

**Transitions
réussies** vers
les études
supérieures



**UN DÉFI
INTERORDRES**

*Propulsé par
l'Université du Québec*

DÉCEMBRE 2024

RAPPORT FINAL

**TRANSITIONS RÉUSSIES ENTRE
LES VOIES DE FORMATION
SOUS LA PERSPECTIVE DES
JEUNES DE LA MAURICIE :
QUELS BESOINS DE SOUTIEN
AUX TRANSITIONS?**

Regroupement Mauricie

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

UQ UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE FINAL

Rédaction

Nadia Rousseau, Ph. D. professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières
Caroline Duranleau, M.A., professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières
David, Baril, M. Sc., c.o., professionnel de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières
Lise-Anne St-Vincent, Ph. D., professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Équipe de recherche

Responsable :
Nadia Rousseau, Ph. D.
Cochercheuse :
Lise-Anne St-Vincent, Ph. D.

Professionnelles et professionnel de recherche

David Baril, M. Sc., c.o.
Caroline Duranleau, M.A.
Ève Marie Gélinas, B. Éd.

Auxiliaires de recherche

Cynthia Laforme, étudiante au 3e cycle
Ariane Raymond, étudiante au 2e cycle
Émilie Cousineau, étudiante au 2e cycle
Mégane Chauvette, étudiante au 1er cycle

Organismes partenaires et personnes collaboratrices

Sébastien Morin, directeur général, Carrefour jeunesse-emploi, Trois-Rivières/MRC des Chenaux
Geneviève Boivin, directrice générale, Carrefour Jeunesse-Emploi, Shawinigan
Sandra Belley, directrice adjointe des études, Cégep de Trois-Rivières
Patricia Marchand, conseillère pédagogique, Cégep de Trois-Rivières
Geneviève Ducharme, directrice des études, Cégep de Shawinigan
Louise Dauphinais, directrice générale adjointe, directrice des services éducatifs complémentaires et de l'adaptation scolaire et des services éducatifs, Centre de services scolaire de l'Énergie
Alain Pagé, directeur adjoint aux services éducatifs, secteur des adultes, Centre de service scolaire du Chemin-du-Roy
Isabelle Stoycheff, directrice adjointe aux services éducatifs, secteur jeunes, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Sébastien Cloutier, coordonnateur au vice-rectorat aux études à la formation, Université du Québec à Trois-Rivières

Catherine Therrien, directrice suppléante des services aux étudiants, Université du Québec à Trois-Rivières

Amélie Belzile, agente de développement, Table régionale de l'éducation de la Mauricie

Geneviève Hamann, agente de liaison, de soutien et de développement, Table régionale de l'éducation de la Mauricie

Autres personnes collaboratrices aux projets

Marilyne Blais, conseillère pédagogique, Cégep de Trois-Rivières

Marie-Pier Cloutier, conseillère d'orientation, Cégep de Shawinigan

Félix Dupont, chef d'équipe, Carrefour jeunesse-emploi Trois-Rivières/MRC des Chenaux

Jenny Dugré-Ouellette, directrice au Centre de formation professionnelle Qualitech, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Andréanne Gilbert-Hamel, conseillère en adaptation scolaire/orthopédagogue, Cégep de Shawinigan

Alexandre Janvier-Crête, conseiller d'orientation, services éducatifs du secteur jeunes, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Marie-Christine Isabelle, directrice adjointe des études, programmes et réussite, Cégep de Shawinigan

Marie-Hélène Leblanc, conseillère pédagogique à la réussite, Cégep de Trois-Rivières

Valérie Lyonnais, conseillère aux services adaptés, Cégep de Shawinigan

Marie-Claude Lévesque, conseillère d'orientation à l'école Avenues-Nouvelles, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Émilie Moreau, conseillère pédagogique, Cégep de Shawinigan

Marie-Audrey Seyer, conseillère d'orientation, services éducatifs du secteur adultes, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Pour citer ce rapport :

Rousseau, N., St-Vincent, L.-A., Duranleau, C. et Baril, D. (2024). *Transitions réussies entre les voies de formation sous la perspective des jeunes de la Mauricie. Quels besoins de soutien aux transitions?*. Rapport remis à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières.



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

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
INTRODUCTION	1
LE PROJET TRRÉUSSIES	2
CONTEXTE	2
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE	3
OBJECTIF	5
POPULATION CIBLES	5
LE PROJET RÉGIONAL DE LA MAURICIE	6
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL	6
1.1. ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES	8
1.2. STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL	8
1.3. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	9
2. CADRE DE RÉFÉRENCE	10
2.2. CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL ET THÉORIQUE, SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL	11
2.2.1. LA VOIX DES PERSONNES APPRENANTES	11
2.2.2. LE CONTEXTE DE FORMATION	12
2.3. ARRIMAGES CONCEPTUELS OU THÉORIQUES DU PROJET RÉGIONAL AUX BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES	15
3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	16
3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE	17
3.2. DÉTAILS DES PERSONNES PARTICIPANTES	18
3.2.1. MÉTHODES DE RECRUTEMENT ET DESCRIPTION DES PERSONNES PARTICIPANTES (PHASE 1)	18
3.2.2. DESCRIPTION DES MILIEUX PARTICIPANTS (PHASE 2 ET 3)	20
3.3. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	21
3.3.1. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE (PHASE 1)	21

3.3.2.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES (PHASE 1)	21
3.3.3.	MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE (PHASE 2 ET 3)	22
3.3.4.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DES MISES À L'ESSAI (PHASE 3)	23
4.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	24
4.1.	DIX GRANDES CATÉGORIES DE BESOINS	24
4.1.1.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION	25
4.2.	EXEMPLES D'INITIATIVES (NOUVELLES OU AMÉLIORÉES) DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES ÉDUCATIFS	41
4.2.1.	CRÉATION D'UNE CARTOGRAPHIE DES PRINCIPALES CATÉGORIES DE BESOINS EN MATIÈRE DE TRANSITION – L'EXEMPLE D'UN MILIEU COLLÉGIAL	41
4.2.2.	BONIFICATION DE LA VIE ÉTUDIANTE À LA FGA ET À LA FP : L'EXEMPLE D'UN CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE	43
5.	DISCUSSION : ARRIMAGE AU MODÈLE DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS RÉUSSIES (MSTR)	45
5.1.	ARRIMAGE ET PERTINENCE DES RÉSULTATS DANS LE MSTR	45
5.2.	APPORT ORIGINAL DU PROJET DE RECHERCHE	47
6.	RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION	49
	BIBLIOGRAPHIE	52
	ANNEXES	55
	ANNEXE 1. SYNTHÈSES DU PROJET	56
	SYNTHÈSE COURTE	56
	SYNTHÈSE LONGUE	57
	ANNEXE 2. OUTILS DE COLLECTE	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Mise en relation entre les phases de la RD et les actions réalisées dans le cadre du projet TrRéussies	17
Tableau 2. Méthode(s) de recrutement des personnes apprenantes par contexte éducatif	19
Tableau 3. Répartition des personnes participantes à la recherche par contexte éducatif	20
Tableau 4. Dimensions de la transition et composantes s'y rapportant	25
Tableau 5. Apprendre à se connaître pour mieux se projeter : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	26
Tableau 6. Apprendre à se connaître pour mieux se projeter : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	27
Tableau 7. Démystifier et mieux connaître le futur contexte d'études : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	28
Tableau 8. Démystifier et mieux connaître le futur contexte d'études : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	28
Tableau 9. Être mieux informée ou informé sur les programmes d'études et le travail : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	29
Tableau 10. Être mieux informée ou informés sur les programmes d'études et le travail : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	30
Tableau 11. Se préparer à devenir un ou une adulte responsable afin de se rapprocher de la transition scolaire à venir : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	31
Tableau 12. Se préparer à devenir un ou une adulte responsable afin de se rapprocher de la transition scolaire à venir : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	31
Tableau 13. Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	32
Tableau 14. Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	32
Tableau 15. Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	33
Tableau 16. Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	33
Tableau 17. Établir des liens significatifs : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	34
Tableau 18. Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	35
Tableau 19. S'approprier le métier d'étudiante ou d'étudiant : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	36
Tableau 20. S'approprier le métier d'étudiante ou d'étudiant : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	37
Tableau 21. Parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille) : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	37
Tableau 22. Parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille) : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	38
Tableau 23. Bénéficier d'un soutien scolaire et de mesures d'adaptation : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition	39
Tableau 24. Bénéficier d'un soutien scolaire et de mesures d'adaptation : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes	39

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1. Dix catégories de besoins de soutien aux transitions</i>	24
<i>Figure 2. Mise en relation entre les dix catégories de besoins de soutien aux transitions et les dimensions de la transition</i>	26
<i>Figure 3. Exemple d'utilisation des dix catégories de besoins</i>	42
<i>Figure 4 Extrait d'un document destiné aux personnes apprenantes</i>	42

INTRODUCTION

C'est avec beaucoup d'intérêt que l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) s'est jointe au projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies) mené par l'Université du Québec. L'équipe de l'UQTR est reconnue pour son expertise en matière de recherche sur la persévérance scolaire, la réussite éducative et la prise en compte de la diversité dans l'expérience scolaire. En outre, l'équipe s'inscrit dans une posture de recherche participative/collaborative reconnaissant tant la valeur ajoutée des savoirs d'expérience dans la résolution de problème en éducation que la nécessité d'arrimer ces savoirs aux savoirs scientifiques. Cette posture et notre champ d'expertise ont influencé les choix méthodologiques mis de l'avant en Mauricie. Ainsi, notre contribution au projet TrRéussies repose sur : 1) une préoccupation pour les différentes trajectoires pouvant éventuellement mener aux études supérieures; 2) une préoccupation pour la voix d'une diversité de personnes apprenantes qui vivent ces transitions vers les études supérieures; et 3) une méthodologie de recherche qui mobilise la participation des partenaires et des personnes collaboratrices à toutes les étapes de la recherche.

Nous sommes convaincus que les résultats qui émanent des travaux de la Mauricie sauront contribuer à l'élaboration du Modèle de soutien aux transitions réussies (MSTR) et au processus réflexif entourant son élaboration.

LE PROJET TRRÉUSSIES¹

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 régions² 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.

¹ 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*.

² 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 DE LA MAURICIE

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL

Il nous apparaissait difficile de s'intéresser aux transitions aux études supérieures sans contextualiser ces transitions à une diversité d'élèves qui empruntent une diversité de trajectoires. Déjà en 2010, Molgat et Larose-Hébert témoignaient de changements importants dans les parcours scolaires, les jeunes passant d'un parcours plutôt linéaire (étude, diplomation, emploi) à un parcours non linéaire marqué par des interruptions ou des réorientations scolaires, tributaire, en partie du moins, de leurs valeurs. L'institutionnalisation au sein du système d'éducation québécois des parcours non linéaires vers les études supérieures est un phénomène déjà bien documenté, notamment par Kamanzi et al. (2017). Leurs analyses de données administratives et longitudinales d'élèves entrés au secondaire en 2002-2003 montrent que dans les dix années suivantes, près d'un jeune adulte sur cinq (18,16 %) a emprunté un parcours non linéaire pour accéder aux études collégiales à un moment ou un autre. Indépendamment de ces valeurs, les parcours non linéaires seraient particulièrement fréquents chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (p. ex. Rousseau et al., 2016) et chez ceux dont les parents habitent dans des quartiers à faible revenu (Kamanzi et al., 2017).

Plus récemment, le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018) réitère la diminution croissante de parcours linéaires chez les jeunes. Ce phénomène est jumelé à l'accroissement du temps dédié aux études avant l'obtention du diplôme (Brault-Labbé et Dubé, 2008). Charbonneau (2006) abonde dans le même sens. D'une part, les tronçons de vie imprévisibles pourraient aussi expliquer l'accroissement du temps d'étude et les parcours scolaires non linéaires. D'autre part, un arrêt de formation ne signifie pas qu'il n'y aura pas de retour ultérieurement. Charbonneau (2006) aborde aussi la notion de réversibilité des parcours scolaires au Québec, marquée par « la capacité d'improviser dans des circonstances exceptionnelles, d'innover, de dévier par rapport à des comportements attendus. Cette conception de l'action réserve un rôle de premier plan à l'expérimentation et au processus d'essai-erreur » (Dosi et Metcalfe, 1994, cités dans Charbonneau, 2006, p. 113). L'auteure précise toutefois que la réversibilité n'est possible qu'en présence de flexibilité, ce qui est plus ou moins possible en fonction des contraintes qu'exercent les institutions.

À la lumière de ce qui précède, il serait donc réducteur d'envisager les parcours scolaires, marqués par des transitions, sous le seul angle de parcours linéaires (secondaire – collégial – universitaire). Qui plus est, la transition dans plusieurs des parcours ciblés a fait l'objet de peu d'études, notamment en raison de leurs non-linéarités.

En réponse aux parcours non linéaires empruntés par plusieurs élèves, la Mauricie fait le choix de s'intéresser à tous les parcours pouvant mener aux études supérieures... au fil du temps :

- La formation secondaire, incluant les secteurs liés à l'adaptation scolaire
- La formation générale des adultes
- La formation professionnelle
- La formation collégiale, incluant les attestations d'études collégiales
- La formation universitaire

Notre intérêt pour les transitions dans une diversité de contextes éducatifs est jumelé à la nécessité de mobiliser la voix d'une diversité de personnes apprenantes qui vivent ces transitions. Le recours à la voix des personnes apprenantes dans le cadre du projet mené en Mauricie vise à pallier l'absence de travaux qui osent faire de la voix des élèves une perspective centrale de la recherche (Herz et Haertel, 2016). Ce choix vise également à reconnaître la place légitime que devraient occuper les élèves dans les questions entourant la résolution de problème en contexte scolaire : dialogue *avec* les personnes apprenantes plutôt que *sur* les personnes apprenantes.

En outre, un problème particulier pour la diversification des voix s'arrime aux différents contextes éducatifs mobilisés. Dès lors, non seulement les élèves qui « réussissent bien » à l'école sont visés par notre étude, mais aussi les élèves qui rencontrent certains défis en contexte scolaire. Il s'agit là d'une préoccupation importante pour ceux et celles qui cherchent à donner la voix aux élèves (Bolic Baric et al., 2016; Paxton, 2012).

En réponse aux besoins de rejoindre une diversité d'élèves qui empruntent une diversité de parcours où se vivent des transitions, la Mauricie fait le choix de s'intéresser à une diversité de voix :

- La voix des personnes apprenantes qui fréquentent l'un ou l'autre des contextes éducatifs évoqués plus haut
- La voix des personnes apprenantes qui bénéficient de soutien dans la planification ou dans l'expérience de transition par un Carrefour jeunesse-emploi
- La voix des élèves qui rencontrent certains défis à l'école (de tout ordre)

1.1. ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES

Sachant que le soutien en matière de transition est une responsabilité partagée entre les différentes voies de formation, que la segmentation des parcours scolaires contribue aux inégalités d'accès aux études supérieures et que la qualité de l'expérience de transition agit sur la disposition des personnes apprenantes face à l'école, le projet mené par l'équipe de la Mauricie contribue indéniablement à l'approfondissement de ces constats – ceux-ci ayant mené au projet TrRéussies (voir section 1). Qui plus est, la perspective des jeunes ajoute à la compréhension de l'expérience de transition, vécue de l'intérieur.

1.2. STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL

Sachant que l'équipe de la Mauricie s'inscrit dans une posture de recherche participative/collaborative qui reconnaît tant la valeur ajoutée des savoirs d'expérience dans la résolution de problème en éducation que la nécessité d'arrimer ces savoirs aux savoirs scientifiques, le projet devait nécessairement réunir différents partenaires, issus de différentes voies de formation. Dès lors, les liens existants entre l'équipe de recherche et les différents partenaires ont permis de tenir une première rencontre d'échange sur le thème des transitions et de proposer un projet en deux temps. Un premier temps a permis de brosser un portrait clé en main des besoins de soutien aux transitions dans les différents milieux éducatifs représentés où les partenaires jouaient principalement un rôle de facilitateurs à la recherche. Un deuxième temps a permis de tirer profit des portraits personnalisés dans une visée d'amélioration des pratiques existantes en matière de soutien aux transitions. Ici, les partenaires jouaient un rôle d'utilisateurs de connaissances issues de la recherche (CIR), un rôle d'idéateurs et d'acteurs de changement, et un rôle de collaborateurs dans les décisions entourant l'évaluation qualitative des retombées des pratiques bonifiées.

1.3. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.3.1. OBJECTIFS DE RECHERCHE

PRINCIPAUX

Décrire les besoins de soutien aux transitions des personnes apprenantes de la formation générale des adultes, de la formation professionnelle, de la formation collégiale et de la formation universitaire.

Décrire les besoins de soutien à la planification des transitions des personnes apprenantes du secteur des jeunes, incluant le pré-DEP, le 2e cycle du secondaire et l'adaptation scolaire.

COMPLÉMENTAIRES

Recenser des mesures ou pratiques de soutien aux transitions appréciées par les personnes apprenantes et le personnel de soutien aux transitions dans les différentes voies de formation.

Répertorier les suggestions d'amélioration des mesures ou pratiques de soutien aux transitions par les personnes apprenantes et le personnel de soutien aux transitions dans les différentes voies de formation.

OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT

Développer des dispositifs de soutien aux transitions en réponse aux résultats des objectifs de recherche principaux.

Améliorer les dispositifs de soutien en place en réponse aux résultats de l'objectif principal.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette section présente les enjeux qui ont retenu notre attention, les populations visées ainsi que les spécificités des problématiques, selon les chantiers. Elle se termine avec la question et les objectifs de recherche.

2.1. BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES

Dans le cadre du projet TrRéussies, une définition inédite a été développée. Ainsi, il est convenu qu'une personne vit de multiples transitions au cours de sa vie, dont des transitions de nature éducative. La notion de transition se 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 se 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 FP, de la 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 ET THÉORIQUE, SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL

Le projet mené en Mauricie oblige à s'attarder à deux concepts clés, soit la voix des personnes apprenantes et les différents contextes de formation pouvant mener à une transition.

2.2.1. LA VOIX DES PERSONNES APPRENANTES

La voix des personnes apprenantes occupe une place centrale dans notre projet [*pupils voice*]. Ce courant place les personnes apprenantes au centre du rapport à l'école (Caetano et al., 2020). Dans cette perspective, il importe de s'intéresser à la voix d'une diversité d'élèves, notamment ceux qui présentent un historique de marginalisation, ou qui souvent sont le sujet de politiques ou d'orientations stratégiques (Mansfield, 2014). La question des transitions est un bel exemple de « dossier chaud », où les adultes réfléchissent ensemble aux pratiques, orientations ou politiques à déployer sans pour autant inclure les personnes apprenantes aux échanges. Dans la perspective de la voix des personnes apprenantes, les défis rencontrés à l'école ne sont pas résolus que par les adultes, ils le sont également par les élèves, en donnant à ces derniers l'occasion de s'exprimer sur le problème constaté et sur les solutions possibles pour le résoudre. Le modèle de Shier (2001), inspiré du modèle de Hart (1992), est particulièrement évocateur de la place accordée à la voix des jeunes. Ce modèle comprend cinq niveaux de participation, allant d'une simple écoute de l'élève (niveau 1) à un partage de pouvoir et de responsabilité du processus décisionnel avec l'élève (niveau 5). Entre les deux, on retrouve le niveau 2 où l'élève est appuyé dans l'expression de ses opinions, le niveau 3 où les opinions de l'élève sont prises en compte, et le niveau 4 où l'élève est impliqué dans le processus décisionnel. Pour chacun des niveaux, on retrouve trois étapes d'engagement, soit l'ouverture, les occasions et les obligations. L'ouverture se manifeste dès qu'une personne – l'élève ou la personne qui l'accompagne – est disposée à s'engager dans un des niveaux de participation. Il y a une occasion offerte lorsque le protagoniste ou son organisation met en place les conditions nécessaires pour prendre en compte la voix des jeunes en fonction du niveau de participation encouragé (cela peut prendre la forme de disponibilité du personnel ou encore du développement des compétences et des connaissances de l'équipe, etc.). Pour qu'il y ait obligation, il faut la présence d'une politique ou d'une pratique institutionnelle qui mentionne clairement l'obligation de consultation des élèves, et ce, peu importe le niveau (Rousseau, 2024).

Il serait faux de croire que la participation des élèves à l'école, dans ce modèle, est un processus linéaire. Dans les faits, ce dernier repose sur un environnement caractérisé par une structure de fonctionnement très encadrée, où la volonté des membres du personnel scolaire joue un rôle fondamental dans le recours à la voix des jeunes (Wood et al., 2018). Précisons que la mise en pratique de la participation des personnes apprenantes à la résolution de problème en contextes éducatifs est associée à de nombreux bénéfices, tant pour la personne apprenante que pour les milieux éducatifs. Une synthèse de Rousseau (2024) met en évidence sept grandes catégories de bénéfices : une augmentation de

l'engagement scolaire et de la motivation; une amélioration des apprentissages; le développement de la pensée critique et de compétences communicationnelles; l'amélioration de l'estime de soi et de la confiance en soi; la promotion de la démocratie et de la participation citoyenne; le développement d'un climat d'école plus positif, où les relations entre élèves et membres du personnel scolaire sont plus positives et collaboratives; et la préparation pour la vie adulte, où les élèves démontrent un plus grand sens des responsabilités, d'engagement et d'attention envers le bien-être de l'école et de sa communauté.

2.2.2. LE CONTEXTE DE FORMATION

Les différents contextes de formation mobilisés dans ce projet constituent tous des contextes de transition pouvant mener aux études supérieures. Sachant que chacun de ces contextes de formation peut offrir une variété de trajectoires, les lignes qui suivent se centrent sur les contextes de formation les plus souvent mobilisés par les élèves.

Le secteur jeunes désigne le *Programme de formation de l'école québécoise* au primaire et au secondaire. Dans le cadre de ce projet, ce sont particulièrement les élèves de 5^e du secondaire et ceux inscrits à un programme de préparation au diplôme d'études professionnelles (couramment appelé Pré-DEP) qui retiennent notre attention. La formation secondaire, par l'entremise de ces parcours de formation générale, peut mener à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), mais elle peut également déboucher sur un certificat de formation par l'entremise des Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) (p. ex. formation préparatoire au travail), formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé [FMS]) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Les PFAE sont souvent proposés aux élèves qui vivent des difficultés ou des retards scolaires rendant difficilement envisageable l'obtention du DES (MELS, 2008). Il est à noter que ces certificats de formation des PFAE n'équivalent pas à un DES, mais qu'il existe des passerelles en FMS pour que les élèves puissent éventuellement intégrer l'un des parcours de formation générale permettant d'accéder au DES. Le DES (ou son équivalent) est généralement requis pour l'accès aux études collégiales [transition pertinente dans ce projet] et l'accès à un programme de FP. Il existe des exceptions à cette règle, qui seront abordées plus loin dans cette section.

Depuis quelques années, plusieurs CSS ont développé des programmes Pré-DEP (aussi appelés Initiation à la formation professionnelle dans certains CSS) destinés aux élèves de 15 ans qui souhaitent se diriger vers la FP sans nécessairement viser l'obtention du DES³. De manière générale, les programmes Pré-DEP débutent en 3^e secondaire avec comme exigences d'avoir réussi au moins deux des trois matières de base de 2^e secondaire (mathématiques, français ou anglais). Ces programmes sont aussi offerts en 4^e et 5^e secondaire. Les programmes Pré-DEP sont principalement centrés sur les matières de

³ Les programmes Pré-DEP sont ouverts aux élèves de 16 ans et plus. Cependant, les élèves doivent généralement avoir moins de 18 ans au 30 juin de l'année d'inscription.

base (français, mathématiques, anglais) de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. Ils permettent ainsi aux élèves de compléter les préalables nécessaires à l'admission dans l'un des différents programmes de FP [transition pertinente dans ce projet] sans avoir à suivre le cheminement régulier. L'autre particularité des programmes Pré-DEP est qu'ils comportent un volet dédié spécifiquement à l'exploration de la FP. Celui-ci peut prendre la forme de stages en FP, de visites de centres de FP ou de milieux professionnels, ainsi que de diverses activités de formation axées sur le marché du travail (p. ex. cours de santé et sécurité, cours de réanimation cardio-respiratoire). Il convient de mentionner qu'en soi, les programmes Pré-DEP ne débouchent pas directement à un DES, et que l'obtention du DES n'est par la suite possible que par la FGA. Toutefois, les CSS peuvent choisir de dispenser les cours permettant d'obtenir le DES en concomitance du DEP pour certains programmes de la FP.

La FGA reçoit des personnes apprenantes de 16 ans et plus qui cherchent notamment à compléter leurs études secondaires jusqu'à l'obtention du DES ou à compléter des préalables nécessaires à l'entrée au collégial ou à la FP (Duran Alvarez, 2022; Rousseau et al., 2010). Près de 30 % des jeunes qui fréquentent la FGA sont âgés de 16 à 19 ans (MELS, 2015). Plusieurs élèves qui quittent le secteur des jeunes pour celui des adultes disent le faire en raison d'expériences scolaires négatives au secondaire, liées à des défis variés (apprentissage, consommation, comportement, qualité des relations entre pairs, qualité des relations avec le personnel enseignant, etc.) (Baril et Bourdon, 2014; Dumont et Rousseau, 2016; Rousseau et al., 2010). La FGA constitue donc une porte d'entrée pour une transition vers le collégial ou vers la FP [transitions pertinentes dans ce projet]. Précisons aussi que certains élèves poursuivent une FGA à travers des ententes partenariales avec d'autres organismes, notamment les carrefours jeunesse-emploi (CJE), d'où la présence de ces partenaires dans notre projet. Enfin, mentionnons qu'il existe des ententes entre le secteur jeunes et certains centres d'éducation des adultes (CEA) qui reconnaissent les matières de base complétées dans les programmes Pré-DEP, ce qui facilite l'obtention du DES [transition pertinente dans ce projet].

La FP reçoit des personnes apprenantes de 16 ans et plus et mène à l'obtention d'un DEP. Les programmes de formation disponibles nécessitent la réussite des matières scolaires de base de 3^e, 4^e ou 5^e secondaire en fonction des exigences et des compétences requises pour l'apprentissage du métier. La durée des programmes de FP varie entre 615 et 1800 heures (Gouvernement du Québec, 2024). Il existe également des programmes qualifiants de courte durée (entre 180 et 795 heures), comme les attestations d'études professionnelles (AEP), lesquels sont généralement destinés aux titulaires d'un certificat de formation à un métier semi-spécialisé ou aux personnes âgées de 18 ans et plus qui font un retour aux études (Compétences Québec, 2024). À l'image de la FGA, certains élèves de la FP ont vécu plusieurs échecs dans leur parcours scolaire au secteur jeunes et peuvent présenter des difficultés personnelles ou d'apprentissage (Mazalon et Bourdon, 2015; Rousseau et Tétrault, 2012). Près du quart des jeunes qui fréquentent la FP ont moins de 20 ans (MELS, 2014). La FP peut mener à une transition vers le collégial et il existe même des passerelles DEP-DEC offertes en partenariat entre des établissements de FP et des établissements collégiaux [transitions pertinentes dans ce projet] (Gouvernement du Québec, 2024).

La *formation collégiale* en contexte québécois se décline en deux grandes filières de formation. La filière préuniversitaire, composée de programmes d'études d'une durée de deux ans, est celle attendue des élèves qui souhaitent poursuivre directement vers un programme d'études universitaires. Le diplôme d'études collégiales (DEC) préuniversitaire peut mener à une transition vers l'université [transition pertinente dans ce projet]. Pour sa part, la filière technique englobe des programmes d'études d'une durée de trois ans centrés sur l'acquisition de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier spécialisé et technique dans un domaine professionnel donné. Ces programmes débouchent à des DEC techniques. À l'instar des programmes préuniversitaires, les programmes techniques incluent des cours obligatoires de la formation générale (français, anglais, philosophie, éducation physique) qui préparent entre autres aux études universitaires. De manière générale, ils couvrent un éventail de connaissances et de compétences plus large et plus approfondi que les programmes de FP. De plus, les programmes techniques permettent généralement d'accéder à des postes comportant plus de responsabilités et des opportunités de progression de carrière plus importantes. Par ailleurs, le DEC technique peut mener à une transition vers l'université [transition pertinente dans ce projet]. Enfin, il existe également des programmes d'études collégiales menant à une attestation d'études collégiales (AEC). Ces formations sont, en règle générale, fondées sur des DEC techniques existants, mais leur durée est plus courte en raison du retrait d'une majorité de cours de formation générale. Elles sont surtout conçues à l'intention d'une population adulte qui souhaite se perfectionner ou se réorienter, généralement dans des métiers où des besoins de main-d'œuvre sont explicites (MES, 2022). Les personnes étudiantes détentrices d'une AEC peuvent également décider de poursuivre une formation universitaire [transition pertinente dans ce projet].

La *formation universitaire* se décline en trois cycles. Alors que le premier cycle renvoie à l'obtention d'un baccalauréat ou d'un certificat, le deuxième cycle renvoie à l'obtention d'une maîtrise de recherche ou professionnelle. Pour sa part, le troisième cycle renvoie à l'obtention d'un doctorat de recherche. Précisons que des programmes de doctorat de premier cycle existent également. C'est le cas des doctorats professionnels dans le domaine de la santé. Dans le cas de ce projet, nous avons un intérêt pour des étudiants universitaires qui amorçaient une transition, indépendamment du cycle d'études. Il est à noter que pour les adultes de 21 ans et plus qui ne détiennent pas un DEC, mais plutôt un DES ou un DEP, il existe des passerelles d'accès aux études universitaires fondées sur la reconnaissance des acquis et des compétences. Les conditions d'admission varient d'une université et d'un programme d'études à l'autre.

2.3. ARRIMAGES CONCEPTUELS OU THÉORIQUES DU PROJET RÉGIONAL AUX BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES

La place accordée par l'équipe de la Mauricie à la voix des personnes apprenantes et aux différents contextes de formation pouvant éventuellement mener aux études supérieures est en parfaite adéquation avec les balises conceptuelles du projet TrRéussies. D'une part, le recours à la voix des personnes apprenantes permet de s'attarder sur leur expérience de transition (expérience subjective unique à chaque individu). D'autre part, notre intérêt pour une diversité de personnes apprenantes dans une diversité de contextes éducatifs non seulement renforce l'importance de prendre en considération tous les types de transitions éducatives aux études supérieures, mais témoigne également du fait qu'une même personne apprenante vivra de multiples transitions au cours de sa vie.

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le désir d'impliquer activement dans la recherche les partenaires des milieux éducatifs et de travailler en collaboration avec eux tout au long du processus nous a conduits vers une méthodologie de recherche-développement (RD) en cinq phases, au sein desquelles des méthodologies complémentaires ont été utilisées.

La RD en éducation fait partie de la grande catégorie de la recherche appliquée dont elle se distingue par sa finalité de développer des outils ou de proposer des procédures ou des approches qui pourront répondre aux besoins rencontrés par les milieux, en plus de générer de nouvelles connaissances à travers le processus de recherche (Bergeron et Rousseau, 2021). Le processus de la RD se décline en cinq grandes phases, soit :

1. La phase de précision de l'idée de développement, qui comprend l'examen des CIR et la collecte de données auprès des milieux afin de s'assurer de bien cerner les besoins et défis rencontrés auxquels on souhaite apporter une réponse;
2. La phase de structuration des solutions inédites, qui se fait à partir des résultats de la phase 1 et qui permet d'explorer les possibilités d'amélioration, de choisir les solutions à mettre en place et de les structurer;
3. La phase de développement du prototype, où les solutions sont développées et expérimentées dans les milieux de pratique;
4. La phase d'amélioration du prototype, qui va de pair avec la précédente, puisque les mises à l'essai permettent d'évaluer l'efficacité des outils ou mesures déployés et d'y apporter des ajustements au besoin;
5. La phase de diffusion du produit et des résultats de recherche, où les solutions développées sont mises à la disposition des milieux et où les données de recherche sont partagées (Bergeron et al., 2021).

Le tableau 1 à la page suivante rend compte des actions réalisées dans le cadre du projet TrRéussies reliées aux différentes phases de la RD.

Tableau 1. Mise en relation entre les phases de la RD et les actions réalisées dans le cadre du projet TrRéussies

Année	Phase de la RD	Actions réalisées dans le cadre du projet TrRéussies
2022-2023	Phase 1 : précision de l'idée de développement	<ul style="list-style-type: none"> Analyse qualitative des besoins des personnes apprenantes en situation de transition et documentation des pratiques existantes par des entretiens semi-dirigés avec : 1) des personnes apprenantes de chacun des ordres d'enseignement et des profils ciblés (20 à 60 min); 2) des acteurs et actrices de soutien aux transitions de chacun des milieux partenaires (60 à 90 min) Examen des CIR
2023-2024	Phase 2 : structuration des solutions inédites Phase 3 : développement du prototype	<ul style="list-style-type: none"> Présentation des résultats de la phase 1 aux partenaires des milieux (résultats personnalisés par organisation) Prise de décisions et développement ou amélioration de dispositifs de soutien aux transitions Mise en œuvre des solutions avec les milieux participant à la phase 2 (deux milieux du secondaire, un milieu FGA, deux milieux FP, deux cégeps, un CJE) Examen des retombées
2024-2025	Phase 4 : amélioration du prototype Phase 5 : diffusion du produit et des résultats de recherche	<ul style="list-style-type: none"> Améliorations nécessaires à une utilisation optimale de solutions Développement des outils qui seront proposés dans le MSTR Diffusion des résultats de la recherche et des produits développés

3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE

La posture épistémologique retenue par l'équipe de recherche est ancrée dans une approche constructiviste et interprétative, où priment la proximité avec l'expérience vécue des personnes apprenantes et leurs perspectives respectives (Anadón et Guillemette, 2006). Dans la phase 1 de ce projet, le choix de cette posture permet de capturer la complexité et la richesse des parcours éducatifs, notamment ceux qui sont non linéaires ou non conventionnels, en se concentrant sur les expériences individuelles et les significations que les personnes apprenantes attribuent à leurs parcours. En effet, une posture dite constructiviste valorise les expériences subjectives, la diversité des « voix » et les considère comme des sources légitimes de connaissance. En leur donnant la parole, l'approche

interprétative permet d'explorer en profondeur les besoins en matière de transitions des personnes apprenantes, ce qui est crucial pour comprendre leurs perspectives uniques. Dans les phases 2 et 3 de ce projet, cette posture permet de capturer la complexité du système éducatif tout entier dans la recherche de solutions aux besoins partagés par les personnes participantes (phase 1) et la mise en application de ces dernières par les milieux éducatifs participants.

Enfin, notre posture épistémologique nous a conduits à adopter une approche inductive pour l'analyse de nos données (toutes les phases) en restant ouverts aux données et en interrogeant constamment nos présupposés, ce qui présente l'avantage d'identifier des phénomènes moins connus ou documentés. Cette posture est particulièrement pertinente lorsque les parcours éducatifs étudiés englobent des parcours plus atypiques.

3.2. DÉTAILS DES PERSONNES PARTICIPANTES

3.2.1. MÉTHODES DE RECRUTEMENT ET DESCRIPTION DES PERSONNES PARTICIPANTES (PHASE 1)

Le recrutement des personnes participantes est composé de deux volets : a) les personnes apprenantes en transition scolaire ou qui sont en préparation de celle-ci, et b) les acteurs et actrices de soutien à la transition scolaire.

3.2.1.1. PERSONNES APPRENNANTES

En ce qui concerne le recrutement des personnes apprenantes (N=106), le principal critère de recrutement était associé au principe de diversité de contextes scolaires et de diversité de parcours de transition décrit précédemment. Ainsi, les personnes apprenantes à recruter devaient : 1) soit avoir intégré un nouveau secteur scolaire ou un nouveau programme d'études au cours de la dernière année (FP, FGA, collégial, université), 2) soit être sur le point de terminer leurs études secondaires et planifier leur entrée dans un nouveau programme d'études dans les mois à venir (2^e cycle du secondaire, pré-DEP), 3) soit participer à un projet de préparation à une transition scolaire offert par un CJE (2^e cycle du secondaire, pré-DEP, FGA). L'échantillon à constituer devait couvrir l'ensemble des contextes éducatifs suivants : 2^e cycle du secondaire, pré-DEP, FGA, FP, collégial (préuniversitaire, technique) et universitaire.

Lors de la phase de recrutement, et ce, pour chaque contexte éducatif, l'équipe de recherche a pu compter sur la collaboration d'acteurs et d'actrices clés (directions, personnel professionnel) rattachés respectivement à leur établissement scolaire et à leur organisme de soutien aux transitions (p. ex. : CJE). La stratégie de recrutement a été adaptée selon chaque contexte en tenant compte de l'avis des acteurs et actrices clés (voir le tableau 2). Il est important de mentionner que les acteurs et actrices clés ont obtenu l'information nécessaire pour bien comprendre l'ensemble de la recherche, les modalités de recrutement ainsi que les considérations éthiques à respecter. L'équipe de recherche a

par ailleurs fourni, à la demande des milieux, des affiches de recrutement. Les personnes apprenantes intéressées à participer à la recherche devaient communiquer avec l'équipe de recherche par téléphone, par courriel ou via un site Internet entre autres accessible par code QR. Une compensation financière de 15 \$, sous forme de carte-cadeau, était remise aux personnes participantes afin de les indemniser pour le temps accordé à la réalisation de l'entretien individuel. La participation était entièrement volontaire et anonyme.

Les entretiens de recherche ont été réalisés à deux périodes distinctes : de mai à juillet 2022 et d'octobre à décembre 2022. Les difficultés associées au recrutement expliquent la nécessité d'avoir eu recours à une deuxième période de recrutement.

Tableau 2. Méthode(s) de recrutement des personnes apprenantes par contexte éducatif

Contexte éducatif [nombre de milieux]	Méthode(s) de recrutement
2 ^e cycle du secondaire [2]	<ul style="list-style-type: none"> Le recrutement a été réalisé par des conseillers et conseillères d'orientation, directement auprès d'élèves ayant récemment reçu des services d'orientation.
Pré-DEP [2]	<ul style="list-style-type: none"> Le personnel scolaire a invité les élèves en pré-DEP à participer à la recherche dans le cadre d'une tournée des classes.
CJE [2]	<ul style="list-style-type: none"> Le recrutement a été réalisé par les personnes intervenantes, directement auprès de jeunes qui participaient à leurs programmes éducatifs et de soutien aux transitions.
FGA [2]	<ul style="list-style-type: none"> L'affichage dans l'établissement n'ayant pas été fructueux, le recrutement a finalement été réalisé par des personnes professionnelles de l'équipe des services éducatifs. Dans un des deux centres, on a ainsi ciblé des élèves ayant récemment bénéficié de services en lien avec des difficultés spécifiques.
FP [2]	<ul style="list-style-type: none"> L'envoi de courriels et l'affichage dans l'établissement n'ayant pas été fructueux, le recrutement a finalement été réalisé par des personnes professionnelles de l'équipe des services éducatifs.
Collégial [2]	<ul style="list-style-type: none"> L'affichage dans les établissements, l'envoi massif de courriels et de messages MIO ainsi que la diffusion du projet de recherche sur le portail étudiant n'ont pas été fructueux dans les deux établissements collégiaux. Dans l'un des cégeps, une tournée des classes a été effectuée par une conseillère d'orientation, accompagnée d'un membre de l'équipe de recherche. Les personnes souhaitant participer à la recherche pouvaient prendre rendez-vous directement sur place. Dans l'autre cégep, des membres de l'équipe de recherche ont tenu des kiosques sur l'heure du dîner. Les personnes souhaitant participer à la recherche pouvaient prendre rendez-vous directement sur place.
Université [1]	<ul style="list-style-type: none"> L'affichage à l'université et la diffusion de la recherche dans une infolettre de l'université n'ont pas permis de recruter suffisamment de personnes participantes. Des membres de l'équipe de recherche ont tenu des kiosques sur l'heure du dîner. Les personnes souhaitant participer à la recherche pouvaient prendre rendez-vous directement sur place.

3.2.1.2. ACTEURS ET ACTRICES DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS

Pour chacun des établissements scolaires retenus pour la collecte de données, des entretiens individuels semi-dirigés abordant les mêmes grandes questions que celles adressées aux personnes apprenantes ont été réalisés auprès de membres du personnel (N=26) dont le rôle est en partie de soutenir la transition scolaire de leur population étudiante (acteurs et actrices de soutien aux transitions⁴). Ce choix méthodologique a été retenu pour s'assurer d'avoir une compréhension élargie des enjeux liés aux transitions en permettant du même coup d'identifier des perspectives opposées ou « aveugles » d'un même phénomène (Green et al., 1989).

Il est à noter qu'au moins une personne actrice de soutien a été interviewée par établissement. Et si la majorité des entretiens de recherche étaient individuels (n=13), quelques-uns (n=5) ont été réalisés en présence de deux personnes actrices de soutien simultanément, et un seul entretien a été mené auprès de trois personnes en même temps.

Tableau 3. Répartition des personnes participantes à la recherche par contexte éducatif

	Secondaire		FP	FGA	CJE	Collégial	Université
	2 ^e cycle	Pré-DEP					
Personnes apprenantes (N=106)	15	15	10	12	16	32	6
Personnel de soutien aux transitions (N=26)		5	3	3	6	7	2

3.2.2. DESCRIPTION DES MILIEUX PARTICIPANTS (PHASE 2 ET 3)

Les milieux partenaires à la recherche avaient tous la possibilité de participer aux phases 2 et 3 qui visaient le développement ou l'amélioration de dispositifs de soutien aux transitions en réponse aux résultats obtenus à la phase 1. Ainsi, un CSS (secondaire, FGA et FP), un CJE (deux programmes visant le passage à la FGA) et deux cégeps (ensemble des programmes)

⁴ Les personnes actrices de soutien aux transitions rencontrées se réfèrent principalement à des conseillers et conseillères d'orientation, des intervenantes et intervenants sociaux, des aides pédagogiques individuels (API), des conseillers et conseillères aux activités étudiantes, des conseillers et conseillères aux services adaptés et à l'inclusion, des conseillers et conseillères pédagogiques, des psychoéducateurs et psychoéducatrices, des orthopédagogues et des directrices et directeurs adjoints aux services aux étudiants.

ont participé à cette phase. Les milieux n'ayant pas participé à ces phases vivaient des préoccupations organisationnelles importantes (roulement de personnel, congés maladie, postes vacants, etc.). Dans le cas de l'université, elle était déjà en action pour mettre en place et évaluer diverses mesures de soutien aux transitions qui se sont avérées cohérentes avec les besoins définis dans la phase 1 de la recherche.

3.3. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette section présente d'abord les méthodes, techniques et outils de collecte mobilisés dans le cadre du présent projet de recherche, et détaille ensuite les méthodes et le processus d'analyse des données qualitatives.

3.3.1. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE (PHASE 1)

En lien avec notre posture épistémologique constructiviste et interprétative, l'entretien individuel semi-dirigé a été privilégié pour la collecte de données qualitatives en raison de sa flexibilité et de sa capacité à donner une place importante à la parole des personnes interviewées. Cette méthode permet de capter la richesse et la profondeur des expériences des personnes participantes, tout en s'assurant que les discussions restent centrées sur les objectifs du projet de recherche. En laissant les personnes interviewées s'exprimer librement sur leurs expériences et perceptions, cette méthode de collecte contribue à l'émergence de nouvelles perspectives moins connues ou documentées, tout en permettant à la personne intervieweuse de guider la discussion de manière à aborder les thèmes pertinents pour le présent projet de recherche. Par conséquent, le guide d'entretien a été construit de manière à aborder de grands thèmes (p. ex. : défis et besoins rencontrés lors de la transition, services utilisés, pistes d'amélioration) plutôt que d'être constitué d'une série de questions très spécifiques à poser dans un ordre prédéterminé, comme c'est souvent le cas dans des méthodes de collecte plus structurées.

La majorité des entretiens ont été réalisés en personne alors que quelques-uns, pour des raisons logistiques, ont été réalisés à distance par Zoom. À la FGA et à la FP, l'ensemble des entretiens a toutefois été réalisé en personne. La durée des entretiens pouvait varier de 30 à 60 minutes et ils étaient enregistrés. Tous les entretiens ont été retranscrits en verbatims.

3.3.2. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES (PHASE 1)

Pour l'analyse et l'interprétation des données qualitatives issues des entretiens individuels ayant permis d'identifier les dix grandes catégories de besoins en matière de transitions, l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2010) a principalement été privilégiée. Ce travail d'analyse a été réalisé dans le logiciel NVivo, où les verbatims

d'entretiens ont été importés et classés selon le rôle des personnes interviewées (personnes apprenantes ou personnes actrices de soutien), le secteur éducatif d'appartenance et la ville de l'établissement fréquenté lors de la transition.

La première étape de l'analyse était avant tout descriptive, réalisée par l'entremise d'un important travail de génération de « codes » issus des verbatims. Un code représente une phrase ou une proposition qui identifie le sujet et/ou la signification d'une unité de données, tout en restant relativement proche de la signification immédiate de l'expérience vécue et des mots utilisés par les personnes interviewées (Paillé et Mucchielli, 2010; Saldaña, 2021). La génération des codes était délimitée par les questions de recherche (expérience de la transition scolaire présente ou à venir, besoins en matière de transitions, services utilisés et souhaités).

En ce qui concerne la deuxième étape, l'ensemble des codes a fait l'objet d'un travail de procédés d'induction théorisante itératif et progressif (par opposition à la déduction théorisante, où les concepts/éléments théoriques sont connus en amont de l'analyse). L'objectif était d'identifier et de nommer des phénomènes, ici des catégories conceptualisantes, et ce, toujours en lien avec notre problématique et nos questions de recherche, afin de les amener à « un niveau d'intelligibilité à l'intérieur de leur logique propre » (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 248).

À la troisième et dernière étape, à partir des catégories conceptualisantes identifiées, des thèmes ayant leurs propres propriétés et dimensions (Saldaña, 2021) ont pu être développés pour en arriver à nos dix grandes catégories de besoins en matière de transitions. Ces dix thèmes ont par la suite été mobilisés en tant que grille d'analyse pour l'identification des services utilisés et leur appréciation ainsi que les services souhaités ou qui pourraient être améliorés. Cette dernière étape se rapproche de la méthode dite de la thématization séquencée (Paillé et Mucchielli, 2010).

3.3.3. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE (PHASE 2 ET 3)

Sachant que les milieux participant à ces phases ont leur propre méthode, technique et outils de collecte de données, il serait trop long de les décliner ici. Précisons toutefois que c'est en collaboration avec les partenaires que chaque initiative nouvelle ou bonifiée (au nombre de huit) en matière de soutien aux transitions faisait l'objet d'une évaluation par les principales personnes utilisatrices (personnes apprenantes) et autres personnels impliqués. Ainsi, dans ces phases, outre le développement de questionnaires maison, des entretiens individuels auprès de personnes apprenantes, de personnes enseignantes et professionnelles des services complémentaires ont aussi été mobilisés.

3.3.4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DES MISES À L'ESSAI (PHASE 3)

Ici encore, différentes procédures d'analyse quantitative, descriptive ou qualitative ont été mobilisées en fonction des initiatives, des outils mobilisés et du nombre de personnes participantes. Les analyses réalisées par l'équipe de recherche ont toutes fait l'objet d'une présentation personnalisée aux milieux partenaires, ce qui a permis de discuter des résultats et de pistes de bonifications permettant l'amélioration des mesures et leur implantation pour l'année 2024-2025.

4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les lignes qui suivent font état des résultats des travaux de l'équipe de la Mauricie en relation avec la phase 1 de la recherche, ce qui correspond aux objectifs de recherche principaux et complémentaires.

4.1. DIX GRANDES CATÉGORIES DE BESOINS

L'analyse des données de la phase 1 de l'étude met clairement en évidence dix grandes catégories de besoins de soutien aux transitions. Fait intéressant, ces catégories de besoins sont partagées par l'ensemble des personnes étudiantes, peu importe les contextes éducatifs. C'est plutôt la spécificité des besoins qui peut varier à l'intérieur de ces catégories. Autre fait intéressant, une étude quantitative menée avec quatre pôles d'excellence en enseignement supérieur (total de 2683 personnes répondantes) – étude menée en parallèle à celle-ci – confirme la pertinence de cette catégorisation. Qui plus est, elle laisse entrevoir que les catégories de besoins prioritaires sont susceptibles de varier en fonction de l'ordre d'enseignement, notamment. Un rapport abrégé et complémentaire à celui-ci sera déposé à l'équipe de direction du projet TrRéussies vers les études supérieures d'ici la fin du mois de septembre 2024. Ce rapport pourra éclairer encore plus la portée de cette catégorisation de besoins et certains indicateurs qui peuvent venir moduler leur priorisation eu égard aux transitions.

Figure 1. Dix catégories de besoins de soutien aux transitions



Comme l'illustre la figure 1, dix catégories de besoins retiennent l'attention, soit le besoin :

- D'apprendre à se connaître pour mieux se projeter;
- De démystifier et mieux connaître le futur contexte d'études;

- D'être mieux informée ou informé sur les programmes d'études et le travail;
- De se préparer à devenir un ou une adulte responsable afin de se rapprocher de la transition scolaire à venir;
- D'apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress;
- D'avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études;
- D'établir des liens significatifs et d'appartenir à une communauté;
- De s'approprier le métier d'étudiant ou d'étudiante
- De parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille);
- De bénéficier de soutien scolaire et de mesures d'adaptation.

Chacun de ces besoins renvoie à une série de besoins spécifiques. Ces derniers seront abordés à la lumière des dimensions de soutien aux transitions retenues dans le grand projet TrRéussies.

4.1.1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION

Les dimensions de soutien aux transitions et leurs composantes, définies par le comité scientifique dans le cadre du développement du MSTR, ont servi de grille d'analyse de chacune des catégories de besoins. À titre indicatif, quatre dimensions retiennent l'attention (personnelle, académique et éducative, institutionnelle ainsi que sociale et culturelle). Chacune de ces dimensions est associée à une série de composantes précisées dans le tableau 4.

Tableau 4. Dimensions de la transition et composantes s'y rapportant

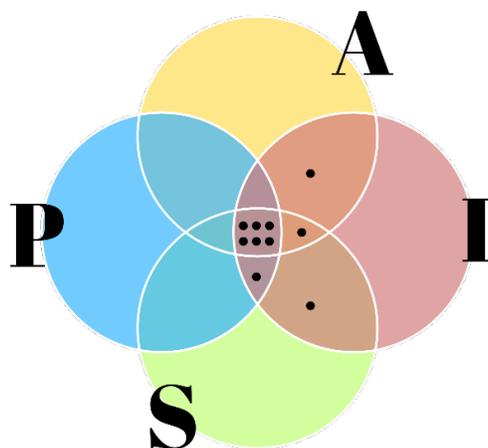
Les quatre dimensions de soutien aux transitions						
Personnelle			Académique et éducative			
Psychologique	Métacognitive	Relationnelle	Expérience apprenante	Méta et cognitive	Curriculaire	
Institutionnelle			Sociale et culturelle			
Structurelle	Procédurale	Organisationnelle	Sociale	Culturelle	Économique	Interactionnelle

L'arrimage entre catégories de besoins, dimensions et composantes permet de démontrer que les quatre dimensions de la transition retenues dans le projet TrRéussies sont interreliées et qu'elles doivent être prises en compte de manière systémique (figure 2). En effet, aucun besoin ressenti par les personnes apprenantes ne se réfère qu'à une seule dimension de la transition, la majorité (6) étant en lien avec au moins une composante de chacune des dimensions de soutien aux transitions. Par ailleurs, mentionnons que bien qu'il soit facile d'associer chacun des besoins aux dimensions auxquelles ils sont reliés, l'exercice se complexifie lorsqu'il s'agit de réfléchir aux composantes dont relèvent les besoins spécifiques, ce qui peut être sujet à interprétation. Finalement, nous remarquons que chacune des grandes catégories de besoins inclut une dimension institutionnelle. Cela nous

permet d'avancer que les institutions jouent un rôle de première importance dans la préparation et le soutien des personnes apprenantes en situation de transition.

Figure 2. Mise en relation entre les dix catégories de besoins de soutien aux transitions et les dimensions de la transition

Besoins sous-jacents aux quatre dimensions de la transition



Les tableaux qui suivent (tableaux 5 à 24) situent les résultats de recherche de l'équipe de la Mauricie, soit les dix catégories de besoins de soutien aux transitions et les besoins spécifiques qui en découlent, eu égard aux quatre dimensions de la transition et leurs composantes, dimensions ciblées dans le projet TrRéussies. De plus, afin de compléter l'arrimage entre besoins et dimensions de la transition, il nous apparaissait intéressant d'ajouter ici des mesures ou des pratiques de soutien aux transitions en place et appréciées de nos participantes et participants, de même que certaines pistes d'amélioration proposées par ces derniers.

4.1.1.1. PREMIÈRE CATÉGORIE DE BESOINS : APPRENDRE À SE CONNAITRE POUR MIEUX SE PROJETER



Tableau 5. Apprendre à se connaître pour mieux se projeter : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

APPRENDRE À SE CONNAITRE POUR MIEUX SE PROJETER	Dimensions de soutien aux transitions												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Construire un projet d'étude en cohérence avec soi et non avec les attentes des autres	X	X		X	X						X		
S'engager dans un processus de connaissance de soi et d'orientation scolaire	X									X			
Apprendre à développer sa capacité d'introspection	X	X											
Explorer ses intérêts professionnels				X						X			
Confronter ses conceptions et croyances avec la réalité				X			X						

Tableau 6. Apprendre à se connaître pour mieux se projeter : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ateliers de connaissance de soi en classe par le conseiller ou la conseillère d'orientation • Activités qui permettent d'explorer des intérêts professionnels • Stage/élève d'un jour <p>À la FGA et au pré-DEP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheminement individuel avec le conseiller ou la conseillère d'orientation • Processus d'orientation dans le temps avec le conseiller ou la conseillère d'orientation 	<p>Au secondaire et à la FGA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expériences hors école (mais avec l'école) qui favorisent le développement de la connaissance de soi (ses intérêts, ses valeurs, etc.) <p>Ateliers de développement personnel dès le secondaire</p>

4.1.1.2. DEUXIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : DÉMYSTIFIER LE FUTUR CONTEXTE D'ÉTUDES



Tableau 7. Démystifier et mieux connaître le futur contexte d'études : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

Besoins de cette catégorie	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Développer une meilleure connaissance de la structure, des rôles et de l'organisation des ressources et des services							X	X	X				
Être bien informé ou informée sur les exigences du programme						X		X					
S'approprier les canaux de communication technologique				X	X		X	X					
Visiter l'établissement avant de s'y inscrire								X	X	X	X		X

Tableau 8. Démystifier et mieux connaître le futur contexte d'études : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Au secondaire et à la FGA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étudiant d'un jour et visites d'établissements • École au CJE préparation vers transition FGA <p>À la FGA, à la FP et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien d'une personne intervenante durant la transition <p>Au collégial :</p>	<p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visites d'établissements obligatoires et plus nombreuses <p>Au secondaire, à la FGA, à la FP et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ateliers de soutien à l'organisation scolaire (prise de notes, gestion d'horaire, technique d'étude, etc.)

- Personne-ressource qui effectue la tournée des classes pour présenter les services offerts aux personnes étudiantes
- À l'université :
- Brigade ambassadrice qui présente les services offerts aux personnes étudiantes en début de session
- Au collégial :
- Accompagnement des nouvelles personnes étudiantes par les personnes étudiantes de 2^e ou 3^e année à la rentrée
 - Rencontre par le personnel de toutes les personnes étudiantes (rencontrant ou non des difficultés) pour créer un lien et vérifier si elles ont des besoins.
 - Personnes intervenantes disponibles rapidement au besoin
- À l'université :
- Personne-ressource qui fait la tournée des classes en 1^{ère} année de formation pour présenter les services aux personnes étudiantes.

4.1.1.3. TROISIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : ÊTRE INFORMÉE OU INFORMÉ SUR LES ÉTUDES ET LE TRAVAIL



Tableau 9. Être mieux informée ou informé sur les programmes d'études et le travail : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

ÊTRE INFORMÉE OU INFORMÉ SUR LES ÉTUDES ET LE TRAVAIL	Dimensions sur la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Découvrir un plus large éventail de métiers, de professions et de programmes d'études								X					
Mieux connaître les cheminements alternatifs (p. ex. : FGA, FP, AEP)				X		X		X	X				

ÊTRE INFORMÉE OU INFORMÉ SUR LES ÉTUDES ET LE TRAVAIL (SUITE)	Dimensions sur la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Mieux connaître les centres de formation professionnelle, cégeps et autres milieux de formation						X		X	X				
Pouvoir expérimenter davantage de métiers et en apprendre plus sur les centres de formation professionnelle et les milieux de travail associés				X		X		X					

Tableau 10. Être mieux informée ou informés sur les programmes d'études et le travail : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Événements salons carrière/formations • Cours Projet personnel d'orientation, dont une partie est consacrée à l'exploration professionnelle <p>Au secondaire, pré-DEP et FP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visites de certains milieux de formation ou de travail : possibilités d'effectuer des stages d'un jour, échanger avec des travailleurs et travailleuses, explorer les espaces de travail <p>Au secondaire et à la FGA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientation professionnelle dans les cours – temps dédié spécifiquement à l'orientation et à l'information sur la formation et le travail 	<p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiplication de l'offre d'ateliers d'exploration des métiers et professions dans les cours. • Possibilité de suivre le cours Projet personnel d'orientation même si l'élève est inscrit dans une concentration scolaire. • Présentation des formations et des métiers de la FP aux élèves, même à ceux qui réussissent très bien sur le plan académique. <p>À la FGA, la FP, au collégial et à l'université :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Davantage d'offres de visites des différents milieux de formation. • Meilleur accès au conseiller ou à la conseillère d'orientation.

4.1.1.4. QUATRIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : SE PRÉPARER À DEVENIR UN OU UNE ADULTE RESPONSABLE AFIN DE SE RAPPROCHER DE LA TRANSITION SCOLAIRE À VENIR



Tableau 11. Se préparer à devenir un ou une adulte responsable afin de se rapprocher de la transition scolaire à venir : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

SE PRÉPARER À LA VIE ADULTE	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Apprendre à se préparer aux responsabilités de la vie adulte.	X	X					X						
Être soutenue et soutenu dans le développement de son autonomie.	X					X	X						
Vivre une coupure symbolique de la fin des études.	X						X		X	X	X		X

Tableau 12. Se préparer à devenir un ou une adulte responsable afin de se rapprocher de la transition scolaire à venir : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités de fin d'année pour les finissants et finissantes <p>Au secondaire et à la FGA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interventions sur la préparation à la vie adulte et les interventions individuelles au besoin • Ateliers sur la préparation à la vie adulte, le développement personnel, les saines habitudes de vie et la cuisine 	<p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cours de préparation à la vie adulte, incluant la nutrition et l'apprentissage de la cuisine. <p>Au secondaire et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information sur les logements à proximité du futur établissement scolaire.

4.1.1.5. CINQUIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : APPRENDRE À GÉRER L'INCERTITUDE, L'ANXIÉTÉ ET LES SOURCES DE STRESS



Tableau 13. Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

GÉRER LE STRESS ET L'ANXIÉTÉ	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Apprendre à mieux gérer son stress et son anxiété.	X	X			X								
Diminuer le stress associé à sa transition scolaire ou à la pression scolaire ressentie.	X	X				X		X		X	X		
Se sentir en sécurité dans son environnement.	X						X		X		X		X
Être vu et entendu dans ses besoins en lien avec des difficultés spécifiques.			X				X	X	X			X	X

Tableau 14. Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Dans les différents contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien individuel et disponibilité des personnes intervenantes ou professionnelles • Ateliers offerts sur le stress et l'anxiété • Accueil d'un ancien élève qui partage sa transition 	<p>Au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personnes intervenantes accessibles rapidement au besoin (soutien pour crise d'anxiété).

4.1.1.6. SIXIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : AVOIR LES RESSOURCES FINANCIÈRES POUR SE CONCENTRER SUR SES ÉTUDES

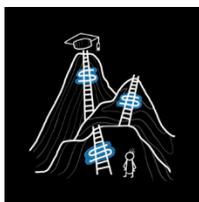


Tableau 15. Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

AVOIR LES RESSOURCES FINANCIÈRES POUR SE CONCENTRER SUR SES ÉTUDES	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Connaître les différentes possibilités de financement des études et les démarches à suivre.							X	X					
Être accompagné ou accompagnée dans les démarches de financement.							X	X					
Être capable de faire un budget et de le gérer.		X				X						X	
Pouvoir se concentrer sur ses études sans devoir trop travailler pour répondre à ses besoins financiers.				X								X	
Obtenir du soutien financier pour faciliter la transition.							X	X				X	

Tableau 16. Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Tous les contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Information sur les prêts et bourses disponibles (mais démarche complexe pour accéder au 	<p>Tous les contextes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Besoin de soutien dans les démarches entourant l'aide financière aux études

soutien financier – besoin de soutien pour effectuer ces démarches)

Au secondaire et à la FGA :

- Cours sur le budget et la conciliation travail-études ou cours d'éducation financière

À la FGA et la FP :

- Soutien financier d'Emploi-Québec pour le retour à l'école

À la FP :

- Paiement des frais de scolarité par certains employeurs
- Soutien ponctuel pour l'épicerie et l'essence

Au collégial et à l'université :

- Soutien du gouvernement pour certains programmes de formation où la demande est forte

Au collégial :

- Envoi à toutes les personnes étudiantes actuelles et futures :
 - des dates importantes pour les prêts et bourses;
 - de la liste d'informations à acheminer dans la demande;
 - de la liste des personnes-ressources de l'établissement pour soutenir la préparation de la demande

4.1.1.7. SEPTIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : ÉTABLIR DES LIENS SIGNIFICATIFS ET APPARTENIR À UNE COMMUNAUTÉ

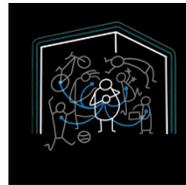


Tableau 17. Établir des liens significatifs : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

ÉTABLIR DES LIENS SIGNIFICATIFS	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Développer un sentiment d'appartenance au futur établissement	X		X				X		X	X			X
Être accompagné ou accompagnée lors de l'intégration et de l'appropriation de la culture de l'établissement							X	X	X	X	X		X

Développer une relation humaine positive avec le personnel scolaire	X	X			X	X		X
S'approprier et investir les espaces physiques				X		X		X
Établir des liens significatifs avec les pairs	X	X				X		X
Sentir qu'on appartient à un groupe	X	X				X	X	X
Participer à des activités sociales qui favorisent la découverte de l'autre	X	X		X	X		X	X
Sortir de l'isolement ou du sentiment d'être une personne anormale	X	X		X		X	X	X

Tableau 18. Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>À la FP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation de chacun des élèves lors du premier cours • Soutien d'une personne intervenante en cas de conflit <p>À la FP et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Journée d'accueil avec accent sur les liens créés avec le personnel de l'établissement <p>À la FGA et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités de groupe pour créer des liens • Possibilité de parler entre élèves lors de périodes de travail (CJE) <p>Au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'un trouble particulier par l'élève à son groupe pour favoriser son intégration dans la classe • Activités parascolaires qui permettent de développer son cercle social dans l'établissement 	<p>Tous les milieux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activités qui misent sur la cohésion du groupe et la découverte de l'autre • Espace commun pour les élèves après les cours • Importance de créer une vie étudiante et de mettre en place des activités sociales pour soutenir le sentiment d'appartenance <p>Au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visites en personnes du futur établissement scolaire plutôt que virtuelles <p>À la FP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Occasions pour que les élèves des différents programmes puissent se rencontrer

– mais coûts élevés, ce qui peut freiner l'accessibilité à ce type d'activités

4.1.1.8. HUITIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : S'APPROPRIER LE MÉTIER D'ÉTUDIANTE OU D'ÉTUDIANT



Tableau 19. S'approprier le métier d'étudiante ou d'étudiant : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

S'APPROPRIER LE MÉTIER D'ÉTUDIANTE OU D'ÉTUDIANT	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Besoins de cette catégorie													
Être bien informée ou informé sur les exigences du nouveau contexte scolaire						X	X	X					
Comprendre les attentes des personnes enseignantes				X		X		X			X		
Bien organiser son temps et son rythme de travail				X	X		X						
Mettre en place une routine de travail scolaire					X		X						
Développer et cultiver son sentiment de compétence	X				X								
Évaluer et répartir adéquatement la charge de travail					X								
Connaitre et développer des méthodes de travail efficaces				X	X	X	X						
S'adapter graduellement à reprendre un horaire scolaire	X							X					
Entraîner ses capacités d'attention et de concentration		X			X								

Tableau 20. S'approprier le métier d'étudiante ou d'étudiant : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>À la FGA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrée progressive au CEA • Cours Engagement vers sa réussite (EVR) (crédité) <p>À la FP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutien pour organisation de l'horaire par la conseillère à la réussite <p>Au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cours Réussir ses études (non crédité) • Journée de formation obligatoire organisée par un comité de programme avec des aides pédagogiques <p>Au collégial et à l'université :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutoriel accessible en ligne sur différentes difficultés rencontrées par les personnes étudiantes • Ateliers offerts par le service aux personnes étudiantes 	<p>Au secondaire, à la FGA et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'études et d'organisation tout au long du secondaire <p>Au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparation des futures personnes étudiantes du collégial à travers une école d'été

4.1.1.9. NEUVIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : PARVENIR À CONCILIER LES ÉTUDES, LE TRAVAIL (ET PARFOIS LA FAMILLE)



Tableau 21. Parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille) : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

CONCILIER ÉTUDES- TRAVAIL-VIE PERSONNELLE	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Obtenir une flexibilité suffisante pour concilier les horaires							X		X				
Être soutenue ou soutenu par son employeur dans la mise en place d'horaires permettant de se concentrer sur les études												X	
Avoir accès à une garderie ou à un service de garde pendant les heures de cours							X	X					

Tableau 22. Parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille) : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>À la FGA, la FP et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> Flexibilité de l'horaire en fonction des besoins <p>À la FGA :</p> <ul style="list-style-type: none"> Possibilité de suivre des cours en ligne (FGA) <p>À la FGA, au collégial et à l'université :</p> <ul style="list-style-type: none"> Garderie 2 à 5 ans ou service de garde sur place; programme Ma place au soleil (FGA; collégial; universitaire) 	<p>Au collégial</p> <ul style="list-style-type: none"> Possibilité de changer de groupe pour suivre un cours à un horaire qui convient à la réalité parentale Service de garde pour les enfants de plus de 5 ans Regroupement des élèves plus vieux pour faciliter les travaux d'équipe <p>Au secondaire, à la FP et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> Mettre l'accent sur la gestion de temps dans un contexte de conciliation travail-études qui devrait être enseigné plus tôt dans le parcours d'études secondaires

4.1.1.10.DIXIÈME CATÉGORIE DE BESOINS : BÉNÉFICIER D'UN SOUTIEN SCOLAIRE ET DE MESURES D'ADAPTATION



Tableau 23. Bénéficiaire d'un soutien scolaire et de mesures d'adaptation : mise en relation entre besoins spécifiques et dimensions de la transition

BÉNÉFICIER DE SOUTIEN SCOLAIRE ET DE MESURES	Dimensions de la transition												
	Personnelle			Académique et éducative			Institutionnelle			Sociale et culturelle			
	P	M	R	EA	MC	C	S	P	O	S	C	E	I
Avoir la possibilité d'adapter son parcours à ses besoins et défis				X		X	X						
Connaître les outils, services et ressources ainsi que le rôle des acteurs et actrices de soutien						X	X	X					
Avoir accès à un accompagnement personnalisé et à un suivi continu						X	X						X
Pouvoir bénéficier de services de soutien en soirée ou les fins de semaine							X	X					
Apprendre dans un environnement qui soutient la concentration						X	X						
S'adapter aux nouvelles approches pédagogiques	X	X		X	X								

Tableau 24. Bénéficiaire d'un soutien scolaire et de mesures d'adaptation : mesures ou pratiques appréciées ou souhaitées par les personnes apprenantes

Exemples de mesures ou pratiques appréciées par les personnes apprenantes	Exemples de mesures ou pratiques souhaitées par les personnes apprenantes
<p>Au pré-DEP, à la FGA et la FP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité au personnel professionnel <p>Au pré-DEP, à la FGA, la FP et au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liens de proximité du personnel scolaire avec les élèves 	<p>Au collégial :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation du personnel enseignant sur les différents diagnostics et les services de soutien offerts par les personnes professionnelles • Coenseignement

À la FP :

- Tournée des classes par le personnel professionnel pour se faire connaître (FP)
- Proactivité et suivi personnalisé lorsqu'un élève présente une difficulté dont on doit s'occuper sans attendre

Au secondaire et au collégial :

- Rencontre avec les services adaptés avant la rentrée scolaire

À la FP et au collégial :

- Travailleuse de milieu qui s'intègre à la population étudiante et accompagne les élèves vers un service en cas de besoin

Au collégial :

- Analyse de dossiers par les API et ciblage de personnes étudiantes selon les difficultés perçues (outils CLARA et LEA)

À l'université :

- Centre d'apprentissage avec présence de ressource enseignante sur place, lieu d'études et d'entraide entre pairs

- Espace de style forum où poser des questions entre les cours
- Système de veille systématique pour repérer des personnes étudiantes rencontrant des difficultés et les approcher

À la FP et au collégial :

- Davantage d'information sur les services de soutien et les mesures d'adaptation disponibles

Au collégial et à l'université :

- Disponibilité accrue des personnes professionnelles et davantage d'accès aux services qui semblent saturés (liste d'attente)

Le contenu des tableaux qui précèdent témoigne de la richesse des propos recueillis lors de cette recherche, ceux-ci permettant d'éclairer le processus de transition, d'identifier les besoins de soutien s'y rapportant, les actions expérimentées et appréciées ainsi que les actions à envisager pour optimiser le soutien offert durant cette période importante du parcours scolaire. Même si les contextes de formation influencent les actions proposées, il n'en demeure pas moins que les besoins identifiés constituent une grille de lecture (voire d'analyse) applicable à chacun des ordres d'enseignement pouvant mener vers les études supérieures. Cela dit, l'exercice d'arrimage entre besoins et dimensions de la transition met clairement en évidence le caractère systémique de ce processus et par suite, la responsabilité partagée qui en découle. Conséquemment, le MSTR gagne à adopter une perspective dynamique et systémique de la transition, qui reconnaît l'importance de l'expérience étudiante dans ce processus et la variation individuelle et contextuelle de cette expérience.

4.2. EXEMPLES D'INITIATIVES (NOUVELLES OU AMÉLIORÉES) DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES ÉDUCATIFS

Les phases 2 et 3 du projet (an 2) nous ont permis d'accompagner différents milieux éducatifs ayant choisi de bonifier ou d'ajouter des mesures de soutien en réponse à certains besoins ou suggestions formulés par leurs élèves ou leurs étudiants et étudiantes dans la phase 1 du projet (huit initiatives distinctes). Nous avons ainsi pu documenter le processus de mise en place des mesures et/ou l'appréciation de ces mesures par les personnes apprenantes et le personnel impliqué dans leur mise en place. Voici deux exemples de mesures instaurées dans des milieux éducatifs différents qui répondent à des besoins variés. Mentionnons qu'à l'an 3 du projet, il est prévu que ces expériences soient utilisées pour créer des fiches d'études de cas utilisant les tableaux des dimensions et composantes de la transition comme grille d'analyse. Ces cas pourraient devenir source d'inspiration pour d'autres milieux éducatifs.

4.2.1. CRÉATION D'UNE CARTOGRAPHIE DES PRINCIPALES CATÉGORIES DE BESOINS EN MATIÈRE DE TRANSITION – L'EXEMPLE D'UN MILIEU COLLÉGIAL

DESCRIPTION DU MILIEU

Ce projet a été réalisé dans un établissement collégial comptant environ 1 300 étudiants et étudiantes. L'équipe des services aux étudiants a été mobilisée pour ce projet.

BESOINS CIBLÉS

Normaliser les besoins des personnes étudiantes en période de transition au collégial et les aider à se mobiliser pour trouver l'accompagnement adéquat en fonction des besoins présents.

SITUATION INITIALE

Les personnes étudiantes en période de transition manifestent à la fois de la difficulté à identifier clairement leurs besoins et à se diriger vers la personne-ressource adéquate pour obtenir des réponses ou de l'aide.

MESURES AJOUTÉES

Concevoir une cartographie des dix grandes catégories de besoins issues de la recherche présentant :

- a) Une catégorie de besoins;

- b) Des questions permettant de reconnaître les manifestations associées à chaque catégorie de besoin;
- c) Des personnes-ressources du cégep et leurs coordonnées, celles-ci pouvant offrir un accompagnement en fonction de la catégorie de besoin ciblée.

UTILISATION

Utiliser différents formats de cette cartographie : logiciel de présentation Prezi à diffuser sur des moniteurs dans l'établissement, napperon à distribuer aux personnes étudiantes lors des premières semaines (tournées de classe) ainsi qu'aux personnes-ressources intervenantes et présentations faites en classe.

Figure 3. Exemple d'utilisation des dix catégories de besoins



Figure 4 Extrait d'un document destiné aux personnes apprenantes

Figure 4. Extrait d'un document destiné aux personnes apprenantes. La figure présente une page de présentation de la conseillère d'orientation Marie-Pier Cloutier. Elle inclut une photo de la conseillère, son nom, son titre, son rôle, ses motifs de consultation, et des informations de contact (Omnivo x Local 1211). Le logo du Cégep Shawinigan est visible en bas à droite.

Mieux me connaître

M'informar sur les programmes d'études et le travail

Conseillère d'orientation Marie-Pier Cloutier

Aider les personnes étudiantes à faire un choix d'études ou de carrière éclairé.

Motifs de consultation :

- Connaissance de soi;
- Information sur les programmes d'études et les professions;
- Indécision de carrière;
- Manque de motivation pour les études.

Omnivo x
Local 1211

MÉTHODE D'ÉVALUATION

Hiver 2023 : Élaboration du contenu en équipe de travail (comité de personnes-ressources intervenantes et personnes chercheuses)

Automne 2023 : Présentation d'une version préliminaire à l'ensemble des personnes-ressources intervenantes du milieu afin d'évaluer la pertinence et la valeur d'estime du produit.

Hiver 2024 : Rencontres qui ont eu lieu entre un concepteur externe en ergonomie de design, le comité de personnes-ressources intervenantes et les personnes chercheuses afin d'ajuster au mieux le Prezi et le napperon.

Printemps 2024 : Appréciation de l'outil par une douzaine de personnes étudiantes et six personnes-ressources intervenantes.

APPRÉCIATION (EXTRAIT DES COMMENTAIRES DU PRINTEMPS 2024)

L'outil permet d'avoir une vue d'ensemble des grandes catégories de besoins et de les repérer facilement. Le napperon pourrait être distribué aux personnes étudiantes par le Service du registraire. Des affichettes pourraient contenir un code QR pour avoir accès au Prezi. Les personnes-ressources intervenantes pourraient regarder le Prezi avec la personne étudiante lors d'une rencontre individuelle. Le visuel et certaines formulations doivent être ajustés.

SUITE DU PROJET

Le comité de personnes-ressources intervenantes effectuera les ajustements nécessaires pour optimiser l'outil et l'utiliser dès la rentrée en août 2024 sous différents formats. Une appréciation sera effectuée après quelques semaines par le comité et les personnes chercheuses.

4.2.2. BONIFICATION DE LA VIE ÉTUDIANTE À LA FGA ET À LA FP : L'EXEMPLE D'UN CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE

DESCRIPTION DU MILIEU

L'établissement scolaire accueille une partie des programmes de FP offerts par le CSS ainsi que le CEA.

BESOIN CIBLÉ

Établir des liens significatifs et développer un sentiment d'appartenance à la communauté.

SITUATION INITIALE

Lors des entretiens de la phase 1 du projet, de nombreux élèves ont mentionné le besoin d'avoir accès à des activités parascolaires ainsi qu'à des lieux de rassemblement au sein de l'établissement pour occuper leurs périodes libres.

MESURES AJOUTÉES

Une technicienne en loisirs a été embauchée par le CSS pour répondre aux besoins des élèves et proposer un calendrier d'activités diversifiées.

MÉTHODE D'ÉVALUATION

Hiver 2024 : Un sondage a été réalisé auprès de 122 élèves du centre, dont 80 fréquentant le CEA et 41 la FP.

APPRÉCIATION GÉNÉRALE

- 51 % des personnes répondantes avaient participé à une activité d'information et de sensibilisation (p. ex. : visite d'un kiosque le midi sur les dépendances, visite d'un kiosque sur la conciliation travail-famille, semaine de la prévention du suicide, etc.).
- 68 % des personnes répondantes avaient participé à au moins une activité depuis le début de l'année.
- Selon une majorité des personnes répondantes, les activités les ont aidées à : s'intégrer à leur nouveau milieu scolaire, développer des relations positives avec le personnel scolaire, se sentir incluses dans un groupe, développer un sentiment d'appartenance à l'école, avoir envie de rester à l'école aux pauses et sur l'heure du dîner.

SUITE DU PROJET

Les résultats positifs de l'évaluation de la mesure ont montré la pertinence d'inclure des activités parascolaires pour une clientèle adulte. La mesure sera maintenue pour la prochaine année scolaire et étendue à d'autres CFP au sein du CSS. Par le biais du questionnaire, les élèves ont pu émettre des suggestions d'amélioration ou des propositions d'activités à ajouter à l'offre déjà en place. Parmi celles-ci, on retrouve des activités favorisant le maillage interculturel et la rencontre entre élèves allochtones et autochtones, ce qui a été pris en considération par l'équipe responsable de la mesure.

Ces deux initiatives témoignent de la valeur ajoutée de la voix des personnes apprenantes dans l'amélioration des mesures de soutien aux transitions. Les six autres initiatives, distinctes l'une de l'autre, contribueront indéniablement à illustrer une diversité d'actions locales où la voix des jeunes agit comme levier au processus réflexif et à la mise en action et où la responsabilité partagée est clairement mise en évidence.

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

5.1. ARRIMAGE ET PERTINENCE DES RÉSULTATS DANS LE MSTR

Afin de faciliter l'arrimage et la pertinence de nos résultats dans le MSTR, nous procéderons par idées clés.

LA PERSONNE APPRENANTE AU CŒUR DE LA TRANSITION

Nous croyons que nos résultats de recherche contribueront au développement d'une compréhension accrue de la transition où la personne apprenante est au cœur de cette transition (expérience vécue, besoins partagés, propositions de mesures ou pratiques de soutien s'y rapportant). Cette contribution n'est pas sans lien avec le CRC (Projet TrRéussies, 2024), qui rappelle que la majorité des écrits [consultés] adopte l'idée qu'une transition incarne un mouvement, qui mène nécessairement à une forme de changement chez la personne qui la vit. Cette personne se trouve au cœur du processus de transition, en interrelation avec les autres et l'environnement (Projet TrRéussies, 2024, p. 28).

LA TRANSITION GAGNE À TROUVER SA PLACE DANS UNE PERSPECTIVE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE PLUTÔT QUE DE RÉUSSITE SCOLAIRE.

Nous croyons que nos résultats de recherche contribueront au développement du MSTR en mettant en évidence, fidèles à la perspective diversifiée et inclusive, que la « réussite devrait [...] prendre en compte la personne et son potentiel, incluant ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques (Gouvernement du Québec, 2020) » (Projet TrRéussies, 2024, p. 45). Force est d'admettre que les besoins de soutien aux transitions évoqués par les personnes participantes à notre projet de recherche englobent ces différentes dimensions et ainsi, s'éloignent d'une simple préoccupation de réussite scolaire.

LE SOUTIEN CONSTITUE UN LEVIER INCONTOURNABLE D'UNE TRANSITION RÉUSSIE, ET CE, QUE LA PERSONNE APPRENANTE SOIT EN PROCESSUS DE PRÉPARATION À LA TRANSITION OU DANS UN PROCESSUS DE TRANSITION EN CONTEXTE AUTHENTIQUE.

Nous croyons que nos résultats de recherche sont explicites eu égard à la nécessité d'offrir du soutien aux personnes apprenantes dans le grand processus de transition. En adéquation avec le CRC (Projet TrRéussies, 2024), le soutien peut tantôt se traduire par des mesures, tantôt par des pratiques. Dans tous les cas, on constate que le besoin de soutien peut être « vécu et perçu de façon variable selon le besoin de la personne soutenue, la complexité de la situation, l'environnement incluant les personnes qui y gravitent et les ressources qui sont disponibles » (Projet TrRéussies, 2024, p. 45). Ce constat s'exprime par

dix catégories de besoins, qui comprennent tous des besoins de soutien spécifiques et modulables selon les contextes de formation et l'expérience des personnes apprenantes.

LA NOTION DE TRANSITION RETENUE DANS LE MSTR EST EN ADÉQUATION AVEC LES RÉSULTATS DE NOTRE ÉTUDE.

Force est de constater que nos résultats viennent appuyer la notion de transition telle que définie dans le CRC (Projet TrRéussies, 2024, p. 54). Ainsi, nous mettons en évidence que :

- différents parcours éducatifs renvoient à des catégories de besoins similaires, même si modulées en fonction du contexte éducatif et de l'expérience antérieure des personnes apprenantes;
- « de multiples dimensions se chevauchent, se combinent et se complètent », où un besoin spécifique renvoie à plusieurs dimensions de la transition (et leurs composantes);
- « c'est par le système tout entier qu'une personne est soutenue dans chacune de ces dimensions grâce à un environnement capacitant », alors que le soutien offert aux personnes apprenantes doit embrasser les différentes dimensions de la transition et les personnes les plus à même de contribuer à ce soutien (personnes gestionnaire, professionnelle, enseignante et apprenante);
- « la responsabilité de la réussite des transitions apparaît à la fois individuelle, collective et partagée », alors que la mise en action (ou la bonification) de pratiques ou de mesures de soutien aux transitions ne peut se faire seule et résulte plutôt d'un engagement collectif à faire mieux pour soutenir les personnes apprenantes dans cet espace-temps de leurs parcours éducatifs. Les cas présentés brièvement au point 5.1.2 en témoignent.

L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT ET L'AGENTIVITÉ MÉRITENT UNE PLACE CENTRALE DANS L'EXPLICITATION DU MSTR.

Nos résultats montrent bien que lorsque les personnes apprenantes en ont la chance, elles peuvent s'exprimer sur leurs expériences et leurs besoins, mêmes si leurs paroles ne cadrent pas nécessairement avec le vocabulaire utilisé ou la structure en place dans l'établissement d'enseignement. Dès lors, les jeunes ne parlent pas « d'environnement capacitant », mais demandent « un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre; il donne les moyens d'apprendre et des opportunités pour le faire » (Fernagu, 2002, cité dans Projet TrRéussies, 2024, p. 54). Ils demandent donc les ingrédients nécessaires à la création d'un environnement capacitant! Les jeunes ne parlent pas « d'agentivité », mais ils manifestent le besoin de mieux se connaître et développer les connaissances et les compétences nécessaires à leur participation sociale, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école, et ce, en relation avec les autres. Ne sommes-nous pas là devant les conditions nécessaires à l'exercice de l'agentivité?

L'ADOPTION D'UNE PERSPECTIVE UNIVERSELLE ET INCLUSIVE SUR LES TRANSITIONS RÉUSSIES EST UNE NÉCESSITÉ AFIN DE NE PAS PERPÉTUER CETTE CROYANCE QUE SEUL UN GROUPE D'INDIVIDUS DÉTIENT « CE QU'IL FAUT » POUR ACCÉDER AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES.

Nous en avons fait la démonstration! Que les jeunes interrogés présentent de grandes difficultés ou non, transitent vers différentes voies de formation ou non, tous aspirent à un parcours éducatif positif et tous manifestent les mêmes grandes catégories de besoins en contexte de transition. Lorsque l'on adopte cette posture où la diversité est appréhendée comme étant un phénomène contextualisé ou social, on ne doute plus de la pertinence de croire et d'accueillir toutes les personnes apprenantes dans leurs projets scolaires et d'accorder à leurs besoins la même importance que l'on accorderait à ceux qui, traditionnellement, traçaient leur chemin vers les études supérieures.

ENFIN, LE MSTR GAGNE À RECONNAITRE L'EXPERTISE DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DE TOUTES LES PERSONNES APPRENANTES QUI S'ENGAGENT DANS UNE TRANSITION.

C'est d'ailleurs cette expertise qui permet à ces dernières l'expression d'une diversité de besoins de soutien aux transitions, la reconnaissance de mesures ou pratiques bénéfiques pour elles et la proposition de nouvelles pistes à explorer pour mieux répondre aux besoins évoqués. Cet exercice de verbalisation soutient la mise à nu de besoins urgents/importants ou connus/anticipés (voir la figure 14 du CRC, Projet TrRéussies 2024, p. 67). Ce dialogue, combiné à l'expérience de transition, peut certainement contribuer à la mise en mots de besoins qui jusqu'alors restaient difficiles à identifier.

5.2. APPORT ORIGINAL DU PROJET DE RECHERCHE

Notre étude, qui emprunte au grand courant de la voix des personnes apprenantes, contribue aux connaissances scientifiques, et ce, à plusieurs égards. Elle adopte une posture qui embrasse la diversité et qui ne se limite pas qu'à une seule catégorie d'élèves souvent ciblés dans les études sur les transitions (p. ex. : le passage du secondaire vers le collégial ou du collégial vers l'université). Elle offre un nouveau regard sur l'expérience de transition et permet de rendre explicites dix grandes catégories de besoins transversaux, d'un contexte éducatif à l'autre, bien que modulées par les spécificités du contexte et l'expérience scolaire des personnes apprenantes. En ce sens, l'enquête réalisée en collaboration avec quatre pôles d'excellence en enseignement supérieur permet, d'une part, de confirmer la pertinence de ces catégories de besoins au-delà de la région de la Mauricie et, d'autre part, d'offrir d'autres informations, notamment sur la priorisation des besoins en fonction de l'ordre d'enseignement.

Les connaissances produites permettent également d'explicitier des pratiques ou mesures de soutien aux transitions qui sont appréciées par les apprenants et les apprenantes et d'autres encore, qui pourraient être améliorées ou mises en place. Ces données sont riches de sens non seulement sur le plan scientifique, mais également sur le plan social. Elles

peuvent agir comme levier à la réflexion locale entourant le soutien aux transitions offert dans différents contextes éducatifs.

Qui plus est, l'étude, par l'entremise des phases 2 et 3, amène la participation des jeunes au niveau 3 de participation selon le modèle de Shier (2001). C'est à ce niveau que les opinions des personnes apprenantes sont prises en compte en contexte éducatif. Ici, leurs opinions auront permis la mise en œuvre de huit initiatives locales dédiées à mieux soutenir leurs besoins en matière de transition, initiatives appréciées des jeunes et contributrices de la qualité de leur expérience scolaire. Trop peu de recherches portent la voix des jeunes jusqu'au niveau 3 de participation.

Certes, la dimension qualitative de l'étude, qui totalise 138 personnes participantes rencontrées individuellement, ne permet pas une généralisation des résultats. Toutefois, selon ce courant de recherche, il est permis de croire que ces résultats sont transférables à d'autres personnes étudiantes qui partagent des expériences similaires et qui transitent dans des contextes similaires. En contrepartie, nous avons la prétention de croire que l'étude quantitative menée en parallèle, et mobilisant ces mêmes catégories de besoins et les besoins spécifiques s'y rapportant, vient confirmer la pertinence scientifique et sociale de nos résultats, et donc leur valeur ajoutée dans le processus de développement du MSTR.

6. RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

En guise de conclusion à ce rapport, nous émettons ici plusieurs recommandations qui émanent de nos travaux. Ces recommandations prennent appui sur des constats de recherche qui méritent une attention particulière :

LE CARACTÈRE SYSTÉMIQUE DE LA TRANSITION

Le soutien aux transitions ne peut être le « mandat » d'un seul corps d'emploi. Bien au contraire, le déploiement et le renouvellement des mesures et pratiques de soutien aux transitions doivent nécessairement faire l'objet d'une responsabilité partagée où la personne apprenante est également considérée. En ce sens, la concertation entre les différents corps d'emplois constitue une nécessité si l'on veut soutenir efficacement les transitions d'une diversité d'apprenants et d'apprenantes. Qui plus est, ces concertations gagnent à assurer une place légitime à une pluralité de voix étudiantes.

LE TEMPS NÉCESSAIRE AU DÉPLOIEMENT ET AU RENOUVELLEMENT DE MESURES ET DE PRATIQUES DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS

Le soutien aux transitions constitue un levier important dans l'expérience scolaire des personnes apprenantes. Considérant le caractère systémique de la transition, il importe de reconnaître d'une part et d'assurer d'autre part le temps nécessaire à l'exercice de ce soutien, certes, mais également à la réflexion entourant son renouvellement à la lumière des besoins évolutifs des personnes apprenantes.

LE CARACTÈRE ITÉRATIF DU PROCESSUS DE TRANSITION

Même si de nombreux modèles de transition évoquent des étapes ou des phases, il importe de reconnaître que ces dernières ne sont pas statiques. En effet, elles évoluent dans le temps, notamment dans la rencontre entre ce qui était attendu de la personne apprenante (l'avant) et ce qui est vraiment dans l'expérience de transition (le pendant). C'est ici que le caractère itératif de la transition prend tout son sens; la personne apprenante doit souvent faire des retours vers une démarche de préparation pour mieux vivre sa transition, qui évolue dans le temps.

LA PRÉPARATION À LA TRANSITION, QUI CONSTITUE UN MOMENT CLÉ DE L'AVANT-TRANSITION, MAIS DEMEURE UN MOMENT FORT DE LA TRANSITION (PENDANT LA TRANSITION)

La voix des personnes apprenantes met de l'avant l'importance de la préparation aux transitions, tant en ce qui a trait au contexte d'étude et à son choix professionnel qu'aux nouveaux apprentissages que peut entraîner la transition (p. ex. : le budget, le bail, etc.). Cela dit, il appert que la préparation à la transition reste vive pendant la transition, alors que les personnes apprenantes doivent poursuivre cette préparation *in situ* en fonction de l'émergence de besoins inattendus où jusqu'alors inconnus. Ainsi, outre les attentes élevées

à l'égard de la préparation aux transitions, les milieux éducatifs gagnent à reconnaître l'évidente itération entre préparation et transition dans le parcours scolaire des personnes apprenantes. En d'autres mots, il s'agit d'une responsabilité partagée qui ne s'arrête pas une fois l'individu en présence dans son nouveau milieu.

LE CARACTÈRE UNIVERSEL DE LA TRANSITION

Chaque personne apprenante arrive sans contredit avec son bagage personnel, ses expériences scolaires antérieures, ses aspirations et ses appréhensions. C'est la somme de ces caractéristiques individuelles qui vient colorer la suite du parcours scolaire, notamment le processus de transition. Cela dit, alors que les besoins spécifiques sont teintés de ces caractéristiques individuelles et du contexte de formation (contextes multiples), il s'avère que les grandes catégories de besoins de soutien aux transitions sont rassembleuses. Dès lors, ce constat invite les milieux éducatifs à mobiliser ces catégories de besoins dans la mise en action de mesures ou pratiques de soutien aux transitions, plutôt que de construire ou d'offrir des mesures ou pratiques en fonction de groupes ciblés (souvent, une approche caractérisée par des marqueurs de diversité, une approche déficitaire, médicale ou catégorielle). Ce qui sert à l'un peut servir à l'autre! Qui plus est, cette posture renforce l'idée d'assurer la participation d'une diversité de voix étudiantes dans tout processus réflexif entourant le développement de nouvelles initiatives, la bonification ou l'évaluation d'initiatives existantes en matière de soutien aux transitions.

LE CARACTÈRE ÉVOLUTIF DES PARCOURS SCOLAIRES

Les milieux éducatifs gagnent à reconnaître l'évolution de la clientèle étudiante, et ce, non seulement en matière d'accroissement du nombre de personnes étudiantes en « situation de handicap » (ce qui est souvent ramené à l'avant-plan dans les textes officiels), mais également en matière de parcours non linéaires, qui viennent moduler l'expérience scolaire et les besoins qui pourraient découler de cette expérience. Pour mieux s'adapter au caractère évolutif des parcours scolaires et aux besoins individuels des personnes apprenantes, il est également recommandé que les milieux éducatifs adoptent une posture flexible quant à la durée prédéfinie d'un parcours de formation. Le recours à la voix d'une diversité de personnes apprenantes dans tout processus réflexif entourant le soutien aux transitions permettra d'appréhender le caractère évolutif des parcours scolaires.

LE CARACTÈRE ÉVOLUTIF DES PERSONNES ÉTUDIANTES ET DE LEURS BESOINS FINANCIERS

Force est d'admettre que la sécurité financière des personnes étudiantes constitue un enjeu majeur. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur la formule d'attribution des prêts et bourses dans leur forme actuelle. Des questions d'accessibilité, de normes d'attribution et de complexité dans la préparation de ces demandes sont importantes à débattre.

LA VALEUR AJOUTÉE D'UN PORTRAIT DE CONTEXTE COMME LEVIER À L'AMÉLIORATION OU LA CRÉATION DE NOUVELLES INITIATIVES DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS.

Si l'on reconnaît l'importance du processus de transition dans l'expérience scolaire des personnes apprenantes et l'incidence de cette expérience sur l'engagement scolaire dans le nouveau contexte d'étude, tous les milieux éducatifs gagnent à se prévaloir d'une forme de vigie sur la compatibilité entre les mesures et pratiques de soutien aux transitions en place et les besoins de soutien aux transitions exprimés par les personnes apprenantes en contexte de transition. Pour ce faire, les milieux éducatifs ont avantage à réaliser un portrait des besoins de soutien aux transitions en recourant aux dix catégories de besoins (à l'image d'une grille d'analyse) ou en sollicitant la voix de leurs étudiantes et étudiants sur la question.

LA TRANSITION N'EST PAS UNE FINALITÉ

La définition même d'une transition réussie mérite une attention particulière, que ce soit au sein de l'établissement scolaire ou au sein des ministères impliqués. En effet, de réduire la transition réussie à un marqueur chiffré de diplomation est non seulement minimaliste, mais cela traduit une incompréhension du processus de transition et de sa portée dans le parcours scolaire. Un jeune qui, après quelques semaines, abandonne une formation professionnelle pour se diriger vers une formation technique, ou vice-versa, aura appris de son expérience de transition initiale, en aura appris notamment sur l'adéquation entre la formation et ses aspirations professionnelles, ses compétences, ses sources de motivation, etc. N'est-ce pas là une réussite que de mieux orienter ses choix professionnels, et conséquemment d'apprentissage, en cohérence avec soi? Cette posture invite les personnes actrices de l'éducation et les personnes décideuses à innover en matière d'évaluation de transitions réussies à travers des indicateurs nouveaux qui embrassent le processus de transition pour ce qu'il est, c'est-à-dire, un processus.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (20), 148-167.
- 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., 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.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bolic Baric, V., Hellberg, K., Kjellberg, A. et Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger's disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*, 20(2), 183-195.
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). Portrait socioéducatif des étudiants de première génération. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération.
- 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.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académique au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.
- Caetano, A.P., Pimental Freire, I. et Biscaia Machado, E. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of new approaches in educational research*, 9(01), 57-73.
- 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>
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilité et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, p. 111-132.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique. Gouvernement du Québec
- Compétences Québec. (2024). Attestation d'études professionnelles (AEP). <https://www.inforoutefpt.org/formation-professionnelle/attestation-etudes-professionnelles>
- 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.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). Les collèves après 50 ans : regard historique et perspectives. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- 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/>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 125. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/4523>
- 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.
- 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.

- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). Les 16-24 ans à l'éducation des adultes. Besoins et pistes d'intervention. Presses de l'Université du Québec.
- Duran Alvarez, Y. A. (2022). L'expérience scolaire des étudiants issus de l'immigration : De la formation générale des adultes aux études collégiales. *Hommes & Migrations*, 1336, 25-31.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. Dossier d'actualité Veille et Analyse, no 59, décembre.
- 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.
- Frenette, M. (2007). Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières. Document de recherche, Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec. (2024). Étudier en formation professionnelle. <https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/la-formation-professionnelle/etudier-formation-professionnelle>
- Gouvernement du Québec. (2023). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf
- 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
- Gouvernement du Québec. (2010). Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. et Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255–274.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation : from tokenism to citizenship*. United Nations Children's Fund International Child Development Centre.
- Herz, B. et Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational setting. *Journal of research in Special Educational Needs*, 16.
- 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.
- 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. 6183). Presses de l'Université du Québec.
- Kamanzi, P. C., Pilote, A., Uzenat, M. et Gris, S. (2017). La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (46/4).
- Mansfield, K. C. (2014). How Listening to Student Voices Informs and Strengthens Social Justice Research and Practice. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 392–430.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés* (p. 165–184). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Parcours de formation axée sur l'emploi. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_00.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Indicateurs de l'éducation – Édition 2013. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (édition 2015). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). Balises de codification et de modification des programmes d'études conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). Gouvernement du Québec.
- Molgat, M. et Larose-Hébert, K. (2010). Les valeurs des jeunes au Canada. Rapport de recherche. Gouvernement du Canada.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paxton, M. (2012). Student voice as a methodological issue in academic literacies research. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 381–391.
- Projet TrRéussies. (2024, mai). Cadre de référence commun du projet TrRéussies. Document inédit. Université du Québec.

- Rousseau, N. (2024). La diversité et l'éducation inclusive : la voix des élèves comme levier à la prise en compte de la diversité en contextes éducatifs. Dans Beaudoin C. (dir.) La diversité en contextes éducatifs. Regards théoriques et pratiques (p. 193-208). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127–150. <https://doi.org/10.7202/1040666ar>
- Rousseau, N. et Tétreault, K. (2012). La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives. QISAQ, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117.
- 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*. Québec.
- Université du Québec. (2023). *Transitions réussies vers les études supérieures*. <https://reseau.uquebec.ca/fr/nos-initiatives/transitions-reussies-vers-les-etudes-superieures>
- Wood, B., Taylor, R., Atkins, R. (2018). Student Voice, Citizenship and Regulated Spaces. In: Bourke, R., Loveridge, J. (eds) *Radical Collegiality through Student Voice*. Springer, Singapore.



ANNEXES

ANNEXE 1. SYNTHÈSES DU PROJET

SYNTHÈSE COURTE

Le projet de recherche mené par l'équipe de la Mauricie se penche sur les transitions scolaires sous l'aune du phénomène de l'institutionnalisation des trajectoires non linéaires. Au Québec, ces parcours non linéaires, marqués par des interruptions et réorientations, sont particulièrement fréquents chez les personnes apprenantes ayant des besoins éducatifs particuliers ou issus de milieux à faible revenu. En ce sens, le projet de la Mauricie a fait le choix de s'intéresser à tous les parcours – linéaires et non linéaires – pouvant mener aux études supérieures, et ce, dans une pluralité de contextes éducatifs tels que l'enseignement secondaire, la formation générale des adultes ainsi que la formation professionnelle, collégiale et universitaire.

L'intérêt de l'équipe de la Mauricie pour ces transitions est lié à la volonté de donner une voix aux personnes apprenantes, notamment celles qui rencontrent des défis scolaires ou sont marginalisées. Cette approche repose sur l'idée que les personnes apprenantes jouent un rôle actif dans la résolution des problèmes en milieu éducatif, et qu'il est crucial de les impliquer dans ce processus. Les bénéfices de cette participation pour les élèves et les milieux éducatifs sont bien documentés.

La méthodologie adoptée est celle de la recherche-développement (RD), qui implique une collaboration étroite avec les partenaires éducatifs tout au long du processus. Ancrée dans une approche constructiviste et interprétative, cette méthodologie vise à développer des outils et approches adaptés aux besoins identifiés. En 2022, lors de la première phase de la RD, des entretiens semi-dirigés avec 106 personnes apprenantes et 26 acteurs et actrices de soutien aux transitions ont permis d'identifier dix grandes catégories de besoins en matière de transitions, communes à tous les contextes éducatifs bien que variant en spécificité.

Les phases suivantes de la RD, réalisées en 2023-2024, ont consisté à présenter les résultats aux partenaires, qui ont ensuite travaillé avec l'équipe de recherche pour mettre en place ou améliorer des dispositifs de soutien aux transitions. Ce processus d'accompagnement se poursuit en 2024-2025 avec le développement d'outils et la diffusion des résultats de recherche.

Le rapport de recherche se conclut avec neuf recommandations visant à mieux soutenir le processus de transition. Nos résultats révèlent notamment que le processus de transition est loin d'être une finalité en soi pour les personnes concernées. Réduire la transition réussie à un marqueur chiffré de diplomation est non seulement minimaliste, mais cela traduit une incompréhension du processus de transition et de sa portée dans le parcours scolaire.

SYNTHÈSE LONGUE

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

On note depuis une dizaine d'années au Québec des changements importants dans les parcours scolaires, passant d'un parcours plutôt linéaire (étude, diplomation, emploi) à un parcours non linéaire marqué par des interruptions, des réorientations scolaires et un accroissement du temps d'études (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018; Molgat et Larose-Hébert, 2010). Les parcours non linéaires seraient particulièrement fréquents chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (p. ex. Rousseau et al., 2016) et chez ceux dont les parents habitent dans des quartiers à faible revenu annuel (Kamanzi et al., 2017). Pour mieux répondre à la diversité des besoins des personnes apprenantes, le système d'éducation québécois a progressivement institutionnalisé des parcours non linéaires vers les études supérieures (p. ex. Kamanzi et al., 2017). Par conséquent, l'équipe de la Mauricie a fait le choix de s'intéresser à tous les parcours – linéaires et non linéaires – pouvant mener aux études supérieures dans les contextes éducatifs suivant : a) la formation secondaire, incluant les secteurs liés à l'adaptation scolaire; b) la formation générale des adultes; c) la formation professionnelle; d) la formation collégiale, incluant les attestations d'études collégiales; e) la formation universitaire.

L'intérêt de l'équipe de la Mauricie pour les transitions dans une diversité de contextes éducatifs est jumelé à la nécessité de mobiliser la voix d'une diversité de personnes apprenantes [*pupils voice*] qui vivent ces transitions (Caetano et al., 2020), notamment la voix des personnes qui rencontrent des défis en contexte scolaire (Bolic Baric et al., 2016; Paxton, 2012) ou qui présentent un historique de marginalisation (Mansfield, 2014). Dans la perspective de la voix des personnes apprenantes, les défis rencontrés à l'école ne sont pas résolus que par les adultes, ils le sont également par les personnes apprenantes, en donnant l'occasion à ces dernières de s'exprimer sur le problème constaté et sur les solutions possibles pour le résoudre. Une récente recension des écrits met en exergue les nombreux bénéfices, autant pour les personnes apprenantes que pour les milieux éducatifs, à favoriser la participation des personnes apprenantes à la résolution de problèmes en contextes éducatifs (Rousseau, 2024).

En réponse aux besoins de rejoindre une diversité d'élèves qui empruntent une diversité de parcours où se vivent des transitions, la Mauricie fait le choix de s'intéresser à une diversité de voix : 1) la voix des personnes apprenantes qui fréquentent l'un ou l'autre des contextes éducatifs évoqués plus haut; 2) la voix des personnes apprenantes qui bénéficient de soutien dans la planification ou l'expérience de transition par un Carrefour jeunesse-emploi; 3) la voix des élèves qui rencontrent certains défis à l'école (de tout ordre).

Le projet de recherche de la Mauricie a une double visée :

1. Décrire les besoins de soutien aux transitions des personnes apprenantes de la formation générale des adultes, de la formation professionnelle, de la formation collégiale et de la formation universitaire.
2. Décrire les besoins de soutien à la planification des transitions des personnes apprenantes du secteur des jeunes, incluant le pré-DEP, le 2e cycle du secondaire et l'adaptation scolaire.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le désir d'impliquer activement dans la recherche les partenaires des milieux éducatifs et de travailler en collaboration avec eux tout au long du processus nous a conduits vers une méthodologie de recherche-développement (RD) en cinq phases (Bergeron et Rousseau, 2021). La RD en éducation fait partie de la grande catégorie de la recherche appliquée dont elle se distingue par sa finalité de développer des outils ou de proposer des procédures ou des approches qui pourront répondre aux besoins rencontrés par les milieux, en plus de générer de nouvelles connaissances à travers le processus de recherche (Bergeron et Rousseau, 2021). La posture épistémologique retenue par l'équipe de recherche est ancrée dans une approche constructiviste et interprétative, où priment la proximité avec l'expérience vécue des personnes apprenantes et leurs perspectives respectives (Anadón et Guillemette, 2006).

En 2022-2023 (phase 1 de la RD), l'équipe de recherche a réalisé une collecte de données de nature qualitative (entretiens semi-dirigés) auprès de personnes apprenantes (N=106) et de personnes actrices de soutien aux transitions (N=26) provenant de différents ordres d'enseignement et contextes éducatifs associés à nos partenaires. L'analyse et l'interprétation des données qualitatives issues des entretiens individuels, par l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2010), ont permis d'identifier dix grandes catégories de besoins en matière de transitions (section 5.1). Fait intéressant, ces catégories de besoins sont partagées par l'ensemble des personnes étudiantes, peu importe les contextes éducatifs. C'est plutôt la spécificité des besoins qui peut varier à l'intérieur de ces catégories.

En 2023-2024 (phase 2 et phase 3 de la RD), les résultats de la phase 1 ont été présentés aux partenaires (résultats personnalisés par organisation partenaire) et ceux-ci ont été invités à identifier la mise en place de nouveaux dispositifs de soutien aux transitions au sein de leur organisation et/ou l'amélioration de dispositifs existants. Sept milieux ont participé à cette phase. L'équipe de recherche a accompagné chacun de ces milieux dans la mise en œuvre des solutions identifiées, tout en y documentant le processus et les retombées.

En 2024-2025 (phase 4 et 5 de la RD), l'équipe de recherche continue d'accompagner les partenaires à améliorer les dispositifs en vue d'une utilisation optimale. En parallèle,

l'équipe travaille au développement des outils qui seront proposés dans le MSTR ainsi qu'à la diffusion de résultats de recherche et des produits développés.

RÉSULTATS SOMMAIRES

Les résultats du projet mené par l'équipe de la Mauricie permettent aujourd'hui d'émettre une série de neuf recommandations visant à mieux soutenir le processus de transition. À ce titre, nos résultats révèlent notamment que le processus de transition est loin d'être une finalité en soi pour les personnes concernées. Réduire la transition réussie à un marqueur chiffré de diplomation est non seulement minimaliste, mais cela traduit une incompréhension du processus de transition et de sa portée dans le parcours scolaire. Qui plus est, nos résultats nous amènent à insister sur le fait que la préparation à la transition constitue un moment clé de l'avant-transition et que cette préparation reste vive pendant la transition où les personnes apprenantes doivent poursuivre cette préparation in situ en fonction de l'émergence de besoins inattendus ou jusqu'alors inconnus.

ANNEXE 2. OUTILS DE COLLECTE

Protocole d'entretien semi-dirigé pour les apprenants qui se préparent à une transition

(2^e cycle du secondaire et CJE)

Partie I – Mise en contexte et consentement

- Rappel des objectifs du projet
- Intérêt pour la perspective des apprenants
- Caractère confidentiel de la participation
- Présentation du formulaire d'information et de consentement
- Obtention du consentement

Démarrer l'enregistrement

- Mentionner la date et l'heure de l'entretien
- Obtention du consentement verbal avant de commencer l'entretien

Partie II : Informations contextuelles

1. Que peux-tu nous dire sur ton cheminement scolaire?
 - a. Quels sont tes plans suivant ta sortie de l'école secondaire?
 - b. Estimes-tu avoir des difficultés scolaires ou être en situation de handicap?
 - i. Si oui, que peux-tu nous dire sur la nature des difficultés que tu rencontres en contexte scolaire?
2. Tu t'identifies à quel genre : masculin, féminin, non genré ou autre identification?
3. Occupes-tu présentement un travail en même temps que tes études?
 - a. Si oui, combien d'heures travailles-tu par semaine?

Partie III : Informations sur l'expérience de préparation à une transition

4. Comment se vit ton expérience de préparation à une transition à venir en contexte [xxx]?

5. Comment es-tu préparé à cette transition?
 - a. Quelle personne professionnelle contribue à ta préparation?
 - b. Quelles activités sont réalisées pour te préparer à cette transition?
6. Quel(le)s sont tes questionnements et/ou appréhensions devant cette transition à venir?
7. Quel(le)s mesures de soutien et/ou services faciliteraient ta future transition en contexte [xxx]?
 - a. Pourquoi ces mesures ou services faciliteraient-ils ta future transition?
8. Comment le contexte [XXX] pourrait-il mieux soutenir les transitions des apprenants en général?
 - a. Pourquoi est-ce que cela serait facilitant?

Partie IV : Autres informations

9. Avant de clore notre rencontre, aurais-tu autre chose que tu aimerais partager sur ton expérience de préparation à la transition ou les mesures de soutien aux transitions susceptibles d'être aidantes?

Protocole d'entretien semi-dirigé pour les apprenants qui vivent une transition

(FP; FGA; Cégep; Université)

Partie I – Mise en contexte et consentement

- Rappel des objectifs du projet
- Intérêt pour la perspective des apprenants
- Caractère confidentiel de la participation
- Présentation du formulaire d'information et de consentement
- Obtention du consentement

Démarrer l'enregistrement

- Mentionner la date et l'heure de l'entretien
- Obtention du consentement verbal avant de commencer l'entretien

Partie II : informations contextuelles

10. Quel établissement d'enseignement fréquentes-tu?
11. Quel est ton programme d'études?
12. Que peux-tu nous dire sur ton cheminement scolaire?
 - a. Avant d'être ici, tu fréquentais quel milieu scolaire? **ET/OU**
 - b. Avant d'être ici, tu travaillais dans quel domaine (base expérience)?
 - c. Estimes-tu avoir des difficultés scolaires ou être en situation de handicap?
 - i. Si oui, que peux-tu nous dire sur la nature des difficultés que tu rencontres en contexte scolaire?
13. Tu t'identifies à quel genre : masculin, féminin, non genré ou autre identification?
14. Quel âge as-tu?
15. Occupes-tu présentement un travail en même temps que tes études?
 - a. Si oui, combien d'heures travailles-tu par semaine?

16. Que peux-tu nous dire sur ta situation familiale?
 - a. Habites-tu chez tes parents, en résidence étudiante ou en appartement/maison? Es-tu locataire ou propriétaire?
 - b. Es-tu célibataire, en couple (avec ou sans enfants), monoparental.e?
 - c. Si tu as des enfants, combien en as-tu et quel âge ont-ils?

Partie III : Informations sur l'expérience actuelle de transition

17. Comment se vit actuellement ton expérience de transition en contexte [xxx]?
18. Quel(le)s étaient tes questionnements et/ou appréhensions avant de faire cette transition?
19. Comment as-tu été préparé.e à cette transition?
20. As-tu vécu des obstacles ou défis dans ta transition?
 - a. Si oui, lesquels?
 - b. Comment crois-tu que cela a affecté tes études?
21. Quel(le)s mesures de soutien et/ou services ont facilité ou facilitent ta transition?
22. As-tu reçu du soutien d'une personne professionnelle de ton établissement scolaire actuel?
23. Comment le contexte [xxx] pourrait-il mieux soutenir ta transition?
24. Comment le contexte [xxx] pourrait-il mieux soutenir les transitions des apprenants en général?

Partie IV : Autres informations

Avant de clore notre rencontre, aurais-tu autre chose que tu aimerais partager sur ton expérience de transition ou les mesures de soutien aux transitions?



Protocole d'entretien semi-dirigé pour les apprenants qui vivent une transition

(FP; FGA; Cégep; Université)

Partie I – Mise en contexte et consentement

- Rappel des objectifs du projet
- Intérêt pour la perspective des apprenants
- Caractère confidentiel de la participation
- Présentation du formulaire d'information et de consentement
- Obtention du consentement

Démarrer l'enregistrement

- Mentionner la date et l'heure de l'entretien
- Obtention du consentement verbal avant de commencer l'entretien

Partie II : informations contextuelles

25. Quel établissement d'enseignement fréquentes-tu?
26. Quel est ton programme d'études?
27. Que peux-tu nous dire sur ton cheminement scolaire?
 - a. Avant d'être ici, tu fréquentais quel milieu scolaire? **ET/OU**
 - b. Avant d'être ici, tu travaillais dans quel domaine (base expérience)?
 - c. Estimes-tu avoir des difficultés scolaires ou être en situation de handicap?
 - i. Si oui, que peux-tu nous dire sur la nature des difficultés que tu rencontres en contexte scolaire?
28. Tu t'identifies à quel genre : masculin, féminin, non genré ou autre identification?
29. Quel âge as-tu?
30. Occupes-tu présentement un travail en même temps que tes études?
 - a. Si oui, combien d'heures travailles-tu par semaine?

31. Que peux-tu nous dire sur ta situation familiale?
 - a. Habites-tu chez tes parents, en résidence étudiante ou en appartement/maison? Es-tu locataire ou propriétaire?
 - b. Es-tu célibataire, en couple (avec ou sans enfants), monoparental.e?
 - c. Si tu as des enfants, combien en as-tu et quel âge ont-ils?

Partie III : Informations sur l'expérience actuelle de transition

32. Comment se vit actuellement ton expérience de transition en contexte [xxx]?
33. Quel(le)s étaient tes questionnements et/ou appréhensions avant de faire cette transition?
34. Comment as-tu été préparé.e à cette transition?
35. As-tu vécu des obstacles ou défis dans ta transition?
 - a. Si oui, lesquels?
 - b. Comment crois-tu que cela a affecté tes études?
36. Quel(le)s mesures de soutien et/ou services ont facilité ou facilitent ta transition?
37. As-tu reçu du soutien d'une personne professionnelle de ton établissement scolaire actuel?
38. Comment le contexte [xxx] pourrait-il mieux soutenir ta transition?
39. Comment le contexte [xxx] pourrait-il mieux soutenir les transitions des apprenants en général?

Partie IV : Autres informations

40. Avant de clore notre rencontre, aurais-tu autre chose que tu aimerais partager sur ton expérience de transition ou les mesures de soutien aux transitions?



Protocole d'entretien semi-dirigé pour les acteurs de soutien aux transitions

(tous les milieux partenaires)

Partie I – Mise en contexte et consentement

- Rappel des objectifs du projet
- Intérêt pour la perspective des apprenants
- Caractère confidentiel de la participation
- Présentation du formulaire d'information et de consentement
- Obtention du consentement

Démarrer l'enregistrement

- Mentionner la date et l'heure de l'entretien
- Obtention du consentement verbal avant de commencer l'entretien

Partie II : Informations contextuelles

1. Quels rôle ou fonction jouez-vous au sein de l'établissement?
2. Combien d'autres personnes de votre établissement jouent un rôle ou occupent une fonction similaire?
3. Selon vous, comment se vivent les transitions en contexte [xxx] pour les apprenants?
4. Selon vous, de quoi ont besoin les apprenants pour vivre une transition harmonieuse du contexte [xxx] au contexte [xxx]?

Exemples de possibilités :

- D'un milieu scolaire vers le collégial préuniversitaire
- D'un milieu scolaire vers le collégial technique
- D'un milieu scolaire vers la formation professionnelle au collégial (AEC)
- D'un milieu scolaire vers le milieu universitaire
- D'un milieu professionnel vers le milieu universitaire
- D'un milieu professionnel vers le collégial technique
- D'un milieu professionnel vers la formation professionnelle au collégial (AEC)

- D'un milieu secondaire vers la formation générale des adultes (FGA)
- D'un milieu secondaire vers la formation professionnelle (FP)

Partie III : Informations sur les mesures de soutien aux transitions offertes dans l'établissement

5. Quelles sont les mesures de soutien actuellement en place pour soutenir (ou préparer) les apprenants en contexte de transition?
6. Quelles sont les intentions visées par ces mesures de soutien?
 - a. Pour répondre à quels besoins des apprenants?
 - b. Pour répondre à quels obstacles rencontrés ou observés dans votre contexte de formation?
 - c. Quelles sont les forces de ces mesures pour soutenir les transitions des apprenants?
 - d. Quelles sont les limites de ces mesures pour soutenir les transitions des apprenants?
7. À la lumière de ce qui est déjà offert et de vos propres observations, comment le contexte [xxx] pourrait-il mieux soutenir la transition des apprenants?

Partie IV : Autres informations

8. Avant de clore notre rencontre, y a-t-il autre chose que vous aimeriez partager sur votre expérience de transition ou les mesures de soutien aux transitions?