elles peuvent aussi devoir contribuer aux finances familiales en travaillant plusieurs heures par semaine, ce qui rend parfois la gestion du temps et du travail scolaire plus complexe pour elles.

## **4.2. LA DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE**

La plupart des défis ou des difficultés mentionnés par les intervenants rencontrés sont de type psychosocial. Toutefois, une partie d'entre eux affirme que des personnes étudiantes manifestent aussi des difficultés de type académique et pédagogique. Il leur arrive de les aider avec des cas concrets ou de faire des pratiques de présentations orales pour diminuer l'anxiété. Une intervenante décrit comment elle soutient ces personnes : « Il y a des étudiants, je donne un exemple en technique de criminologie, qui venaient pratiquer des situations, des situations qui

avaient en évaluation avec moi, c'est de trouver des problématiques que... Je devais jouer comme une espèce de cobaye qui avait certaines fois un trouble d'opposition, certaines fois une anxiété généralisée, pour qu'eux arrivent à dire : "Ah oui! OK. Ça, je l'ai vu, ça représente telle ou telle problématique spécifique, tout ça" ; fait qu'il y avait des, au niveau pédagogique dans l'action, il y avait ces soutiens-là aussi, qui étaient offerts aux élèves. Des pratiques d'exposés oraux, on le sait que les exposés oraux autant au secondaire qu'au collégial, possiblement à l'université aussi, là, c'est souvent une source d'anxiété partagée de la part de tous les étudiants ; il n'y a pas personne qui aime ça » (A3, p. 4).

#### **4.2.1. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL**

De l'aide est aussi offerte pour la méthodologie de travail, compétence qui fait défaut à un nombre important de personnes étudiantes. Plusieurs intervenants constatent que depuis la crise du Covid, des personnes étudiantes ont de la difficulté à effectuer les travaux, elles ont besoin de stratégies d'études, même si elles le réalisent uniquement après avoir eu un échec à un premier examen. À l'université, plusieurs observent un manque en matière de compétences informationnelles : les personnes étudiantes ont besoin de les développer.

#### **4.2.2. MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE, DES LOGICIELS ET NUMÉRATIE**

La maîtrise de la langue française est un défi pour plusieurs personnes immigrantes aux études. Il arrive que le personnel enseignant doute de leur capacité de réussir et ne comprenne pas que celles-ci ont besoin de plus de temps pour traduire avant de pouvoir répondre aux questions d'examen. Dans ces cas, il est possible de faire une demande d'accommodement pour que ces personnes étudiantes puissent bénéficier de temps supplémentaire pour les examens. Une intervenante raconte comment elle a accompagné des personnes étudiantes dans cette situation. « J'ai eu aussi des étudiants qui sont venus, un hispanophone, un qui venait d'Iran qui parle le farsi et une qui venait de Russie dont le français n'est pas la première langue, et qui avaient besoin d'accommodement pour préparer leurs examens. Le fait d'être étrangère, donc d'être immigrantes et d'être allophones, c'est quelque chose, au niveau des enseignants, qui n'est pas là. Ce qui fait qu'à la demande pour du temps supplémentaire, la réponse était : c'est que vous n'êtes pas bonne, que vous ne comprenez pas, vous n'y arrivez pas. Elles sont arrivées dans mon bureau vraiment désespérées. Je suis allé voir la directrice juridique et je lui ai dit : "Comment on fait?" Puis elle m'a dit : "Demande-leur de faire une demande d'accommodement" » (A5, p. 8).

Les difficultés de maîtrise du français ne peuvent pas être attribuées uniquement aux personnes étudiantes immigrantes. Plusieurs personnes étudiantes nées au Québec éprouvent cette difficulté, comme le constatent des gestionnaires. La réussite de l'épreuve uniforme de français n'est pas nécessairement une garantie de maîtrise de la langue française. Voici les propos d'un gestionnaire à ce sujet : « On tient pour acquis qu'un étudiant qui a réussi l'épreuve uniforme de français, nous on n'a pas d'exigence supplémentaire dans la majorité des programmes, s'il a réussi ça, c'est beau, mais dans les faits, il se retrouve avec des difficultés, parfois au niveau de la rédaction, parce qu'on demande des travaux d'envergure, on demande quand même beaucoup plus d'écriture, ça devient problématique » (D3, p. 20).

Il en est de même pour les compétences en numératie et l'utilisation de logiciels, comme l'observe ce gestionnaire : « Ils ont certainement des lacunes. On le voit, de plus en plus, des lacunes en numératie. On me dit aussi, là, beaucoup, beaucoup de lacunes en numératie ; que... [...] on me parle d'étudiants, là, qui sont complètement démunis, là, s'ils n'ont pas, s'ils n'ont pas de calculatrice ou qui ont de la difficulté à fonctionner dans un fichier Excel, on me dit vraiment que c'est un obstacle » (D3, p. 20).

### **4.3. LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE**

Pour décrire cette dimension, les données collectées auprès de quatre institutions d'enseignement supérieur ont été analysées. Les mesures de type universel, destinées à toutes les personnes étudiantes sans distinction, sont exposées dans un premier temps, pour chacune des institutions, et ensuite sont exposées les mesures de soutien adaptées aux personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle et finalement, celles adaptées aux personnes issues de la diversité sexuelle et de genre. Comme les mesures sont variées, nous allons traiter de la structure des mesures de soutien, du rôle des intervenants et des gestionnaires, des approches préconisées, de l'organisation physique et de l'emplacement du BEPA. Certaines des mesures décrites ont été développées pour soutenir les personnes étudiantes dans leur transition entre deux ordres d'enseignement. D'autres mesures n'ont pas été développées avec cette intention, mais contribuent tout de même à cet objectif. Afin d'assurer une meilleure compréhension de cette description, nous allons décrire les mesures de soutien en fonction de l'établissement d'enseignement.

#### **4.3.1. MESURES DE SOUTIEN UNIVERSELLES POUR LA POPULATION ÉTUDIANTE**

Les établissements collégiaux, soit le Collège Ahuntsic, le Collège de Maisonneuve et le Collège Dawson, ont tous, à des moments différents, mis sur pied un Bureau pour les étudiants de première année (BEPA). Cette mesure, qui est destinée à tous les groupes étudiants, a d'abord été développée aux États-Unis pour soutenir les personnes étudiantes de première année et celles en transition (*First-year experience and students in transition*). Le Collège Dawson, qui a eu connaissance de cette initiative aux États-Unis, s'en est inspiré pour créer un BEPA. D'autres l'ont suivi dans cette voie tout en adaptant la mesure aux besoins et réalités de leur propre institution. Les intervenants, au contact de leurs collègues d'autres institutions, s'inspirent mutuellement des mesures instaurées ailleurs pour améliorer constamment leurs services, essayant de répondre le mieux possible aux besoins des personnes étudiantes qui débutent leur parcours en enseignement supérieur.

##### **A) Collège Ahuntsic**

###### **1. Organisation et services offerts au Bureau pour étudiants de première année**

La mise sur pied d'un bureau pour les personnes étudiantes de première année (BEPA) est relativement récente au Collège Ahuntsic. Celui-ci existe depuis environ trois ans et a été établi après la crise du Covid, en vue d'offrir un soutien aux personnes étudiantes qui n'avaient pas

tous les acquis nécessaires pour réussir leurs études à leur nouvel ordre d'enseignement. Au moment de l'entrevue, le BEPA avait accueilli 1000 personnes étudiantes durant la session d'automne.

Deux intervenantes travaillent au BEPA : l'une d'elles, formée en orthopédagogie, offre un soutien académique et l'autre, formée en travail social, un soutien psychosocial. L'horaire d'ouverture du bureau est de 8 h 30 à 16 h 30. Contrairement à la plupart des autres services offerts aux personnes étudiantes, celui-ci est sans rendez-vous, où les personnes sont accueillies immédiatement, quel que soit leur besoin. Cette intervenante explique : « Un étudiant qui vient de recevoir un mauvais résultat d'un examen, si la démarche, parce qu'on fonctionne comme ça, psychosociale, c'est, je viens au psychosocial, je remplis un formulaire pour dire que ça va pas, que je veux voir quelqu'un, qu'on va traiter, le formulaire, que l'intervenante va me rappeler dans une semaine et demie, elle va me fixer un rendez-vous dans deux semaines, c'est fini, je ne suis plus là dans deux semaines, mais là, présentement, je suis en grande détresse, puis ça risque d'affecter plein de sphères dans mon immédiat ; fait que c'est là qu'il faut répondre » (A4, p. 4). L'accompagnement individuel est complété par des services collectifs : les intervenantes organisent une fois par mois des rencontres où toute la communauté de l'établissement d'enseignement est invitée, incluant les personnes étudiantes. Elles font aussi des tournées dans les classes et sont présentes aux journées d'accueil.

## **2. Approches d'intervention et lieu physique**

Le BEPA est un lieu qui se veut accessible, accueillant, flexible pour répondre rapidement aux besoins variés des personnes étudiantes. Celles-ci peuvent se présenter au BEPA pour savoir comment s'orienter physiquement dans l'institution, savoir où sont les toilettes non genrées, chercher une collation, apprendre comment prendre des notes, organiser leur temps, se détendre, etc. Elles peuvent entrer dans le local où est situé le BEPA, sans nécessairement avoir recours aux intervenantes, tout en sachant que celles-ci sont disponibles au besoin : « Puis tu sais, dit l'intervenante, notre local, là c'est une ancienne salle de réunion de cadres qui a été reconvertie, fait qu'il a comme les espaces où est-ce qu'il y a un espace pour le travail d'équipe ; il y a deux petits bureaux pour du travail individuel avec des portables. Sinon, il y a comme deux espèces de fauteuils plus confortables où est-ce que là, les élèves viennent des fois juste respirer à ces lieux-là, sans nécessairement rentrer en communication avec nous » (A3, p. 5).

Les enseignants peuvent aussi avoir recours au BEPA lorsqu'une personne étudiante a une crise de panique durant un examen. Ainsi, l'un d'entre eux explique : « Comme on est une... C'est ça, une porte ouverte accessible en tout temps, mais, il n'y a pas de... Il n'y a pas de prise de rendez-vous ; il n'y a pas de liste d'attente » (A3, p. 4). Lorsque les personnes étudiantes ont besoin de voir une professionnelle, telle qu'une conseillère d'orientation ou une aide pédagogique individuelle, les intervenantes accompagnent physiquement les personnes étudiantes et leur présentent les professionnelles qu'elles veulent voir. Cette approche aide les personnes étudiantes à vaincre leur appréhension pour une demande d'aide ou de services.

Le BEPA travaille en collaboration avec les autres intervenants et services de l'institution d'enseignement et c'est ce qui fait sa force, d'après une intervenante : « Oui, le BEPA c'est ici, mais le BEPA aussi, je pense que c'est un ensemble de, c'est un réseau. Parce que ce qui fait que ça marche, c'est que on nous a tendu la main quand on est arrivés là, on a des canaux de communication avec beaucoup, beaucoup de services, d'équipes, de personnes. C'est ce qui fait que ça fonctionne, là » (A2, p. 2). La collaboration est facilitée par l'emplacement du BEPA, qui se trouve tout près des autres services aux personnes étudiantes. Ainsi, les intervenantes et les intervenants peuvent diriger facilement les personnes étudiantes au service qui correspond à leurs besoins.

Les intervenantes du BEPA utilisent une approche participative « par et pour » inspirée des principes de l'organisation communautaire. Cette approche, appliquée dans un environnement de personnes étudiantes, les implique dans les solutions envisagées pour les aider à résoudre un problème collectivement. Les personnes étudiantes sont ainsi consultées régulièrement ; avant d'organiser une activité, les intervenantes leur demandent leur avis et en tiennent compte. De plus, les initiatives qui émanent des personnes étudiantes elles-mêmes sont privilégiées même lorsque les intervenantes ne sont pas convaincues de leur éventuel succès. Les personnes étudiantes sont aussi impliquées à titre de salariées : elles effectuent des remplacements les midis et participent aux journées d'accueil et à d'autres activités pour faire connaître le BEPA.

Outre l'approche « par et pour », les intervenantes adoptent une approche « juste à temps » (adaptée du domaine de la gestion), en répondant immédiatement aux besoins des personnes étudiantes ; elles s'inspirent aussi du travail de proximité, étant à l'écoute et proches des personnes étudiantes, notamment en partageant les mêmes espaces physiques. On compte parfois jusqu'à vingt-cinq personnes étudiantes dans le local du BEPA, en plus des trois intervenantes, qui partagent le local avec elles. Pour travailler selon cette approche, il faut un profil spécifique d'intervenante, parce que d'après une gestionnaire, « le projet il a beau être extraordinaire, les gens qui y travaillent, faut qu'ils soient aussi extraordinaires, sinon ça ne marche pas, là. Ces filles-là, c'est exceptionnel ». Elle ajoute : « Quelquefois, là-dedans, là, tu sais, mettez vingt-cinq étudiants issus de l'immigration dans un local petit comme ça, pas trop de ventilation, là, moi, je passe devant la porte, j'en ai assez, elles travaillent là-dedans. Jamais un commentaire ; puis elles ont un échange hyper respectueux avec les étudiants, les étudiants avec eux. Tout se fait. Tu sais, les filles des fois sont en train d'échanger l'une avec l'autre, puis l'étudiant a fait : "Non, non, moi, je ne suis pas d'accord", tu sais, tout le monde se mêle de tout dans cette affaire-là ; tout le monde coconstruit ensemble. Mais les filles ont cette générosité-là de faire ça de cette façon-là » (A4, p. 11).

### **3. Approche de gestion**

Le Bureau des étudiants de première année bénéficie d'un appui de tous les gestionnaires, et ce, alors qu'il était encore à l'état de projet. C'est d'ailleurs le leadership d'une gestionnaire qui a fait que cette mesure puisse se concrétiser et se développer. Elle a mis en place une mesure flexible, qui peut répondre dans l'immédiat aux besoins des personnes étudiantes, en choisissant des ressources humaines capables de concrétiser sa vision. Elle rencontre son équipe régulièrement pour s'assurer que les intervenantes sont bien orientées, tout en leur laissant une grande liberté. Voici comment elle envisage son rôle en tant que gestionnaire : « Moi, je dirais que c'est un rôle,

surtout, bien moi, je questionne beaucoup, là, si j'ai des questions. Surtout, je challenge beaucoup. Puis, la partie la plus importante pour moi. C'est un coup que j'ai... c'est que j'ai questionné, qu'on a validé, puis qu'on est convaincu que c'est ça, je laisse beaucoup de liberté, là, tu sais, c'est eux autres. Les gens qui connaissent qui sont sur le terrain, mais il y a quelque chose qui me chicote, tu sais, comme disait tantôt, mon instinct est bon pour mettre des choses en place, il est aussi ce quelque chose qui est en train de se faire, puisque je suis pas convaincue quand je suis convaincue, mon rôle, c'est de m'assurer que mon équipe a tout ce que ça lui prend en main pour réaliser ce qu'on s'est donné comme objectif. Puis ça, je pense que là... moi, je dis toujours à mon équipe, peu importe ce qui arrive, on dit oui. Puis après, on cherche comment, c'est comme ça qu'on fonctionne dans ma direction » (A4, p. 5).

#### **4. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle**

Le Collège Ahuntsic a mis sur pied un service pour les personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle, il y a plus de 15 ans, donc plusieurs années avant le Bureau des étudiants de première année. Ce service a été développé étant donné le nombre important de personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle et la non-représentativité du personnel de l'institution d'enseignement. Tel que cela a été mentionné précédemment, plusieurs enseignants ne comprennent pas les réalités de cette population étudiante qui, cela dit, n'est pas non plus homogène. Un « intervenant de corridor » a donc été embauché pour aider cette population dans les défis qu'elle rencontre. Cet intervenant décrit ainsi son service, qui selon lui a un rôle de leadership dans son institution : « le service [...] est la locomotive ici lorsqu'on parle des jeunes issus des communautés ethnoculturelles » (A1, p. 4).

Ce service, qui fonctionnait seul lorsqu'il a été créé, fait maintenant partie du service Équité, diversité et inclusion (EDI). Cette appartenance permet de développer des projets de plus grande envergure et de faire rayonner la population issue des communautés ethnoculturelles. L'intervenant mentionne : « Mais déjà là avec l'EDI, on avance encore plus loin parce que avant, c'était quelque chose qui était beaucoup plus individuellement, à mon égard, mais là maintenant, on met en place une structure qui va assurer de faire et de permettre à ces étudiants issus de la diversité, de pouvoir rayonner encore plus » (A1, p. 15). Bien qu'il ne s'agit pas officiellement d'un BEPA, l'intervenant de ce service se préoccupe de l'accueil des personnes étudiantes de première année issues de la diversité ethnoculturelle et/ou racisées. Se fondant sur son expérience de vie difficile aux études supérieures, il veut soutenir ces jeunes afin qu'ils puissent réussir leurs études. Il décrit ainsi sa motivation, parlant de lui-même à la deuxième personne : « Ces jeunes-là vivent les mêmes choses que toi tu vivais à l'époque, là, ça ne marche pas. Donc, ce que je voulais offrir à ces jeunes, c'était un endroit, une forme de référence, un local où ils pouvaient se sentir bien, accueillis, et référés aux différents endroits qui peuvent leur fournir l'aide nécessaire » (A1, p. 4). Pour ce faire, il transforme son bureau en local accessible : « Oui. Oui, le [...], le, c'est mon bureau que j'ai transformé carrément en un endroit... Des fois, des gens me disent, mon Dieu, mon bureau, quinze étudiants entrent là et il n'y a pas de problème. C'est un bureau, mais c'est pour les étudiants, c'est vraiment... ça sert à un réseau; c'est comme... pensez à un café, les gens parlent, discutent : « Ah! j'ai tel cours... j'ai tel prof... » Les problèmes à la maison, tout se parle là, tout, tout se parle là (A1, p. 5). Les personnes étudiantes fréquentent ce local tous les jours et à partir de là, développent des projets qui leur tiennent à cœur.

Outre le local où les personnes étudiantes viennent discuter, l'intervenant fait des présentations dans les classes en début de session pour expliquer les caractéristiques de la vie dans cette institution d'enseignement : il parle des aspects agréables, mais aussi des exigences. Il organise des discussions une fois par semaine sur des sujets pertinents. Il a aussi développé un projet pour préparer les personnes étudiantes du secondaire à intégrer les institutions collégiales, pour que le « choc » soit moins brutal. Il va dans les classes du secondaire faire des présentations sur la vie au collégial, comme il le fait à son institution d'enseignement, accompagné d'étudiants-ambassadeurs. Il arrive aussi que les écoles secondaires viennent dans son établissement d'enseignement. Cet intervenant effectue aussi un travail auprès des parents qui saisissent mal le fonctionnement d'un cégep en comparaison avec la réalité de l'école secondaire.

## **5. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre**

Une personne étudiante issue de la population interculturelle a voulu fonder un groupe pour les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre. À partir de cette initiative, une intervenante a été embauchée pour soutenir les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre, dans l'équipe du service d'EDI. Celle-ci n'a pas été interviewée, car elle venait tout juste de débiter son mandat.

Une gestionnaire explique que dans le comité diversifié culturellement, il y a aussi un besoin de discuter des questions relatives à la diversité sexuelle et de genre, mais en lien avec l'appartenance culturelle : « Puis là, on se disait : « C'est peut-être que ça soit la sexologue, mais finalement les étudiants, c'est parce que ceux qui sont là, c'est principalement des étudiants issus de la diversité. Pour eux autres, ce qui est difficile, c'est de dire : « Moi, encore une fois, je suis, je viens de tel pays, puis chez nous, moi, ils vont... ce serait la peine de mort si j'étais là. Fait que la famille, tu ne peux pas discuter de ça, tu ne peux pas discuter avec le cousin, tu ne peux pas discuter avec ton ami qui vient de la même place que toi parce qu'il pense la même chose ; fait qu'il est où mon espace? » Fait qu'on a réalisé que on était plus dans des échanges, des enjeux interculturels liés à la diversité de genres que des enjeux de la diversité de genre comme tel, fait à partir de là, les jeunes ont dit : « Bien nous autres, peut-être une fois par deux mois si la sexologue veut venir, mais ce n'est pas ça notre besoin ». C'est vraiment un besoin de, de s'assumer à travers notre diversité de genre, mais en tenant compte de notre diversité ethnoculturelle, là. C'est double » (A4, p.10).

## **B) Collège de Maisonneuve**

### **1. Organisation et services offerts aux personnes étudiantes de première année**

Au Collège de Maisonneuve, selon un gestionnaire, les services d'accueil étaient déjà bien développés avant la crise du Covid. Lorsque les personnes étudiantes sont retournées physiquement aux études, un service d'accompagnement à la transition vers le collégial a été mis en place et un poste d'intervenant psychosocial en transition a été ouvert. L'objectif de ce nouveau poste est d'aider les personnes étudiantes qui effectuent une transition du secondaire au cégep avant qu'elles n'arrivent au cégep. Il y a aussi un service de jumelage où « toutes les

nouvelles et tous les nouveaux sont automatiquement jumelés à un étudiant senior de leur programme » (B2, p. 3). Ce jumelage a un objectif psychosocial plutôt qu'académique : environ 12 % des personnes étudiantes ont recours à l'étudiant-senior qui leur est affecté.

Le rôle de l'intervenant de transition est diversifié : il est la personne de référence pour répondre à toutes les questions que peuvent se poser des personnes étudiantes inscrites à l'établissement durant l'été qui précède le début des cours. Plus de 260 personnes étudiantes l'ont contacté dans la période estivale précédant l'année scolaire. Il est aussi celui qui coordonne le projet de jumelage et les personnes bénévoles étudiantes, de manière générale. Il coordonne l'accueil téléphonique des nouvelles personnes étudiantes ; en effet, chacune d'entre elles est contactée au téléphone par un membre du personnel. Outre ces responsabilités, il offre de l'aide psychosociale et anime divers ateliers en collaboration avec d'autres intervenants du collège, dont un atelier sur l'aide financière et un sur les transitions entre le secondaire et l'université.

Un autre service a été récemment ouvert dans cet établissement. Il ne porte pas le nom « Bureau des étudiants de première année », mais c'est un guichet d'accueil et de référence pour les personnes étudiantes. Elles peuvent s'asseoir là et aussi y rencontrer des intervenants sociaux et d'autres professionnels. Depuis le début de l'année, plus de 1200 étudiants y ont eu recours, ce qui confirme sa pertinence.

## **2. Approches d'intervention et lieu physique**

Tous les services aux personnes étudiantes sont situés dans le même local qui est un lieu où les personnes étudiantes peuvent parler à des intervenants, identifier leurs besoins, trouver des solutions et être dirigées vers les services appropriés. Toutefois, contrairement au fonctionnement du Collège Ahuntsic, il est nécessaire de prendre un rendez-vous pour avoir accès aux services et il n'y a pas de local accessible aux personnes étudiantes qui voudraient venir se détendre ou socialiser. Les personnes étudiantes seniors qui font partie du projet de jumelage disposent cependant d'un local et elles peuvent y inviter les personnes étudiantes de première année.

L'institution, à travers son projet de jumelage, favorise le soutien par les pairs. Un intervenant explique qu'il ne pourrait pas répondre seul aux besoins des personnes étudiantes. Le recours au jumelage est donc une stratégie intéressante pour cela, mais aussi pour certains étudiants qui seraient plus à l'aise de s'ouvrir à leurs pairs.

## **3. Approche de gestion**

Il n'y a pas de données sur l'approche de gestion utilisée pour cet établissement. Certains intervenants mentionnent que la collaboration n'est pas toujours facile, que le roulement de personnel est important et que le bien-être des personnes étudiantes n'est pas toujours priorisé.

## **4. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle**

Comme c'est le cas pour le Collège Ahuntsic, le Collège de Maisonneuve a aussi embauché un travailleur de corridor pour cette population étudiante. Cet intervenant se déplace dans un local qui est fréquenté par les personnes issues de la diversité ethnoculturelle. Son rôle est de se

promener dans les corridors, d'aller vers les personnes étudiantes isolées et de les diriger vers les services étudiants, lorsque c'est pertinent. L'intervenant de corridor collabore aussi avec d'autres services à l'intérieur de l'institution et avec des professeurs pour animer des ateliers sur des sujets d'intérêt pour cette population – racisme, religion, laïcité – ou pour animer des activités de loisir, le soccer et les échecs, par exemple.

Un gestionnaire rappelle l'importance pour cette institution de pouvoir bénéficier de cette ressource humaine : « [!] y a des enjeux de toutes sortes. Il y a des enjeux au niveau de la religion, la pratique de la religion ; tu sais, il y a comme à l'intérieur même des groupes, il y a des différences sur la façon de pratiquer, sur la vision qu'ils ont ; interculturelle aussi. Puis, il y a des enjeux sur la vision des employés par rapport à des étudiants qui pratiquent leur religion dans nos espaces communs. Donc, tu sais, il y a toutes sortes d'enjeux, il y a les enjeux familiaux qui sont importants. Donc, des étudiants qui passent vraiment leur journée ici de 8 h à 19 h 30 pour... C'est un refuge, le collège ; c'est une façon de sortir de l'environnement familial et ça vient avec toutes sortes de choses. Tu sais, j'ai des étudiants... Cette année, on l'a vécu vraiment de façon plus importante, des étudiants de première année pour qui le défi a été important parce que, tu sais, ils ont vécu la pandémie au secondaire, une fin secondaire et qui n'ont pas réussi leurs cours en première session, mais qui passaient des journées ici, dont les familles ne savaient pas qu'ils n'allaient plus à leur cours. Donc, ils habitaient les espaces des douze heures par jour. Sans être attachés, raccrochés au système scolaire ; donc, tout ça, ça amène des amis de l'externe, des enjeux de présence, un peu de gangs de rue. Et j'ai vraiment besoin d'avoir des gens sur le terrain pour aller vers eux » (B3, p. 6).

## **5. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre**

Au moment de la collecte des données, le Collège de Maisonneuve était aux prises avec un très important roulement de personnel, ce qui a eu un impact sur les services offerts à cette population. Alors qu'avant la crise du Covid des procédures étaient en place pour un changement de nom, notamment, après, et dans un contexte de départs de plusieurs personnes intervenantes, ces procédures n'avaient pas encore pu être rétablies.

Selon une intervenante, les personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre ne se sentent pas en sécurité dans cet établissement d'enseignement, c'est pourquoi, d'après elle, leur groupe étudiant est en train de disparaître : « Il y a un comité, il y a un club étudiant qui a beaucoup de difficultés, je te dirais qui, qui est en train de mourir tout doucement. Moi, j'ai tenté à plusieurs reprises, là, vraiment de créer des ponts de collaboration, c'est très difficile. Il y a un contexte aussi, là, pas évident à Maisonneuve, là, où tous les clubs étudiants sont tous un à côté de l'autre. Puis ils ont été victimes, là, de paroles homophobes, de vandalismes ou d'intimidation, même en personne, là, par rapport à leur orientation sexuelle ou leur identité de genre. Donc, sont très inquiets pour leur sécurité, ils ne veulent pas s'afficher, fait que c'est difficile de faire vivre cet espace-là quand on ne se sent pas en sécurité. Puis bon, il y a des enjeux aussi quand même avec l'administration, l'association étudiante » (B2, p. 4).

Un autre intervenant n'est pas d'accord avec cette interprétation et raconte plutôt une situation où des personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre ont « provoqué » les étudiants issus de la diversité ethnoculturelle : « Il y avait la Coupe du monde de soccer au Qatar

et il y avait un mouvement, tu vois, je te ramène loin et on a voulu diffuser les matchs ici. Parce que les jeunes demandaient ça. Mais il y avait des gens, dans le cégep, qui voulaient qu'on ne diffuse pas ces matchs-là. Pourquoi la raison? Parce que Qatar ne respecte pas les droits des personnes, spécialement la communauté LGBTQ. Mais sauf que les jeunes, ils voulaient regarder le match. Finalement, l'administration a tranché, va dire on ne va pas politiser les choses parce que les jeunes ont ramené un argument de taille, et ont dit et quand il y avait les Jeux olympiques en Chine, bien nous aussi, on a dit que la Chine ne respecte pas les Ouïghours et les minorités, mais vous avez dit, on ne fait pas de politique, nous, on regarde des Jeux olympiques. L'argument a fonctionné, donc l'école a tranché et a dit, OK, on va diffuser les matchs. Sauf que certains n'ont pas aimé la décision de l'école. Et à titre de provocation, ils ont ramené un drapeau, il n'est plus là, ils ont ramené un drapeau LGBTQ qu'ils ont mis ici ; un grand drapeau » (B4, p. 7).

## **C) Collège Dawson**

### **1. Organisation et services offerts aux personnes étudiantes de première année**

Le Collège Dawson a mis sur pied un Bureau pour les étudiants de première année, il y a plusieurs années, alors qu'il n'était pas facile pour les personnes étudiantes d'avoir accès rapidement à un soutien psychologique. Comme c'est le cas pour les Collèges Ahuntsic et de Maisonneuve, le Bureau est fréquenté par les personnes étudiantes de première année, mais pas uniquement. Les intervenants et les gestionnaires estiment qu'il n'est pas possible de publiciser le BEPA comme étant ouvert à toutes les personnes étudiantes, parce qu'il faudrait à ce moment-là davantage de ressources humaines et financières.

Deux intervenants travaillent au BEPA : les deux sont formés en travail social. L'horaire d'ouverture du bureau est de 9 h à 18 h. Il fonctionne selon une formule flexible, comme c'est le cas pour le Collège Ahuntsic. Les personnes étudiantes peuvent s'y rendre pour répondre à n'importe quel besoin immédiat ; si ceux-ci sont plus importants, elles peuvent être dirigées vers d'autres services, soit des services de soutien académique, de santé ou autres. Les intervenantes offrent en majorité un accompagnement individualisé, dirigent les étudiants et étudiantes vers d'autres services, mais elles animent aussi des ateliers, environ une fois par semaine. Elles collaborent également avec d'autres professionnels, notamment l'intervenante qui accompagne les étudiants internationaux, pour développer et animer des ateliers ou la personne responsable de l'aide financière, qui gère une banque alimentaire pour les personnes étudiantes.

### **2. Approches d'intervention et lieu physique**

Le BEPA est situé dans un espace central de l'institution d'enseignement, qui est un lieu de passage obligé pour se rendre dans les classes. Il est situé près des associations étudiantes et de la cafétéria. C'est un lieu accessible, sans rendez-vous. Le local du BEPA est aménagé avec un divan et des plantes où les personnes étudiantes peuvent s'asseoir pour se détendre et parler avec d'autres collègues. Il y a aussi des espaces munis d'ordinateurs pour les personnes étudiantes qui veulent y effectuer des travaux. Voici comment une intervenante décrit le local du BEPA : « Donc, à l'extérieur du bureau, il y a comme deux très longs couloirs avec un éclairage LED, donc un environnement d'apparence stérile. Et puis quand vous entrez, vous savez que c'est un, c'est un coin salon, il y a une lumière tamisée avec des plantes. Il y a aussi un divan en forme

de L. Il y a des ordinateurs que les étudiants peuvent utiliser s'ils veulent, vous savez, envoyer rapidement un courriel, télécharger un devoir. Et puis à côté de ce salon informatique se trouve la réception, avec nos bureaux. L'un d'eux est un bureau fermé et a aussi des divans, si les étudiants veulent avoir plus de confidentialité » (C2, p. 2). La disposition physique favorise l'entraide, selon un gestionnaire.

En plus d'être un lieu accessible et sans rendez-vous, le BEPA favorise l'entraide entre les personnes étudiantes, avec la supervision des intervenants. En effet, il arrive que lorsqu'elles sont assises sur le divan, elles s'offrent mutuellement des conseils, comme on peut le constater dans cet extrait : « Des fois dans l'espace calme, les étudiants aident les autres : "Oh! c'est ta première attaque de panique!" "Je ne sais pas, je ne peux pas respirer [...]" "Ah non, en première année, c'était moi, je ne pouvais pas. Je pensais que j'avais des crises cardiaques." Puis, là, ils règlent ça entre eux » (C1, p. 5). Toutefois, les conseils que se donnent entre elles les personnes étudiantes ne sont pas toujours avisés, d'où l'importance d'avoir une intervenante pour superviser ces échanges, comme en témoigne cette conversation rapportée par un intervenant : « Des fois, un étudiant peut dire : "Oh! je peux t'aider avec tes attaques de panique". Mais des fois, c'est : "Oh, mais j'ai mes pilules de Adderall, ça va t'aider, je vais te donner deux pilules, puis ça va te calmer avec le TDAH", et là une intervenante peut dire : "Wo wo wo" » (C1, p. 6).

### **3. Approches de gestion**

Il n'y a pas de données sur les approches de gestion utilisées par cet établissement. Le rôle des gestionnaires n'est abordé dans aucune des entrevues sauf pour mentionner que l'idée du BEPA est d'abord venue des gestionnaires, qui l'avaient envisagé, dans un premier temps, comme un lieu de soutien académique. Cette vision a changé lorsque les personnes étudiantes ont commencé à fréquenter le lieu en exprimant leurs besoins, qui étaient plus psychosociaux qu'académiques.

### **4. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle**

Cet établissement d'enseignement ne dispose pas de ressources ou de services spécifiques pour les personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle. Il existe des associations étudiantes, mais les intervenantes du BEPA ne semblent pas travailler en collaboration avec ces associations.

### **5. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre**

Au Collège Dawson, on compte plusieurs services spécialisés pour les personnes issues de la diversité sexuelle et du genre. Une intervenante issue de cette communauté a été embauchée pour répondre à leurs besoins. Ainsi, elle répond à tous les besoins manifestés par les personnes qui la consultent et leur fait connaître les ressources communautaires qui existent en dehors de l'institution d'enseignement. Elle renseigne aussi sur la santé sexuelle, le VIH et la réduction des méfaits. L'Association étudiante générale de cette institution embauche aussi une personne-ressource qui aide à fournir ces services. Les deux ressources collaborent régulièrement. À ces deux ressources s'ajoute une association étudiante dédiée exclusivement à cette communauté. L'intervenante embauchée par l'établissement d'enseignement collabore aussi avec les

intervenantes du BEPA; elles coaniment une discussion pour les étudiantes et étudiants de première année une fois par mois, et le dernier trente minutes est consacré à la discussion entre eux.

## **D) Université du Québec à Montréal (UQAM)**

### **1. Organisation et services offerts aux personnes étudiantes de première année**

Au moment où a été effectuée la collecte de données pour ce projet de recherche, l'UQAM n'offrait pas de services spécialisés pour les personnes étudiantes de première année. Toutefois, des services ont été développés pour les personnes étudiantes issues de groupes marginalisés.

Certaines activités sont développées par les intervenants des divers services aux personnes étudiantes de première année. Il y a par exemple une tournée dans des classes en début de session afin d'expliquer quels sont les services aux personnes étudiantes, pour celles qui fréquentent l'université pour la première fois. Il existe aussi un accueil des diverses facultés. Voici ce qu'en dit un gestionnaire : « Quand on accueille des étudiants, étudiantes dans le cadre des accueils facultaires, ça permet de voir des gens qui vont être dans le même programme qu'eux, ça leur permet de les orienter sur le campus pour montrer qu'est-ce ce qui est où qui est comment; de leur permettre de rencontrer des étudiants qui sont là, peut-être depuis plus longtemps, qui vont pouvoir leur parler; dès les accueils facultaires, on va leur parler des multiples ressources qui sont disponibles dans l'université pour les aider, que ce soit en orthopédagogie, en soutien psy, en bibliothèques par une bibliothécaire, que dépendant de leur niveau d'études... Je pense que cet aspect-là répond à beaucoup, mais en même temps, ça ne devrait pas juste être une heure de présentation » (D2, p. 19).

### **2. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle**

L'établissement d'enseignement a un projet pour l'accueil et l'intégration des personnes étudiantes internationales, mais pas de service spécifique aux personnes issues de la diversité ethnoculturelle. Il existe toutefois des associations où les personnes étudiantes se regroupent par continent ou par région du monde, par exemple l'association des étudiants africains, qui organise des activités pour leurs membres.

### **3. Mesures spécifiques aux personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre**

Une intervenante a été embauchée pour répondre aux besoins des étudiants-parents et des personnes étudiantes issues de la diversité sexuelle et de genre. Au moment de la collecte des données, les services pour cette population étaient en développement. L'intervenante décrit ainsi les objectifs de l'institution pour le soutien à cette population : « Il n'y a pas de groupe encore pour les personnes issues de la diversité; donc, nous sommes en élaboration de services justement pour avoir un accueil personnalisé pour vraiment leur offrir le maximum d'informations sur les différentes possibilités; les vestiaires non genrés au Centre sportif, comment faire une demande de prénom choisi; donc, on veut converger toute l'information à la même place pour justement atténuer le stress d'arriver dans un établissement et de ne pas savoir

vers qui se tourner, vers quel groupe se tourner pour des informations plus spécifiques ; donc, on est vraiment au début de la création du service dans ce sens-là » (D1, p. 6).

#### **4.4. LA DIMENSION SOCIALE, ÉCONOMIQUE ET CULTURELLE**

La dimension économique est très souvent mentionnée par les intervenants, mais aussi par les personnes étudiantes elles-mêmes comme étant une difficulté qui influe sur leurs études. Certaines personnes étudiantes expliquent que leurs parents éprouvent des difficultés financières et qu'il est difficile pour eux de payer les études de leurs enfants. Une étudiante parle de ces difficultés : « Mon père et ma mère, ils ont tous les deux eu un accident. Donc, puis dans le cas de ma petite sœur, elle doit commencer sa session aussi. L'argent, on pense encore, on se demande où est-ce que cela va venir? Oui, on a plein de défis financiers » (PE2, p. 7). De plus, des intervenants expliquent que dans certains cas les personnes étudiantes travaillent beaucoup, car elles doivent contribuer aux finances familiales. Selon plusieurs intervenants, il y a des personnes étudiantes qui ne mangent pas à leur faim : certaines institutions possèdent un service de dons de nourriture, relié à l'aide financière, alors que d'autres offrent des collations et réfléchissent au développement d'un service de sécurité alimentaire. La situation de logement peut aussi être difficile pour certains : une intervenante mentionne qu'une de ses collègues est en train d'aider une personne étudiante qui se retrouve sans domicile.

Il a déjà été mentionné que plusieurs personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle sont les premières de leur famille à aller au cégep ou à l'université. Les parents ne sont pas familiers avec les institutions postsecondaires et comme ils ne comprennent pas le fonctionnement d'un cégep ou d'une université, il est difficile pour eux de soutenir leurs enfants lorsqu'ils éprouvent des difficultés.

Du point de vue culturel, les personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle font face à plusieurs défis :

- L'orientation professionnelle : des parents n'acceptent pas que leurs enfants étudient autre chose que la médecine ou le droit ; quelquefois, les jeunes changent de programme d'études sans le dire à leurs parents.
- La liberté de vivre des relations amoureuses : les jeunes, surtout les femmes, selon la culture et la religion, peuvent ne pas avoir le droit de fréquenter quelqu'un alors qu'elles voient leurs collègues qui ont beaucoup de liberté.
- L'homosexualité est très mal vue dans plusieurs cultures : lorsque les personnes étudiantes sont au croisement de deux types de diversité, il peut être très difficile de s'ouvrir à leurs parents.
- Les problèmes de santé mentale ou les difficultés d'apprentissage sont fortement stigmatisés dans plusieurs cultures, ce qui fait que les personnes étudiantes ont de la difficulté à obtenir un diagnostic : elles n'ont donc pas accès à des services qui pourraient les aider.

## 4.4. DONNÉES QUANTITATIVES

L'analyse des données cueillies grâce au questionnaire a permis de constater qu'elles concernent principalement deux des quatre dimensions des transitions réussies. Il s'agit de la dimension personnelle et de la dimension académique et éducative ainsi que leurs composantes respectives décrites plus haut, telles que détaillées dans le cadre de référence commun. Mais d'abord, quelques données de nature sociodémographique sont présentées, ce qui permet d'établir un portrait d'ensemble des personnes répondantes.

### 4.4.1. DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Le tableau 1 présente le programme d'études auquel sont inscrites les personnes répondantes. La majorité se trouve au niveau collégial, principalement dans un programme préuniversitaire.

Tableau 2. Programme d'études

Programmes	Fréquence	Pourcentage
AEC	3	0,4
Certificat	11	1,4
Tremplin DEC	33	4,1
Baccalauréat	116	14,3
Technique	224	27,6
Préuniversitaire	420	51,8

Les résultats relatifs à l'appartenance à une minorité visible se trouvent dans le tableau 2. Selon la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, les minorités visibles sont toutes les personnes qui n'ont pas la peau blanche et qui s'auto-identifient comme telles. Un peu plus de 40 % des personnes répondantes se sont déclarées comme appartenant à une minorité visible.

Tableau 3. Appartenance à une minorité visible

Minorité visible	Fréquence	Pourcentage
Non	417	51,4
Oui	330	40,7
Je ne sais pas	46	5,7
Préfère ne pas répondre	18	2,1

Nous avons également colligé le pays de naissance des personnes répondantes. Le tableau 3 montre que la majorité d'entre elles sont nées au Canada, suivi, par un important écart, de l'Algérie, la Chine et Haïti. Les autres pays aux fréquences plus faibles sont le Vietnam (8), le Maroc (7), les Philippines (7), la Colombie (7), la Syrie (5) et l'Égypte (5). En tout, ce sont 46 pays différents qui ont été répertoriés.

Tableau 4. Pays de naissance

Pays	Fréquence	Pourcentage
Canada	601	74,1
Algérie	21	2,6
Chine	19	2,3
Haïti	19	2,3
France	14	1,7
Maroc	10	1,2
États-Unis	9	1,0
Autres	109	14,8

Le tableau 4 présente les identités de genre déclarées par les personnes répondantes. La majorité s'est identifiée comme femme (68,6 %) ou homme (23,8 %). Toutefois, la proportion de personnes s'identifiant comme femme de l'échantillon est plus élevée que celle de la population étudiante générale au postsecondaire. Par ailleurs, il faut préciser que les personnes pouvaient sélectionner plus d'une identité, ce qui explique que la somme des fréquences est plus élevée que le nombre de personnes répondantes.

Tableau 5. Identité de genre

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage
Femme	557	68,7
Homme	193	23,8
Non binaire	25	3,1
Fluide	17	2,1
Pas cisgenre	17	2,1
Transgenre	13	1,6
Agenre	9	1,1
En questionnement	9	1,1
Auto-identifié	5	0,6
Ne comprend pas question	13	1,6
Préfère ne pas répondre	13	1,6
Total	871	

Le tableau 5 présente l'orientation sexuelle des personnes répondantes. La majorité s'est déclarée comme personne hétérosexuelle. Mais il demeure que 32,4 % des personnes répondantes s'identifient comme non hétérosexuelles, ce qui représente un taux plus élevé lorsqu'on le compare aux chiffres publiés par l'Agence de la santé du Canada (2023).

Tableau 6. Orientation sexuelle

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage
Hétérosexuel·le	492	60,7
Bisexuel·le	109	13,4
Homosexuel·le	32	3,0
Queer	31	3,8
Pansexuel·le	29	3,6
Incertain.e, en questionnement	27	3,3
Asexuel·le	15	1,8
Hétéroflexible	13	1,6
Autre	8	1,0
Préfère ne pas répondre ou manquant	55	6,8
Total	811	100

Nous avons également questionné les personnes répondantes pour savoir si elles ont déjà fait un choix de carrière. Le tableau 6 montre qu'environ une personne sur trois sait exactement ce qu'elle veut faire dans sa vie professionnelle. Mais la majorité d'entre elles est encore hésitante ou ne sait pas du tout ce qu'elle veut exercer comme métier ou profession dans le futur.

Tableau 7. Choix de carrière

Choix de réponses	Fréquence	Pourcentage
Je suis encore hésitant.e	383	67,2
Oui, je sais exactement ce que je veux faire	298	36,7
Non, je ne sais pas du tout	121	14,9
Manquant	9	1,1

#### 4.4.2. DÉFIS ET DIFFICULTÉS AYANT CONSTITUÉ UN OBSTACLE SIGNIFICATIF DANS LE PARCOURS SCOLAIRE ACTUEL

Deux questions du questionnaire s'intéressent en particulier aux défis ayant constitué un obstacle significatif dans le parcours scolaire actuel, selon la perception des étudiants. Les items de ces questions proviennent de l'enquête sur la réussite à l'enseignement collégial (SPEC, 2022). La première question propose une liste d'activités (lire, écrire, étudier, prendre des notes, retenir des informations, passer des examens), tandis que l'autre propose une liste de domaines (gérer mon stress ou mon anxiété, travailler en équipe, gérer mon temps, me concentrer et garder mon attention en classe, gérer mon impulsivité, prendre la parole en classe, juger de la valeur de mon travail, planifier mes tâches et déterminer les priorités). Les répondants étaient invités à cocher les activités et les domaines représentant un obstacle significatif dans leur parcours scolaire en contexte de transition interordres.

Le tableau 7 montre que la majorité des défis identifiés renvoient soit à la composante cognitive et épistémique de la dimension académique et éducative, soit à la composante métacognitive de la dimension personnelle. En effet, près d'une personne sur deux rapporte que la gestion de son temps et de son stress représente un défi important. Par ailleurs, une proportion importante des étudiants (de 20 % à 40 %) reconnaît être confrontée à des défis pour se concentrer, étudier, planifier ses tâches, passer des examens, prendre des notes et retenir des informations. Une proportion non négligeable des répondants (de 15 % à 17 %) indique que lire ou juger de la valeur de leur travail représente un obstacle significatif. Enfin, moins de 10 % des répondants affirment n'avoir rencontré aucun défi important parmi ceux listés ou autres en lien avec leur parcours scolaire.

Tableau 8. Activités ou domaines qui constituent un défi significatif

Activités ou domaines	Fréquence	Pourcentage
Gérer son temps	402	49,6
Gérer son stress	378	46,6
Se concentrer	330	40,7
Étudier	302	37,2
Planifier tâches	250	30,8
Passer examens	188	23,2
Prendre des notes	176	21,7
Retenir informations	169	20,8
Juger valeur travail	138	17,0
Lire	125	15,4
Aucun défi	79	9,7

Dans la même perspective, une des questions s'intéresse à la fréquence à laquelle les personnes étudiantes ont été dérangées par certaines difficultés au cours des 14 derniers jours. Les difficultés, répertoriées dans le tableau 8, renvoient à la composante psychologique de la dimension personnelle. Les items proviennent de l'échelle d'anxiété développée par Spitzer et al. (2006) et dont la version pour le contexte canadien francophone est disponible en ligne<sup>3</sup>. Les personnes répondaient selon l'échelle de fréquence prédéterminée (jamais, plusieurs jours, plus de la moitié des jours, presque tous les jours). Elles pouvaient également choisir l'option « préfère ne pas répondre ». Les résultats montrent que c'est plus de la moitié des personnes répondantes qui affirment avoir ressenti ces difficultés au cours des 14 derniers jours, avec une fréquence régulière (presque tous les jours, plus de la moitié des jours et plusieurs jours). Ces occurrences élevées d'affects négatifs peuvent avoir une incidence sur le bien-être des personnes étudiantes et parfois nécessiter le recours à une aide professionnelle pour y faire face.

<sup>3</sup> <https://www.esantementale.ca/index.php?m=survey&ID=3>

Tableau 9. Difficultés ressenties au cours des 14 derniers jours

Difficultés (n valide ≥ 730)	Jamais	Plusieurs jours	Plus de la moitié jours	Presque tous les jours	Préfère ne pas répondre
Sentiment de nervosité, anxiété, tension	127	305	120	182	6
Incapable d'arrêter de s'inquiéter ou de contrôler ses inquiétudes	253	239	113	115	6
Inquiétudes excessives à propos de tout et de rien	279	218	101	126	1
Difficulté à se détendre	213	278	85	138	5
Agitation telle qu'il est difficile de rester tranquille	343	192	93	79	3
Devenir facilement contrarié.e ou irritable	232	296	99	85	4
Peur que quelque chose d'épouvantable puisse arriver	338	211	77	90	7

D'ailleurs, l'une des questions du questionnaire demandait si les personnes répondantes ont consulté au moins une ou un des spécialistes énumérés dans le tableau 9, en lien avec ces difficultés, que ce soit à l'intérieur de l'établissement d'enseignement ou à l'extérieur. On remarque qu'au total, c'est environ 40 % d'entre elles qui affirment avoir eu recours à une telle aide depuis leur arrivée dans le nouvel établissement d'enseignement.

Tableau 10. Spécialistes consultés avec ses difficultés ou défis

Spécialistes	Fréquence	Pourcentage
Psychologue	73	8,7
Éducateur spécialisé	71	8,7
Travailleur social	49	6,0
Infirmière	46	5,7
Orthopédagogue	35	4,3
Psychoéducateur	24	2,9
Orthophoniste	11	1,4
Sexologue	11	1,4
Total	320	≈ 40

#### 4.4.3. DISCRIMINATION ET TRAITEMENT D'INSJUSTICE

Quelques questions demandent aux personnes participantes si elles ont été victimes de discrimination ou si elles ont été traitées injustement dans le milieu d'étude. La discrimination est le fait de réserver à quelqu'un un traitement différent, négatif ou défavorable à cause de son

appartenance ethnique ou culturelle, de son âge, de sa religion ou de son genre. Le tableau 10 montre le nombre de personnes répondantes qui affirment avoir été victimes de discrimination ainsi que les occurrences des événements depuis leur admission au nouvel établissement. Même si la majorité des occurrences n'ont été relevées qu'à une seule occasion, il est préoccupant de constater que des personnes sont victimes de discrimination ou traitées injustement à quelques occasions, voire, pour certaines d'entre elles, chaque semaine.

Tableau 11. Victime de discrimination et occurrences des épisodes de discrimination

En être victime	Fréquence	Pourcentage
Oui	28	3,5
Non	768	94,7
À quelle occurrence		
À une occasion	14	1,7
À quelques occasions	9	1,1
Chaque semaine	2	0,2

Le tableau 11 présente les raisons pour lesquelles les personnes indiquent avoir été victimes de discrimination. Les raisons les plus fréquentes renvoient à l'identité de genre et l'orientation sexuelle, l'apparence physique et la religion. On trouve également des raisons en lien avec la douance, un handicap, l'appartenance ethnoculturelle et la couleur de la peau.

Tableau 12. Raisons liées à la discrimination ou à un traitement injuste

Raisons	Fréquence	Pourcentage
Identité de genre, orientation sexuelle	16	1,1
Apparence physique	9	1,0
Religion	7	0,9
Douance	4	0,5
Handicap	4	0,5
Appartenance ethnoculturelle	4	0,5
Couleur de peau	3	0,4
Autre raison	2	0,2

#### 4.4.4. MESURES DE SOUTIEN POUR LA PERSÉVÉRANCE ET AUX TRANSITIONS INTERORDRES RÉUSSIES

Les prochains paragraphes présentent des données à propos des mesures identifiées pour soutenir les transitions et contribuer à la réussite des étudiants. Il s'agit de groupes ou de services mis sur pied pour répondre aux besoins des étudiants, notamment pour ceux et celles qui s'identifient aux sous-populations ciblées par ce projet de recherche. Cinq mesures avaient été retenues, soit : 1) Bureau d'aide pour les étudiants de première année (BEPA) au Collège Ahuntsic, Guichet d'aide pour les étudiants (GARE) au Collège de Maisonneuve et First Year Students' Office

(FYSO) au Collège Dawson), 2) le groupe Etcetera (Collège Dawson), 3) le groupe HIVE (Collège Dawson), 4) le groupe Ahuntsic en couleurs (Collège Ahuntsic) et 5) le Comité de soutien aux parents étudiants (UQAM). Toutefois, en raison du faible nombre de réponses concernant cette dernière mesure, les données recueillies ne sont pas exploitables sur le plan statistique et ne sont donc pas présentées.

Le tableau 12 indique si les répondants connaissent l'existence de ces mesures, s'ils y sont déjà allés et par quel moyen ils en ont entendu parler. On constate que plus de 57 % des répondants ont connaissance de l'existence des bureaux pour les étudiants de première année dans leur établissement respectif et presque 16 % y ont déjà eu recours. C'est par l'entremise des informations communiquées lors de la journée d'accueil ou par un enseignant ou membre du personnel que la plupart des répondants affirment avoir entendu parler de la mesure. Les autres moyens sont, dans l'ordre décroissant, la plateforme Omni/Mio, l'affichage, la page web de l'établissement, un kiosque situé dans l'agora et en fin de liste, les réseaux sociaux. Pour ce qui est des autres mesures, elles semblent être moins bien connues et beaucoup moins utilisées, du moins par les répondants de cet échantillon. Quoi qu'il en soit, c'est également la communication d'informations durant la journée d'accueil qui semble être le moyen le plus efficace pour faire connaître ces mesures.

Tableau 13. Connaissance, utilisation et moyen de communication

Mesures	BEPA-GARE-FYSO	Etcetera et HIVE	Ahuntsic en couleurs
	<b>Fréquence (%)</b>		
Connait la mesure	464 (57,2)	123 (37,3)	52 (12)
Y est déjà allé	129 (15,9)	7 (0,02)	3 (0,01)
	<b>Moyens de communication</b>		
	<b>Fréquence (%)</b>		
Jour d'accueil	329 (40,6)	21 (0,06)	33 (0,08)
Enseignant/membre personnel	165 (20,3)	7	3
Omni/Mio	131 (16,1)	5	7
Affiche	123 (15,2)	6	11
Page web	110 (4,1)	3	8
Kiosque agora	42 (5,2)	6	14

Le tableau 13 présente la perception de l'utilité des bureaux d'aide pour les étudiants. Cette question comportait sept items pour lesquels les répondants devaient donner leur opinion à l'aide d'une échelle de réponse de type Likert à cinq échelons, allant de totalement en accord à totalement en désaccord. Les pourcentages rapportés ont été calculés selon le nombre de répondants indiqués (n) pour chaque item. On constate une perception favorable ou très favorable de l'utilité des bureaux d'aide chez les étudiants de première année pour l'ensemble des items.

Concernant la dimension personnelle, plus précisément la composante psychologique, il convient de souligner que le soutien offert aide à faciliter les premières semaines au cégep, à mieux composer avec le stress de la vie au cégep et à orienter les étudiants vers les services dont ils ont besoin. Il se révèle aussi utile pour la composante sociale, notamment pour aider à se sentir moins seul et plus à l'aise avec les autres, mais aussi pour favoriser les liens amicaux et rencontrer de nouvelles personnes. Les données concernant les trois autres mesures ne sont pas présentées en raison du faible nombre d'étudiants affirmant les connaître ou y avoir eu recours.

Tableau 14. Perception de l'utilité du Bureau d'aide aux personnes étudiantes de premières années (BEPA)

BEPA	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plus ou moins en accord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Faciliter premières semaines (n=345)	10	17	73	143	101
	0,8 %		21 %	70,1 %	
Rencontrer nouvelles personnes, ou faire des amis (n=311)	21	45	114	87	44
	21,2 %		36,7 %	42,1 %	
Mieux composer avec stress (n=323)	12	22	97	130	62
	10,5 %		30 %	59,4 %	
Se sentir plus à l'aise avec les autres (n=317)	14	20	98	122	63
	10,7 %		31 %	58,4 %	
Orienter vers services (n=307)	5	11	45	102	144
	0,5 %		14,7 %	80,1 %	
Favoriser liens amicaux (n=311)	12	18	105	124	52
	9,6 %		33,8 %	56,6 %	
Permet de se sentir moins seul (n=324)	16	23	85	125	75
	12,1 %		26,2 %	61,7 %	

Toujours en lien avec la dimension personnelle et la dimension académique et éducative, des réponses aux items provenant de quelques questions ont permis d'explorer la composante de l'expérience apprenante ainsi que la composante psychologique. Pour l'une des questions, les items proviennent d'un instrument de mesure utilisé dans l'étude de Sauvé et al. (2017) afin d'évaluer le degré de persévérance des personnes étudiantes. Il s'agit des items « je suis satisfait de ma décision d'étudier au cégep (à l'université) », « je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard », « je me sens à ma place dans l'environnement au collégial (à l'université) », « je prévois terminer mes études collégiales (universitaires) à l'intérieur de la durée prévue de mon programme ». Les personnes répondantes se prononçaient sur l'énoncé de l'item à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre échelons, allant de 1 « en désaccord » à 4 « en accord ». Le tableau 14 présente les moyennes, les écarts-types et les coefficients de corrélation pour ces items.

Tableau 15. Moyennes, écarts-types et corrélations bivariées entre les items de la persévérance

Items	M	ET	1	2	3
1. Est satisfait décision étudier	3,68	0,60	1	-,374**	,387**
2. Pense prendre une pause	3,55	0,73		1	-,203**
3. Se sent à sa place	3,18	0,84			1
4. Prévoit terminer	3,24	1,03			

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01

On constate une corrélation positive, statistiquement significative, entre les items se sentir à sa place dans l'établissement, avoir un sentiment de satisfaction quant à sa décision d'étudier au postsecondaire ainsi qu'avoir l'intention de terminer ses études à l'intérieur de la durée prévue de son programme. Tandis que l'item avoir l'intention de prendre une pause dans ses études est corrélé négativement, et de façon statistiquement significative, au sentiment de satisfaction quant à sa décision d'étudier au postsecondaire, de s'y sentir à sa place et évidemment de prévoir terminer ses études dans la durée prévue du programme. D'où l'importance d'investir dans les moyens ou les mesures qui contribuent au bien-être et au sentiment d'appartenance, deux éléments clés en lien avec la composante psychologique.

#### 4.4.5. BESOINS FONDAMENTAUX DE LA PERSONNE

À ce propos, une des questions a servi pour explorer les trois besoins fondamentaux de la personne (autonomie, compétence et appartenance), qui, selon la théorie de l'autodétermination, lorsqu'ils sont satisfaits, favorisent le bien-être (Ryan et Deci, 2017) et la persévérance (Chevrier et Lannegrand, 2022), notamment lors de la période d'adaptation dans un contexte de transition interordres (De Clercq, 2019). Les items de cette question proviennent de la version validée en contexte francophone québécois de l'outil *Basic psychological need satisfaction and frustration scale* (Chevrier et Lannegrand, 2021). Une autre question portait sur le bien-être général, dont les items proviennent du questionnaire conçu et validé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1999). Les personnes répondantes se prononçaient sur les énoncés à l'aide d'une échelle de type Likert à six échelons, allant de « jamais » à « tout le temps ». Une variable, nommée « bien-être », a été créée en calculant la moyenne des scores obtenus sur l'ensemble des items. Le tableau 15 présente les moyennes, les écarts-types et les coefficients de corrélation pour ces construits.

Tableau 16. Moyennes, écarts-types et corrélations bivariées entre les besoins fondamentaux et le bien-être

Items	M	ET	1	2	3
1. Besoin d'appartenance	5,38	0,99	1	-,368**	,384**
2. Besoin de compétence	4,49	1,26		1	,641**
3. Besoin d'autonomie	4,44	1,01			1
4. Bien-être	2,31	0,98			

Des analyses de variance ont été réalisées afin de vérifier s'il existe des différences intra et intersous-groupes, notamment en ce qui a trait à la discrimination, aux défis et difficultés vécues,

au bien-être et à la satisfaction envers les études postsecondaires. Ces analyses ont décelé très peu de différences statistiquement significatives entre les personnes des sous-groupes identitaires de l'orientation sexuelle et de genre et des minorités visibles. Ainsi, la majorité des résultats obtenus auprès des répondants de l'échantillon sont similaires entre les personnes dites de la population générale et celles s'identifiant à l'une des sous-populations ciblées par cette étude. Cela dit, de rares différences intrasous-groupe ont tout de même été identifiées sur quelques-uns des éléments cités.

D'abord, pour le sous-groupe de la diversité sexuelle et de genre, les tests post hoc de Bonferroni et de Tukey révèlent que les personnes qui s'identifient comme bisexuelles semblent être celles ayant plus de difficulté à gérer leur stress, à gérer leur impulsivité, et à ressentir davantage des inquiétudes excessives à propos de tout et de rien.

De plus, des effets intersectionnels de double identité se sont avérés. Ainsi, les éléments « avoir de la difficulté à gérer son impulsivité » et « avoir peur que quelque chose d'épouvantable arrive » seraient encore plus prégnants lorsque ces personnes appartiennent aussi à la minorité visible. Cet effet d'intersectionnalité sur ces mêmes éléments a été décelé pour les personnes qui sont incertaines ou en questionnement quant à leur identité de genre. Pour ce qui est des personnes se disant appartenir à une minorité visible, elles sont proportionnellement plus nombreuses à penser sérieusement à prendre une pause de leurs études pour les terminer plus tard et à avoir un sentiment d'appartenance plus faible. Enfin, aucune différence n'a été décelée quant à la satisfaction liée à la décision d'entreprendre des études collégiales ou universitaires. Le tableau 16 présente les résultats des analyses de variance pour les items mentionnés.

Tableau 17. Analyse de variances des items des difficultés, victime de discrimination

<b>Variabes et sous-groupes</b>	<b>Somme des carrées</b>	<b>ddl</b>	<b>F-value</b>	<b>Sig.</b>
Diversité sexuelle				
Difficulté à gérer le stress	3,62	6	2,46	,023
Difficulté à gérer l'impulsivité	1,25	6	2,67	,014
Inquiétudes excessives de tout et rien	10,87	6	2,42	,026
Identité de genre*minorité visible				
Difficulté à gérer l'impulsivité	1,41	6	3,16	,005
Peur quelque chose épouvantable	22,35	15	1,99	,014
Victime de discrimination	,627	6	3,55	,002

# DISCUSSION : ARRIMAGE AU MODÈLE DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS RÉUSSIES (MSTR)

## 5.1. ARRIMAGE ET PERTINENCE DES RÉSULTATS DANS LE MSTR

Le projet réalisé par le regroupement de Montréal permet de confirmer l'existence de certains défis associés aux transitions interordres pour les niveaux postsecondaires et les problèmes qu'ils soulèvent. L'analyse des résultats a permis de mettre en lumière plusieurs obstacles pouvant nuire aux transitions interordres réussies. Les constats les plus frappants concernent les occurrences élevées d'épisodes de stress et le degré élevé d'anxiété ressenti par près de la moitié des répondants, étudiants en première année au cégep ou à l'université. Ces résultats, qui ressortent à la fois des données quantitatives et qualitatives, coïncident avec ceux de l'étude de Goulet et Villatte (2020). De plus, ils sont corroborés par les propos des informateurs rattachés aux établissements d'enseignement, qu'il s'agisse de professionnels, d'intervenants ou de gestionnaires. Ces défis renvoient à la dimension personnelle du cadre de référence commun et touchent particulièrement la composante psychologique. Une deuxième composante de cette dimension, soit la composante relationnelle, est également mise en cause. En effet, les résultats dévoilent que les personnes qui se disent appartenir à la minorité visible ont un sentiment d'appartenance moins élevé que le reste de la population répondante. Le sentiment d'appartenance renvoie au besoin d'appartenance, l'un des trois besoins fondamentaux, les deux autres étant le besoin de compétence et le besoin d'autonomie. Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), le bien-être est favorisé lorsque les trois besoins fondamentaux sont satisfaits. Or, selon les résultats obtenus des analyses corrélationnelles portant sur ces quatre construits, on constate que le besoin d'appartenance est fortement corrélé avec le besoin d'autonomie et le bien-être, mais qu'il est inversement corrélé au sentiment de compétence. Cela indique qu'une carence dans le besoin d'appartenance des étudiants, qui est sous-jacente au sentiment d'appartenance, peut les amener à se sentir moins compétents à réussir leurs études. Cela peut avoir des répercussions négatives sur leur intérêt envers les matières, leurs études ainsi que sur leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur engagement et ultimement sur leur persévérance (Kuh et al., 2010).

Par ailleurs, il est ressorti que deux besoins concomitants manifestés par les personnes étudiantes une fois arrivées dans le nouvel établissement d'enseignement sont de créer de nouveaux liens d'amitié et de se sentir intégrées à la nouvelle communauté. Toutefois, cela paraît être un défi important, surtout pour les personnes provenant d'autres régions et celles issues de la diversité sexuelle et de genre. Les défis associés à l'intégration dans ce nouvel environnement peuvent sans doute expliquer les degrés élevés de stress et d'anxiété ressentis. Dans ce contexte, le concept de sentiment de communauté, proposé par Berger (1997), gagnerait à trouver écho auprès des gestionnaires pour qu'ils prévoient des mesures institutionnelles assurant aux étudiants qu'ils pourront vivre une expérience positive durant la première année d'études.

Il semble ainsi important de tenir compte de la dimension personnelle, notamment lors des phases de rencontre et d'adaptation du modèle MICA de De Clercq (2019). Une première piste

serait de considérer une approche puisant dans les théories psychosociales (Grayson, 2003). Celles-ci suggèrent de prendre en compte les caractéristiques individuelles de la personne, sans oublier qu'une transition réussie est un phénomène social influencé par des caractéristiques comme le statut social, l'appartenance ethnoculturelle ou l'identité sexuelle et de genre. Une seconde piste, complémentaire à la première, serait d'envisager une perspective interactionniste qui tienne compte de la complexité du phénomène des transitions interordres. Cette perspective voit la volonté de persévérer dans ses études comme le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement institutionnel et l'étudiant (Tinto, 1993). La perspective interactionniste convie ainsi à un partage de la responsabilité pour une transition interordres réussie. En identifiant les besoins et les obstacles rencontrés par les étudiants lors de la transition vers leur nouvel environnement d'études, les questionnaires ou les cadres de l'établissement concerné sont plus à même de mettre en place des mesures de soutien contextualisées tenant compte des caractéristiques des populations étudiantes. L'environnement institutionnel devient ainsi capacitant et ne laisse pas l'étudiant porter seul le poids de la réussite (Henning, 2014 ; Qvortrup et Lykkegaard, 2022).

## **5.2. APPORT ORIGINAL DE CE PROJET DE RECHERCHE**

Ce projet avait pour objectifs d'identifier et de caractériser les mesures mises en place pour soutenir les transitions interordres vers l'enseignement supérieur. Il visait également à identifier les besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par des personnes s'identifiant aux populations cibles (personnes issues de la diversité sexuelle et de genre ainsi que de la diversité ethnoculturelle) durant leur première année au cégep ou à l'université. Enfin, il visait à comprendre les effets perçus des mesures de soutien par les personnes appartenant aux populations cibles. Bien que les données du projet aient été recueillies dans des établissements de la région de Montréal, il n'est pas exclu que les populations ciblées soient présentes dans l'ensemble des régions du Québec. De la sorte, les résultats obtenus dans le cadre de ce projet régional peuvent être étendus aux autres régions du Québec, du moins en partie. De plus, les retombées et recommandations qui émanent de ce projet, et qui seront présentées dans la prochaine section, peuvent alimenter les parties du modèle en construction visant le soutien des transitions réussies.

L'un des principaux apports originaux de ce projet concerne l'étude du Bureau des étudiants de première année (BEPA), une mesure de soutien aux transitions qui a fait l'objet de cette recherche. Il s'agit d'une mesure de soutien universelle pour la population étudiante. On la retrouve, avec de légères variations, dans les trois établissements d'enseignement collégial ayant participé à cette étude. Son taux de fréquentation durant la session est élevé, surtout autour des périodes plus anxiogènes, ce qui témoigne de son degré d'appréciation et de son utilité perçue par les personnes qui y trouvent une solution à leurs problèmes académiques ou psychosociaux. De ce fait, son caractère transversal et polyvalent en fait une mesure accessible et de première ligne pour répondre promptement aux besoins qui surgissent, indépendamment de la personne sollicitant l'aide.

Un autre apport original de ce projet renvoie au choix des sous-populations ciblées pour l'étude, soit les personnes issues de la diversité ethnoculturelle et celles de la diversité sexuelle et de

genre. Ces sous-populations font face à des défis accentués en raison d'expériences sociales ou académiques particulières. Outre les défis d'intégration et en lien avec le sentiment d'appartenance signalés plus haut, l'analyse des entretiens menés auprès de ces sous-populations a fait ressortir des défis spécifiques, liés notamment à l'insécurité, la discrimination ou l'intimidation en raison de leur diversité. Ces constats concordent avec ceux dégagés des études réalisées par Gaudreault et ses collaborateurs (2018, 2022). Il peut également y avoir des problèmes interculturels qui privent les étudiants issus de ces sous-populations du soutien familial, car certains thèmes sont tabous ou culturellement inacceptables. En voici quelques exemples : manque de liberté pour le choix de l'orientation professionnelle, certains parents refusant que leurs enfants choisissent des carrières autres que la médecine ou le droit, ce qui peut mener à des changements de programme sans en informer les parents ; interdiction, en fonction de la culture ou de la religion, de fréquenter quelqu'un ou d'avoir des relations amoureuses ; diversité sexuelle ou de genre très mal perçue ; problèmes de santé mentale et difficultés d'apprentissage fortement stigmatisés, rendant difficile l'obtention d'un diagnostic et l'accès aux services d'aide. De plus, les étudiants se trouvant à l'intersection de deux diversités peuvent éprouver de grandes difficultés à se confier, non seulement aux parents, mais aussi aux amis issus de la même culture. Pour aider à atténuer les conséquences de ces problèmes, les établissements d'enseignement mettent sur pied des initiatives visant à offrir un soutien sous forme d'accompagnement ou de groupes d'appui et de représentation. Les initiatives sur lesquelles s'est penché ce projet de recherche sont le jumelage par les pairs ainsi que les groupes étudiants, qui sont des mesures de soutien spécifiques aux étudiants issus de la diversité sexuelle et de genre et de la diversité ethnoculturelle. Enfin, un dernier apport qui mérite d'être mentionné concerne les résultats en lien avec l'identité sexuelle et de genre, notamment en ce qui concerne l'orientation sexuelle. En effet, le pourcentage de répondants de cet échantillon s'identifiant comme hétérosexuels (60,7 %) nous amène à remettre en question les statistiques provenant de sources officielles. Il faudrait toutefois valider ce constat auprès d'un échantillon plus large.

# RECOMMANDATIONS

## 6.1. POUR LES POPULATIONS UTILISATRICES CIBLÉES PAR CE PROJET

L'ensemble des recommandations s'adresse principalement aux cadres et gestionnaires des établissements d'enseignement collégial et universitaire. Cependant, il serait opportun que le personnel enseignant et le personnel de soutien en soient également informés, car ce sont les efforts de collaboration et de coopération entre l'ensemble de ces acteurs qui augmenteront les chances de résultats positifs. Par ailleurs, aucune des recommandations formulées n'est exclusive à la région de Montréal. Leur nature fait qu'elles peuvent être mises en œuvre sur l'ensemble du territoire québécois.

**1) Mise sur pied d'un Bureau pour les étudiants de première année (BEPA).** Il s'agit d'une recommandation phare qui émane du projet de recherche réalisé par le regroupement de Montréal. Son utilité perçue et les nombreux avantages qui lui sont associés en font une mesure incontournable pour le soutien des transitions interordres réussies. Les services offerts au BEPA peuvent être d'ordre académique, mais surtout d'ordre psychosocial. Les intervenants du BEPA adoptent une approche participative en accueillant les solutions et les activités proposées par les étudiants. Ils misent avant tout sur une approche « juste à temps », offrant l'aide au moment où la personne en ressent le besoin, sans nécessiter de prise de rendez-vous. Enfin, ils s'inspirent du travail de proximité, situant le local du BEPA et ordonnant son mobilier de façon stratégique afin d'être le plus accessible et accueillant possible. Cette mesure convient pour le contexte collégial ainsi que pour le contexte universitaire.

**2) Collaborations entre le personnel du BEPA, les autres intervenants et services de l'établissement et avec les groupes étudiants.** La principale retombée de cette collaboration est le réseautage entre les différentes ressources déployées dans l'établissement, permettant de diriger facilement les étudiants vers le service correspondant à leurs besoins.

**3) Embauche d'un intervenant de corridor.** Pour cette mesure, le choix de la personne est important, car elle devra posséder certaines qualités personnelles et interpersonnelles qui la rendent accessible. Un souci de représentativité de la diversité de la population étudiante devrait également figurer parmi les critères de sélection.

**4) Création d'espaces pour la mise en commun et le partage d'expériences pour les professionnels, les intervenants et les gestionnaires.** Pour que la portée de ses retombées soit optimisée, cette mesure devrait être implantée en alternance, de manière intraétablissement, interétablissements et interordres.

**5) Organisation d'un colloque international annuel francophone** sur les transitions interordres et les étudiants de première année, à l'instar du colloque intitulé *First Year Experience*

*and Students in Transition*<sup>4</sup> qui a lieu aux États-Unis et qui s'adresse à l'ensemble des acteurs impliqués dans la réussite éducative étudiante : enseignants, professionnels ou intervenants, cadres et gestionnaires, parents et étudiants.

**6) Jumelage avec un pair senior.** Il est important que les étudiants choisis pour agir comme pair senior se sentent à l'aise de s'ouvrir aux autres pour bien remplir ce rôle. D'autres critères de sélection sont également à prendre en considération pour un jumelage harmonieux, que ce soit par affinité personnelle, par programme d'études, par proximité culturelle ou tout autre critère pertinent selon le contexte. Cette mesure est appropriée pour le contexte collégial et universitaire.

**7) Création de groupes identitaires étudiants.** À l'instar des associations étudiantes, les groupes étudiants se forment afin de représenter des personnes partageant une ou plusieurs caractéristiques physiques, sociales ou culturelles communes. Par exemple, un groupe pour la diversité sexuelle et de genre et un groupe pour la diversité ethnoculturelle. Quelques ressources matérielles sont à prévoir, notamment un local à l'intérieur de l'établissement où les étudiants peuvent se réunir pour partager ou recevoir un soutien opportun. Il est aussi suggéré de prévoir une ressource humaine, soit un professionnel ou un intervenant déjà employé au sein de l'établissement, afin de soutenir les groupes étudiants et s'assurer de leur bon fonctionnement.

**8) Offre de services spécialisés à l'intérieur de l'établissement d'enseignement.** Les services spécialisés les plus fréquemment utilisés sont, par ordre décroissant : psychologue, éducateur spécialisé, travailleur social et infirmier. Des services de psychoéducateur, d'orthophoniste et de sexologue peuvent également faire partie du bouquet de services offerts. De cette manière, il devient plus facile pour les étudiants de consulter l'un ou l'autre de ces services spécialisés.

**9) Diffusion de l'information** à propos des différentes mesures et services disponibles lors de la journée d'accueil, mais aussi par les enseignants durant les cours. Ce sont de loin les deux façons les plus efficaces pour les établissements d'enseignement d'informer les étudiants et de faire connaître l'existence des mesures et services offerts pour soutenir les transitions.

**10) Démonstration d'un leadership fort des gestionnaires.** Cette dernière recommandation n'est pas spécifique à une mesure ou un service de soutien en particulier. Mais sa mise en œuvre exige que les gestionnaires soient capables d'exercer un leadership rassembleur autour d'une vision claire et partagée des mesures et services nécessaires au soutien des transitions réussies. Ce sont des leaders capables d'identifier et d'embaucher les ressources humaines appropriées pour les tâches qu'ils jugent nécessaires. Ils inspirent confiance et sont capables de faire confiance en laissant une certaine liberté d'action aux personnes qu'ils embauchent.

---

<sup>4</sup> Pour plus de détails, il est possible de consulter le lien suivant : [https://sc.edu/about/offices\\_and\\_divisions/national\\_resource\\_center/events/conferences/first-year\\_experience/](https://sc.edu/about/offices_and_divisions/national_resource_center/events/conferences/first-year_experience/)

## CONCLUSION

Le projet du regroupement de Montréal s'est intéressé aux étudiants issus de la diversité sexuelle et de genre ainsi que des communautés ethnoculturelles, des sous-populations qui rencontrent des défis spécifiques lors de leurs transitions interordres. Le projet poursuivait trois principaux objectifs. Le premier était d'identifier et de caractériser les mesures de soutien aux transitions interordres spécifiques aux sous-populations ciblées. Le second était d'identifier les besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par les personnes s'identifiant aux populations cibles durant leur première année au cégep ou à l'université. Le troisième était de comprendre les effets perçus des mesures de soutien par les membres des populations cibles. Parmi les mesures de soutien aux transitions identifiées, deux en particulier ont fait l'objet de cette étude : le Bureau des étudiants de première année (BEPA) et les groupes étudiants. Pour atteindre ses objectifs, le projet a adopté une méthodologie mixte, exploitant des données de nature qualitative et quantitative. Ainsi, des entretiens individuels menés auprès de professionnels, d'intervenants et de gestionnaires impliqués dans ces mesures ont fourni des informations précieuses à la fois sur les mesures étudiées et sur les étudiants qui les utilisent. Ces derniers estiment que le BEPA est très utile pour les aider durant les premières semaines au cégep et durant les périodes plus anxiogènes. Les réponses à un questionnaire en ligne, rempli par les étudiants de première année au cégep et à l'université, ont mis en lumière les défis rencontrés et les obstacles aux transitions réussies. Les principales difficultés concernent la gestion du stress, la gestion du temps et la capacité de se concentrer. Il a également été révélé qu'une partie importante des répondants souffre d'épisodes récurrents de niveau élevé de stress et d'anxiété, mais plusieurs n'hésitent pas à solliciter les services spécialisés offerts dans les établissements ou à l'extérieur. En terminant, les établissements gagneraient à multiplier les occasions de collaboration intra et interordres, pour une meilleure mutualisation des pratiques de soutien aux transitions.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aragon, S. R., Poteat, V. P., Espelage, D. L. et Koenig, B. W. (2014). The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840761>
- Armstrong, H. (2018). Cumuler vie de famille et études. Un portrait des parents-étudiants au Québec à partir des données de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011. *Quelle famille?*, 6(1), 1-9. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/quelle-famille-vol6-no1hiver18.pdf>
- Avcı, M. et Güngör, A. (2023). Examining the relationships between basic psychological needs and wellness in college students: The mediating role of stress coping styles. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 113-126. <https://doi.org/https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.891>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bastien, N., Chenard, P., Doray, P. et Laplante, B. (2013). *L'accès à l'université : le Québec est-il en retard?* Note de recherche 2013-01, CIRST.
- Berger, J. B. (1997). Students' sense of community in residence halls, social integration, and first-year persistence. *Journal of College Student Development*, 38(5), 441-452.
- Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, quatrième édition. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération : faits saillants*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Université du Québec. [https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires\\_avis\\_rapports/portrait\\_epg\\_faits\\_saillants.pdf](https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/portrait_epg_faits_saillants.pdf)
- Bouffard, T., Grégoire, S. et Vézeau, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture.
- Brais-Dussault, E. et Villatte, A. (2022). L'adaptation scolaire des étudiants LGB issus de l'immigration au Québec : quels liens avec le processus de coming out? *Canadian Journal of Higher Education*, 52(2), 52-66. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v52i2.188951>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. <https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347>

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>
- Chevrier, B. et Lannegrand, L. (2021). Basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) : validation de l'adaptation française auprès d'étudiants de première année. *Psychologie Française*, 66(3), 289-301. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.09.005>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2013). Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Québec, Le conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2013/06/50-0480-AV-projet-detudes-universitaires.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec, Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire-1.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Commission de l'enseignement collégial. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/transition-secondaire-collegial-50-0471/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). Sage.
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur. Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-25. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiergirsef/article/view/54153>
- De Clercq, M., Dogniaux, D., Dubois, V. et Renard, J. (2024). De la salle de classe aux auditorios : analyse des spécificités de la transition des adultes en reprises d'études. Journée de rentrée du Master en Education.
- De Oliveira, P. R., Aparecida, O. S. et Almeida, V. L. D. (2017). Attrition dans les études supérieures à distance : preuves d'une étude à l'intérieur du Brésil. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165786>
- De Oliveira Soares, R. et Magnan, M.-O. (2022). « I didn't know what to do, where to go » : The voices of students whose parents were born in Latin America on the need for care in Quebec universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(4), 1-14. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189469>
- Dorais, M. et Breton, S. (2019). *Nouvel éloge de la diversité sexuelle*. VLB éditeur.
- Doray, P., Kamanzi, P. C., Laplante, B., Moulin, S., Picard, F. et Pilote, A. (2019). *Le rôle social de l'éducation : entre la protection et la mobilité sociales*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture.

- Doray, P., Lessard, C., Roy-Vallières, M., St-Denis, X., Grenier, V. et Prats, N. (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2024*. Observatoire québécois des inégalités.
- Endrizzi, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, no 59, décembre.
- Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107, 561-574. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9863-0>
- Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition. COQES.
- Finnie, R., Childs, S. et Qui, T. (2012). *Patterns of persistence in postsecondary education: New evidence for Ontario*. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://heqco.ca/pub/patterns-of-persistence-in-postsecondary-education-new-evidence-for-ontario/>
- Frenette, M. (2017). *Inscription aux études postsecondaires selon le revenu parental : tendances nationales et provinciales récentes*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2017070-fra.htm>
- Gartrell, N., Bos, H. et Koh, A. (2019). Sexual attraction, sexual identity, and same-sex sexual experiences of adult offspring in the U.S. National Longitudinal Lesbian Family Study. *Archives of Sexual Behavior*. 48, 1495-1503 <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1434-5>
- Gaudreault, M., Normandeau, S.-K., Venturoli, J. et St-Amour, J. (2018). Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35737/gaudreault-et-al-caracteristiques-population-etudiante-collegiale-ecobes-cegep-jonquiere-2018.pdf>
- Gaudreault, M. M., Gaudreault, M., El-Hadje, H., Robert, É., Richard, É., Roy, S., Landry, D., Vachon, I., Charron, M., Zagrebina, A., Armstrong, M., Tardif, S., Tadjigoue Agoumfo, Y. W., Bikié Bi Nguema, N. et Gulian, T. (2022). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : fascicule technique portant sur les étudiantes et les étudiants du cheminement Tremplin DEC*. ÉCOBES – Recherche et transfert ; CRISPESH ; IRIPII. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tiny/mce/1\\_FasciculeTechnique\\_TremplinDEC.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tiny/mce/1_FasciculeTechnique_TremplinDEC.pdf)
- Gegenfurtner, A. et Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22(1), 215-222.
- Goulet, M. et Villatte, A. (2020). Understanding risk and resilience for sexual minority emerging adults: A longitudinal outlook on minority stress, mental health, and academic perseverance. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC*, 17, 511-523. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00412-1>
- Gouvernement du Québec. (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Ministère de l'Enseignement supérieur. <https://cdn->

[contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action\\_reussite-ens-sup.pdf?1631554079](https://contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079)

- Grayson, J. (2003). Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants : Research on retention and attrition. *Canadian Electronic Library*.  
<https://policycommons.net/artifacts/1233573/les-recherches-sur-le-maintien-et-la-diminution-des-effectifs-etudiants/1786642/>
- Henning, G. W. (2014). Rethinking college student retention by John M. Braxton et al. *Journal of College Student Development*, 55(6), 635-637. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0061>
- Hurteau, P. (2019). *Le Québec est-il en retard au niveau de la diplomation postsecondaire?* <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/education/le-quebec-est-il-en-retard-au-niveau-de-la-diplomation-postsecondaire/>
- Kamanzi, P. C., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M.-O. (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 225-248. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.184865>
- Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec, et F. Picard (dir.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61-83). Presses de l'Université du Québec.  
[https://www.researchgate.net/profile/Christian-Maroy/publication/348559823\\_La\\_stratification\\_des\\_etablissements\\_secondaires\\_au\\_Quebec\\_Quels\\_effets\\_sur\\_les\\_chances\\_d'accès\\_a\\_l'enseignement\\_universitaire/links/6004a9ac299bf14088a2d52e/La-stratification-des-etablissements-secondaires-au-Quebec-Quels-effets-sur-les-chances-d'accès-a-l'enseignement-universitaire.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christian-Maroy/publication/348559823_La_stratification_des_etablissements_secondaires_au_Quebec_Quels_effets_sur_les_chances_d'accès_a_l'enseignement_universitaire/links/6004a9ac299bf14088a2d52e/La-stratification-des-etablissements-secondaires-au-Quebec-Quels-effets-sur-les-chances-d'accès-a-l'enseignement-universitaire.pdf)
- Kamanzi, P. C., Magnan, M.-O. et Collins, T. (2022). Réussite exceptionnelle des étudiants canadiens d'origine immigrée : au-delà du portrait général. *Hommes & Migrations*, 1336(1), 71-77. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.13603>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 40(3), 124.
- Kanouté, F., Darchinian, F., Guennouni Hassani, R., Bouchamma, Y., Mainich, S. et Norbert, G. (2020). Persévérance aux études et processus général d'acculturation d'étudiants résidents permanents inscrits dans des universités québécoises : les défis d'intégration et d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 93-121.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1073720ar>
- Kanouté, F., Guennouni Hassani, R., Arcand, S. et Rachedi, L. (2017). Retour aux études et projet migratoire : les défis du processus d'admission à l'université. *Mobilités internationales et intervention interculturelle. Théories, expériences et pratiques*, 85-97.
- Kozanitis, A. (2024). *First-year experience initiatives for minority groups in college and university: Promoting inclusion and success*. Communication présentée à la International Conference on Education and New developments. Miami, FL.

- Kuh, G. D., Kinzi, J., Buckley, J. A., Bridges, B., K. et Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. [https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf)
- Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant-e-s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1073717ar>
- Lavoie, C. (2021). *La réussite au cégep : regard rétrospectifs et prospectifs*. <https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>
- Liu, E. et Liu, R. (1999). An application of Tinto's model at a commuter campus. *Education*, 119, 537. <https://link.gale.com/apps/doc/A54709082/AONE?u=anon~25d8a906&sid=googleScholar&xid=6c8c951b>
- Manning, P., Pring, L. et Glider, P. (2012). Relevance of campus climate for alcohol and other drug use among LGBTQ Community college Students: A statewide qualitative assessment. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(7), 494-503. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.664088>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2e éd.). Jossey-Bass Publishers.
- Napoli, A. R. et Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 419-455.
- Nicholson, N. (1991). *The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms* (Vol. 83). John Wiley.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* (Vol. 1). Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2008). *How college affect students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Pierre, A. (2016). Personne racisée ou racialisée. *Revue Droits et liberté*, 35(2). <https://liguedesdroits.ca/mots-choisis-pour-reflechir-au-racisme-et-a-lanti-racisme/>
- Projet TrRéussies. (2024, mai). *Cadre de référence commun du projet TrRéussies*. Document inédit. Université du Québec.
- Qvortrup, A. et Lykkegaard, E. (2022). Study environment factors associated with retention in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 37-64. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2072361>
- Renn, K. A. (2010). LGBT and queer research in higher education: The state and status of the field. *Educational Researcher*, 39(2), 132-141. <https://doi.org/10.3102/0013189x10362579>
- Richard, G. et Chamberland, L. (2014). Violences homophobes, violences transphobes : le double jeu du genre dans les violences en milieu scolaire. *Cahiers de la transidentité*, 4, 77-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1567>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans D. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir.) *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Éditions du CRP.
- Sheldon, K. M. et Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., Lowe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7, *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-7. from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16717171?dopt=Abstract>
- Tian, L., Tian, Q. et Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128, 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2e éd.). University of Chicago Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4ynu-4tmb-22dj-an4w>
- Université du Québec. (2013). Parce que le Québec a besoin de tous ses talents. Proposition en vue d'une stratégie nationale de participation aux études supérieures. <https://reseau.uquebec.ca/system/files/documents/proposition-strategie-nationale-participation-aux-etudes-universitaires.pdf>
- Université du Québec. (s. d.). Transitions réussies vers les études supérieures. <https://reseau.uquebec.ca/fr/nos-initiatives/transitions-reussies-vers-les-etudes-superieures>
- Woodford, M. R., Howell, M. L., Kulick, A. et Silverschanz, P. (2013). "That's so gay": Heterosexual male undergraduates and the perpetuation of sexual orientation microaggressions on campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 416-435. <https://doi.org/10.1177/0886260512454719>
- Woodford, M. R., Silverschanz, P., Swank, E., Scherrer, K. S. et Raiz, L. (2012). Predictors of Heterosexual College Students' Attitudes Toward LGBT People. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 297-320. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.716697>
- Woodford, M. R., Weber, G., Nicolazzo, Z., Hunt, R., Kulick, A., Coleman, T., Coulombe, S. et Renn, K. A. (2018). Depression and attempted suicide among LGBTQ college students: Fostering resilience to the effects of heterosexism and cisgenderism on campus. *Journal of College Student Development*, 59, 421-438. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0040>

# ANNEXES

## ANNEXE 1. LISTES DES PARTENAIRES ET ORGANISMES

Nom de la personne représentante	Organisme, université ou association	Rôle au sein du projet de recherche
Lilian Lopez	RCM	Collaboratrice
Nicolas Marchand	UQAM	Gestionnaire
Édith Gruslin	RCM (Collège Ahuntsic)	Cochercheure
Martin Hutchison	UQAM	Coordonnateur

## ANNEXE 2. SYNTHÈSES DU PROJET

### SYNTHÈSE COURTE

Au Québec, l'introduction des cégeps et de l'Université du Québec (UQ) a considérablement amélioré l'accès à l'enseignement postsecondaire. Cependant, l'accès, la persévérance et la réussite ne sont pas uniformes, particulièrement pour les populations vulnérables ou sous-représentées comme les personnes issues de la diversité ethnoculturelle et celles de la diversité sexuelle et de genre. Ces groupes font face à des défis spécifiques qui compliquent leurs transitions interordres en enseignement supérieur. Les étudiants issus de la diversité ethnoculturelle rencontrent des obstacles financiers, des écarts de préparation académique, des discriminations et des barrières psychologiques et culturelles. Ils subissent souvent les effets négatifs des préjugés et du racisme, ce qui nuit à leur adaptation et à leur performance académique. De même, les personnes LGBTQ2S+ sont fréquemment victimes de discrimination, de violence et de harcèlement en raison de leur non-conformité de genre, ce qui affecte leur santé et leur motivation. L'intersectionnalité exacerbe souvent ces difficultés, rendant nécessaires des mesures de soutien institutionnelles spécifiques.

Le projet du regroupement de Montréal, impliquant l'UQAM et le Regroupement des cégeps de Montréal (RCM), vise à analyser les mesures de soutien mises en place dans les établissements postsecondaires pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe. Une étude préliminaire a identifié deux mesures de soutien pour les étudiants en transition : les Bureaux pour les étudiants de première année (BEPA) et les groupes étudiants, présents dans plusieurs établissements. Une approche de recherche mixte a permis de recueillir des données qualitatives et quantitatives pour explorer les interactions entre les étudiants et les mesures instaurées. Les objectifs incluaient l'identification et la caractérisation des mesures de soutien pour les transitions interordres ainsi que la compréhension des besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par les étudiants de la diversité ethnoculturelle et sexuelle et de genre durant leur première année au cégep et à l'université. Le projet utilise un cadre théorique systémique, se concentrant particulièrement sur le stade de l'adaptation du modèle MICA, crucial pour la réussite, la persévérance et le bien-être des étudiants. Ce modèle met également en avant l'importance de la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

Les résultats montrent que les étudiants éprouvent souvent des problèmes relationnels, de santé mentale et d'apprentissage, particulièrement exacerbés pour ceux de la diversité ethnoculturelle et sexuelle et de genre. Des problèmes de méthodologie de travail et de maîtrise du français sont également relevés. Les défis d'ordre économique, social et culturel, tels que les difficultés financières et le manque de soutien familial, sont également importants. Pour franchir ces obstacles, le regroupement de Montréal propose dix recommandations, principalement pour les cadres et gestionnaires des établissements d'enseignement postsecondaire, mais aussi pour le personnel enseignant et de soutien. La principale recommandation est la mise en place d'un Bureau pour les étudiants de première année (BEPA) offrant un soutien académique et psychosocial accessible sans rendez-vous, dans un environnement accueillant, adoptant une approche participative et juste à temps. Des mesures complémentaires incluent le jumelage avec

des pairs seniors, l'embauche d'un intervenant de corridor et la création de groupes identitaires étudiants. Il est également recommandé d'organiser des conférences sur les thèmes de la transition interordres et des étudiants de première année pour favoriser les échanges et les partages entre les différents acteurs.

**Mots clés :** diversités sexuelles et de genre, diversité ethnoculturelle, défis et obstacles, BEPA, groupes étudiants

## SYNTHÈSE LONGUE

Au Québec, l'apparition des cégeps et de l'Université du Québec (UQ) a grandement amélioré l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire, augmentant le pourcentage de diplômés de 37 % en 1990 à plus de 75 % en 2019. Cette expansion territoriale, conjuguée à des droits de scolarité peu élevés et à un programme d'aide financière, a propulsé le Québec en tête de liste au Canada en termes de population active détenant un diplôme postsecondaire. Malgré ces progrès, il n'y a pas uniformité en matière d'accès, de persévérance et de réussite dans la population québécoise. C'est en particulier le cas pour les populations plus vulnérables ou sous-représentées, telles que les personnes issues de la diversité ethnoculturelle et celles de la diversité sexuelle et de genre. Ces populations peuvent faire face à des situations de nature sociale ou académique particulières qui accentuent les défis lors de leurs transitions interordres en enseignement supérieur.

Parmi les défis rencontrés par les étudiants de la diversité ethnoculturelle, on retrouve des difficultés financières, des écarts de préparation académique, des discriminations ainsi que des barrières psychologiques et culturelles. Ils peuvent également subir les impacts des préjugés et du racisme, affectant leur adaptation et leur performance académique. Les personnes issues de la communauté LGBTQ2S+ sont souvent victimes de discrimination, de violence et de harcèlement basés sur la non-conformité de genre, ce qui peut nuire à leur santé et à leur motivation. De plus, un effet d'intersectionnalité génère parfois des désavantages multiples pour ces sous-populations, complexifiant leurs transitions et nécessitant des mesures de soutien institutionnelles spécifiques.

En réponse à ces problèmes, le projet du regroupement de Montréal, comprenant l'UQAM et le Regroupement des cégeps de Montréal (RCM), cherche à analyser des mesures de soutien mises en place dans les établissements postsecondaires pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe. Une étude préliminaire menée aux collèges et cégeps de Montréal ainsi qu'à l'UQAM a permis d'identifier deux mesures de soutien pour les personnes en transition du secondaire au collégial ou du collégial à l'université : les Bureaux pour les étudiants de première année (BEPA) et les groupes étudiants. Avec de légères nuances contextuelles, la première mesure est présente dans les trois établissements d'enseignement collégial, tandis que la seconde se retrouve dans les quatre établissements participants.

Une approche de recherche mixte a été utilisée pour recueillir des données qualitatives et quantitatives afin d'explorer les interactions entre les étudiants et les mesures mises en œuvre dans les établissements d'enseignement. De façon plus précise, ce projet avait pour objectifs de :  
1a) Identifier des mesures pouvant soutenir les transitions interordres à l'enseignement

supérieur des personnes s'identifiant aux populations de la diversité sexuelle et de genre ainsi que de la diversité ethnoculturelle ; 1b) Caractériser certaines des mesures en place pouvant soutenir les transitions interordres à l'enseignement supérieur des personnes s'identifiant aux populations ciblées ; 2) Identifier les besoins, obstacles et facilitateurs rencontrés par des étudiants s'identifiant aux populations ciblées durant leur première année au collégial et à l'université ; 3) Comprendre les effets perçus des mesures facilitant les transitions au collégial et à l'université par des personnes issues de la diversité sexuelle et de genre, et de la diversité ethnoculturelle.

Le cadre théorique de l'étude s'inscrit dans une approche systémique, prenant en compte la multitude de facteurs relatifs aux transitions interordres et leurs interrelations dynamiques et temporelles. D'ailleurs, le modèle théorique intégratif de transition académique (MICA), retenu pour comprendre les trajectoires de transition, conçoit les transitions interordres selon quatre stades : préparation, rencontre, adaptation et stabilisation. L'étude se concentre particulièrement sur le stade de l'adaptation, crucial pour assurer la réussite, la persévérance et le bien-être des étudiants dans leur nouvel environnement d'enseignement et d'apprentissage. Il met aussi en avant l'importance de la satisfaction de trois besoins fondamentaux : autonomie, compétence et appartenance sociale. La satisfaction de ces besoins favorise le bien-être, l'apprentissage et la persévérance. Par ailleurs, le regroupement de Montréal a analysé les résultats de son étude selon les quatre dimensions du cadre de référence commun : personnelle, académique et éducative, institutionnelle, et économique, sociale et culturelle.

Voici les principaux résultats présentés selon chacune de ces dimensions. La dimension personnelle souligne l'importance des aspects relationnels, avec des étudiants souvent isolés et éprouvant des difficultés à se faire des amis, particulièrement ceux issus de la diversité sexuelle et de genre. Ces derniers font face à une anxiété accrue liée à la peur d'être victimes de préjugés ou de réactions inadéquates relativement à leur identité sexuelle et de genre. De plus, les problèmes de santé mentale et d'apprentissage sont courants, exacerbés pour les étudiants de la diversité ethnoculturelle en raison de la stigmatisation de la santé mentale dans certaines cultures. La dimension académique et éducative traite le manque de méthodologie de travail et les défis linguistiques pour les étudiants de la diversité ethnoculturelle. Les besoins en soutien pédagogique sont importants, en particulier pour la maîtrise du français et les compétences en numératie. La dimension institutionnelle décrit les mesures de soutien universelles et spécifiques mises en place par les établissements pour faciliter les transitions, avec une attention particulière portée aux diversités ethnoculturelles et sexuelles/de genre. Enfin, la dimension économique, sociale et culturelle révèle les difficultés financières des étudiants, affectant leurs études et leur bien-être général. Les étudiants issus de la diversité ethnoculturelle sont souvent les premiers de leur famille à poursuivre des études postsecondaires, sans soutien familial adéquat.

Pour conclure, le regroupement de Montréal a formulé dix recommandations qui s'adressent surtout aux cadres et gestionnaires des établissements d'enseignement postsecondaire, mais également au personnel enseignant et au personnel de soutien, qui sont exhortés à collaborer. La principale recommandation enjoint ces derniers à mettre en place un Bureau pour les étudiants de première année (BEPA) afin d'offrir un soutien académique et psychosocial accessible sans rendez-vous. Ce bureau doit se déployer dans un environnement accueillant et

utiliser une approche participative ainsi qu'une approche juste à temps pour répondre aux besoins immédiats des étudiants. D'autres mesures complémentaires peuvent également être offertes, notamment un service d'accompagnement à la transition grâce à un jumelage par un pair senior, l'embauche d'un intervenant de corridor et la création de groupes identitaires étudiants. Il est également recommandé de prévoir des espaces et des moments d'échanges et de partages entre les différents acteurs, intra et interétablissements, mais aussi interordres. Pour cela, l'organisation de conférences dédiées aux thèmes de la transition interordres et des étudiants de première année serait à prévoir.

**Mots clés :** diversités sexuelles et de genre, diversité ethnoculturelle, défis et obstacles, BEPA, groupes étudiants

## **ANNEXE 3. OUTILS DE COLLECTE**

### **QUESTIONNAIRE**



## Questionnaire étudiant

(Projet transitions interordres)

**Remarque :** Les résultats de ce questionnaire sont **entièrement confidentiels** et ne serviront qu'aux fins de la présente recherche.

Les questions ci-dessous sont conçues pour identifier votre perception à l'égard de problèmes ou difficultés vécus en tant qu'étudiant.e., des services disponibles dans votre établissement d'enseignement et de votre sentiment d'appartenance. Il est d'abord nécessaire de répondre à la première section qui porte sur des informations sociodémographiques.

Veuillez lire chaque question et répondez selon l'échelle de réponse. Enregistrez votre réponse et passez rapidement à l'élément suivant.

1. Est-ce que cette session-ci est votre première session au cégep / à l'université?

- a. Oui
- b. Non (exit)

2. (Version cégep) L'an dernier, vous étiez :

- a. Étudiant·e au secondaire
- b. Étudiant·e au secteur professionnel
- c. Étudiant·e au collégial(exit)
- d. Étudiant·e à l'université (exit)
- e. Sur le marché du travail, sans être aux études
- f. En congé parental
- g. Ni sur le marché du travail ni aux études

2. (Version uni) L'an dernier, vous étiez :

- a. Étudiant·e au secteur professionnel
- b. Étudiant·e au collégial
- c. Étudiant·e à l'université (exit)
- d. Sur le marché du travail, sans être aux études
- e. En congé parental

- f. Ni sur le marché du travail ni aux études
3. 3a. (Cégep) Dans quel type de programme êtes-vous inscrit cette session-ci?
- a. Pré-universitaire
  - b. Technique
  - c. Tremplin Dec
  - d. AEC (exit)
- 3b. (Université) Dans quel programme êtes-vous inscrit cette session-ci? (Ouverte)
4. Dans quel collège êtes-vous inscrit cette session-ci?
- a. Liste des établissements participants
5. Considérez-vous faire partie du groupe des minorités visibles?  
Selon la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, les minorités visibles sont toutes les personnes qui n'ont pas la peau blanche et qui s'auto-identifient comme telles. Voici des exemples de personnes qui sont considérées comme faisant partie d'une minorité visible : les personnes noires, arabes, hispaniques, latino-américaines, originaires de l'Asie du Sud, etc. Les Autochtones ne sont habituellement pas considérés comme des minorités visibles.
- a. Oui
  - b. Non
  - c. Je ne sais pas
  - d. Je préfère ne pas répondre
6. Quel est votre pays de naissance et celui de vos parents?
- a. Votre pays de naissance (menu déroulant)
  - b. Le pays de naissance de votre parent 1 (menu déroulant)
  - c. Le pays de naissance de votre parent 2 (menu déroulant)
7. Veuillez indiquer la ou les identités de genre qui décrivent le mieux votre(vos) genre(s) actuel(s).  
Plus d'une réponse possible
- a. Agenre
  - b. Au genre fluide
  - c. Au genre non-conforme / genre créatif
  - d. Bispirituel-le
  - e. En questionnement ou indécis-e
  - f. Féminin ou femme
  - g. Masculin ou homme
  - h. Non-binaire
  - i. Pas cisgenre, mais je ne m'identifie pas à une identité spécifique
  - j. Transgenre
  - k. Je ne comprends pas la question
  - l. Je préfère m'auto-identifier

- m. Je préfère ne pas répondre
- n. Autre? précisez

8. Quelle est votre orientation sexuelle?

- a. Asexuel·le
- b. Bisexuel·le
- c. Hétéroflexible
- d. Hétérosexuel·le
- e. Homosexuel·le, gai ou lesbienne
- f. Incertain.e, en questionnement
- g. Pansexuel·le
- h. Queer
- i. Je préfère ne pas répondre
- j. Autre? précisez

9. Avez-vous un ou des enfants à charge?

Enfant à charge : enfant qui dépend d'un adulte pour sa subsistance, que ce soit en garde partagée ou non. Pour être à la charge de son parent, l'enfant doit être non marié ni uni civilement et, s'il a plus de 18 ans, fréquenter un établissement d'enseignement reconnu et dépendre d'un adulte pour sa subsistance.

- a. Oui
- b. Non

UQAM:

Si oui à 9,

9a. L'un de vos enfants ou votre enfant fréquente-t-il l'un des Centres de la petite enfance (CPE) de l'UQAM?

- a. Oui
- b. Non

9b. Avez-vous fait des démarches pour inscrire votre (vos) enfant(s) dans l'un de ces Centres?

- a. Oui
- b. Non

9c. Si vous pouviez avoir une place aujourd'hui dans un CPE de l'UQAM, y inscririez-vous votre (vos) enfant(s)?

- a. Oui
- b. Non

10. Avez-vous déjà fait un choix de carrière?

- a. Oui, je sais exactement ce que je veux faire
- b. Je suis encore hésitant·e

- c. Non, je ne sais pas du tout

## Section B

11. Depuis votre arrivée (au cégep/à l'université), avez-vous été victime de discrimination ou été traité injustement par d'autres personnes au sein du milieu scolaire en raison de...

La discrimination est le fait de réserver à quelqu'un un traitement différent, négatif ou défavorable à cause de son appartenance ethnique ou culturelle, de son âge, de sa religion, de son genre, etc. Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

Plus d'une réponse possible

- a. Votre appartenance ethnique ou culturelle
  - b. La couleur de votre peau
  - c. Votre religion ou votre vie spirituelle
  - d. Votre langue
  - e. Votre accent
  - f. Votre apparence physique (autre que la couleur de la peau)
  - g. Votre genre
  - h. Votre identité ou expression de genre
  - i. Votre orientation sexuelle
  - j. Un handicap physique ou neurologique, un trouble d'apprentissage ou un trouble de santé mentale
  - k. Votre douance ou neuroatypie
  - l. Votre statut socioéconomique (pauvreté ou richesse, scolarité, etc.)
  - m. Non, je n'ai pas été victime de discrimination
  - n. Pour une autre raison, précisez
12. Au cours des 14 derniers jours, à quelle fréquence avez-vous été dérangé(e) par les problèmes suivants?
- Jamais ; Plusieurs jours ; Plus de la moitié des jours ; Presque tous les jours
- 1. Sentiment de nervosité, d'anxiété ou de tension ;
  - 2. Incapable d'arrêter de vous inquiéter ou de contrôler vos inquiétudes ;
  - 3. Inquiétudes excessives à propos de tout et de rien ;
  - 4. Difficulté à se détendre ;
  - 5. Agitation telle qu'il est difficile de rester tranquille ;
  - 6. Devenir facilement contrarié(e) ou irritable ;
  - 7. Avoir peur que quelque chose d'épouvantable puisse arriver
13. Avez-vous rencontré des défis en lien avec les domaines suivants qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire actuel
- Cochez toutes les cases qui s'appliquent.
- a. Lire
  - b. Écrire

- c. Étudier
- d. Prendre des notes
- e. Retenir des informations comme les consignes d'un exercice
- f. Passer des examens, par exemple savoir prioriser les questions
- g. Je n'ai rencontré aucun défi particulier

14. Avez-vous rencontré des défis en lien avec les domaines suivants qui ont constitué un obstacle significatif dans votre parcours scolaire actuel

Cochez toutes les cases qui s'appliquent.

- a. Gérer mon stress ou mon anxiété
- b. Travailler en équipe
- c. Gérer mon temps
- d. Me concentrer et garder mon attention en classe
- e. Gérer mon impulsivité
- f. Prendre la parole en classe
- g. Juger la valeur de mon travail
- h. Planifier mes tâches et déterminer les priorités
- i. Je n'ai rencontré aucun défi particulier

#### Section C

15. Avez-vous reçu des services de la part des professionnels suivants, que ce soit au collège (université?) ou à l'extérieur du collège (université), en lien avec ces obstacles?

*Plus d'une réponse possible*

- a. Éducateur spécialisé
- b. Travailleur social
- c. Orthopédagogue
- d. Orthophoniste
- e. Psychologue
- f. Non je n'ai bénéficié d'aucun de ces services
- g. Autre (précisez)

Uniquement pour Cégep XXX Bureau des étudiant·e·s de première année (BEPA)

16. Êtes-vous au courant de l'existence du Bureau des étudiant·e·s de première année (BEPA)

(oui, non)

Si oui :

Comment en avez-vous entendu parler?

(choix à ajouter)

Perception utilité BEPA (question à ajouter)

- a. Très fortement utile
- b. Fortement utile
- c. Assez utile
- d. Peu utile
- e. Très peu utile

17. Groupe(s) étudiant(s)

Êtes-vous au courant de l'existence du : Groupe □groupe étudiant X□□(selon le ou les groupes présents dans l'établissement participant ; question pourrait ne pas exister / pourrait y avoir un ou des groupes ciblant une ou des populations à l'étude)

(oui, non)

Si oui :

Comment en avez-vous entendu parler?

(choix à ajouter)

Perception utilité Groupe étudiant (question à ajouter)

- a. Très fortement utile
- b. Fortement utile
- c. Assez utile
- d. Peu utile
- e. Très peu utile

18. Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite en utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous quand vous pensez à votre programme d'études.

Échelle de Likert allant de 1 (= complètement faux); = moyennement vrai; à 7 = complètement vrai).

1. J'ai le sentiment d'avoir le choix et d'être libre dans ce que j'entreprends ;
2. J'ai le sentiment que mes décisions reflètent ce que je veux vraiment ;
3. J'ai le sentiment que mes choix expriment qui je suis vraiment ;
4. J'ai le sentiment de faire et d'avoir toujours fait ce qui m'intéresse vraiment ;
5. Pour la plupart des choses que je fais, j'ai l'impression que « je dois le faire » ;
6. Je me sens forcé(e) de faire beaucoup de choses que je ne choiserais pas de faire ;
7. Je me sens contraint(e) de faire beaucoup trop de choses ;
8. Mes activités journalières me donnent le sentiment d'un enchaînement d'obligations ;
9. J'ai le sentiment que les personnes dont je me soucie se soucient aussi de moi ;
10. Je me sens lié(e) à des personnes sur qui je peux compter et qui peuvent compter sur moi ;
11. Je me sens proche et lié(e) à des personnes qui sont importantes pour moi ;

12. J'éprouve de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passe du temps ;
13. Je me sens exclu(e) du groupe auquel je veux appartenir ;
14. J'ai le sentiment que les personnes qui sont importantes pour moi sont froides et distantes à mon égard ;
15. J'ai l'impression que les personnes avec qui je passe du temps ne m'apprécient pas ;
16. J'ai le sentiment que les relations que j'ai sont seulement superficielles ;
17. Je me sens confiant(e) dans le fait que je peux bien faire les choses ;
18. Je me sens capable dans ce que je fais ;
19. Je me sens en capacité d'atteindre mes buts ;
20. J'ai le sentiment de pouvoir réaliser des tâches difficiles avec succès ;
21. J'ai de sérieux doutes sur ma capacité à bien faire les choses ;
22. Je suis déçu(e) par beaucoup de mes performances ;
23. Je ne suis pas certain(e) de mes capacités ;
24. J'ai le sentiment d'être un(e) « raté(e) » à cause des erreurs que je commets.

19. Au cours de la prochaine année, dans quels domaines croyez-vous que vous aurez besoin d'aide sur le plan personnel? Précisez le niveau d'aide dont vous aurez besoin pour chacun des éléments suivants.

Chaque élément est une question (échelle allant de Pas du tout besoin d'aide 1 à Très grand besoin d'aide 10). Liste des éléments :

1. Gérer mon emploi du temps ;
2. Contrôler mon stress ;
3. Résoudre des problèmes financiers ;
4. Confirmer mon choix de carrière ;
5. Me motiver face aux études ;
6. Faire face à des problèmes liés aux saines habitudes de vie (alimentation, tabagisme, exercice, etc.) ;
7. Faire face à des difficultés liées à la santé physique ;
8. Faire face à des problèmes d'ordre psychosocial (troubles psychologiques, sexualité, toxicomanie, etc.) ;
9. Faire face à des situations d'intimidation ;
10. Faire face à des situations de discrimination ;
11. M'adapter à un changement de région ;
12. M'adapter à un changement de pays ;
13. M'adapter à l'éloignement de ma famille et de mes amis pour étudier (au cégep/à l'université) ;

14. Assumer des responsabilités (préparer des repas, faire les courses, faire le ménage, etc.);
15. Développer un réseau social et d'amis;
16. Surmonter des difficultés liées à une situation de handicap ou à un besoin particulier

20. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord sur les énoncés suivants.

Échelle 1 à 4 : En désaccord 1 ; Plutôt en désaccord 2 ; Plutôt en accord 3 ; En accord 4

- a) Je suis satisfait de ma décision d'étudier (au cégep / à l'université)
- b) Je pense sérieusement prendre une pause dans mes études pour les terminer plus tard
- c) Je me sens à ma place dans l'environnement (collégial / universitaire)
- d) Je prévois terminer mes études (collégiales / universitaires) à l'intérieur de la durée prévue de mon programme

21. Veuillez indiquer, pour chacune des cinq affirmations, laquelle se rapproche le plus de ce que vous avez ressenti au cours des deux dernières semaines.

Notez que le chiffre est proportionnel au bien-être. Échelle de 0 à 5.

Exemple : si vous vous êtes senti(e) bien et de bonne humeur plus de la moitié du temps au cours des deux dernières semaines, cochez la case 3.

0. Jamais ;
1. De temps en temps.
2. Moins de la moitié du temps ;
3. Plus de la moitié du temps ;
4. La plupart du temps ;
5. Tout le temps

Au cours des deux dernières semaines :

1. Je me suis senti(e) bien et de bonne humeur ;
2. Je me suis senti(e) calme et tranquille ;
3. Je me suis senti(e) plein(e) d'énergie et vigoureux(se) ;
4. Je me suis réveillé(e) en me sentant frais(che) et dispos(e) ;
5. Ma vie quotidienne a été remplie de choses intéressantes.

Fin du questionnaire

Merci d'avoir complété ce questionnaire, votre participation est appréciée!

Nous aimerions mieux comprendre l'expérience lors de la transition XXX secondaire-collégial OU collégial-université XXX pour les personnes issues de la diversité sexuelle et de genre, de la diversité ethnoculturelle et des parents.

Si vous vous identifiez à l'une de ces populations et que vous souhaitez être invité-e à participer à une entrevue de groupe, cliquez sur le lien ci-dessous :

Vous serez redirigé-e vers une page externe afin de préserver l'anonymat de ce questionnaire. Vous pourrez alors nous laisser vos coordonnées et un membre de l'équipe de recherche vous contactera.

D'une durée d'environ 60 (maximum 90 minutes), cette entrevue réunissant 5 à 8 personnes se déroulera dans un local XXX du Cégep OU de l'université XXX et sera enregistrée (audio). L'enregistrement audio sera utilisé à des fins de transcription et d'analyse. Il ne sera pas diffusé et sera supprimé après analyse.

Veuillez noter que dans l'éventualité où le nombre de personnes intéressées et disponibles pour les entrevues serait plus grand que le nombre de places disponibles, une sélection sera réalisée afin d'assurer une représentativité de personnes présentant diverses caractéristiques sociodémographiques (p.ex. genre, appartenance à une minorité visible, pays de naissance, etc.).

Intéressé-e par les résultats de cette recherche rendue possible grâce à votre participation? Il nous fera plaisir de partager avec vous un résumé qui sera préparé dans ce but. Pour le recevoir, laissez-nous votre nom et vos coordonnées en cliquant sur ce lien externe : XXX lien externe XXX.

Nous vous remercions de votre participation!

# CANEVAS D'ENTRETIEN

Canevas d'entrevue individuelle (personnes étudiantes)

Introduction et présentation du projet

Bonjour, je suis [nom de la personne qui anime], j'utilise le pronom [pronom(s) utilisé(s)] et je fais partie de l'équipe du projet de recherche *Le soutien aux transitions interordres de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre, ethnoculturelle et d'étudiant·e·s parents* mené par l'UQAM et le Regroupement des cégeps de Montréal. D'entrée de jeu, je vous remercie en mon nom et au nom de l'équipe d'avoir accepté de participer à cette rencontre aujourd'hui.

Dans le cadre de ce projet, nous cherchons à comprendre de quelle manière les mesures de soutien mises en place au cégep et à l'université permettent de faciliter les transitions secondaire-collégial de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre, ethnoculturelle et d'étudiant·e·s parents.

Aujourd'hui, nous nous rencontrons principalement pour tenter de mieux comprendre les effets des mesures facilitant la transition du secondaire vers le collégial par la voie de votre point de vue. Dans les prochaines minutes, nous allons échanger sur ce que vous avez vécu lors de vos premières semaines au collégial, ainsi que sur la mesure.

Il n'y a pas de bonne et de mauvaise réponse et il est important de transmettre votre point de vue de la façon la plus honnête possible.

Notre rencontre devrait durer entre soixante et soixante-quinze minutes.

Tel qu'indiqué dans le formulaire de consentement qui vous a été acheminé, la discussion sera enregistrée et retranscrite afin de permettre l'analyse des résultats. Les propos seront anonymisés.

À n'importe quel moment durant la rencontre, il vous est possible de choisir de ne pas répondre ou de quitter la rencontre.

Ajuster selon établissement : Si vous souhaitez échanger avec une personne durant la rencontre, Martin pourra vous diriger vers une personne intervenant du collège qui est disponible dans un local près d'ici.

Avez-vous des questions avant que nous n'allions plus loin? (signature des formulaires copie étudiant et copie équipe, récupérer la copie pour l'équipe de recherche)

- remettre les documents suivants : formulaire de consentement, formulaire de signature pour carte-cadeau, carte-cadeau, liste de ressources

## **Thème 1 : Les personnes participantes (facteurs individuels)**

Q1. J'aimerais d'abord en savoir plus sur vous. J'aimerais vous demander de vous nommer, d'indiquer votre pronom, ainsi que votre âge et le programme dans lequel vous étudiez.

Q2. Nous reconnaissons que notre identité à plusieurs facettes et que celle-ci n'en n'est qu'une.

Dans le contexte de notre rencontre aujourd'hui, j'aimerais, si vous le souhaitez, vous inviter à nous indiquer si vous vous identifiez à la population de diversité sexuelle et de genre et/ou à celle dite de la diversité ethnoculturelle.

Note à la personne menant l'entrevue : si la personne n'identifie pas spontanément le groupe auquel elle s'identifie, voici la liste (aussi dans le questionnaire complété en ligne préalablement)

POUR DSG :

POUR Diversité ethnoculturelle :

Si vous le souhaitez, j'aimerais vous inviter à nous indiquer si vous considérez appartenir à une minorité visible, ainsi qu'à nous dire dans quel pays vous ainsi que vous parents êtes né-e-s.

Au besoin, rappeler que : Selon la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, les minorités visibles sont toutes les personnes qui n'ont pas la peau blanche et qui s'auto-identifient comme telles. Voici des exemples de personnes qui sont considérées comme faisant partie d'une minorité visible : les personnes noires, arabes, hispaniques, latino-américaines, originaires de l'Asie du Sud, etc. Les Autochtones ne sont habituellement pas considérés comme des minorités visibles.

## **Thème 2 - La transition**

2a. La transition – l'étape de la rencontre

Q3. J'aimerais que vous repensiez à votre arrivée au collégial.

Comment se sont passées les deux-trois premières semaines pour vous?

(la personne qui anime laisse émerger les premières idées avant les premières relances)

Relances possibles, si certains des thèmes ci-dessous n'ont pas émergé :

Par exemple,

- pour ce qui est de se repérer dans les lieux, connaître les services ou les personnes à consulter au besoin, les interactions avec les pairs, l'adaptation au nouvel environnement d'études, etc.
- en lien avec la gestion du temps (horaire de cours, travail, études, loisirs, etc)

- en lien avec la gestion du stress,
- en lien avec les exigences académiques.

Q4. En quoi le cégep est-il semblable ou différent à ce que vous imaginiez avant d'arriver?

2b. La transition : adaptation (en lien avec la satisfaction des trois (3) besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance)

Q5. Ensuite, j'aimerais que nous discutions ensemble de la manière dont ont évolué les choses au cours de cette première session sur trois plans.

a. D'abord, avez-vous eu le sentiment de pouvoir atteindre vos objectifs personnels?

b) Sur un deuxième plan, dans quelle mesure avez-vous pu prendre des décisions / faire des choix?

(note : ici, on cherche à comprendre de quelle manière les gens perçoivent que leur besoin d'autonomie a été ou non satisfait, soit d'être en mesure de faire des choix sur la manière leur permettant d'atteindre leurs objectifs, leur vécu au cégep ou même leur orientation)

c) Finalement, comment décririez-vous vos relations avec les autres personnes étudiantes? Avec le personnel?

(note : ici, on cherche à comprendre de quelle manière les gens se sentent ou non connectés aux autres personnes, étudiantes ou du personnel)

2c. La transition : les défis

Q6. Quel a été le plus grand défi que vous avez eu à surmonter à votre arrivée au collégial?

Après avoir laissé la question ouverte, relances possibles si les sujets n'ont pas spontanément été abordés :

- Défis sur le plan des relations sociales?
- Défis associés à la discrimination?
- Défis sur le plan financier?
- Défis liés à la vie familiale ?
- Défis dans la vie étudiante (stress, gestion temps, prise de parole en classe, travail en équipe)?
- Défis dans le travail scolaire (prise de notes, études, passation d'examens) ?
- Y a-t-il eu d'autres défis particuliers à votre situation?

### **Thème 3 – Les mesures de soutien**

#### 3a La mesure de soutien - connaissance

Q7. **TOUS.** Connaissez-vous le [Ahunstic (AH) : Bureau des étudiant·e·s de première année qu'on appelle aussi le BEPA; Maisonneuve (MA) : la GARE? Si oui, comment en avez-vous entendu parler?

- Ahunstic, DE :
  - Connaissez-vous le groupe Ahuntsic en Couleurs? Si oui, comment en avez-vous entendu parler?
- Maisonneuve, DE :
  - Connaissez-vous l'Entracte? Si oui, comment en avez-vous entendu parler?

#### 3b La mesure de soutien – perception d'utilité

Q8. De quelle manière la mesure [Bureau des étudiant·e·s de première année, Ahuntsic en Couleurs, GARE, L'Entracte] vous a-t-elle aidé ou été utile durant vos premières semaines?

Q9. Quelles sont les autres formes de soutien que vous avez trouvé utiles?

Q10. Quelles sont les autres formes de soutien que vous auriez trouvé utiles?

(reformulation au besoin ensuite : quels sont les besoins que vous avez eu auxquels vous n'avez pas trouvé réponse)

### **Thème 4. Réussite et intention de persévérance**

Q11. Notre échange tire à sa fin.

En terminant, comment qualifieriez-vous votre parcours au collégial jusqu'ici?

Relances possibles :

- sur le plan de la réussite?
- Sur le plan de votre niveau de satisfaction?

Q12. Avez-vous l'intention de poursuivre vos études collégiales?

- Dans votre programme actuel ou dans un autre programme?

### **Conclusion**

Q13. Finalement, si vous deviez parler de votre bien-être général lorsque vous vous trouvez dans cet établissement, que diriez-vous?

Avant que nous ne nous quittions, y a-t-il d'autres aspects dont vous auriez souhaité discuter aujourd'hui ?

Merci encore d'avoir consacré du temps à ce projet de recherche.

# CANEVAS D'ENTRETIEN

Canevas d'entrevue (directions et professionnel·le·s)

Introduction et présentation du projet

Bonjour, je suis [nom de la personne qui anime], j'utilise le pronom [pronom(s) utilisé(s)] et je fais partie de l'équipe du projet de recherche *Le soutien aux transitions interordres de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre, ethnoculturelle et d'étudiant·e·s parents* mené par le regroupement UQAM-RCM. D'entrée de jeu, je vous remercie en mon nom et au nom de l'équipe d'avoir accepté de participer à cette rencontre aujourd'hui.

Dans le cadre de ce projet, nous cherchons à comprendre de quelle manière les mesures de soutien mises en place au cégep et à l'université permettent de faciliter les transitions secondaire-collégial de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre, ethnoculturelle et d'étudiant·e·s parents.

Aujourd'hui, nous nous rencontrons principalement pour tenter de caractériser la mesure [Bureau des étudiant·e·s de première année et/ou groupe étudiant] pouvant soutenir les transitions secondaire-collégial à l'enseignement supérieur des personnes s'identifiant aux populations ciblées. Nous aimerions aussi profiter de cette rencontre pour en savoir davantage sur votre perception des besoins, obstacles et facilitateurs lors de la transition [au collégial ou à l'université] des personnes étudiantes s'identifiant aux populations ciblées.

Notre rencontre devrait durer environ 45-60 minutes. Elle sera enregistrée et analysée dans le cadre du projet. Votre nom ne figurera pas dans les communications découlant de ce projet.

À n'importe quel moment durant la rencontre, il vous est possible de choisir de ne pas répondre à une question, ou de mettre fin à l'entretien.

Avez-vous des questions avant que nous n'allions plus loin?

(formulaire de consentement, signature)

Q0. D'abord, j'aimerais que vous me parliez un peu de vous. Depuis combien de temps êtes-vous [au collège x / à l'UQAM]? Quel est le chemin qui vous a mené ici (formation, expériences antérieures) ?

Relance possible : Avez-vous suivi des formations ciblant plus spécifiquement les populations ciblées par cette recherche?

Thème 1. La mesure en place (description, rôle de la personne rencontrée, accès étudiant)

Q1. Pourriez-vous me décrire la mesure [Bureau des étudiant·e·s de première année et/ou groupe étudiant] ?

Relance : En quoi consiste la mesure, de quelle nature est le soutien offert?

Relance : À qui s'adresse cette mesure ?

Q1b. Cette mesure est-elle une mesure temporaire ou une mesure destinée à rester en place ?

Q2. J'aimerais en savoir plus sur votre rôle dans cette mesure. Pouvez-vous m'en parler davantage?

Relance intervenant·e : Qui (d'autre) offre cette mesure (autre intervenant·e·s, ex : TTS, TS, sexologue, psychologue, ...)

Relance organisationnelle : de quel service dépend cette mesure?

Q3. Êtes-vous la seule personne responsable de cette mesure?

Si non : Parlez-moi de la manière dont votre travail se déroule votre travail en lien avec celui des autres personnes en place (partage des tâches, collaboration, ...).

Q4. De quelle manière la personne étudiante entend-elle parler de cette mesure?

Q5. Comment la personne étudiante doit-elle procéder pour avoir accès à cette mesure?

Thème 2. Les besoins, obstacles et facilitateurs perçus chez les personnes étudiantes débutant leur parcours [collégial/universitaire]

Q6. Comment se passe la première session au collégial [à l'université] pour une personne étudiante qui arrive du secondaire [collégial]? Quels sont, selon vous, les principaux défis pour cette personne nouvellement arrivée?

Q7. Percevez-vous des besoins plus spécifiques pour les personnes s'identifiant comme membre des populations

- A) de la diversité sexuelle et de genre?
- B) de la diversité ethnoculturelle?
- C) (UQAM) d'étudiantes et d'étudiants parents?

Q8. Selon vous, qu'est-ce qui peut rendre plus difficile cette transition?

Q9. Parlez-moi de ce que vous croyez qui peut faciliter cette transition vers (le collégial/l'université).

Thème 3. Le choix et la mise en place de la mesure (organisationnel)

Maintenant que nous avons parlé de la mesure en place et des personnes étudiantes, j'aimerais prendre avec vous un pas de recul pour revenir sur l'origine de cette mesure.

Q10. Depuis quand la mesure est-elle en place dans votre établissement?

Q11. Quelles sont les raisons qui ont mené au choix de cette mesure ?

Q12. D'autres mesures ont-elles été envisagées et écartées ? Si oui, comment s'explique ce choix ?

Thème 4. Perception de la personne rencontrée sur la mesure : forces, faiblesses, angles morts, piste

Notre échange tire à sa fin.

Q13. Avant de conclure notre rencontre, j'aimerais savoir quels sont les points forts que vous associez à cette mesure.

Q14. De quelle manière cette mesure pourrait-elle être améliorée?

Q15. Certains angles morts vous paraissent-ils non-couverts?

Q16. En terminant, vous ou votre organisation envisagez-vous d'autres mesures qui pourraient être mise en place en soutien à la transition vers [le collégial/l'université] des personnes de la diversité sexuelle et de genre, ethnoculturelle ou des étudiant·e·s-parents?

Conclusion

Y a-t-il d'autres aspects dont vous auriez souhaité discuter aujourd'hui ?

Merci encore d'avoir consacré du temps à ce projet de recherche.

Nous vous acheminerons par courriel le verbatim afin que vous puissiez valider la transcription de notre échange. Pour en assurer la confidentialité, il sera protégé par un mot de passe, que nous vous invitons à choisir maintenant.