

Juin 2026

Mieux accompagner les transitions scolaires sur le territoire montréalais

Besoins des élèves en formation générale des adultes et en formation professionnelle

Rapport remis à Réseau réussite Montréal (RRM)



Auteur-es du rapport

David Baril, M. Sc., c.o.

Nadia Rousseau, Ph. D.

Caroline Duranleau, M.A., doctorante

Julie Courcy, M. Sc., doctorante

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières



Réseau réussite
Montréal

Rédaction

David Baril, M. Sc., c.o., professionnel de recherche, UQTR

Nadia Rousseau, Ph. D., professeure titulaire, UQTR

Caroline Duranleau, M.A., doctorante, professionnelle de recherche, UQTR

Julie Courcy, M. Sc., doctorante, professionnelle de recherche, UQAR

Responsable de l'équipe de recherche

Nadia Rousseau, Ph. D.

Professionnel.le.s de recherche

David Baril, M. Sc., c.o.

Caroline Duranleau, M.A.

Julie Courcy, M.A.

Auxiliaires de recherche

Rémi Prévost, étudiant au 3^e cycle

Mathias Boyer-Brosseau, étudiant au 3^e cycle

Jeanne Ayotte-Bournival, étudiante au 2^e cycle

Daline Flecher Jean-Baptiste, étudiante au 2^e cycle

Ce projet a été rendu possible grâce à la contribution financière du CSSDM, du CSSMB, du CSSPI, de la CSEM, de la CSLBP et de Réseau réussite Montréal (RRM).

Pour citer ce rapport :

Baril, D., Rousseau, N., Duranleau, C. et Courcy, J. (2026). *Mieux accompagner les transitions scolaires sur le territoire montréalais : besoins des élèves en formation générale des adultes et en formation professionnelle*. Rapport remis à Réseau réussite Montréal (RRM). Université du Québec à Trois-Rivières.

Personnes collaboratrices et services/organisations d'attache

Abdellatif Katan, conseiller pédagogique, Service de la FGA, CSSMB
Alain Guillemette, directeur d'unité, Bureau de la direction générale, CSSDM
Alexandre Charbonneau, conseiller pédagogique, Service de la FGA, CSSMB
Angela Spagnolo, directrice régionale, Services de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, CSEM
Eugenia Carolina Paz, conseillère pédagogique, Service de la FGA, CSSMB
Francis Lamontagne, coordonnateur, Services éducatifs, CSSDM
François Medzalabenleth, directeur, Service de la formation générale des adultes, CSSMB
Ginette Vézina, directrice générale, Réseau réussite Montréal
Isabelle Létourneau, analyste, Services éducatifs, CSSDM
Jessie, François, conseillère pédagogique, Service de la FGA, CSSMB
Maggie Soldano, directrice régionale, Éducation des adultes et formation professionnelle, CSLBP
Marie-Claude Béliveau, directrice adjointe, Réseau de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle du CSSPI
Marie-Eve Perron, conseillère d'orientation, Réseau de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle du CSSPI
Martine Veillette, conseillère en intervention pour l'accompagnement national des SEC en FP-FGA, CSSMI
Mireille Houle, conseillère pédagogique, Services éducatifs, CSSDM
Nancy Bean, directrice adjointe, Services éducatifs, CSSDM
Nawal Zourane, technicienne en informatique, Ressources informatiques, CSSMB
Pascale Gingras, directrice générale adjointe, Bureau de la direction générale, CSSDM
Richard Mark David, directeur adjoint, Services de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle / Service aux entreprises, CSEM
Sandra Marques, conseillère pédagogique, Services éducatifs, CSSDM
Véronique Ross, psychoéducatrice, Services éducatifs, CSSDM

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	6
1 INTRODUCTION.....	7
2 MÉTHODOLOGIE.....	10
2.1 Volet quantitatif : questionnaire en ligne.....	10
2.2 Volet qualitatif : groupes de discussion.....	16
3 CINQ PROFILS D'ÉLÈVES EN MATIÈRE DE TRANSITIONS.....	19
3.1 Profil 1 : L'élève autonome.....	20
3.2 Profil 2 : L'élève en construction de son projet.....	21
3.3 Profil 3 : L'élève en quête d'équilibre et d'appartenance.....	22
3.4 Profil 4 : L'élève en mode survie financière.....	23
3.5 Profil 5 : L'élève en surcharge.....	24
4 DIX CATÉGORIES DE BESOINS EN MATIÈRE DE TRANSITIONS.....	26
4.1 Apprendre à se connaître pour mieux se projeter.....	27
4.2 Démystifier et mieux connaître son nouveau contexte d'études.....	29
4.3 S'informer sur les programmes d'études et le travail.....	31
4.4 Se préparer à devenir un adulte responsable.....	33
4.5 Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress.....	36
4.6 Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études.....	38
4.7 Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté.....	41
4.8 S'approprier le métier d'élève.....	43
4.9 Parvenir à concilier les études, le travail et la famille.....	46
4.10 Bénéficier de soutien scolaire et de mesures d'adaptation.....	49
4.11 Synthèse des mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en contexte de transition.....	52
5 QUOI RETENIR DE LA VOIX DES ÉLÈVES SUR LES TRANSITIONS À LA FGA ET À LA FP : PRINCIPAUX CONSTATS.....	56
5.1 Constat 1 : L'autonomie.....	56
5.2 Constat 2 : La variabilité des besoins.....	57
5.3 Constat 3 : Des ajustements aux mesures et pratiques en place.....	58

5.4	Constat 4 : Les mesures et les pratiques de soutien aux transitions : offre vs réalité	60
5.5	Points de vigilance.....	62
6	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	65
7	ANNEXES	67
7.1	Annexe 1 : Schéma du Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR) (Université du Québec et al., 2025).....	67
7.2	Annexe 2 : Fiches synthèses des dix catégories de besoins en matière de transition (Duranleau et al., 2025)	68
7.3	Annexe 3 : Analyse classes latentes (ACL)	78
7.4	Annexe 4 : Croisements entre les items des 10 catégories de besoins et variables sociodémographiques, selon le secteur	81
7.5	Annexe 5 : Matrice des associations significatives entre variables sociodémographiques des élèves en FGA (test du khi-deux).....	99
7.6	Annexe 6 : Matrice des associations significatives entre variables sociodémographiques des élèves en FP (test du khi-deux)	100
7.7	Annexe 7 : Programmes d'études en FP par secteur d'activités.....	101

RÉSUMÉ

Ce rapport présente les résultats d'une recherche d'envergure réalisée en 2024-2025 sur le territoire montréalais dont l'objectif était de mieux comprendre les besoins des élèves inscrits en formation générale des adultes (FGA) et des élèves inscrits en formation professionnelle (FP) depuis moins d'un an. Cette recherche fut le fruit d'une collaboration avec l'ensemble des centres de services scolaires (CSSDM, CSSMB, CSSPI) et des commissions scolaires de Montréal (CSEM, CSLBP). S'appuyant sur une méthodologie mixte, la recherche combine les données issues d'un questionnaire en ligne (N=2367) et de 17 entretiens de groupe (N=109).

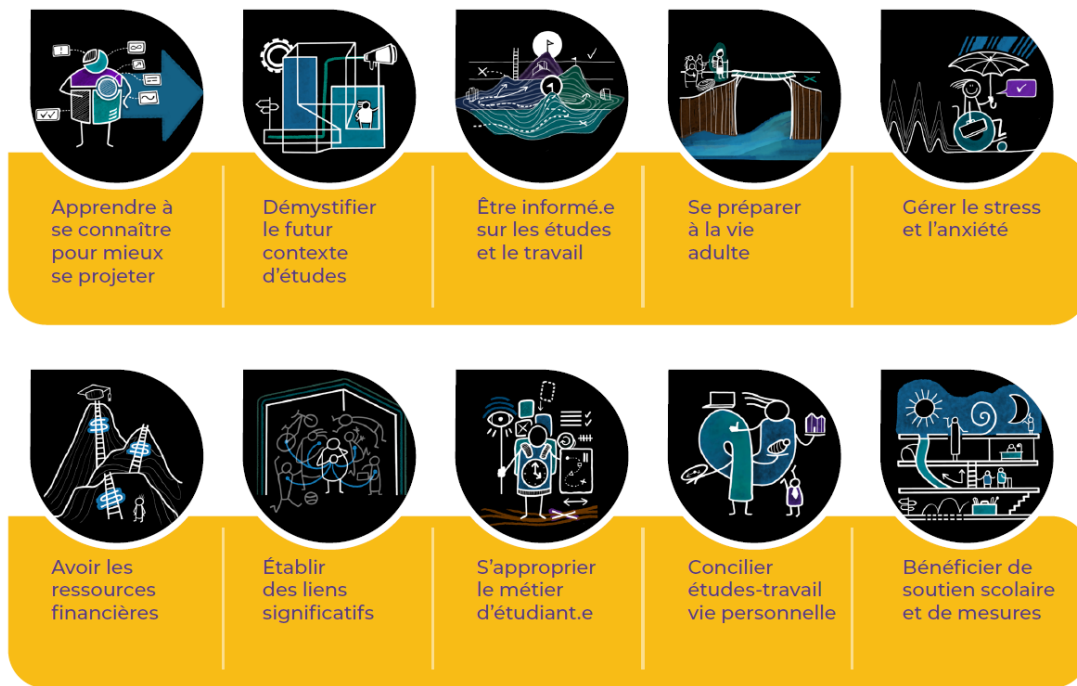
Le rapport s'articule d'abord autour de cinq profils d'élèves distincts en matière de transitions, issus d'une analyse de classes latentes (*autonome, en construction de son projet, en quête d'équilibre et d'appartenance, en mode survie financière, en surcharge*). Par la suite, sont explorées en détail les 10 catégories de besoins en matière de transitions exprimées par les élèves en FGA et en FP, ainsi que les mesures et pratiques de soutien particulièrement appréciées et souhaitées par les élèves. En conclusion, le rapport propose des constats clés et une série de points de vigilance destinés à outiller le personnel scolaire dans le soutien des élèves lors de leur première année de transition en FGA ou en FP.

1 INTRODUCTION

La qualité des transitions vécues influence la réussite éducative des élèves et leur capacité à développer leur plein potentiel à travers la réalisation de leurs études (De Clercq et al., 2024). Cette période est d'autant plus critique pour les personnes qui cumulent des facteurs de risque, que ce soit sur le plan individuel, académique ou social. Le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR) fait de l'épanouissement de l'élève la visée première de la transition (voir Annexe 1). Il s'éloigne ainsi d'une transition dont la réussite ne se mesurerait qu'au regard de la réussite scolaire. Le MSTR reconnaît le caractère itératif et systémique du processus de la transition et le caractère progressif et personnel de l'épanouissement. Le contexte éducatif influence l'expérience de transition, tout comme les situations qui surviennent au cours de la transition et les besoins qui émergent qui nécessitent une adaptation continue de la part de l'élève.

Les travaux réalisés dans le cadre du développement du MSTR par l'équipe de recherche de l'UQTR, sous la direction de la professeure Nadia Rousseau, ont permis de déterminer dix grandes catégories de besoins susceptibles d'être ressentis par les élèves en situation de transition (Figure 1). Ces besoins peuvent être connus ou inconnus, anticipés ou émergents en contextes, ponctuels ou récurrents, pressants ou non. L'intensité avec laquelle ils seront ressentis dépendra à la fois du contexte individuel, social et éducatif de l'élève. Le soutien offert par les milieux éducatifs représente un levier non négligeable pour répondre aux besoins et soutenir une transition réussie. L'efficacité des mesures de soutien dépend toutefois de la capacité des milieux à s'adapter aux besoins spécifiques des élèves et à la complexité des contextes dans lesquels ils évoluent. Pour en savoir plus sur les dix grandes catégories de besoins, des fiches synthèses destinées aux élèves se trouvent en annexe du rapport.

Figure 1. Dix grandes catégories de besoins des personnes apprenantes en situation de transition (Rousseau et al., 2024)



Le projet Besoins en matière de transitions en formation générale des adultes et en formation professionnelle

À l'automne 2024, les Centres de services scolaires francophones (CSSDM, CSSMB, CSSPI), les commissions scolaires anglophones (CSEM, CSLBP) et le Réseau réussite Montréal (RRM) ont approché la professeure Rousseau et son équipe pour réaliser un portrait des besoins des élèves vivant une situation de transition à la formation générale des adultes (FGA) et à la formation professionnelle (FP). Début 2026, un portrait détaillé des besoins en matière de transition des élèves en FGA et en FP a été remis à chaque CSS et à chaque CS, sous la forme d'un rapport de recherche (Baril et al., 2026a,b,c,d,e).

La figure 2 présente la ligne de temps du projet de recherche¹.

Figure 2. Ligne de temps du projet



La voix des élèves occupe une place centrale du projet de recherche. Par les outils de collecte de données utilisés pour cette recherche, les élèves ont pu s'exprimer sur leurs besoins, ainsi que sur les services et mesures qui les soutiennent lors de leur transition à la FGA ou à la FP. Les pratiques qui mettent de l'avant la voix des jeunes assurent aussi la prise en compte des solutions proposées par les élèves eux-mêmes pour répondre aux enjeux qu'ils rencontrent dans leurs études.

Au total, ce sont 2367 élèves (740 en FGA et 1627 en FP) qui ont répondu au questionnaire en ligne (voir section 2.1). De plus, 109 élèves (69 en FGA et 40 en FP) ont accepté d'échanger avec l'équipe de recherche dans le cadre de 17 entretiens de groupe semi-dirigés (voir section 2.2). Mis ensemble, les résultats des volets quantitatif et qualitatif de la recherche offrent un portrait détaillé de l'expérience de transition scolaire des élèves.

Présentation du rapport de recherche

Les prochaines sections du rapport suivent comme suit :

- **Section 2** : Méthodologie du projet de recherche,
- **Section 3** : Cinq profils d'élèves en matière de transitions à la FGA et à la FP issus d'une analyse de classes latentes,
- **Section 4** : Dix catégories de besoins en matière de transitions des élèves en FGA et en FP : analyses statistiques des besoins exprimés et analyses qualitatives sur les mesures de soutien appréciées et souhaitées,
- **Section 5** : Principaux constats de l'expérience de transition à la FGA à la FP et points de vigilance pour mieux soutenir cette transition.

¹ Ce projet de recherche a été approuvé par le comité éthique de la recherche de l'UQTR (N° du certificat éthique : CER-22-286-07.12), ainsi que par les différentes instances des CSS et des CS responsables de l'éthique de la recherche de leurs établissements respectifs.

2 MÉTHODOLOGIE

Cette section détaille la méthodologie mobilisée pour la collecte et l'analyse des données quantitatives (questionnaire en ligne) et qualitatives (groupes de discussion).

2.1 Volet quantitatif : questionnaire en ligne

Cette section présente les modalités de recrutement du volet quantitatif (questionnaire en ligne) du projet de recherche, ainsi qu'une présentation sommaire du type d'analyses statistiques réalisées. La section se termine avec le portrait de l'échantillon quantitatif.

2.1.1 Recrutement, questionnaire, collecte de données

La collecte de données s'est effectuée au moyen d'un questionnaire en ligne administré sur la plateforme LimeSurvey. Le questionnaire comprenait près de 60 questions, majoritairement fermées (réponses oui/non), ainsi que quelques questions ouvertes permettant aux élèves de préciser leur expérience. Par exemple, certaines questions invitaient les élèves à décrire d'autres actions ou activités qu'ils avaient entreprises pour répondre à leurs besoins dans le cadre de leur transition scolaire. Aucune donnée administrative n'a été collectée. Ainsi, l'ensemble des données sociodémographiques sont auto-déclarées.

L'outil était structuré autour de 10 grandes catégories de besoins liés à la transition scolaire. Les élèves devaient indiquer s'ils ressentaient un ou plusieurs besoins spécifiques associés à chacune de ces catégories. Lorsqu'un élève répondait « oui » à au moins un besoin spécifique, il lui était ensuite demandé de préciser, à partir d'une liste d'items, s'il avait utilisé un service ou réalisé une action pour y répondre. Les analyses statistiques de ce rapport portent uniquement sur les besoins en matière de transition.

Pour être admissibles à l'étude, les élèves devaient être inscrits dans leur programme d'études depuis moins de 11 mois. Ce critère visait à documenter l'expérience de personnes en situation de transition relativement récente.

Les centres de services scolaires (CSS) et les commissions scolaires (CS) étaient responsables de l'identification des centres ciblés et des modalités et méthodes de recrutement jugées les plus appropriées sur leur territoire. La participation au questionnaire en ligne par les élèves était entièrement volontaire et anonyme. Le tableau 1 présente la période de passation du questionnaire en ligne par CSS / CS.

Tableau 1. Période de passation du questionnaire en ligne par CSS / CS

Période	
CSEM	Mai et juin 2025
CSLBP	Juin 2025
CSSDM	Décembre 2024 à février 2025
CSSMB	Novembre à décembre 2024
CSSPI	Novembre 2024 à janvier 2025

2.1.2 Analyses statistiques

Pour l'ensemble des 10 catégories de besoins, des analyses croisées ont été réalisées à partir de tests du khi-deux (χ^2), afin d'examiner les associations entre les besoins spécifiques exprimés et différentes caractéristiques sociodémographiques des élèves (voir section 4). De plus, pour valider la robustesse des associations observées chez les élèves appartenant à un même secteur (FGA ou FP), nous avons ajusté les seuils de signification à l'aide de la méthode de Benjamini-Hochberg. Ce contrôle du taux de fausses découvertes (*False Discovery Rate*) garantit que les différences rapportées entre les caractéristiques sociodémographiques et les 55 besoins spécifiques sont statistiquement fiables malgré le volume important de tests effectués (385 par secteur).

Ces croisements ont porté sur ces sept variables indépendantes :

- le genre (homme ou femme²),
- l'âge (16-24 ans ou 25 ans et plus),
- la situation de handicap (oui ou non),
- le statut de minorité visible (oui ou non)
- le statut d'immigrant (né à l'étranger ou non),
- la présence d'enfants à charge (oui ou non),
- le temps écoulé depuis le début de la transition (3 mois ou moins ou plus de 3 mois), ainsi que l'appartenance à une minorité visible (oui ou non).

² Il n'y avait pas assez de personnes répondantes pour la catégorie « non-binaire » afin de pouvoir réaliser de telles analyses statistiques avec celle-ci.

Les différences significatives sont indiquées à l'aide d'astérisques selon la légende suivante : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$, ces seuils correspondant respectivement à environ 1 chance sur 20, 1 chance sur 100 et 1 chance sur 1 000 que la différence observée soit due au hasard.

En outre, une analyse de classes latentes a été réalisée afin de vérifier l'existence de profils d'élèves en matière de transitions. Cinq profils ont été identifiés, lesquels sont détaillés à la section 3. L'analyse de classes latentes permet de regrouper les élèves au sein de sous-groupes homogènes (ici appelés « profils ») exprimant des besoins similaires. Plus précisément, l'analyse s'appuie sur la distribution de variables catégorielles (présence ou non d'un besoin ressenti fortement) pour l'identification de structures de réponses latentes. La stratégie d'analyse s'appuie sur les travaux de Baril et al. (2025a), qui mobilisent le même questionnaire (voir Annexe 3).

Il est important de mentionner que c'est l'ensemble de l'échantillon des élèves en FGA et en FP qui a été retenu pour l'analyse de classes latentes. En regroupant ces deux secteurs, l'analyse permet de ne pas traiter les élèves comme des catégories administratives figées, mais plutôt de les regrouper selon leurs besoins réels de soutien et ainsi obtenir une vision plus globale des expériences de transitions scolaires vécues par ces élèves, dont les parcours oscillent souvent entre ces deux secteurs.

2.1.3 Portrait sociodémographique de l'échantillon quantitatif

Sur l'ensemble du territoire montréalais, au total on dénombre 2367 élèves ayant complété le questionnaire, que l'on divise en deux échantillons : les élèves en FGA (N=740) et les élèves en FP (N=1627). Le tableau 2 présente la répartition de ces échantillons selon le CSS ou la CS de provenance. On constate que l'échantillon des élèves en FGA couvre 20 centres, contre 27 pour celui des élèves en FP.

Tableau 2. Répartition de l'échantillon par centre FGA ou par centre FP

	FGA	FP	Total
	N [nb de centres]		
CSEM	91 [3]	85 [2]	176 [5]
CSLBP	114 [2]	371 [6]	485 [8]
CSSDM	160 [6]	207 [8]	367 [14]
CSSMB	159 [4]	336 [5]	495 [9]
CSSPI	216 [5]	628 [6]	844 [11]
Total	740 [20]	1627 [27]	2367 [47]

Le tableau 3 présente la répartition de l'échantillon par secteur de formation selon diverses variables sociodémographiques.

Tableau 3. Répartition de l'échantillon par secteur (FGA et FP)

	Élèves en FP ³	Élèves en FGA	p
	(N=1627)	(N=740)	
Genre¹			
Homme	59,1	45,5	***
Femme	39,5	51,9	
Non-binaire	0,6	0,8	
Préfère ne pas répondre	0,9	1,8	
Âge²			
16-24	34,3	52,9	***
25 et +	65,7	47,1	
Mois depuis début programme			
3 et -	42,2	36,5	*
+ de 3	57,8	63,5	
Situation de handicap			***
Oui	6	10,4	
Non	75	67,4	
Manquant	19	22,2	
Minorité visible			
Oui	18,2	19,9	n.s.
Non	51,3	44,2	
Manquant	30,5	35,9	
Pays de naissance			
Canada	32	32,6	n.s.
Autre	54,7	51,5	
Manquant	13,3	15,9	
Premières Nations, Métis ou Inuit			
Oui	2,7	3,4	n.s.
Non	72,2	69,1	
Manquant	25,1	27,6	
Enfants à charge			
Oui	18,1	19,1	n.s.
Non	65,1	61,4	
Manquant	16,8	19,6	
Parents diplômé(s) postsecondaire(s)			
Oui	44,7	40,7	n.s.
Non	50,2	47	
Ne sait pas	5,2	12,3	
Déménagement pour transition			
Oui	19,2	17	***
Non	72	82	
Manquant	8,8	0,9	

Légende : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; n.s. = non significatif. Note 1 : Pour le genre, la différence significative entre la FGA et la FP concerne uniquement les catégories « Homme » et « Femme ». Note 2 : L'âge moyen des élèves en FP est de 28,5 ans (écart-type = 10,2) et celui des élèves en FGA est de 25,4 ans (écart-type=10). Note 3 : 44,5 % des élèves en FP mentionnent avoir un statut d'élève international. Cette question n'a pas été posée aux élèves en FGA.

Le tableau 4 expose la répartition de l'échantillon des élèves en FGA selon le type de programme d'études suivi. Près de la moitié des élèves (54,2 %) poursuivent des études visant à compléter les matières requises pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou pour accéder à un programme de FP ou d'études collégiales. Une autre portion importante des élèves est inscrite en francisation (22,3 %). Il est à noter que près d'un élève sur cinq (18,8 %) n'est pas en mesure d'identifier le type de programme dans lequel il est inscrit.

Tableau 4. Répartition de l'échantillon des élèves en FGA par type de programme d'études

	Élèves en FGA (N=740)
Alphabétisation	1,8 %
Diplôme d'études secondaires ou prérequis FP/collégial	54,2 %
Intégration sociale / participation sociale	1,4 %
Intégration socioprofessionnelle	1,5 %
Francisation	22,3 %
Ne sait pas	18,8%

Tel qu'indiqué au tableau 5, la majorité des élèves de l'échantillon de la FP, soit 89 %, sont inscrits dans un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP). L'attestation d'études professionnelles (AEP) et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) regroupent respectivement 5,3 % et 2,5 % des élèves.

Tableau 5. Répartition de l'échantillon des élèves en FP par type de diplôme poursuivi

	Élèves en FP (N=1627)
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	89 %
Attestation d'études professionnelles (AEP)	5,3 %
Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)	2,5 %
Donnée manquante	3,2 %

Le tableau 6 présente la répartition de l'échantillon des élèves en FP selon le secteur de formation (voir Annexe 7 pour la liste complète des programmes d'études par secteur). Sur la base des données de l'échantillon des élèves en FP, plus de la moitié proviennent des quatre secteurs d'activités suivants : le bâtiment, la conception et les

travaux publics (18,1 %), la métallurgie (14,9 %), l'informatique et les télécommunications (10,7 %), ainsi que les soins esthétiques (8 %).

Tableau 6. Répartition de l'échantillon des élèves en FP par secteur d'activités

	Élèves en FP (N=1627)
Bâtiment, conception et travaux publics	18,1 %
Métallurgie	14,9 %
Informatique et télécommunication	10,7 %
Soins esthétiques	8 %
Administration et commerce	7,8 %
Communication et documentation	7,1 %
Santé	6,9 %
Entretien d'équipement motorisé	6 %
Fabrication mécanique	4,6 %
Alimentation et tourisme	4,1 %
Mécanique d'entretien	2,7 %
Électrotechnologie	2,5 %
Éducation	1,8 %
Arts	1,7 %
Sécurité	0,5 %
Agriculture et pêches	0,2 %
Bois et matériaux connexes	0,1 %
Manquant	2,3 %

2.2 Volet qualitatif : groupes de discussion

Peu de temps après la passation du questionnaire en ligne, des groupes de discussion avec des élèves en FGA et des élèves en FP ont été réalisés pour chaque CSS / CS ayant participé à la recherche. L'objectif de ces groupes de discussion était de mieux comprendre l'expérience de transition scolaire en FGA et en FP, ainsi que d'entendre les élèves sur les services et pratiques de soutien particulièrement appréciées, ainsi que les services et pratiques qu'ils souhaiteraient avoir accès pour répondre à leurs besoins en matière de transitions.

2.2.1 Détails des personnes participantes et de leur recrutement

Pour la constitution des groupes de discussion en FGA et en FP, les élèves étaient recrutés directement par des personnes-ressources désignées par chaque CSS / CS, en collaboration avec l'équipe de recherche. L'objectif souhaité initialement était de former deux groupes d'élèves en FGA et deux groupes d'élèves en FP par CSS / CS. En raison des réalités du terrain, ce nombre diffère légèrement d'un CSS / CS à l'autre. Les groupes de discussion pouvaient se faire à distance (via *Teams*) ou en personne. Il est important de souligner qu'aucune donnée sociodémographique n'était demandée aux élèves lors des groupes de discussion.

Comme on peut l'observer au tableau 7, dix groupes de discussion ont été réalisés en FGA contre sept en FP. Le nombre total de personnes ayant pu s'exprimer et échanger sur leur transition scolaire s'élève à 69 élèves en FGA et à 40 élèves en FP.

Tableau 7. Détails et répartition par CSS / CS des groupes de discussion réalisés avec des élèves en FGA et des élèves en FP

	Nb de groupes (nb d'élèves)		Période	Modalité
	FGA	FP		
CSEM	1 (n=6)	1 (n=5)	Septembre 2025	En personne
CSLBP	2 (n=16)	2 (n=14)	Septembre et octobre 2025	En personne
CSSDM	2 (n=14)	2 (n=12)	Février et mars 2025	Mixte
CSSMB	3 (n=20)	1 (n=3)	Janvier 2025	En ligne
CSSPI	2 (n=13)	1 (n=6)	Mars et avril 2025	En ligne
Total	10 (n=69)	7 (n=40)		

2.2.2 Techniques et outils de collecte

L'entretien de groupe semi-dirigé a été privilégié pour la collecte de données en raison de l'importance accordée à la voix des personnes interrogées. Cette méthode d'entretien assure de donner à la fois un espace de liberté permettant aux personnes d'exprimer leur vécu, et d'assurer à la personne chercheuse de guider la discussion de manière à répondre aux objectifs de recherche.

Le canevas d'entretien était composé de deux questions générales concernant l'expérience de transition dans le nouveau milieu d'étude et les services de soutien qui ont été appréciés au cours de la transition. Par la suite, pour chaque CSS / CS, des questions plus spécifiques étaient posées relativement aux cinq catégories de besoins ressortant comme prioritaires pour chacun des secteurs (FGA ou FP), selon les résultats du questionnaire en ligne. Toutefois, les entretiens n'ont pas toujours permis d'explorer chacune des catégories de besoins ciblées, étant donné le temps restreint des entretiens par rapport au temps pris par les élèves pour partager leur expérience relativement aux premiers besoins exprimés.

Les entretiens réalisés duraient une heure. Ils ont été enregistrés, puis transcrits en assurant l'anonymisation des données.

2.2.3 Méthodologie d'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée selon une approche de questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette méthodologie est particulièrement appropriée lorsque l'analyse de données cherche à répondre à des questions précises. Les questions de recherche deviennent ainsi le canevas d'analyse des données. Bien que les questionnaires d'entretien ciblaient seulement cinq catégories de besoins prioritaires, nous avons réalisé la démarche de questionnement analytique pour chacun des 10 catégories de besoins. En effet, des besoins complémentaires ont parfois été évoqués par les élèves lors des discussions.

Ainsi, chacun des dix grands besoins a fait l'objet d'une analyse à partir de ces trois questions :

- Quels sont les besoins des élèves en situation de transition à la FGA ou à la FP? Comment est-ce que le besoin est vécu par les élèves?
- Quelles sont les mesures et les pratiques de soutien des centres ou des CSS / CS qui sont appréciées en réponse à ces besoins?
- Quelles sont les mesures ou les pratiques souhaitées ou proposées en réponse à ces besoins?

Le traitement des données a été effectué à partir des transcriptions verbatim des groupes de discussion réalisés auprès d'élèves en FGA et d'élèves en FP. Les

verbatim d'entretien ont été importés et classés selon le secteur d'appartenance (FGA ou FP) dans le logiciel de traitement de données qualitatives *NVivo 14*. Une première boucle de codage a été réalisée à l'aide de catégories conceptualisantes et de questionnements analytiques.

Par un processus inductif modéré, dans *NVivo 14*, les verbatims ont été codés d'abord dans les catégories prédéterminées (les 10 catégories de besoins de soutien) et, ensuite, dans l'un des questionnements analytiques portant sur les mesures et les pratiques offertes ou souhaitées (mesures appréciées, pratiques appréciées, mesures souhaitées, pratiques souhaitées). Ensuite, selon les thématiques abordées dans les extraits, des sous-catégories ont été conceptualisées, parfois regroupées afin d'en dégager l'essence et le sens. Enfin, une analyse transversale des thématiques ayant émergées a été réalisée pour l'ensemble du corpus, en prenant soin d'y identifier les points de convergences et de divergences entre les secteurs (FGA et FP).

La section suivante présente les cinq profils d'élèves en matière de transitions. Ces profils sont issus d'une analyse de classes latentes en mobilisant les données quantitatives recueillies par l'entremise du questionnaire en ligne.

3 CINQ PROFILS D'ÉLÈVES EN MATIÈRE DE TRANSITIONS

Une analyse de classes latentes, à partir des besoins exprimés par les élèves en FGA et en FP (N=1627) relativement à leur transition scolaire actuelle, a permis d'identifier cinq profils d'élèves. Les données plus techniques se trouvent à l'Annexe 3.

L'analyse de classes latentes permet de modéliser la probabilité que les élèves appartiennent à des groupes distincts en fonction de la similitude de leurs réponses, ici l'expression de besoins en matière de transitions. Dans ce contexte, les proportions obtenues indiquent la distribution de la population étudiée au sein de chaque profil, offrant ainsi une mesure de la prévalence des différents types d'expériences de transitions rencontrées par les élèves qui fréquentent des centres FGA et des centres FP montréalais. L'analyse de classes latentes révèle une diversité de réalités représentées par les cinq profils suivants :

- L'élève autonome - 13,6 % (section 3.1),
- L'élève en construction de son projet - 24,2 % (section 3.2),
- L'élève en quête d'équilibre et d'appartenance - 32,9 % (section 3.3),
- L'élève en mode survie financière - 11,3 % (section 3.4),
- L'élève en surcharge – 18 % des élèves (section 3.5).

3.1 Profil 1 : L'élève autonome (13,6 % des élèves)

Note distinctive : C'est le profil de référence pour l'autonomie.

Besoins clés : Presque aucun besoin exprimé (scores de 10 % et moins sur la grande majorité des besoins; voir Annexe 3).

Description : L'élève autonome représente celui qui juge avoir entamé sa transition avec succès, sans ressentir fortement le moindre besoin en matière de transitions. Cet élève semble être pleinement en possession de ses moyens pour réussir sa transition : il se sent suffisamment compétent, outillé et entouré pour réussir ses études, tout comme son projet d'études fait sens pour lui, du moins pour le moment. Il se sent assez bien intégré et à sa place dans son centre. Enfin, son contexte de vie et le financement de ses études ne semblent pas générer d'enjeux sur le plan de la conciliation études-travail-famille. L'élève autonome sollicite peu les services de son centre et pourrait avoir tendance à surestimer son autonomie.

Recommandations :

- *Vigie proactive* : Assurer un suivi minimal, proactif et stratégique auprès de ce profil d'élèves afin d'identifier une chute soudaine de motivation ou l'émergence d'un besoin ciblé et urgent. L'objectif est d'éviter que ces élèves, dont les besoins sont moins manifestes, ne passent pas inaperçus. Ce suivi, fondé sur la création d'un lien de confiance, peut prendre la forme d'un questionnaire d'autopositionnement ³ ou de brefs entretiens avec le personnel.
- *Rôle d'ambassadeur ou de mentorat par les pairs* : Proposer à ce profil d'élèves, lorsqu'ils sont plus avancés dans leur transition, de jouer le rôle de mentors ou d'accompagnateurs auprès des nouveaux élèves du centre. À titre d'exemple, cela peut se traduire par du tutorat par les pairs ou par un pairage visant à aider les nouveaux élèves à mieux connaître leur centre et à s'y sentir mieux intégrés. L'objectif est de valoriser leur expérience et de renforcer leur sentiment d'appartenance à leur centre sans alourdir leur charge de travail.

³ À titre d'exemple, se référer à l'outil *Cap sur ma transition! Questionnaire pour soutenir les personnes apprenantes en contexte de transition* développé par Baril et al. (2025b) : <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies/ressources/cap-sur-ma-transition-questionnaire-pour-soutenir-les-personnes-apprenantes-en-contexte-de-transition-version-apprenant-et-apprenante>

3.2 Profil 2 : L'élève en construction de son projet (24,2 % des élèves)

Note distinctive : Les besoins de cet élève sont centrés sur la finalité de son parcours scolaire et la définition d'un projet professionnel structuré.

Besoins clés : Exploration des intérêts professionnels, préparation aux responsabilités de la vie adulte et, de manière complémentaire, connaissance de soi (intérêts, valeurs, aptitudes, personnalité).

Description : L'élève en construction de son projet vit une transition qui est principalement teintée par un processus de construction et de clarification de ses aspirations professionnelles, ainsi que par le désir de s'actualiser dans son rôle d'adulte et d'être mieux outillé pour assumer les responsabilités qui en découlent. Il manifeste la volonté d'approfondir la connaissance qu'il a de lui-même, que ce soit sur le plan personnel ou professionnel, afin de soutenir l'élaboration d'un projet professionnel cohérent et porteur de sens pour soi. Dans ce profil, la construction encore incomplète du projet professionnel et identitaire s'accompagne généralement de besoins modérés en matière de gestion du stress et d'organisation du rythme scolaire.

Recommandations :

- *Cliniques d'orientation éphémères* : Tenir des cliniques d'information scolaire et professionnelle directement dans les espaces communs du centre à différents moments de l'année. Le but est de favoriser l'exploration des intérêts professionnels, de fournir des réponses objectives aux élèves et de normaliser la discussion autour des projets d'orientation scolaires et professionnels.
- *Microstages et maillage professionnel* : Multiplier l'offre de visites éclairs d'une ou deux heures dans des entreprises locales afin d'y découvrir une variété de métiers et professions (pas seulement en lien avec la FP!). L'objectif est de provoquer un choc de réalité (bruit, odeur, ambiance) permettant une confirmation ou un réajustement d'un intérêt professionnel. En complément, inviter des conférenciers issus de divers secteurs à venir présenter leur parcours et leur réalité quotidienne à différents moments dans l'année (p. ex. midi-conférences sur les carrières en santé ou salons des métiers)
- « *Mode d'emploi* » de la vie adulte au Québec : Intégrer des ateliers, des conférenciers, des capsules d'information ou des fiches synthèses sur la gestion financière de base (p. ex. la gestion d'un budget, comprendre sa fiche

de paie, le crédit et l'endettement), le droit du travail au Québec, le système de santé au Québec, le bail et la vie en logement, l'autonomie alimentaire. Proposer des activités d'exploration des valeurs et du rôle social pour aider l'élève à identifier ce qu'il souhaite « apporter » à la société.

3.3 Profil 3 : L'élève en quête d'équilibre et d'appartenance (32,9 % des élèves)

Note distinctive : Ce profil se caractérise par un fort besoin d'appartenance sociale à son centre et une recherche d'équilibre entre les exigences scolaires et des responsabilités des autres sphères de vie, lesquelles peuvent être assez prenantes. Il s'agit du profil représentant la plus grande proportion d'élèves.

Besoins clés : Développement des liens d'amitié et sentiment d'appartenance, accès à un horaire flexible, soutien à l'organisation du temps et du rythme de travail scolaire, clarification des débouchés liés au programme d'études (pour les élèves de la FP).

Description : La réussite de la transition de l'élève en quête d'équilibre et d'appartenance, comparativement aux autres profils d'élèves, est principalement associée à son sentiment d'appartenance au centre et aux liens d'amitié qu'il pourra nouer. Pour maintenir sa motivation, il a besoin de se sentir « chez lui » dans son centre, d'avoir la possibilité d'y créer des relations significatives. Par ailleurs, cet élève multiplie les responsabilités et doit constamment trouver l'équilibre entre sa vie personnelle et son nouveau rôle d'élève, ce qui génère un niveau de stress élevé et des défis relativement à la gestion de son temps et de son horaire de travail scolaire. Qui plus est, l'élève en quête d'équilibre et d'appartenance vit des enjeux modérés d'orientation scolaire et professionnelle : ses besoins en matière de connaissance de soi et d'exploration des débouchés professionnels témoignent d'un désir de valider que les sacrifices qu'il fait actuellement quant à sa vie personnelle en valent véritablement la peine.

Recommandations :

- *Valoriser la vie étudiante et les espaces de socialisation* : Mettre en œuvre des activités d'intégration récurrentes tout au long de l'année et repenser les espaces du centre pour y inclure des zones de détente propices aux échanges et aux rencontres. Offrir un éventail d'activités parascolaires et sociales, idéalement chapeautées par une personne professionnelle dédiée (p. ex. un.e technicien.ne en loisir).

- *Ateliers de gestion du temps axés sur la conciliation* : Offrir des outils concrets visant à mieux prioriser ses tâches, optimiser l'organisation de son temps et réduire l'anxiété liée à l'acclimatation à un nouveau rôle d'élève. Ces ateliers gagneraient à intégrer des témoignages d'élèves ayant eux-mêmes dû jongler avec de multiples responsabilités pendant leur transition. Le partage de leurs expériences et de stratégies concrètes permet de normaliser les défis de conciliation, en plus d'agir comme des leviers à la motivation.

3.4 Profil 4 : L'élève en mode survie financière (11,3 % des élèves)

Note distinctive : Cet élève possède une bonne autonomie scolaire et une bonne intégration au centre, mais sa transition est fragilisée par sa situation économique précaire.

Besoins clés : Connaissance des possibilités de financement, connaissance des démarches d'accès à du financement, horaire scolaire flexible, meilleure organisation de son temps et de son rythme de travail scolaire.

Description : L'élève en mode survie financière se distingue par un contraste frappant : il possède les compétences scolaires pour réussir sa formation et il se sent bien intégré à son centre, mais sa transition est entravée par des barrières financières et matérielles. Son défi ne semble pas d'*apprendre à apprendre*, du moins dans l'immédiat, mais bien de *pouvoir se permettre d'étudier*. Sans aide financière, le risque d'interruption des études demeure élevé. Son besoin d'information sur le financement ou l'aide alimentaire et matériel, et la manière d'y accéder, s'éloigne d'un simple besoin de curiosité; il s'agit pour lui d'une nécessité de survie. Il a besoin de savoir précisément quelles bourses, quels prêts ou programmes de soutien sont disponibles avant même de pouvoir s'investir pleinement dans son parcours sans ressentir un stress qui pèse sur son expérience scolaire. De plus, l'élève en mode survie financière rencontre des défis importants avec la conciliation de son nouvel horaire scolaire, ses obligations quotidiennes d'adulte et le temps qu'il doit investir sur le marché du travail. Enfin, de façon plus modérée, ce profil est teinté par des besoins liés à l'exploration des intérêts professionnels, à la connaissance de son centre et à la gestion du stress.

Recommandations :

- *Flexibilité administrative bienveillante* : Mettre en place des mécanismes de flexibilité permettant d'ajuster l'horaire scolaire en fonction des contraintes et imprévus. Abolir ou assouplir les politiques de pénalité liées aux retards ou aux absences occasionnelles.

- *Soutien à la recherche d'emploi étudiant* : Offrir un service d'accompagnement pour aider les élèves à se trouver un emploi étudiant dont les exigences sont compatibles avec leur réussite scolaire. Ce type de service gagnerait à être réalisé en collaboration avec des organismes communautaires (p. ex. les CJE).
- *Sécurisation financière proactive* : Centraliser l'accompagnement aux ressources matérielles dès l'admission. Par exemple, mettre en place un rendez-vous obligatoire avec un membre du personnel dès les premières semaines pour s'assurer que les démarches d'aide sont bien complétées.
- *Journée de partage mensuelle* : Organiser directement au centre un événement mensuel où des denrées sont distribuées aux élèves. Impliquer les élèves dans la logistique pour transformer l'aide reçue en une expérience de bénévolat valorisante, idéalement avec le soutien d'organismes communautaires.

3.5 Profil 5 : L'élève en surcharge (18 % des élèves)

Note distinctive : Ce profil se démarque par la multiplicité et l'intensité de ses besoins en matière de transitions. Il représente la population la plus vulnérable au sein des centres.

Besoins clés : L'ensemble des besoins sont élevés, à l'exception de ceux qui relèvent du sentiment d'appartenance.

Description : L'élève en surcharge se trouve en situation de fragilité globale. Contrairement aux profils précédents, les besoins ressentis par cet élève ne sont pas ciblés, ils sont généralisés : il exprime fortement des besoins pour l'ensemble des 10 catégories de besoins en matière de transition, à l'exception du sentiment d'appartenance. Cet élève arrive au centre avec une méconnaissance marquée de son nouvel environnement et des services offerts, doublée d'une crainte quant à sa sécurité et d'un doute sur sa compétence dans son nouveau rôle d'élève. Son projet d'orientation scolaire et professionnelle manque également de clarté : il éprouve le besoin de mieux se connaître, tout en explorant davantage les programmes d'études et les métiers. Ce cumul de défis génère une pression psychologique constante, laquelle se traduit par un niveau de stress élevé. En somme, l'élève en surcharge a besoin d'être guidé « pas à pas » dans sa transition par l'entremise d'un accompagnement intensif, personnalisé et misant sur l'interdisciplinarité.

Recommandations :

- *Parcours d'intégration dès la préadmission* : Organiser une rencontre d'accueil personnalisée avant l'entrée officielle en formation pour présenter les lieux,

introduire les visages clés (personnel intervenant, secrétariat, direction) et expliquer concrètement les services de soutien disponibles. Idéalement, identifier une personne de référence qui peut être accessible rapidement pour répondre aux besoins de l'élève ou le référer au bon service. Il importe également de fixer des moments de suivi formels (p. ex. un bilan formel des besoins de l'élève après un mois) pour faire le point sur l'adaptation au nouveau contexte scolaire et les principaux défis rencontrés.

- *Accompagnement de proximité* : Désigner une personne professionnelle pivot pour assurer un suivi stable, humain, personnalisé et soutenu auprès de ce profil d'élèves. Le type d'intervention doit être « agile », allant de la discussion informelle de corridor aux rencontres plus formelles, avec comme but de nouer un lien de confiance solide avec l'élève. En tant que point d'ancrage, cette personne pivot permet l'évaluation en continu des besoins et l'orientation, au moment opportun, vers les ressources et services appropriés du centre.
- *Jumelage et mentorat d'accueil sécurisant* : Mettre en place un système de parrainage par un élève mentor dès l'admission pour briser l'isolement initial et offrir un premier point de contact afin d'aider l'élève à mieux connaître les exigences de son programme d'études, son le centre et les services offerts. L'objectif principal est de réduire le stress associé au nouveau rôle d'élève en FGA ou en FP, sans toutefois remplacer l'accompagnement professionnel nécessaire.
- *Espaces d'échanges inclusifs* : Organiser des groupes de discussion réguliers encadrés et animés par le personnel professionnel, dont la principale caractéristique est d'offrir un cadre accueillant pour exprimer les défis de sa transition et de son expérience au centre. Ce type de groupes de discussion favorise la normalisation des difficultés rencontrées par les élèves en FGA et en FP et l'identification de stratégies de résilience, tout en permettant au personnel scolaire d'identifier rapidement les élèves nécessitant une prise en charge plus urgente.

4 DIX CATÉGORIES DE BESOINS EN MATIÈRE DE TRANSITIONS

Structurée autour des 10 grandes catégories de besoins en matière de transitions (voir Annexe 2), cette section repose sur l'analyse statistique des données recueillies par le questionnaire en ligne, ainsi que sur les analyses qualitatives de l'ensemble des groupes de discussion réalisés.

D'une part, cette section vise à rendre compte, à l'aide de statistiques descriptives, de la prévalence des besoins vécus par les élèves en FGA et en FP lors de leur première année de transition scolaire (11 mois et moins). Quelques faits saillants sont également présentés en ce qui a trait aux différences significatives selon des caractéristiques sociodémographiques (voir Annexe 4 pour l'ensemble des croisements réalisés).

D'autre part, et toujours pour chaque grande catégorie de besoins, on y aborde les services, les mesures de soutien et les formes d'accompagnement les plus appréciées par les élèves en FGA et en FP. De multiples recommandations ont également ressorti de ces groupes de discussion afin de mieux soutenir leur première année de transition. Enfin, on y trouve en fin de section une synthèse des mesures et des pratiques particulièrement appréciées ou souhaitées par les élèves en FGA ou en FP (voir section 4.11).

Les 10 catégories de besoins analysées sont les suivantes :

- Apprendre à se connaître pour mieux se projeter (section 4.1),
- Démystifier et mieux connaître son nouveau contexte d'études (section 4.2),
- S'informer sur les programmes d'études et le travail (section 4.3),
- Se préparer à devenir un adulte responsable (section 4.4),
- Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress (section 4.5),
- Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études (section 4.6),
- Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté (section 4.7),
- S'approprier le métier d'élève (section 4.8),
- Parvenir à concilier les études, le travail et la famille (section 4.9),
- Bénéficier de soutien scolaire et de mesures d'adaptation (section 4.10).

4.1 Apprendre à se connaître pour mieux se projeter

Les résultats présentés aux figures 3 et 4 mettent en exergue une réalité incontournable : que ce soit vers la FGA ou la FP, la transition des élèves revêt une quête de sens et un travail identitaire profond sur le plan professionnel. Ainsi, de manière transversale, l'exploration des intérêts professionnels arrive en tête des besoins exprimés, touchant près de la moitié des élèves en FGA (48,5 %) et d'un peu plus de la moitié des élèves en FP (54,4 %). Plus frappant encore, environ 4 élèves sur 10, tous secteurs confondus, expriment un besoin marqué d'apprendre à mieux se connaître et de clarifier son projet d'études. L'importance accordée au développement de la capacité d'introspection n'est également pas négligeable, lequel est exprimé par le tiers des élèves en FGA (33,2 %) et des élèves en FP (34,8 %).

Figure 3. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à la connaissance de soi (N=740)

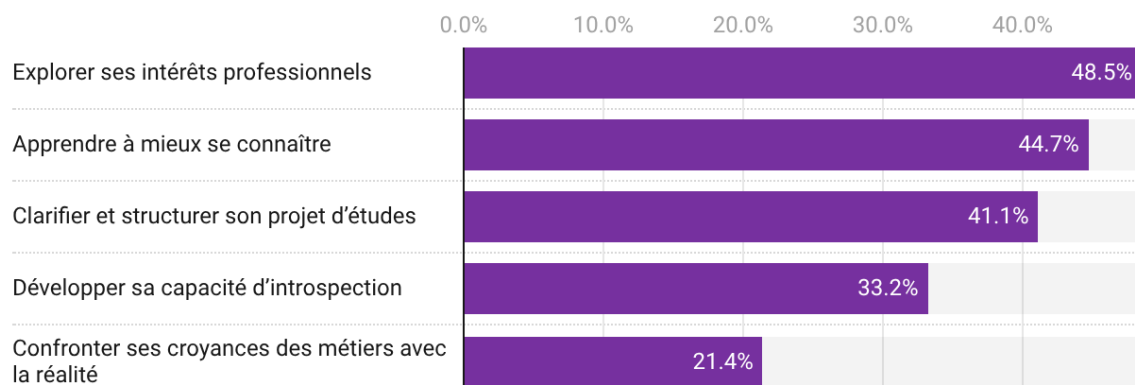
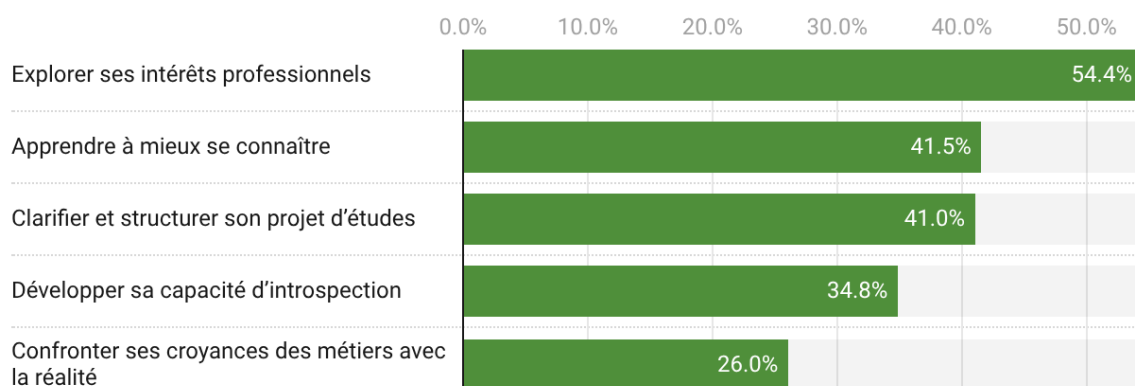


Figure 4. Proportion d'élèves en FP ressentant fortement des besoins liés à la connaissance de soi (N=1627)



4.1.1 *Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 10)*

- Les besoins ne diffèrent pas selon le genre, l'âge, la situation de handicap, le statut d'immigrant, le statut de minorité visible, le fait d'avoir des enfants à charge, ni selon le nombre de mois depuis le début de la transition scolaire.

4.1.2 *Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 11)*

- Les élèves appartenant à une minorité visible sont proportionnellement plus nombreux que les élèves n'appartenant pas à une minorité visible à ressentir fortement le besoin de confronter leurs croyances des métiers avec la réalité** (35,1 % c. 25,7 %). L'écart est d'autant plus marqué entre les élèves nés à l'étranger et les élèves nés au Canada*** (31,9 % c. 17,7 %).
- Les élèves nés à l'étranger sont plus enclins que les élèves nés au Canada à souhaiter clarifier et structurer davantage leur projet d'études** (44,2 % c. 36,7 %).

4.1.3 *Mesures et pratiques appréciées et souhaitées par les élèves en lien avec le besoin: "Apprendre à se connaître pour mieux se projeter"*

À la formation générale des adultes

Les élèves mettent en lumière l'importance de la connaissance de soi. Ils valorisent les activités favorisant le développement personnel et la gestion des émotions. Les élèves expriment une volonté de voir les centres intensifier leurs efforts en offrant davantage d'ateliers sur des sujets variés comme l'orientation professionnelle. Selon les témoignages, une meilleure compréhension de sa propre identité permet de mieux définir ses aspirations de carrière à travers des réflexions individuelles et des expériences concrètes. Les élèves préconisent ainsi de multiplier les échanges avec des personnes professionnelles et le réseautage entre pairs pour confronter les intérêts professionnels à la réalité du terrain. En somme, l'intégration de projets d'exploration et de partage social apparaît indispensable pour aider les élèves à bâtir un projet d'avenir cohérent et épanouissant.

À la formation professionnelle

Les propositions des élèves visent à optimiser leur parcours en formation professionnelle en renforçant l'accompagnement personnalisé dès le début de leur cursus. Les élèves suggèrent de multiplier les interactions avec le monde du travail et de favoriser le réseautage entre pairs pour solidifier leur identité professionnelle. Une attention particulière est accordée à la santé mentale et psychologique afin de les aider à surmonter l'anxiété liée à leur orientation qui reste à définir ou confirmer. L'accès à des outils de validation concrets et à des ateliers d'exploration permet également d'ajuster leurs choix de carrière de manière proactive. Enfin, les élèves préconisent une augmentation des ressources humaines spécialisées afin qu'ils

reçoivent un soutien humain et technique plus robuste. En somme, ces mesures et pratiques cherchent à sécuriser la transition vers la formation qui mène au marché de l'emploi en misant sur une approche globale de l'orientation et de l'exploration personnelle.

4.2 Démystifier et mieux connaître son nouveau contexte d'études

Comme l'illustrent les figures 5 et 6, la transition ne s'arrête pas dès l'entrée en formation. Elle nécessite une véritable adaptation au nouvel environnement scolaire et amène un besoin de clarté sur les « règles du jeu ». Pour plusieurs, comprendre et s'appropriier les attentes scolaires, parfois implicites, ainsi que parvenir à naviguer parmi les ressources et services offerts au centre, s'avèrent être un défi de taille.

Le besoin le plus criant se rapporte à la connaissance des exigences du programme d'études, lequel est ressenti par 48,1 % des élèves en FGA et 40,6 % des élèves en FP. Ainsi, pour près d'un élève sur deux, le cadre pédagogique (évaluations, seuils de réussite, rythme) demeure relativement flou tout au long de la première année de transition. De plus, l'accès aux ressources et aux services de soutien ne semble pas non plus aller de soi pour les élèves : environ 4 élèves sur 10 expriment fortement ce besoin (45 % en FGA et 38,5 % en FP).

Figure 5. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à la connaissance du nouveau contexte d'études (N=740)

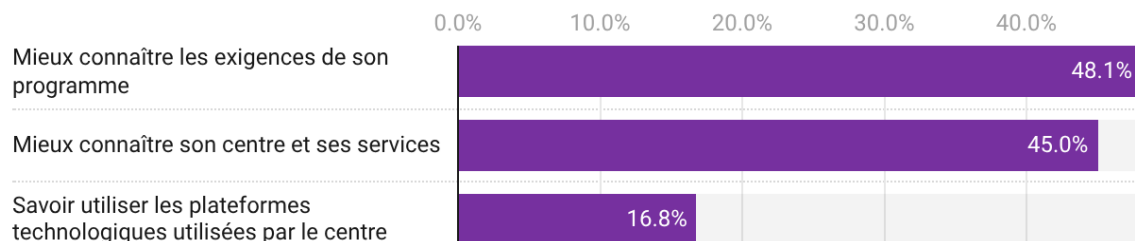
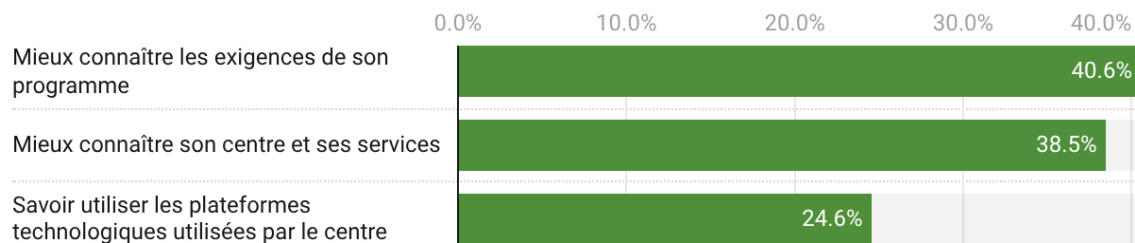


Figure 6. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés à la connaissance du nouveau contexte d'études (N=1627)



4.2.1 *Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 12)*

- Les besoins ne diffèrent pas selon le genre, l'âge, la situation de handicap, le statut d'immigrant, le statut de minorité visible, le fait d'avoir des enfants à charge, ni selon le nombre de mois depuis le début de la transition scolaire

4.2.2 *Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 13)*

- Les élèves de 25 ans et plus ont plus tendance que les élèves de 16 à 24 ans à exprimer fortement le besoin de mieux connaître les exigences de leur programme d'études** (43 % c. 36,1 %).
- Près d'un élève né à l'étranger sur deux souhaite mieux connaître son centre et ses services, comparativement à un peu plus d'un élève sur quatre chez ceux nés au Canada*** (44,9 % c. 26,1 %). On note une tendance semblable en ce qui a trait au besoin de savoir mieux utiliser les plateformes technologiques utilisées par son centre ou son programme d'études*** (29,1 % c. 17,9 %).

4.2.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin "Démystifier et mieux connaître son nouveau contexte d'études"*

À la formation générale des adultes

Les élèves évoquent leurs besoins d'accompagnement lors de leur intégration dans les centres d'éducation des adultes. Ils soulignent l'importance d'un accueil structuré pour clarifier le fonctionnement du centre et de la classe, de même que l'identification des ressources disponibles, que ce soit des ressources matérielles, financières ou humaines. Pour faciliter la transition depuis le secteur des jeunes, les élèves suggèrent de renforcer l'encadrement par le mentorat entre pairs et le soutien des personnes enseignantes. Les recommandations incluent également une diversification des activités parascolaires pour soutenir la familiarisation des élèves avec ce nouvel environnement et un soutien personnalisé pour prévenir l'abandon scolaire. Enfin, les élèves issus de l'immigration, incluant la francisation, expriment un besoin spécifique d'aide pour s'adapter à la fois au contexte d'études et à la vie quotidienne.

À la formation professionnelle

Afin d'optimiser l'intégration des élèves au sein de la formation professionnelle, ces derniers soulignent l'importance d'améliorer les mécanismes de partage de documents et d'informations sur le fonctionnement de la FP tout en maintenant les échanges humains pour clarifier les attentes administratives. Pour favoriser la réussite, les élèves suggèrent d'accroître les ressources professionnelles disponibles afin de mieux les soutenir dans l'expérience d'apprentissage. L'accueil des étudiants est jugé plus efficace lorsqu'il combine des activités sociales et une présentation structurée des lieux d'apprentissage. Enfin, les élèves de l'international auraient

besoin d'un accompagnement soutenu pour leurs démarches entourant leur statut, dont la prolongation du permis d'études. Les mesures et pratiques partagées par les élèves visent globalement à créer un environnement pédagogique plus transparent et encadré dès l'arrivée dans le nouvel établissement scolaire.

4.3 S'informer sur les programmes d'études et le travail

Les figures 7 et 8 révèlent des divergences entre secteurs en ce qui concerne les préoccupations des élèves en matière de projection vers l'avenir professionnel et de cheminements scolaires.

Pour les élèves en FGA, le besoin dominant est celui de l'exploration et de la découverte, ce qui suggère une tendance à mieux circonscrire leur projet d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, près de la moitié d'entre eux (46,2 %) souhaitent découvrir davantage de métiers et de formations, en plus d'avoir un intérêt marqué (29,9 %) pour les cheminements scolaires alternatifs (p. ex. reconnaissance des acquis et des compétences). Cette statistique témoigne d'une population étudiante à l'affût des routes adaptées à leur réalité d'adulte, ouverte à contourner les parcours linéaires traditionnels. En FP, la perspective n'est pas du tout la même. L'élève a déjà choisi et entamé une voie professionnelle et il cherche désormais à confirmer son choix et à mieux préparer son insertion professionnelle, et ce même en début de formation. Pour plus du tiers des élèves en FP (37,6 %), le besoin de connaître les débouchés de son programme d'études arrive en tête de liste, surpassant le besoin d'explorer davantage de métiers et de formations (36,9 %), qui demeure malgré tout assez important. On observe également un besoin assez fort d'expérimentation des métiers (31,6 %).

Figure 7. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à l'information sur les programmes d'études et le monde du travail (N=740)

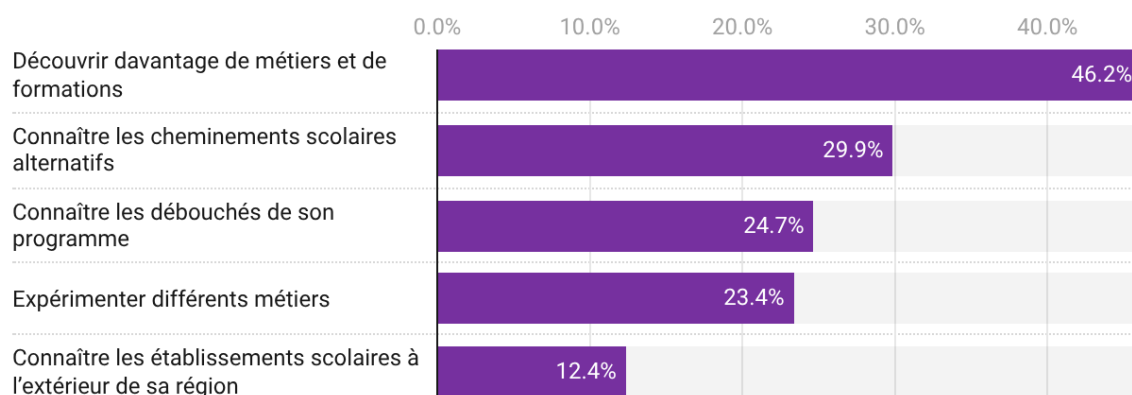
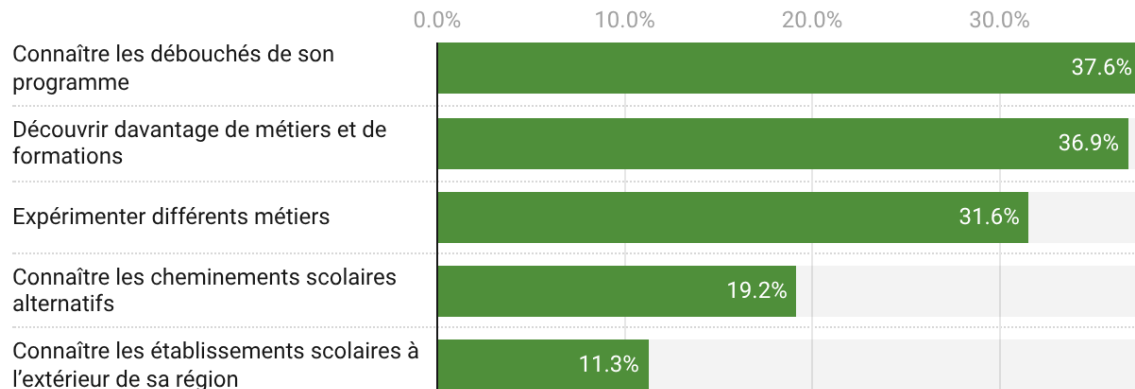


Figure 8. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés à l'information sur les programmes d'études et le monde du travail (N=1627)



4.3.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 14)

- Les élèves nés à l'étranger sont presque deux fois plus nombreux que les élèves nés au Canada à exprimer fortement le besoin de mieux connaître les emplois qui s'offriront à eux une fois leur programme d'études complété** (30,2 % c. 18,7 %).

4.3.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 15)

- Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à exprimer fortement le besoin de connaître les débouchés de leur programme d'études*** (45,3 % c. 32,9 %). Relativement à ce besoin, on observe une différence similaire entre les élèves nés à l'étranger et les élèves nés au Canada*** (44,6 % c. 31,7 %).
- Les élèves appartenant à une minorité visible sont plus enclins que les élèves n'appartenant pas à une minorité visible à souhaiter en savoir davantage sur les cheminements scolaires alternatifs pouvant s'offrir à eux (p. ex. passerelles DEP-DEC, reconnaissance des acquis et des compétences)** (26 % c. 17,5 %). On note une tendance semblable entre les élèves de 25 ans et plus et les élèves de 16 à 24 ans** (21,5 % c. 14,9 %).

4.3.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « S'informer sur les programmes d'études et le travail »*

À la formation générale des adultes

Les élèves de la FGA rencontrés mettent en lumière le rôle crucial de l'accompagnement personnalisé dans la compréhension des programmes d'études. Ils soulignent que les interactions directes avec des conseillers et conseillères d'orientation et les immersions concrètes dans le milieu - telles que les visites d'écoles ou les stages d'un jour - constituent des leviers efficaces pour renforcer la motivation scolaire en plus de contribuer au sentiment de sécurité. Pour les élèves issus de l'immigration, l'urgence réside dans une meilleure compréhension du système québécois et un accès plus rapide au marché du travail via des formations flexibles et la découverte de programmes d'études et secteurs d'emploi. En somme, les élèves souhaitent une structure éducative plus proactive qui transforme l'orientation en une expérience rassurante et motivante ancrée dans la réalité terrain.

À la formation professionnelle

Les élèves de la FP suggèrent de renforcer les échanges avec des mentor.e.s du milieu de travail convoité et d'accroître l'accès aux conseillers et conseillères d'orientation. Les élèves souhaitent également bénéficier de moment d'échanges avec d'anciens élèves pour apprendre de leur expérience. Ils estiment qu'un soutien personnalisé, tant sur le plan humain que technique, est essentiel pour transformer le projet d'études en un véritable levier d'intégration sociale et économique. Pour les élèves issus de l'international, un accompagnement individuel est souhaité pour les aider à gérer la tension entre leur motivation vocationnelle et l'anxiété générée par la complexité des démarches administratives et migratoires.

4.4 Se préparer à devenir un adulte responsable

Tel que présentées aux figures 9 et 10, les statistiques soulignent que la transition vers les études en FGA et en FP est loin de se limiter à une question de compétences et d'adaptation scolaires. En cohérence avec le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR; UQ, Courcy, Rousseau, Baril et al., 2025), cette transition scolaire s'inscrit dans un processus plus large de développement personnel et social, où une multitude de transitions se superposent et interagissent entre elles.

Près d'un élève sur deux exprime fortement le besoin de se préparer aux responsabilités de la vie adulte, dans une proportion de 52,4 % chez les élèves en FGA et de 48,2 % chez les élèves en FP. On observe une tendance similaire pour le besoin d'avoir du soutien dans le développement de son autonomie (46,8 % en FGA et 46,4 % en FP). Ainsi, pour une majorité d'élèves, tous secteurs confondus, l'entrée en formation s'accompagne d'une volonté de mieux s'outiller pour les défis de la vie

adulte et de consolider leur identité d'adulte. Cependant, on relève un écart non-négligeable entre les secteurs en lien avec le besoin de célébrer la fin d'une étape scolaire : il est plus marqué chez les élèves en FGA (32,4 %) que chez les élèves en FP (24,3 %). Ce constat pourrait s'expliquer par la nature des parcours scolaires propres à chaque secteur. Souvent marqués par des réussites scolaires antérieures fragmentées et un passé scolaire parfois difficile et caractérisés par des allers-retours aux études, les élèves en FGA semblent exprimer un besoin de reconnaissance symbolique plus prononcé que leurs pairs de la FP.

Figure 9. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés au développement de la vie adulte (N=740)

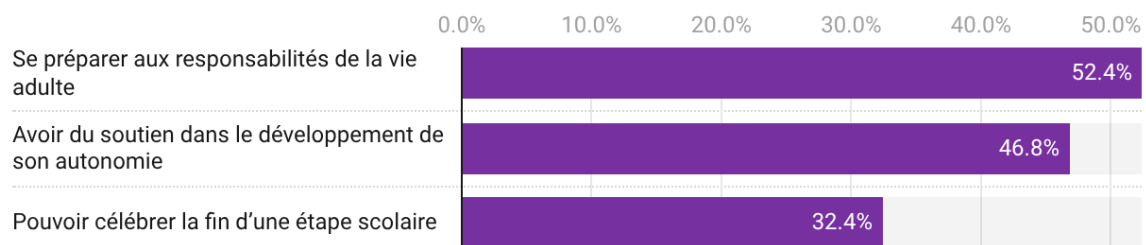
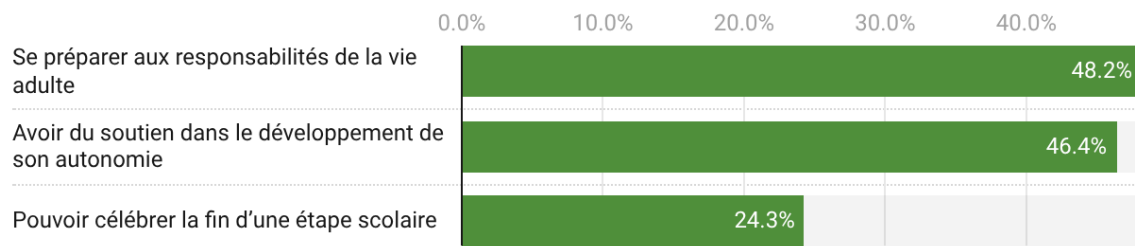


Figure 10. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés au développement de la vie adulte (N=1627)



4.4.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 16)

- Près de 6 élèves sur 10 âgés de 16 à 24 ans ressentent fortement le besoin d'apprendre à se préparer aux responsabilités de la vie adulte, et cette proportion demeure relativement élevée chez les élèves âgés de 25 ans et plus, si bien qu'un peu moins d'un élève sur 2 exprime ce même besoin*** (59,6 % c. 44,3 %)
- Les élèves sans enfants à charge expriment plus fortement le besoin d'apprendre à se préparer aux responsabilités de la vie adulte que les élèves avec des enfants à charge*** (57,9 % c. 39,7 %).

4.4.2 *Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 17)*

- Les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à exprimer fortement le besoin d'apprendre à mieux se préparer aux responsabilités de la vie adulte** (51,2 % c. 44,1 %). Et si ce besoin est ressenti plus fortement chez les élèves de 16 à 24 ans, il demeure relativement élevé chez les élèves de 25 ans et plus*** (57,5 % c. 43,6 %).
- Les élèves nés à l'étranger sont largement plus enclins que les élèves nés au Canada à souhaiter avoir du soutien dans le développement de leur autonomie*** (52,6 % c. 38 %).

4.4.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « Se préparer à devenir un adulte responsable »*

À la formation générale des adultes

Les élèves de la FGA souhaitent être considérés comme des adultes à part entière au sein de leur parcours éducatif. Ils réclament une formation pratique axée sur l'autonomie financière et la gestion du quotidien, incluant notamment l'apprentissage du budget et de la cuisine. Pour favoriser leur réussite, les élèves suggèrent la mise en place d'un mentorat personnalisé et de groupes de discussion permettant de briser l'isolement social. L'amélioration des services d'aide à l'emploi, comme la rédaction de CV, est également identifiée comme un levier essentiel à leur rôle d'adulte. Enfin, les élèves estiment que leur épanouissement comme adultes dépend d'un équilibre entre le soutien académique et le développement de compétences organisationnelles rigoureuses.

À la formation professionnelle

Les élèves de l'international semblent rencontrer des défis d'autonomie. Bien que la question de la responsabilisation ne soit pas traitée de manière formelle, ces élèves expriment un besoin concret de soutien logistique et moral. Ils se retrouvent souvent livrés à eux-mêmes dans un cadre de vie inconnu, ce qui complique leur intégration à l'école, mais également dans l'environnement social. Face à ces difficultés, ces élèves appellent à la mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisés.

4.5 Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress

Un coup d'œil aux figures 11 et 12 montre à quel point la gestion du stress et des émotions constitue une dimension critique de la transition pour une grande proportion d'élèves en FGA et en FP lors de leur première année de transition. On peut même affirmer que le stress est un dénominateur commun de l'expérience de transition.

Effectivement, l'apprentissage de la gestion du stress constitue un besoin mentionné par près d'un élève sur deux (45,5 % en FGA et 47,6 % en FP), et ce tout au long de la première année de transition. De plus, environ un tiers des élèves (37 % en FGA et 34,2 % en FP) désirent vivre moins de pression de réussir à tout prix. Ces statistiques suggèrent une certaine fragilité des élèves face à l'échec, ainsi que le rôle déterminant du projet d'études sur leurs autres sphères de vie, lequel demande parfois des compromis importants tant sur le plan professionnel, personnel que familial. Le besoin de se sentir en sécurité (émotive, mentale et physique) dans son centre est également relativement élevé, avec près d'un élève sur trois qui le ressent fortement (31,8 % en FGA et 31,7 % en FP). En parallèle à ce besoin de sécurité, celui d'être vu et entendu dans ses besoins spécifiques est aussi assez présent, bien que plus important en FGA qu'en FP (30,1 % c. 23,8 %). Cet écart met en lumière une attente accrue des élèves en FGA vis-à-vis le personnel scolaire : ils recherchent d'abord et avant tout un soutien humain authentique et une écoute personnalisée, bref une reconnaissance humaine de leur personne et de leur parcours de vie.

Figure 11. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à la gestion du stress (N=740)

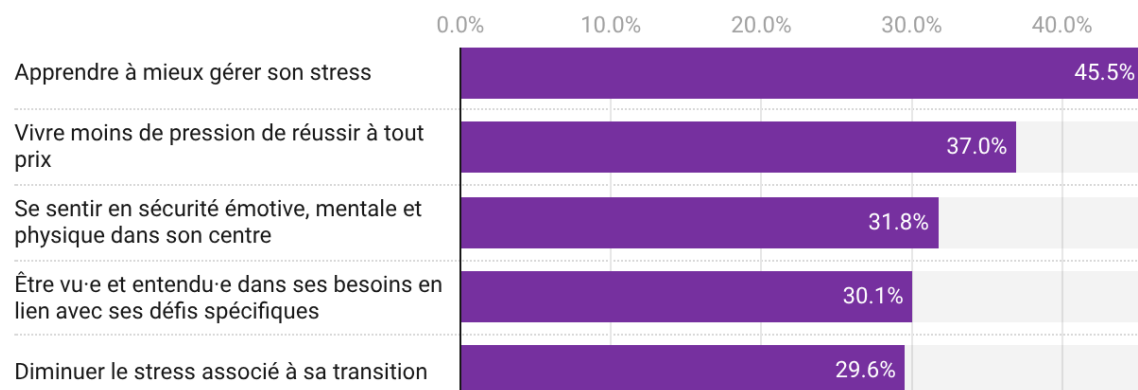
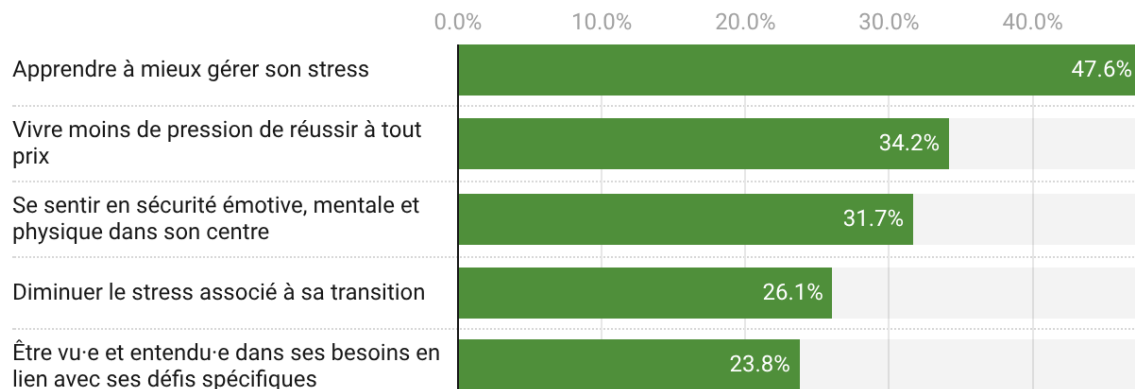


Figure 12. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés à la gestion du stress (N=1627)



4.5.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 18)

- Les besoins ne diffèrent pas selon le genre, l'âge, la situation de handicap, le statut d'immigrant, le statut de minorité visible, le fait d'avoir des enfants à charge, ni selon le nombre de mois depuis le début de la transition scolaire

4.5.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 19)

- Les femmes sont plus susceptibles que les hommes à ressentir fortement le besoin de se sentir en sécurité émotionnelle, psychologique et physique au sein de leur centre*** (37,4 % c. 27,9 %). Une tendance similaire est observée chez les élèves nés à l'étranger*** (37,4 % c. 24 %), chez les élèves appartenant à une minorité visible** (39,5 % c. 29,7 %), de même que chez les élèves de 25 ans et plus*** (34,6 % c. 26 %).
- Les élèves nés à l'étranger sont proportionnellement plus nombreux que les élèves nés au Canada à souhaiter apprendre à mieux gérer leur stress** (51,3 % c. 43,4 %) et à diminuer le stress associé directement à leur transition scolaire actuelle*** (29,3 % c. 18,6 %).

4.5.3 Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress »

À la formation générale des adultes

Les élèves de la FGA réclament principalement des espaces de tranquillité pour se reposer et un accès accru à des services d'intervention psychosociale afin de gérer le stress lié à leurs multiples responsabilités. L'intégration d'activités physiques, comme l'accès à un gymnase, est également valorisée comme une mesure efficace pour améliorer leur qualité de vie. En somme, la réussite éducative de ces adultes dépend d'un environnement offrant un soutien émotionnel et des mesures concrètes

contre l'anxiété. Ces recommandations visent à instaurer un cadre scolaire plus humain et adapté aux réalités personnelles des élèves.

À la formation professionnelle

La pression financière et les défis liés à l'équilibre entre les études et le travail sont d'importantes sources de stress. Les élèves issus de l'immigration font face à des obstacles supplémentaires, notamment en ce qui concerne la gestion des responsabilités familiales dans un nouveau contexte et des démarches administratives liées à l'immigration. Bien que le soutien offert par le personnel enseignant et les intervenant.e.s psychosociaux soit grandement valorisé, une méconnaissance des ressources communautaires persiste chez les élèves traversant des crises personnelles. En somme, les élèves souhaitent bénéficier d'un accompagnement social structuré pour favoriser la réussite éducative et leur bien-être. Une meilleure communication sur les services disponibles semble essentielle pour soutenir efficacement les élèves les plus vulnérables.

4.6 Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études

Les figures 13 et 14 mettent en évidence la précarité financière et matérielle que les élèves sont susceptibles de vivre lors de leur première année de transition. Il est fort probable que cette précarité agisse comme un frein à l'engagement scolaire pour plusieurs élèves si une certaine stabilité économique n'est pas assurée.

Que ce soit en FGA ou en FP, le besoin le plus criant concerne la littératie financière liée aux études. Ainsi, la connaissance des différentes possibilités de financement est une priorité pour 41,6 % des élèves en FGA et 37,4 % des élèves en FP. Par ailleurs, le tiers des élèves en FGA (33,4 %) souhaitent mieux connaître le fonctionnement des démarches d'accès à du financement, ce qui vient souligner la complexité administrative perçue par ces élèves. Le défi de concilier les études et le travail sans trop devoir travailler est également partagé par environ trois élèves sur 10, peu importe le secteur (30,7 % en FGA et 31,7 % en FP). Enfin, ce besoin de stabilité financière se traduit également par une volonté d'apprendre à faire et gérer un budget : celui-ci passe de 25 % à la FGA à 29,3 % à la FP.

Figure 13. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés aux ressources financières (N=740)

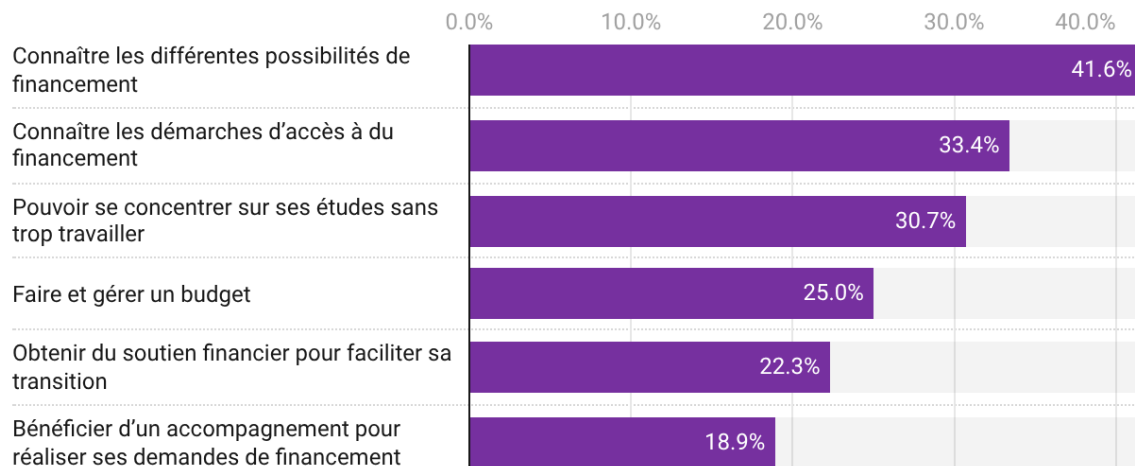
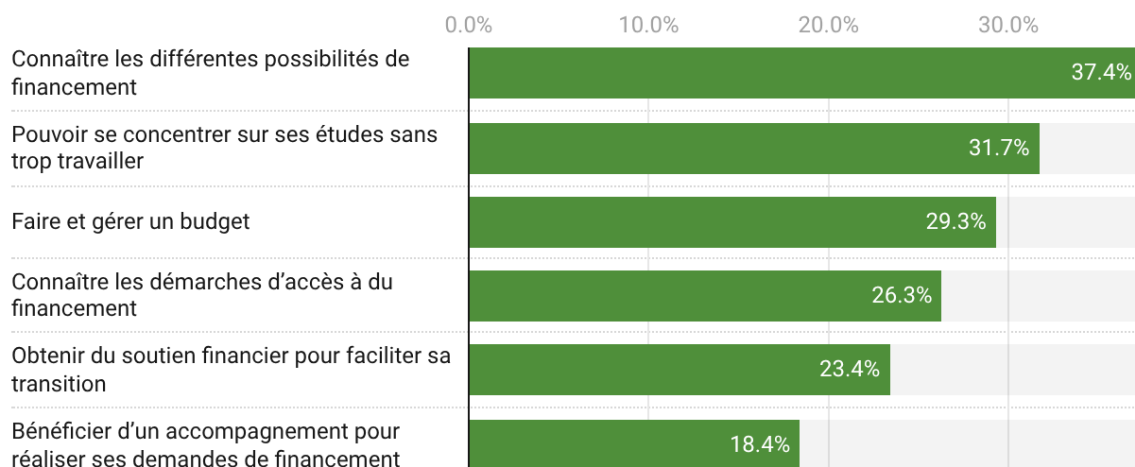


Figure 14. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés aux ressources financières (N=1627)



4.6.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 20)

- Les élèves nés à l'étranger sont proportionnellement plus nombreux que les élèves nés au Canada à souhaiter connaître les différentes possibilités de financement leur étant disponible** (48 % c. 34,4 %), ainsi qu'à mieux connaître les démarches d'accès à ce même financement** (38,8 % c. 25,7 %).

4.6.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 21)

- Les élèves plus avancés dans leur transition scolaire (plus de 3 mois) sont davantage susceptibles que ceux qui la débutent (3 mois et moins) à vouloir

- être accompagnés pour réaliser leurs demandes de financement** (23,7 % c. 16,5 %).
- Un peu plus du tiers des élèves de 16 à 24 ans expriment fortement le besoin d'apprendre à faire et à gérer un budget et ce ratio est d'environ un élève sur cinq chez ceux de 25 ans et plus, ce qui demeure relativement élevé** (34,1 % c. 26,7 %).
 - Les élèves nés à l'étranger sont beaucoup plus enclins que les élèves nés au Canada à souhaiter obtenir du soutien financier pour rendre plus facilitante leur transition scolaire actuelle*** (28,7 % c. 16,5 %), tout comme il ont plus fortement tendance à souhaiter connaître les différentes possibilités de financement*** (42,7 % c. 28,6 %), ainsi qu'en savoir davantage sur les démarches y donnant accès*** (29 % c. 20,5 %).

4.6.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études »*

À la formation générale des adultes

Le soutien financier, bien qu'indispensable pour les adultes de la FGA en formation, s'avère souvent insuffisant face à l'augmentation du coût de la vie. Les élèves, particulièrement les parents et les nouveaux arrivants, subissent un stress important lié à la précarité et à la complexité administrative des programmes d'aide. Pour remédier à ces difficultés, ceux-ci proposent d'instaurer un meilleur accompagnement pour la réalisation des démarches administratives et d'assouplir les règles gouvernementales actuelles (Services Québec ou « Emploi-Québec » dans le langage courant). Enfin, des solutions concrètes comme la collecte de fonds et une meilleure diffusion des offres d'emploi sont suggérées pour stabiliser la situation des élèves.

À la formation professionnelle

Les élèves de la FP insistent sur l'importance de la stabilité financière pour favoriser la réussite éducative et la santé mentale durant les études. Ils soulignent que l'accès à des programmes de bourses et à un accompagnement personnalisé permet de réduire le stress lié aux frais de scolarité. Pour de nombreux élèves, notamment ceux provenant de l'international, les pressions économiques représentent le principal obstacle à la persévérance scolaire. Les centres de formation jouent un rôle pivot en offrant des services de soutien logistique, comme l'aide alimentaire ou le soutien aux démarches d'accès à des logements abordables. Enfin, les élèves recommandent d'instaurer des ateliers de planification budgétaire et d'optimiser la proximité des lieux de stage pour limiter les dépenses imprévues.

4.7 Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté

Comme l'illustrent les figures 15 et 16, la qualité du tissu relationnel que les élèves parviennent à développer avec les autres, ainsi que le sentiment d'appartenance à l'égard de leur centre, constituent des dimensions clés de leur expérience de transition. Il s'agit en quelque sorte d'un filet de sécurité permettant de rendre l'expérience scolaire en FGA et en FP plus riche et humaine.

Être en mesure de développer une relation humaine avec le personnel est le besoin le plus fortement exprimé par les élèves, qu'ils soient inscrits en FGA (40,3 %) ou en FP (43,3 %). Ce constat laisse penser que le personnel enseignant et le personnel intervenant sont perçus comme un premier point d'ancrage dans le centre. Entre désir d'échanger et peur de l'isolement, les interactions avec les autres élèves occupent aussi une place centrale dans les préoccupations des élèves. À titre d'exemple, le besoin d'établir des liens significatifs avec les autres élèves est assez marqué à la fois en FP (35,5 %) et en FGA (32,3 %). Cependant, on observe un écart de près de 7 % entre secteurs en ce qui concerne le besoin de vouloir sortir de l'isolement : en FP cette proportion est de 15,3 % et elle grimpe à 22,2 % en FGA. Cet écart suggère que les élèves de la FGA, généralement inscrits dans des parcours plus individualisés, où le travail « par cahiers » est souvent la norme, sont plus vulnérables à la solitude sociale.

Figure 15. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à l'intégration sociale et au sentiment d'appartenance (N=740)

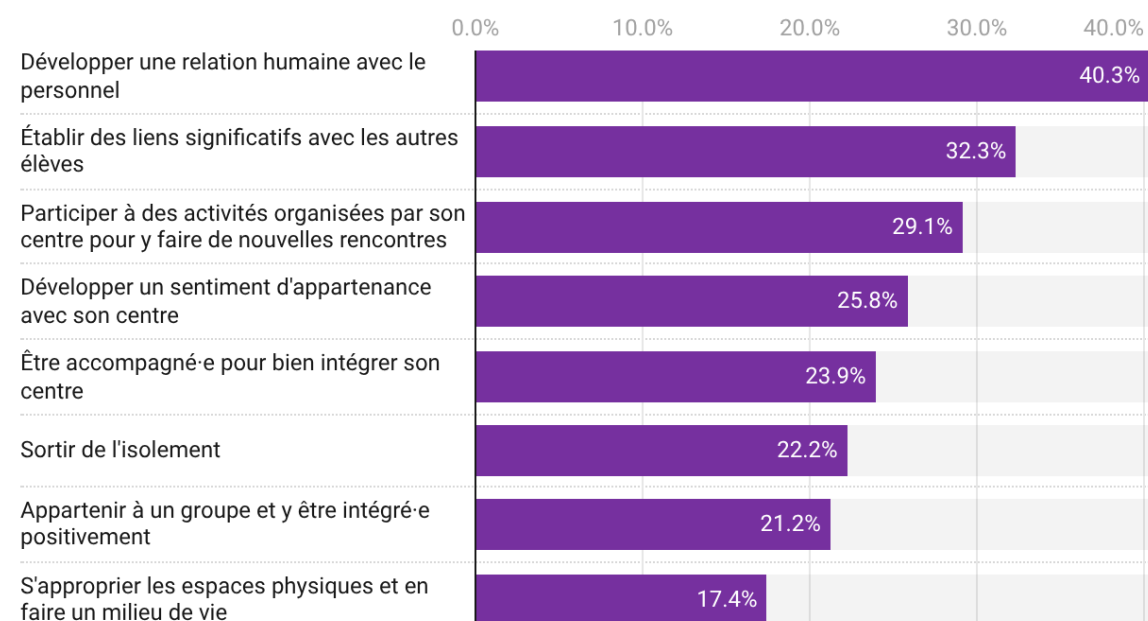
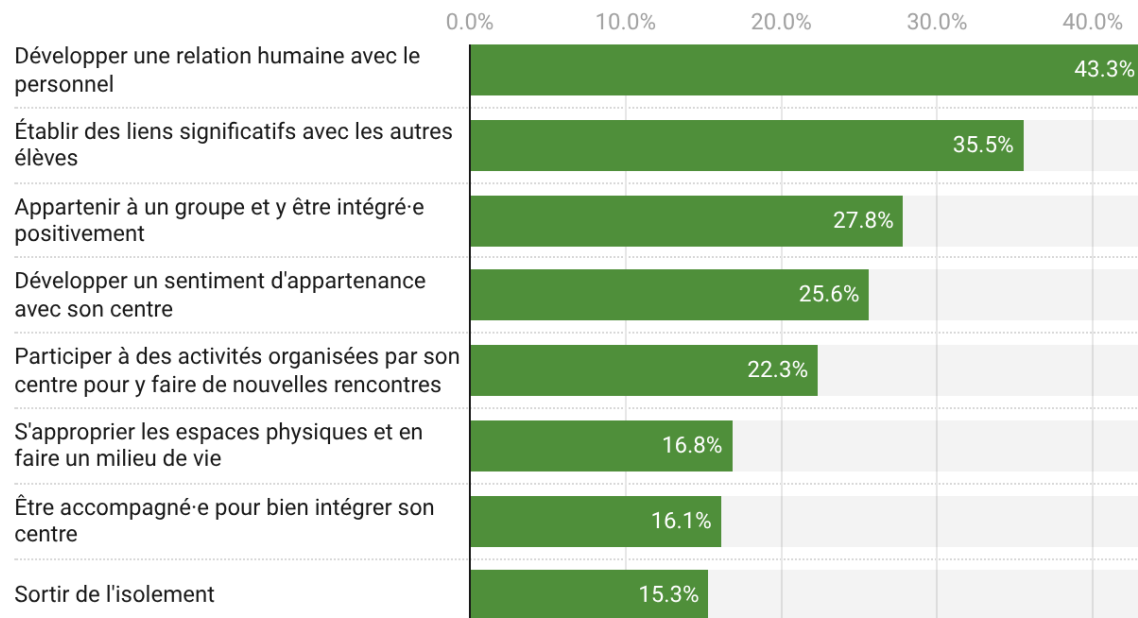


Figure 16. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés à l'intégration sociale et au sentiment d'appartenance (N=1627)



4.7.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 22)

- Les élèves nés à l'étranger sont deux fois plus nombreux que les élèves nés au Canada à souhaiter être accompagnés pour bien intégrer leur centre*** (28,6 % c. 14,5 %). Ces premiers sont également plus susceptibles d'exprimer le besoin de participer à des activités sociales ou parascolaires organisées par le centre pour pouvoir élargir leur cercle social*** (36,2 % c. 23,2 %).

4.7.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 23)

- Les femmes ont davantage tendance que les hommes à exprimer fortement le besoin de développer une relation humaine avec le personnel scolaire*** (50 % c. 38,6 %), à établir des liens significatifs avec leurs pairs*** (44,4 % c. 29,6 %) et à appartenir à un groupe** (32,1 % c. 24,5 %).
- Les élèves en situation de handicap sont largement plus nombreux, proportionnellement, à vouloir avoir la possibilité de s'approprier les espaces physiques de leur centre pour en faire un milieu de vie** (26,5 % c. 16 %).
- Les élèves nés à l'étranger sont bien plus susceptibles que les élèves nés au Canada à exprimer le besoin de développer un sentiment d'appartenance avec leur centre*** (29,4 % c. 18,4 %), d'être accompagnés pour bien l'intégrer*** (19,1 % c. 7,7 %) et de pouvoir participer à des activités sociales et parascolaires organisées par le centre afin d'y faire de nouvelles rencontres*** (28,3 % c. 14 %).

4.7.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté »*

À la formation générale des adultes

Bien que l'accueil personnalisé et l'écoute du personnel soient déjà très appréciés dans certains centres, les élèves de la FGA expriment un besoin accru d'interactions sociales par le biais d'activités parascolaires et d'espaces communs animés. Ils suggèrent également d'améliorer l'environnement physique des classes pour le rendre plus stimulant et pédagogique. Enfin, l'implication des élèves est renforcée par la mise en place de systèmes de mentorat et une meilleure reconnaissance de leur engagement personnel. En somme, une approche axée sur la collaboration et l'appartenance semble essentielle à leur engagement.

À la formation professionnelle

Les élèves soulignent l'importance de l'intégration sociale et du sentiment d'appartenance pour favoriser la motivation scolaire en FP. Ils mettent de l'avant des pratiques concrètes, telles que l'accueil personnalisé et le mentorat par des pairs expérimentés. L'aménagement d'espaces de détente communs est aussi souhaité pour soutenir le sentiment d'appartenance et favoriser les échanges entre les élèves de différents programmes. Pour les élèves à distance, la création de groupes virtuels et le maintien de rencontres occasionnelles en personne s'avèrent essentiels pour briser l'isolement. L'égalité de traitement et l'entraide entre pairs contribuent également à instaurer un climat d'apprentissage sain et stimulant. Enfin, la qualité des interactions humaines constituerait une autre pratique porteuse.

4.8 S'appropriier le métier d'élève

En s'appuyant sur les figures 17 et 18, on constate que la transition à la FGA, mais également à la FP, exige une profonde adaptation relativement à tout un ensemble de compétences scolaires transversales associées au métier d'élève. Ces statistiques mettent en lumière les principaux défis d'organisation et de compréhension auxquels font face les élèves lors de leur première année de transition.

La capacité à mieux organiser son temps et son rythme de travail scolaire est le besoin prioritaire pour l'ensemble des secteurs, avec un peu plus d'un élève sur quatre qui l'expriment fortement (46,5 % en FGA et 40,5 % en FP). De plus, environ un quart des élèves mentionnent avoir besoin de développer des méthodes de travail efficaces (25,9 % en FGA et 25,1 % en FP) et de consolider leur sentiment de compétence (24,2 % en FGA et 25 % en FP). Bref, les élèves, et dans une certaine mesure encore plus ceux de la FGA, semblent faire face à des enjeux d'adaptation à leur nouveau rôle. Dans les cas de retours aux études à la suite d'une interruption prolongée, on peut penser que l'appropriation de compétences scolaires propres au métier d'élève est

encore plus difficile. Les statistiques révèlent un autre constat majeur : la compréhension du cadre scolaire et de ses exigences, explicites et implicites, constitue une préoccupation centrale des élèves, tous secteurs confondus. En effet, plus du tiers des élèves disent avoir besoin de mieux connaître les exigences du nouveau contexte scolaire (38,8 % en FGA et 35,5 % en FP) et plus du quart des élèves souhaitent mieux comprendre les attentes du personnel enseignant (27,3 % en FGA et 29,8 % en FP).

Figure 17. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à l'appropriation du métier d'élève (N=740)

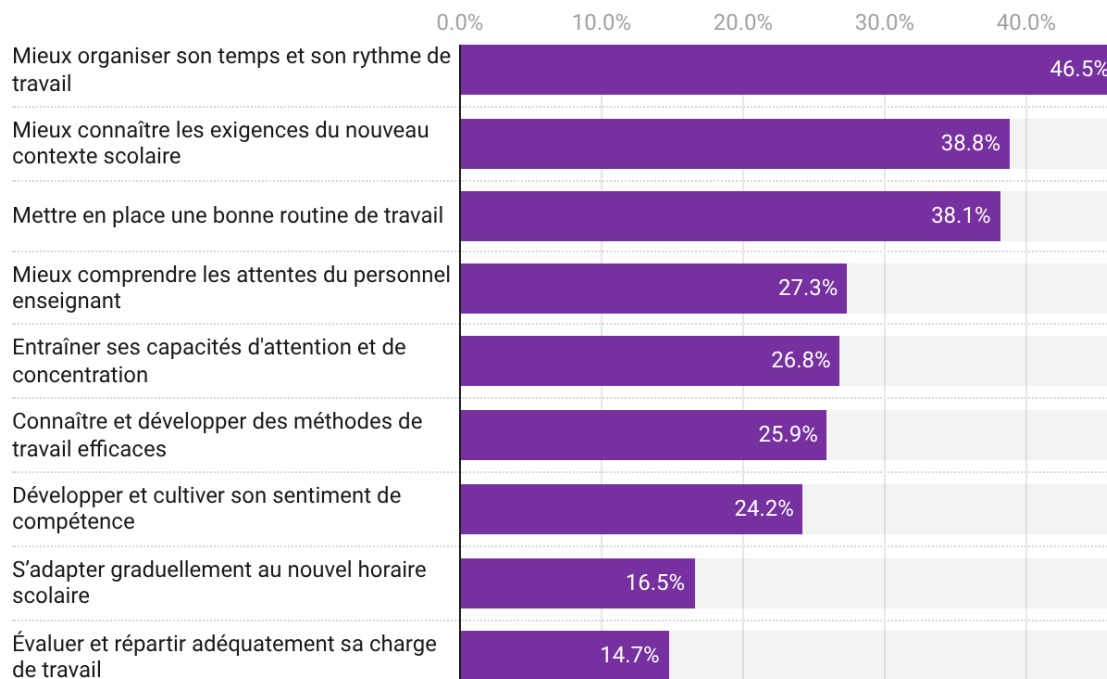
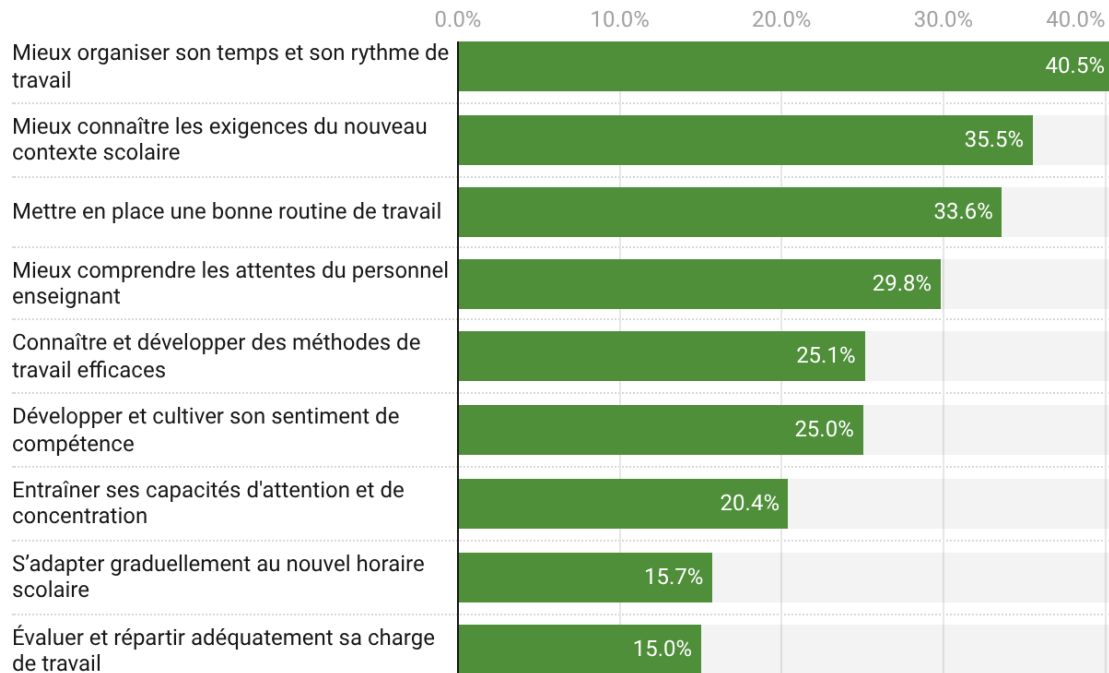


Figure 18. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés à l'appropriation du métier d'élève (N=1627)



4.8.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 24)

- Les élèves en situation de handicap sont deux fois plus nombreux que les élèves sans situation de handicap à ressentir fortement le besoin de s'adapter graduellement au nouvel horaire scolaire de son programme d'études*** (32,5 % c. 15,8 %).
- On observe une tendance semblable chez les élèves nés à l'étranger comparativement aux élèves nés au Canada en ce qui a trait au besoin de développer son sentiment de compétence en tant qu'élève en FGA** (29,4 % c. 18,3 %).

4.8.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 25)

- Les élèves en situation de handicap sont beaucoup plus enclins que les élèves sans situation de handicap à exprimer fortement le besoin de s'adapter à leur nouvel horaire scolaire** (18,5 % c. 13,6 %).
- Les élèves nés à l'étranger souhaitent plus souvent que les élèves nés au Canada développer une meilleure connaissance de leur nouveau contexte scolaire*** (41,1 % c. 25,7 %), mieux comprendre les attentes du personnel scolaire*** (34,3 % c. 23,2 %) et à apprendre à mieux organiser leur temps et leur rythme de travail scolaire*** (47,2 % c. 32,8 %).

- À l’opposé, les élèves nés au Canada sont proportionnellement plus nombreux à exprimer fortement le besoin de s’adapter à leur nouvel horaire scolaire** (19,8 % c. 14,8 %) et d’entraîner leurs capacités d’attention et de concentration** (25,9 % c. 19,3 %).

4.8.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « S'approprier le métier d'élève »*

À la formation générale des adultes

L'apprentissage par cahiers au sein des centres d'éducation des adultes peut représenter certains défis en contexte de transition pour les élèves de la FGA. Pour réussir cette transition, les élèves mentionnent avoir besoin d'un encadrement pédagogique rigoureux et d'outils numériques plus intuitifs (p. ex. *Google Classroom*) afin de mieux comprendre les attentes scolaires. Les élèves suggèrent des mesures de soutien concrètes, telles que des suivis fréquents, des jeux-questionnaires hebdomadaires, des résumés de contenus et une meilleure organisation du matériel de classe. Le rôle du personnel éducatif est jugé essentiel pour aider les élèves à développer des méthodes de travail efficaces et à se réapproprier leur identité d'élève.

À la formation professionnelle

L'appropriation du métier d'élève est peu abordée par les élèves de la FP lors des entretiens. Toutefois, tous sont unanimes sur l'importance du soutien du personnel enseignant et des autres professionnel.e.s comme facilitateurs pour se familiariser avec les particularités de la FP, notamment les reprises d'examen et les attentes de réussite de compétences.

4.9 Parvenir à concilier les études, le travail et la famille

Les figures 19 et 20 montrent que la conciliation études-travail-famille est loin d'être un défi périphérique de l'expérience de transition des élèves en FGA et en FP. Pour une partie importante des élèves, la réussite de leur transition scolaire semble reposer en partie sur la souplesse dont fait preuve le centre de formation et l'employeur dans l'aménagement d'horaires prenant en compte les contraintes études-travail-famille.

Le besoin de disposer d'un horaire scolaire flexible atteint un sommet en FP, où près d'un élève sur deux (49,7 %) considère cette flexibilité comme essentielle. En FGA, cette proportion est de 28,9 %. Bien que dans une proportion moins importante, ce besoin est aussi en tête de liste pour ce secteur. Il est à noter qu'un peu plus d'un élève sur quatre (28,9 % en FGA et 26,7 % en FP) exprime fortement le besoin de bénéficier

du soutien de son employeur pour obtenir un horaire de travail adapté, afin de pouvoir mieux s'adapter à leur première année de transition scolaire.

Figure 19. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins liés à la conciliation études-travail-famille (N=740)

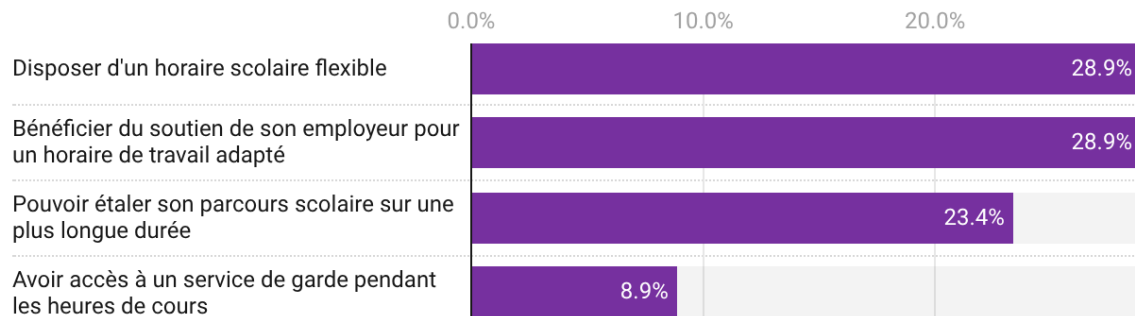
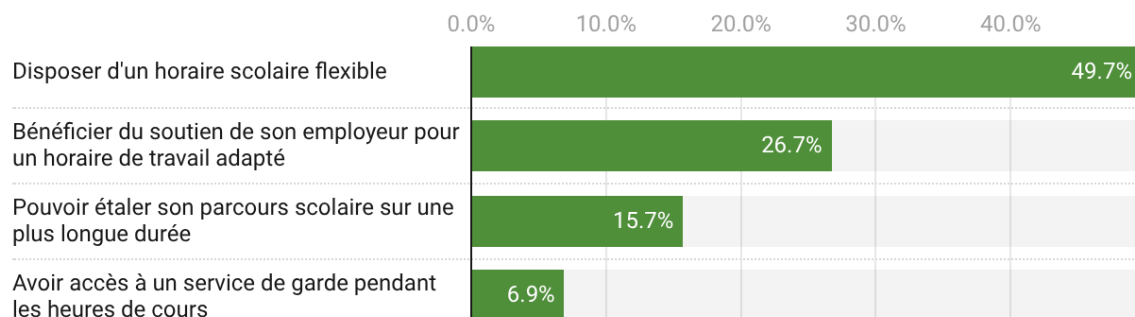


Figure 20. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins liés à la conciliation études-travail-famille (N=1627)



4.9.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 26)

- Près d'un tiers des élèves ayant des enfants à charge expriment fortement le besoin d'avoir accès à un service de garde pendant les heures de cours (32,6 % c. 2,9 %). De plus, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à exprimer ce même besoin** (12,5 % c. 5,3 %).
- Les élèves nés à l'étranger sont beaucoup plus susceptibles que les élèves nés au Canada à souhaiter que leur employeur montre davantage de flexibilité quant à leur horaire de travail*** (33,9 % c. 18,7 %).

4.9.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 27)

- Un peu moins d'un cinquième des élèves ayant des enfants à charge ressentent fortement le besoin d'avoir accès à un service de garde pendant les heures de cours*** (16,9 % c. 4,2 %). Qui plus est, ces élèves ont davantage tendance que

- les élèves sans enfants à charge à vouloir disposer d'un horaire scolaire flexible*** (62 % c. 48,1 %).
- De manière similaire, les élèves nés à l'étranger sont plus enclins que les élèves nés au Canada à souhaiter disposer d'un horaire scolaire flexible*** (54,5 % c. 43,8 %), à pouvoir étaler son parcours scolaire sur une plus longue durée que celle officiellement prévue** (18,8 % c. 12,1 %), ainsi qu'à vouloir bénéficier d'un meilleur soutien de la part de leur employeur en ce qui concerne l'adaptation de leur horaire de travail pendant les études** (29,3 % c. 22,3 %).

4.9.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « Concilier les études, le travail et la famille »*

À la formation générale des adultes

Plusieurs élèves de la FGA doivent jongler avec leurs responsabilités académiques, professionnelles et familiales. Ces élèves témoignent d'un besoin criant de flexibilité institutionnelle, notamment par des horaires adaptés, des options d'apprentissage hybride et une meilleure compréhension des imprévus parentaux. Pour favoriser la réussite, les élèves proposent des mesures de soutien concrètes - telles que la création d'espaces de réseautage pour les parents et un mentorat axé sur la santé mentale considérant le stress induit par la conciliation études-travail-famille. En somme, l'accent est mis sur une approche plus humaine et malléable, capable de s'ajuster aux réalités complexes de la vie quotidienne des élèves. Cette vision repose sur une collaboration accrue entre le personnel enseignant et les élèves afin de réduire les barrières à la participation et ainsi contribuer à la persévérance scolaire.

À la formation professionnelle

Plusieurs élèves de la FP doivent jongler entre leurs études, leur emploi et leurs responsabilités familiales. Pour pallier cet épuisement et le manque de soutien perçu, plusieurs solutions concrètes sont proposées, telles que la flexibilité des horaires et l'adoption d'un modèle d'enseignement hybride. Les recommandations incluent également un meilleur accès aux services de garde sur place ainsi qu'un accompagnement psychologique accru pour gérer le stress lié à la surcharge de travail. Enfin, les élèves soulignent l'importance d'une collaboration entre les centres de formation et les employeurs afin de créer un environnement d'apprentissage plus adaptable. Somme toute, la nécessité d'une plus grande empathie de la part du personnel scolaire envers la réalité complexe des élèves est souhaitée ou appréciée lorsque manifestée.

4.10 Bénéficiaire de soutien scolaire et de mesures d'adaptation

Si l'élève a une responsabilité quant à la réussite de sa transition en FGA ou en FP, il s'attend également que le centre qu'il fréquente puisse le soutenir au besoin dans ses difficultés scolaires. Les figures 21 et 22 mettent en lumière certains de ces besoins jugés incontournables par les élèves.

Indépendamment des secteurs, le principal besoin des élèves est celui d'avoir la possibilité d'adapter son parcours scolaire selon ses besoins spécifiques (46,4 % en FGA et 34,4 % en FP). On note également une méconnaissance des élèves quant aux différents services et aides disponibles dans leur centre. C'est ainsi 32,3 % des élèves en FGA et 28,1 % des élèves en FP qui expriment fortement le besoin de mieux connaître les outils, ressources et mesures d'adaptation ou d'accommodement offerts par leur centre. Ce résultat suggère que l'offre de soutien, bien qu'existante, manque parfois de visibilité. En FGA, il s'agit d'un enjeu, puisque c'est près du quart des élèves (23,5 %) qui mentionnent avoir besoin d'un accompagnement personnalisé et d'un suivi continu de la part du personnel scolaire. À titre de comparaison, en FP cette proportion s'élève à 15,5 %.

Figure 21. Proportion d'élèves en FGA ressentant fortement des besoins de soutien et d'adaptation scolaire (N=740)

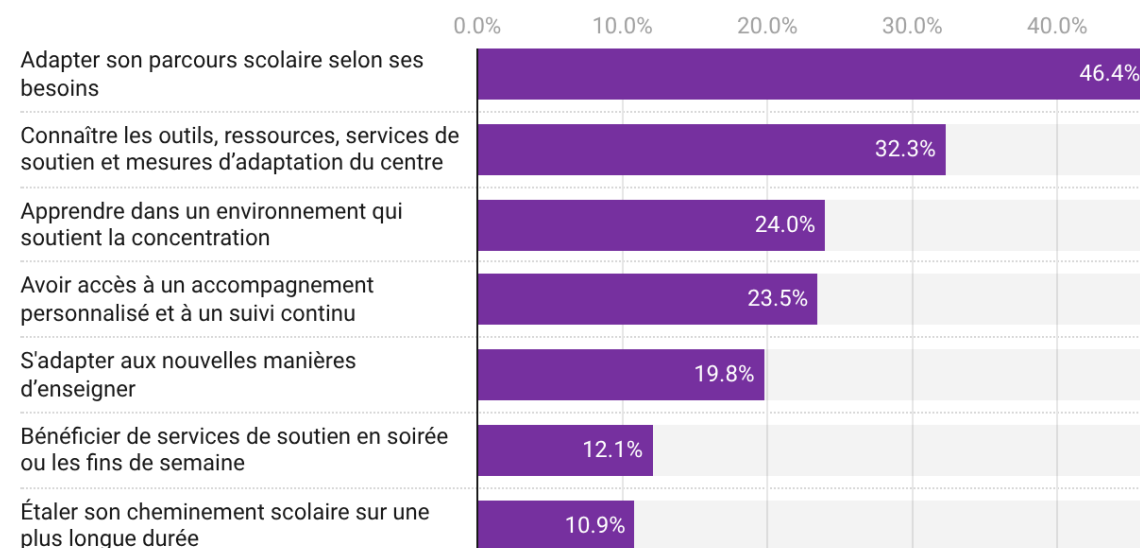
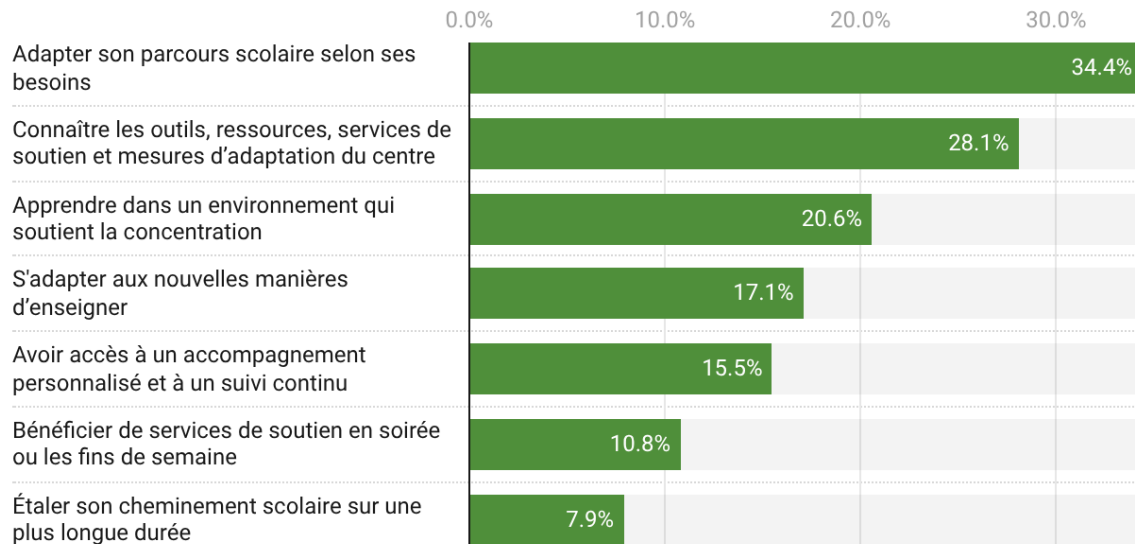


Figure 22. Proportion d'élèves en FP ayant entrepris des actions pour répondre à des besoins de soutien et d'adaptation scolaire (N=1627)



4.10.1 Faits saillants statistiques pour la FGA (Annexe 4, Tableau 28)

- Les élèves ayant des enfants à charge sont largement plus nombreux que les élèves sans enfants à charge à exprimer fortement le besoin d'avoir accès à des services de soutien en soirée ou les fins de semaine*** (20,6 % c. 8,6 %).

4.10.2 Faits saillants statistiques pour la FP (Annexe 4, Tableau 29)

- Les élèves de 25 ans et plus ont davantage tendance que les élèves de 16 à 24 ans à souhaiter mieux connaître les outils, les ressources et les services de soutien de leur centre*** (31 % c. 22,3 %).
- Les élèves nés à l'étranger sont presque deux fois plus nombreux que les élèves nés au Canada à exprimer fortement le besoin de bénéficier de services de soutien en soirée ou les fins de semaine*** (12,5 % c. 6,3 %) et de s'adapter aux pratiques d'enseignement de la FP*** (21,9 % c. 11,9 %).
- Enfin, les élèves nés à l'étranger sont proportionnellement plus nombreux que les élèves nés au Canada à souhaiter avoir accès à un accompagnement personnalisé et à un suivi continu*** (17,5 % c. 10,6 %) et développer une meilleure connaissance des outils, des ressources et des services de soutien de leur centre*** (32,6 % c. 20,3 %).

4.10.3 *Mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en lien avec le besoin « Bénéficier de soutien scolaire et de mesures d'adaptation »*

À la formation générale des adultes

Bien que le personnel enseignant soit globalement apprécié dans certains centres, les élèves de la FGA préconisent des groupes plus restreints ou l'ajout d'aides-enseignant.e.s pour garantir un soutien personnalisé constant en classe. Les élèves s'attendent aussi du personnel enseignant qu'il soit proactif dans l'offre de soutien scolaire. Ils expriment également un certain désir pour l'allongement des périodes de repos, des méthodes d'enseignement structurées, incluant des cours magistraux dans certains cas et des suivis proactifs pour valider leur compréhension. En somme, la qualité de la relation pédagogique et l'encouragement actif sont identifiés comme des leviers essentiels à la motivation des élèves qui ont des besoins d'apprentissage. Précisons que pour favoriser la persévérance des élèves qui souhaitent se diriger vers les études postsecondaires, ceux-ci suggèrent d'instaurer des parcours de transition vers le collégial.

À la formation professionnelle

De nombreux élèves de la FP mettent en lumière leur satisfaction envers la disponibilité et la patience du personnel enseignant. Les élèves apprécient particulièrement les méthodes pédagogiques adaptées, notamment l'équilibre entre la théorie et la pratique, l'alternance entre la théorie et la pratique ainsi que l'enseignement individualisé. Toutefois, une demande importante émerge concernant l'obtention de rétroactions plus fréquentes et rapides afin de mieux corriger les erreurs de compréhension ou de mise en pratique. Le soutien proactif du personnel enseignant est jugé essentiel, qu'il s'agisse de formations suivies en ligne ou en présentiel. En somme, la qualité de l'accompagnement et du matériel pédagogique constitue le pilier central de l'expérience éducative pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissage.

4.11 Synthèse des mesures et pratiques appréciées ou souhaitées par les élèves en contexte de transition

Les lignes qui suivent proposent une brève synthèse des mesures et pratiques appréciées par les élèves en contexte de transition. Cette synthèse aborde d'abord les mesures et pratiques de la FGA avant de s'attarder à celles de la FP.

4.11.1 *Synthèse des mesures et pratiques souhaitées par les élèves de la formation générale des adultes*

Les recommandations formulées par les élèves de la FGA en relation aux 10 grandes catégories de besoins de soutien en matière de transitions s'articulent autour d'un besoin de reconnaissance de leur statut d'adulte et d'une adaptation des structures à leurs réalités complexes. Voici les mesures et pratiques qui ressortent le plus de leurs propos. Ces mesures et pratiques sont regroupées en cinq grands regroupements pouvant répondre à plus d'une catégorie de besoins.

Un accompagnement personnalisé et humain

Les élèves de la FGA insistent sur l'importance d'un soutien individualisé, qu'il soit pédagogique ou social. Cela inclut :

- Le mentorat entre pairs et le soutien accru des enseignant.e.s pour faciliter la transition, notamment depuis le secteur des jeunes.
- La réduction de la taille des groupes ou l'ajout d'aides-enseignant.e.s pour garantir une aide constante en classe.
- Un accueil structuré pour clarifier le fonctionnement du centre et identifier les ressources disponibles (matérielles, financières et humaines).

La flexibilité et la conciliation vie-études

Pour répondre aux responsabilités professionnelles et familiales, les élèves de la FGA préconisent :

- Une grande flexibilité institutionnelle, incluant des horaires adaptés et des options d'apprentissage hybride.
- Une meilleure compréhension des imprévus liés à la parentalité et la création d'espaces de réseautage pour les parents.
- Une structure proactive qui offre des suivis fréquents, des résumés de contenus et des outils numériques intuitifs (comme Google Classroom) pour mieux s'organiser.

L'orientation professionnelle et le lien avec le marché du travail

L'orientation est perçue comme un levier motivationnel essentiel. Les élèves de la FGA recommandent :

- L'intensification des ateliers d'orientation et des échanges avec des professionnels pour confronter leurs aspirations professionnelles à la réalité du terrain.
- Des immersions concrètes comme des stages d'un jour ou des visites d'écoles.
- Pour les élèves en francisation, un accès accéléré au marché du travail via des formations flexibles et une meilleure compréhension du système québécois.
- L'amélioration des services d'aide à l'emploi, tels que la rédaction de CV.

Le bien-être et la santé mentale

Face au stress et à l'anxiété, les élèves de la FGA suggèrent :

- L'accès à des services d'intervention psychosociale et des espaces de tranquillité pour se reposer.
- L'intégration d'activités physiques (accès à un gymnase) pour améliorer la qualité de vie.
- Des mesures concrètes contre l'isolement social, comme des groupes de discussion et des espaces communs animés.

L'apprentissage de compétences pratiques

En tant qu'adultes, les élèves de la FGA souhaitent une formation qui dépasse le cadre académique pour inclure :

- L'apprentissage de l'autonomie financière (gestion de budget) et des tâches de la vie quotidienne (cuisine).
- Un meilleur accompagnement dans les démarches administratives complexes, notamment auprès d'organismes comme Services Québec (« Emploi-Québec » dans le langage courant).

En somme, les propositions des élèves visent à transformer le cadre scolaire pour le rendre plus humain, malléable et ancré dans la réalité terrain. Leurs propositions traduisent tant la diversité des parcours ayant menés à la FGA que la diversité des contextes de vie qui font de cette clientèle un groupe hétérogène.

4.11.2 Synthèse des mesures et pratiques souhaitées par les élèves de la formation professionnelle

Les recommandations formulées par les élèves de la FP en relation aux 10 grandes catégories de besoins de soutien en matière de transitions mettent en évidence que la réussite et la persévérance en FP reposent sur un accompagnement global, personnalisé et profondément humain, qui gagne à s'adapter aux réalités de vie complexe des élèves. Voici les mesures et pratiques qui ressortent le plus de leurs propos. Ces mesures et pratiques sont regroupées en cinq grands regroupements pouvant répondre à plus d'une catégorie de besoins.

Un accompagnement personnalisé et humain renforcé

La proposition la plus récurrente est la nécessité d'un soutien individualisé, tant sur le plan humain que technique. Les élèves de la FP suggèrent :

- D'augmenter les ressources humaines spécialisées (conseillers d'orientation, intervenants psychosociaux) pour offrir un encadrement plus robuste dès le début du cursus.
- De favoriser le réseautage et le mentorat, que ce soit par des pairs expérimentés, d'anciens élèves ou des mentors provenant du monde du travail.
- D'obtenir des rétroactions plus fréquentes et rapides de la part du personnel enseignant pour corriger les erreurs en temps réel.

Le soutien financier et logistique

Les enjeux économiques étant un obstacle majeur à leur engagement, les élèves de la FP proposent :

- Un meilleur accès à des programmes de bourses pour réduire le stress lié aux frais de scolarité.
- La mise en place de services de soutien logistique concret, tels que l'aide alimentaire, des logements abordables et des services de garde sur les lieux de formation.
- L'organisation d'ateliers de planification budgétaire et l'optimisation de la proximité des lieux de stage pour limiter les frais de déplacement.

La flexibilité des modes d'apprentissage

Pour concilier les études avec les responsabilités familiales et professionnelles, les élèves de la FP préconisent :

- L'adoption de modèles d'enseignement hybride et la flexibilité des horaires.
- Le maintien d'un équilibre entre la théorie et la pratique, avec une pédagogie adaptée aux besoins individuels en matière d'apprentissage.

L'attention portée à la santé mentale et à l'intégration

Le bien-être psychologique est au cœur des préoccupations des élèves de la FP, avec des propositions pour :

- Un accompagnement accru visant à gérer l'anxiété liée à l'orientation et à la surcharge de travail dans un contexte de formation où tout va vite (calendrier de formation à respecter).
- La création d'espaces de détente communs et d'activités sociales structurées pour renforcer le sentiment d'appartenance.

L'accompagnement spécifique pour les élèves de l'international

Les élèves internationaux de la FP expriment des besoins particuliers qui ressortent fortement dans les témoignages :

- Un soutien soutenu pour les démarches administratives et migratoires (ex: prolongation du permis d'études).
- Un soutien moral et logistique spécifique pour briser l'isolement lié à l'arrivée dans un environnement inconnu.
- Un soutien de proximité pour s'appropriier le nouveau contexte d'études et son environnement.

5 QUOI RETENIR DE LA VOIX DES ÉLÈVES SUR LES TRANSITIONS À LA FGA ET À LA FP : PRINCIPAUX CONSTATS

Au-delà des catégories de besoins de soutien en matière de transitions, il appert que certains enjeux marquent l'expérience de transition des élèves lors de leur première année, qu'ils soient en FGA ou en FP. Les lignes qui suivent visent à mettre en lumière ces constats, lesquels ayant émergé de la voix des élèves lors de leur participation à des groupes de discussion. Ces constats transversaux aux secteurs de la FGA et de la FP permettront de mieux éclairer les milieux éducatifs et leurs collaborateurs dans l'accompagnement des élèves, que ce soit dans la préparation aux transitions ou lors de la première année dans un nouveau contexte d'études.

5.1 Constat 1 : L'autonomie

Même si l'autonomie des élèves peut sembler inégale aux yeux des acteurs et des actrices de l'éducation, les personnes interrogées indiquent l'importance d'être reconnues et traitées comme des personnes adultes qui exercent une certaine autonomie ou qui travaillent en ce sens. Dès lors, le fait d'être infantilisé génère de vives réactions résultant en une forme de démotivation. En fait, les élèves aimeraient qu'on reconnaisse leurs expériences de vie en tant qu'adultes ou jeunes adultes, ce qui les placerait dans une différente posture que celle des élèves du secondaire.

Malgré ce besoin clair d'autonomie et de reconnaissance de l'adulte en devenir, il apparaît toutefois que les personnes interrogées souhaitent être accompagnées dans le développement d'une plus grande autonomie sur les plans financiers, du métier d'élève, de la conciliation travail-études-famille et des responsabilités de la vie adulte.

En effet, bien que les besoins d'être autonome ou de développer son autonomie soient nommés par une majorité, ils semblent être variables selon les personnes, tant sur le plan du niveau d'autonomie perçu que du type d'accompagnement attendu. Qui plus est, l'autonomie est parfois confondue avec la capacité de « faire seul », alors que demander de l'aide pour répondre à un besoin spécifique est aussi une marque d'autonomie. Ce glissement entre autonomie et « faire seul » peut freiner l'utilisation des ressources disponibles dans le milieu.

La variabilité de l'autonomie dépend en outre de l'âge des élèves selon les personnes interrogées. Ainsi, il y a ceux qui savent pourquoi ils sont dans un projet d'étude (une certaine preuve de maturité vocationnelle) et ceux qui y sont pour apprendre globalement, pour s'insérer socialement ou pour parfaire le vivre ensemble (souvent les élèves plus jeunes). À cela s'ajoutent les élèves qui doivent jongler avec la

conciliation études-travail-famille ou vie personnelle, où la reconnaissance de leur autonomie passerait par la flexibilité des milieux éducatifs à l'égard des contraintes que cette conciliation peut engendrer (retards – principalement le matin, absences lorsque les enfants sont malades, etc.).

5.2 Constat 2 : La variabilité des besoins

Le discours des élèves interrogés a permis de dégager plusieurs types de soutien souhaités ou appréciés. Cette variété de types de soutien semble aussi faire écho aux 10 catégories de besoins évoquées plus haut.

Les types de soutien souhaités ou actuellement offerts et appréciés sont :

- le soutien alimentaire (banque alimentaire, repas payés à la cafétéria, etc.),
- le soutien aux parents des élèves les plus jeunes (les parents qui ont besoin de comprendre le fonctionnement des études, d'être informés sur l'avancement de leur enfant, etc.),
- le soutien financier (fonds d'urgence, soutien dans la recherche de fonds variés, etc.),
- le soutien informationnel et administratif (soutien personnalisé dans la démarche d'inscription, dans la régularisation du dossier scolaire, notamment pour les élèves issus de l'immigration, etc.),
- le soutien linguistique (barrière linguistique par la qualité de la maîtrise du français ou de l'anglais, les compétences cléricales essentielles, etc.),
- le soutien en orientation scolaire et professionnelle (ressources spécialisées en orientation, durée des études, trajectoires anticipées, etc.),
- le soutien psychologique ou psychosocial (santé mentale, bien-être, situation de vie, etc.),
- le soutien par les pairs (dès l'entrée dans le programme, briser l'isolement, etc.),
- le soutien spécifique à l'immigration (administratif, recherche de logement, etc.),
- le soutien au métier d'élève (soutien personnalisé dès l'accueil dans l'établissement, soutien durant le parcours, mise à niveau, découverte des ressources disponibles pour offrir de l'aide spécifique, etc.),
- le soutien lié à l'emploi (préparation d'un CV, recherche d'emploi étudiant, transitions études-marché du travail, etc.).

La réponse à ces types de soutien est certes possible grâce aux mesures et pratiques mises en œuvre, mais également au moyen du soutien interpersonnel qui peut se

vivre en contexte éducatif, notamment : par les pairs (collègues de classe, ami.e.s); par les organismes externes (Services Québec, CJE); par l'équipe-école, dont le personnel enseignant, le personnel de soutien, le personnel administratif et de direction; par la famille et finalement, par la personne elle-même.

5.3 Constat 3 : Des ajustements aux mesures et pratiques en place

Les élèves interrogés reconnaissent la présence et la pertinence du soutien offert de la part de l'équipe-école, notamment de la direction, du personnel de soutien, des différentes personnes professionnelles (orientation, soutien psychosocial, etc.) et du personnel enseignant. Qui plus est, les attentes des élèves à l'égard de ce soutien sont cohérentes avec la variabilité des besoins précédemment nommés. Les élèves s'attendent de leur milieu d'études que les personnes qui y travaillent soient au fait de leur réalité socioculturelle, qu'elles soient flexibles, qu'elles soient inclusives et qu'elles soient sensibles à leurs besoins individuels variés et complexes. Les élèves apprécient également l'approche proximale du personnel enseignant.

Cela dit, certains ajustements sont souhaités par les élèves en ce qui a trait aux mesures et pratiques en place :

- **Sur le plan de la flexibilité**, les élèves nomment une multitude d'aspects qui requièrent, à leur avis, davantage de flexibilité de la part de l'équipe-école, du personnel enseignant, et parfois même du système. L'argumentaire relativement à cette flexibilité repose sur le fait que la plupart des élèves assument d'importantes responsabilités liées à la vie adulte (enfants, emploi, obligations financières, etc.).
 - Les élèves s'attendent et apprécient qu'une flexibilité soit offerte face à l'horaire de cours (offrir différents moments de formation de soir et non pas seulement de jour). Il ressort explicitement que les élèves apprécient une forme de souplesse face au traitement des retards et absences, sachant que la diversité des situations de vie implique une variété de besoins et de soutien. L'intensité du soutien souhaité est donc variable d'un individu à l'autre (degré d'autonomie et sens de l'autonomie chez la personne apprenante).
 - Les personnes interrogées s'attendent à diverses formes d'accommodements (plus de temps selon les tâches, adoucissement des répercussions liées aux retards et aux absences, possibilité de reprendre le temps d'absence, accès aux contenus des cours à distance ou modalités hybrides) en raison des défis entourant la conciliation études-travail-famille ou vie personnelle et la gestion des congés scolaires des enfants, et ce, compte tenu de la clientèle qui fréquente ces établissements d'enseignement et du moment dans l'année scolaire.

- Les personnes soulignent un écart important de soutien et de flexibilité entre les membres du personnel. Par exemple, certaines personnes enseignantes tolèrent des retards, tandis que d'autres sont plus strictes. Un tel écart est aussi constaté entre les établissements, parfois à travers un même CSS.
- **Sur le plan de l'inclusion**, les élèves internationaux soulignent que le temps d'appropriation du fonctionnement du système scolaire et social (incluant le volet administratif) ajoute en complexité au processus de transition, ce qui devrait être considéré dans l'accompagnement offert par l'école.
- **Sur le plan de la sensibilité à la variabilité et à la complexité des besoins**, les élèves s'attendent à ce que l'équipe-école (incluant les services, les mesures et les pratiques) soit au fait de la spécificité d'une population étudiante adulte.
- Bien que certains besoins soient moins présents parce qu'il s'agit d'une population étudiante adulte (p. ex. les élèves de 25 ans et plus ont atteint un niveau d'autonomie fonctionnelle dans plusieurs sphères de vie), d'autres **besoins jugés « évidents » par le milieu scolaire ne le sont pas** pour autant, notamment la connaissance du matériel à avoir en classe, et restent cruciaux à aborder.
- Les personnes interrogées ont des attentes envers le personnel scolaire concernant la reconnaissance de l'influence du poids des responsabilités de la vie adulte et de la conciliation études-travail-famille ou vie personnelle sur leur quotidien et sur leur capacité à se conformer aux attentes du système et de l'école. Les élèves évoquent des pratiques variables entre le personnel et entre les établissements.

Outre ces ajustements, les élèves identifient avec conviction les pratiques porteuses pour eux, qui contribuent à la persévérance et à l'engagement dans leurs projets d'études :

- Ils soulignent l'importance de la bienveillance et du temps consacré à encourager les élèves, ce qui est l'affaire de tous, pas seulement du personnel enseignant.
- Ils apprécient le lien de proximité avec le personnel enseignant, où le rapport est d'humain à humain plutôt que de personne enseignante à élèves.
- Ils apprécient l'attitude empathique, l'ouverture et la patience dont fait preuve le personnel, notamment le personnel enseignant.
- Ils apprécient l'accompagnement individualisé et spécifique aux problématiques de chaque personne.
- Ils soulignent également les pratiques ponctuelles selon les besoins et les demandes des élèves, par exemple, au moment des évaluations.

5.4 Constat 4 : Les mesures et les pratiques de soutien aux transitions : offre vs réalité

Les mesures et les pratiques de soutien aux transitions offertes et souhaitées sont similaires sur plusieurs points et font écho aux types de soutien précédemment exposés. En ce sens, ces mesures ou pratiques que l'on retrouve dans certains établissements sont demandées dans les établissements où elles sont absentes.

Les pratiques soutenantes nommées par les élèves ciblent principalement les personnes enseignantes (voir section précédente). Quelques éléments sont plus généraux, comme l'importance de :

- **la culture de l'équipe-école**, incluant tous ceux et celles qui y travaillent (un environnement sécurisant, du personnel respectueux, aimable et bienveillant),
- **la connaissance de la population étudiante** dans l'établissement afin d'offrir un accompagnement spécifique et adapté aux besoins de chacun,
- **la connaissance des ressources disponibles susceptibles de soutenir les élèves, et la diffusion de ces ressources auprès de tous les élèves.**

Les mesures offertes qui sont connues par les élèves se réfèrent aux mêmes types de soutien nommés précédemment. Plus spécifiquement, les élèves connaissent et utilisent variablement les mesures liées :

- au **soutien financier** (soutien en espèces de Services Québec, ateliers en employabilité ou soutien dans la recherche d'emploi par le Carrefour jeunesse-emploi, ajustements et report de paiement dans l'institution scolaire, etc.),
- au **logement** (offre de logement aux étudiantes et étudiants),
- à **l'accueil et à l'intégration** dans le nouveau contexte d'études (présentation formelle, journée d'accueil – parfois ludique, tour de l'établissement, accompagnement personnalisé, temps d'adaptation et de rencontres entre élèves dans les cours, accès à l'information sur le programme ou sur l'école),
- à **l'accompagnement linguistique** dans sa langue maternelle pour soutenir l'appropriation des lieux et l'apprentissage du français,
- à **l'orientation professionnelle** et au système scolaire (ateliers d'exploration, séances d'information, stages, sorties d'exploration professionnelle),
- à la vie **socioculturelle et à l'intégration** dans le nouveau milieu (ateliers culturels, accompagnement spécifique),

- au **développement général de l'individu** (ateliers sur divers sujets liés au bien-être, au développement personnel, à la sexualité, au développement d'intérêts plus spécifiques),
- au **métier d'élève** et à l'**autonomie** (accès au matériel scolaire et technologique, reconnaissance de l'engagement et de la réussite, accompagnement dans l'appropriation de l'environnement où se situe l'école – le métro, les services situés dans le secteur, etc.).

Bien que **les mesures et les pratiques souhaitées** fassent écho aux mesures et pratiques offertes dans certains établissements, les élèves estiment que le soutien pourrait être plus important s'il y avait :

- des **ateliers** qui vont « **plus loin que le contexte de la classe** », par exemple, des rencontres d'échanges avec des professionnels du milieu, des moments d'échanges avec d'autres personnes apprenantes d'un même programme, des informations sur les carrières qui peuvent s'apparenter au domaine d'études actuel, des ateliers qui favorisent la connaissance de soi,
- un certain **ajustement quant aux modalités de formation** (comodalité, heures flexibles de soir et de fin de semaine, etc.),
- un **suivi de proximité** avec les élèves par l'entremise de la discussion, en lien au parcours scolaire évidemment, mais également à leur bien-être ou situation de vie qui vient affecter la disposition à l'apprentissage,
- des **lieux favorisant** les relations sociales et la rencontre d'autres personnes apprenantes pour soutenir l'apprentissage et l'appropriation du contexte éducatif (son fonctionnement, ses ressources, etc.).

Les personnes interrogées évoquent aussi certains **défis quant aux mesures offertes et souhaitées**, notamment :

- L'accès à des plages de cours le soir.
- Le manque d'informations liées à l'organisation scolaire (l'attribution des notes, le calendrier scolaire, les entrées à différents moments de l'année scolaire, les mesures de reprise, etc.).
- Le manque de personnel favorisant un accès plus rapide ou régulier auprès des ressources professionnelles, notamment l'orientation scolaire et professionnelle, la psychologie, le travail social.

Enfin, des mesures et des pratiques existent certes, mais les personnes interrogées mentionnent devoir aller de l'avant pour trouver les services offerts et les modalités d'accès à ces services.

5.5 Points de vigilance

Les échanges réalisés avec des élèves en FGA et en FP dans le cadre des groupes de discussion ont également permis de dégager quatre points de vigilance dont les équipes-écoles et leurs partenaires sont encouragés à tenir compte lors de l'élaboration ou la bonification de mesures de soutien aux transitions.

5.5.1 Point de vigilance 1 : L'intensité et la variabilité des besoins de soutien : quelques facteurs à considérer

L'ensemble des 10 catégories de besoins en matière de transitions (Rousseau et al., 2024) se retrouve d'une façon ou d'une autre dans le discours des personnes interrogées. Or, il apparaît que différents **facteurs viennent nuancer la variabilité et l'intensité des besoins de soutien**. Parmi ceux nommés qui se dégagent de l'ensemble des données se retrouvent : l'âge, le statut socioéconomique et culturel, le niveau de responsabilités liées à la vie quotidienne et les contraintes liées à la conciliation travail-études-famille.

En ce qui a trait à **l'âge (16 ans et plus)**, les élèves de la FP et de la FGA s'attendent à ce que le personnel scolaire – et plus spécifiquement le personnel enseignant – les traite comme des adultes (ou jeunes adultes) et non pas comme des élèves du secondaire (secteur jeune). Ce traitement ne devrait pas être influencé par la manifestation de comportements autonomes (du plus autonome au moins autonome), considérant les expériences personnelles singulières des élèves.

Il semble également que les parcours social et culturel des élèves influencent les besoins et les pratiques de soutien aux transitions. Par exemple, les élèves qui ne sont pas d'origine québécoise soulignent le besoin de mieux comprendre le contexte d'études incluant le système scolaire, l'attribution des notes, et les attentes institutionnelles et gouvernementales. En effet, ce besoin se complexifie lorsqu'une personne est immigrante et qu'elle n'a pas nécessairement accès à un cercle d'amis ou de connaissances issu du Québec. Il est important de noter que ces élèves arrivent dans ce nouveau contexte d'études avec un bagage éducatif, social et culturel et un parcours de vie fort différents des élèves originaires du Québec. Même si le besoin de comprendre le nouveau contexte d'études est également présent par leurs pairs nés au Québec, l'intensité du besoin chez les personnes immigrantes est exacerbée par des défis sur le plan de la langue (comprendre le sens du mot ou de l'expression en contexte québécois), sur le plan du fonctionnement général du système scolaire (apprendre les étapes du système scolaire québécois, les prérequis, la notation, etc.) et sur le plan administratif (connaître les formulaires supplémentaires exigés par les différents paliers gouvernementaux, etc.).

Enfin, **la réalité socioéconomique** des élèves rencontrés influence aussi les besoins de soutien aux transitions et le type de soutien attendu. En effet, chaque personne semble évoluer au quotidien dans une réalité qui inclut, sans s’y limiter, les responsabilités liées à la vie quotidienne et à la conciliation travail-études-famille ou vie personnelle. Les impératifs du quotidien sont multiples et complexes. La réalité socioéconomique des personnes interrogées semble nuancer l’intensité des besoins de soutien.

5.5.2 Point de vigilance 2 : L'équilibre : entre ajustements et standardisation

Selon les données analysées, il semble que les élèves souhaitent que le soutien offert s’ajuste à leurs différentes réalités et besoins, notamment en raison de leurs responsabilités d’adultes qui complexifient leur parcours éducatif.

À cet effet et compte tenu des défis énoncés relativement aux mesures et aux pratiques de soutien, certains questionnements émergent :

- Comment assurer un soutien adapté au niveau d’autonomie souhaité?
- Quelle est la place de la standardisation dans l’offre de soutien considérant la complexité et la variabilité des besoins manifestés par les élèves?
- Où se trouve la limite entre l’ajustement des mesures et des pratiques de soutien face aux attentes des élèves et le niveau d’ajustements demandés à ces derniers?

Sans prétendre répondre à ces questions, le dialogue avec les élèves, de même que la flexibilité en réponse à leurs besoins de soutien, semblent constituer des pistes à considérer.

5.5.3 Point de vigilance 3 : Des besoins qui se manifestent rarement seuls : entre la réponse à un besoin spécifique et à un groupe de besoins

Il apparaît intéressant de constater que parmi les 10 catégories de besoins de soutien aux transitions, certaines d’entre elles sont généralement nommées ensemble :

- La connaissance de soi et la gestion du stress et de la santé,
- Le métier d’élève, le soutien scolaire et les mesures d’accompagnement,
- Les responsabilités de la vie adulte et de la vie quotidienne ainsi que la conciliation travail-études-famille ou vie personnelle,
- La conciliation travail-études-famille ou vie personnelle, les ressources financières et la gestion du stress,
- Le nouveau contexte d’études et les informations sur les études et le travail.

Ce constat ouvre la porte à une réflexion sur l'offre de services et la nécessaire collaboration du personnel scolaire dans l'articulation de ces services (mesures et pratiques).

5.5.4 Point de vigilance 4 : Des mesures et des pratiques à dimension humaine : une condition essentielle

Considérant la réalité socioéconomique et culturelle des élèves de la FGA et de la FP, leurs propos mettent en évidence que ces élèves n'ont pas toujours besoin d'un soutien qui se traduit par des mesures ou des pratiques formelles. En effet, il s'avère que la flexibilité, l'ouverture et la considération des réalités multiples vécues par les élèves constituent une clé du soutien. Ce constat explique notamment leurs attentes, voire leur besoin d'approches personnalisées. En d'autres mots, les mesures et pratiques mises en œuvre ne peuvent être prisonnières d'une structure marquée par la rigidité ou d'approches purement administratives. C'est la dimension humaine des structures et approches qui semble faire la différence pour les élèves.

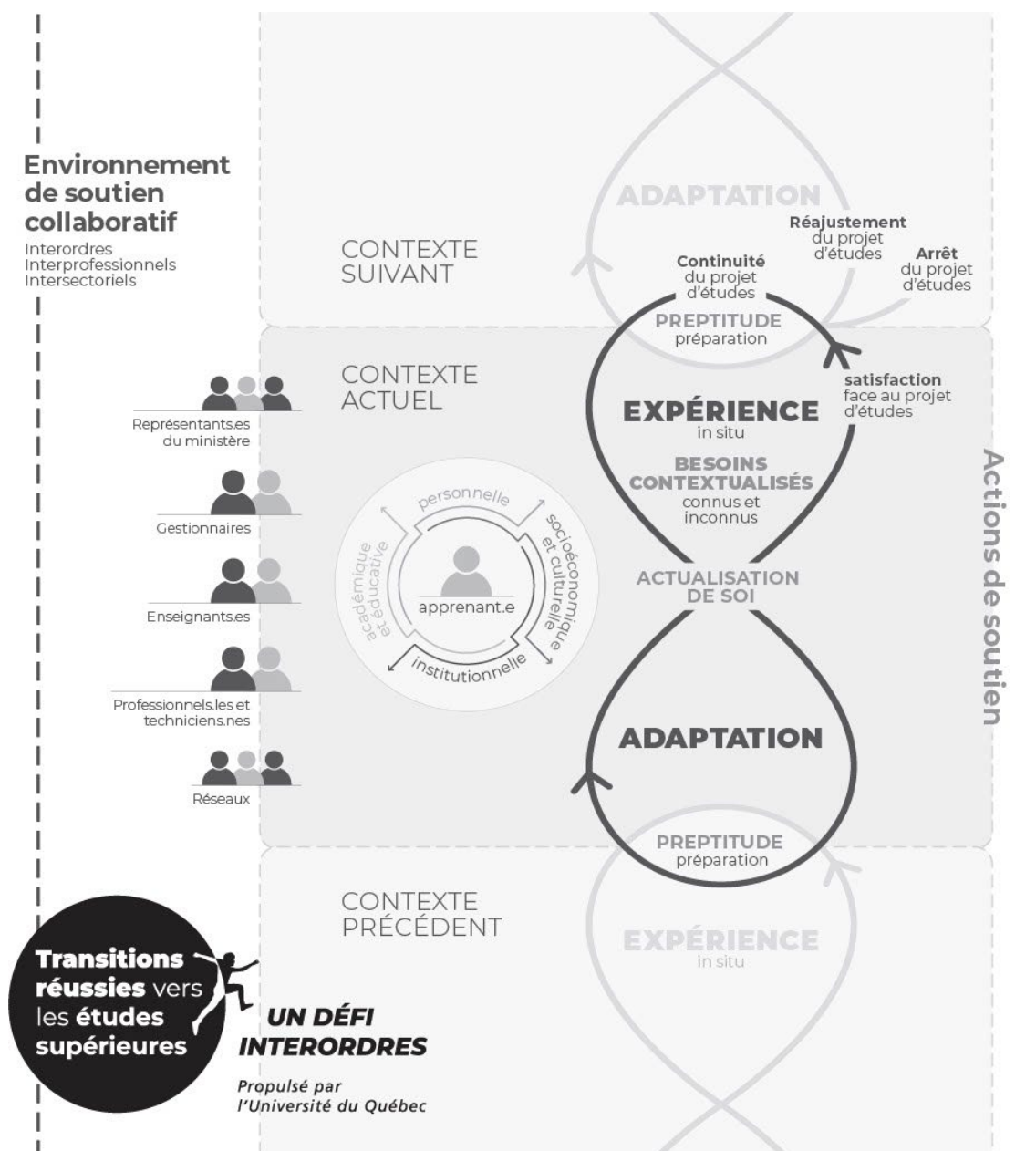
6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baril, D., Boyer-Brosseau, M., Rousseau, N., Duranleau, C. et St-Vincent, L.-A. (2025a). Soutenir la diversité des besoins en matière de transition au collégial : résultats d'une analyse de classes latentes. *Revue éducation inclusive*, 12. <https://doi.org/10.7202/1124534ar>
- Baril, D., Rousseau, N., St-Vincent, L.-A. et Duranleau, C. (2025b). *Cap sur ma transition! Questionnaires pour soutenir les personnes apprenantes en contexte de transition*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies/ressources/cap-sur-ma-transition-questionnaire-pour-soutenir-les-personnes-apprenantes-en-contexte-de-transition-version-apprenant-et-apprenante>
- Baril, D., Duranleau, C., Prévost, R. et Rousseau, N. (2026a). *Besoins en matière de transition chez les élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle du CSSDM*. Rapport remis au Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baril, D., Duranleau, C., Prévost, R. et Rousseau, N. (2026b). *Besoins en matière de transition chez les élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle du CSSMB*. Rapport remis au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baril, D., Duranleau, C., Prévost, R. et Rousseau, N. (2026c). *Besoins en matière de transition chez les élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle du CSSPI*. Rapport remis au Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSSPI). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baril, D., Rousseau, N., Prévost, R. et Duranleau, C. (2026d). *Besoins en matière de transition chez les élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle de la CSEM*. Rapport remis à la Commission scolaire English-Montréal (CSEM). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baril, D., Rousseau, N., Prévost, R. et Duranleau, C. (2026e). *Besoins en matière de transition chez les élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle de la CSLBP*. Rapport remis à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP). Université du Québec à Trois-Rivières.

- De Clercq, M., Dogniaux, D., Dubois, V. et Renard, J. (2024). *De la salle de classe aux auditoriums : Analyse des spécificités de la transition des adultes en reprises d'études* [communication]. Journée de rentrée du Master en Education, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la socialisation, l'Education et la Formation (GIRSEF), Louvain-la neuve. <http://hdl.handle.net/2078.1/291850>
- Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition! Les dix grands besoins de soutien aux transitions*. Document développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies/ressources/cap-sur-ma-transition-des-mesures-et-des-pratiques-qui-soutiennent-les-transitions-vers-la-formation-generale-des-adultes-la-formation-professionnelle-le-collegial-et>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- 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. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/548/>
- Université du Québec, Courcy, J., Rousseau, N., Baril, D., Veilleux, M., Tardif, S., Lanoville, C., Demers, S., Parent, S., Kozanitis, A., Desjardins, F., Martin-Roy, S., Bachand, C.-A., Bergeron, J. et Deschenes, M. (2025). *Modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement Volet théorique et empirique*. Réalisé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies). Université du Québec. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies>

7 ANNEXES

7.1 Annexe 1 : Schéma du Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR) (Université du Québec et al., 2025)



Source : Université du Québec et al. (2025)

7.2 Annexe 2 : Fiches synthèses des dix catégories de besoins en matière de transition (Duranleau et al., 2025)

CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



Parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille)

Dimensions du MSTR touchées

- Institutionnelle ✓
- Sociale et culturelle ✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'ai besoin de flexibilité pour concilier les horaires de l'école et mes autres obligations
- J'aimerais être soutenu.e par mon employeur dans la mise en place d'horaires me permettant de me concentrer sur mes études
- J'aimerais me sentir en équilibre dans mon rôle d'apprenant.e et dans mon rôle de parent

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Informer mes enseignant.e.s des contraintes liées à ma situation spécifique
- Rencontrer un.e professionnel.le de mon milieu pour obtenir de l'aide et des conseils (p. ex. aide pédagogique individuelle, technicien.ne en éducation spécialisée, etc.)
- Développer mes compétences en gestion de temps
- Développer mes compétences pour planifier et organiser mon temps de travail
- M'informer des ressources qui existent dans mon milieu pour soutenir les parents étudiant.e.s

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

▸ Dans mon établissement scolaire

- Les services aux étudiants peuvent me diriger vers des ressources dans mon établissement et en dehors qui pourront me soutenir dans la conciliation études-travail (et famille)
- Les services d'aide à l'emploi de mon établissement peuvent me soutenir dans la recherche d'un emploi étudiant et dans la conciliation de celui-ci avec mes études
- Les professionnel.le.s scolaires comme les aides pédagogiques individuelles, les conseiller.ère.s d'orientation ou les responsables de programme peuvent offrir du soutien pour l'adaptation de l'horaire d'étude (lorsque le programme le permet)

▸ En dehors de mon établissement scolaire

- Les organismes communautaires Famille, dont les Maisons de la famille qui offrent différents services aux enfants et à leurs parents. Pour trouver les organismes près de chez moi : <https://fqocf.org/>
- Certains carrefours jeunesse-emploi peuvent donner des conseils sur la conciliation travail-études et soutenir la recherche d'emploi étudiant

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Parvenir à concilier les études, le travail (et parfois la famille)*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



Apprendre à se connaître pour mieux se projeter

Dimensions du MSTR touchées

Personnelle	✓
Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'ai envie de construire un projet d'étude qui correspond à qui je suis et non à ce que les autres ont comme attentes envers moi
- Je veux m'engager dans un processus pour mieux me connaître et m'orienter au niveau scolaire
- Je veux apprendre à développer ma capacité d'introspection (reconnaître ce que je pense, ce que je ressens, ce que j'aime, etc.)
- Je veux explorer mes intérêts professionnels pour découvrir ce qui me plaît
- J'ai besoin de confronter mes conceptions et croyances sur les métiers et professions avec la réalité

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer à des ateliers de connaissance de soi en classe ou dans un organisme communautaire
- Participer à des activités qui me permettent d'explorer mes intérêts professionnels
- Faire des stages en milieu de travail
- Vivre l'expérience « élève d'un jour » dans un programme de formation qui m'intéresse
- Rencontrer le ou la conseiller.ère d'orientation de mon établissement

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

• Dans mon établissement scolaire

- Les conseiller.ère.s d'orientation pour m'aider à découvrir mes intérêts et construire un projet d'étude, pour faire un stage ou vivre « élève d'un jour »
- Les enseignant.e.s pour souligner mes forces et mes défis
- Les intervenant.e.s pour m'aider à me connaître et à développer ma capacité d'introspection
- Les activités parascolaires pour découvrir des intérêts, en plus de mettre à profit mes compétences et les développer

• En dehors de mon établissement scolaire

- Les organismes communautaires (Maison des jeunes, Carrefour jeunesse-emploi, etc.) qui offrent des activités et des projets qui m'aideront à me découvrir
- Le questionnaire d'autoévaluation **Bien se connaître**, du Gouvernement du Québec, qui permet de cibler des métiers et professions compatibles avec ses attentes et ses préférences professionnelles
- Les emplois étudiants qui sont des occasions de développer mes compétences professionnelles et d'explorer différents milieux

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition ! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Apprendre à se connaître pour mieux se projeter*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières.
La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



Démystifier le futur contexte d'études

Dimensions du MSTR touchées

Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'aimerais visiter mon futur établissement scolaire avant de m'y inscrire
- J'ai besoin de développer une meilleure connaissance de l'organisation des ressources et des services de mon futur ou nouvel établissement scolaire
- J'aimerais savoir qui sont les personnes qui peuvent m'aider dans mon futur ou nouvel établissement scolaire et quel est leur rôle
- J'ai besoin de comprendre les exigences du programme que j'ai choisi
- J'ai besoin de m'approprier les moyens de communication utilisés par mon futur ou nouvel établissement scolaire (portail étudiant, courriels, Mio, etc.)

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer aux portes ouvertes des établissements qui m'intéressent (et même de ceux qui ne m'intéressent pas, je pourrais faire de belles découvertes!)
- Vivre l'expérience « élève d'un jour » dans un programme de formation qui m'intéresse
- Participer aux activités d'orientation et d'accueil de mon futur ou nouvel établissement scolaire
- Rencontrer le ou la conseiller.ère d'orientation de mon établissement scolaire

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

▸ Dans mon établissement actuel ou dans mon futur établissement scolaire

- Les conseiller.ère.s d'orientation pour obtenir des informations sur mon futur programme ou établissement scolaire, pour faire un stage ou vivre « élève d'un jour »
- Le site Internet de mon futur établissement scolaire, notamment la section « futurs étudiants »
- Le service d'accueil des nouveaux étudiants de mon établissement scolaire
- Les services aux étudiants de mon établissement scolaire et les enseignant.e.s de mon programme

▸ En dehors de mon établissement scolaire

- Les événements et salons de l'éducation, tels que le [Salon national de l'éducation](#), le [Salon de l'apprentissage](#) ou le [Salon Carrière Formation](#)
- Mes parents, qui peuvent m'accompagner aux portes ouvertes des établissements scolaires, surtout ceux que je n'ai pas la chance de visiter avec mon école

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Démystifier le futur contexte d'études*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



**Apprendre à gérer
l'incertitude, l'anxiété et
les sources de stress**

Dimensions du MSTR touchées

Personnelle	✓
Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- Je vis du stress ou de l'anxiété que je n'arrive pas à gérer
- La transition scolaire à venir ou en cours augmente mon stress
- Je ressens de la pression liée à ma réussite scolaire
- J'ai besoin de me sentir en sécurité dans mon futur ou nouvel environnement d'étude
- J'aimerais parler avec quelqu'un des difficultés que je vis.

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Consulter une personne-ressource en santé mentale ou en intervention psychosociale
- Participer à des ateliers de gestion du stress
- Parler de mes difficultés avec une personne de confiance (parent, enseignant.e, professionnel.le scolaire, etc.)
- Si l'anxiété est liée à l'incertitude quant à mon choix de carrière, rencontrer le ou la conseiller.ère d'orientation

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

► Dans mon établissement scolaire

- Les services à la vie étudiante qui offrent différents ateliers et services et peuvent me diriger vers des ressources de la communauté
- Les professionnel.le.s de soutien psychosocial de mon établissement scolaire, par exemple éducateur.trice spécialisé.e, psychoéducateur.trice, psychologue, etc.

► En dehors de mon établissement scolaire

- Mon médecin de famille
- **Info-Social 811**, une ligne de consultation confidentielle disponible 24 heures par jour
- **Aire ouverte** : des services gratuits de santé et bien-être pour les jeunes de 12 à 25 ans offerts dans plusieurs régions du Québec
- Les services des **Centres de santé et services sociaux** en psychologie, travail social ou psychoéducation
- Les lignes de soutien **Jeunesse J'écoute**, **Tel-Jeunes**, les **Centres de prévention suicide** ou **Suicide.ca**

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition ! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières.
La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



Être mieux informé.e sur les programmes d'études et le travail

Dimensions du MSTR touchées

Académique et éducative ✓

Institutionnelle ✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'aimerais découvrir un plus large éventail de métiers et de professions
- J'ai besoin d'expérimenter davantage de métiers pour savoir ce que j'aime
- Je souhaite connaître quels sont les différents programmes d'études existants avant de faire un choix
- Je veux connaître les différentes voies de formation qui mènent au domaine dans lequel je souhaite travailler
- J'aimerais savoir s'il existe des cheminements scolaires adaptés à ma situation particulière et à mes besoins
- Je veux en savoir plus sur les centres de formation professionnelle et les milieux de travail associés

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer aux portes ouvertes des établissements qui m'intéressent (et même de ceux qui ne m'intéressent pas, je pourrais faire de belles découvertes!)
- Vivre l'expérience « élève d'un jour » dans un programme de formation qui m'intéresse
- Faire des stages en milieu de travail
- Rencontrer le ou la conseiller.ère d'orientation de mon établissement

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

► Dans mon établissement scolaire

- Les conseiller.ère.s d'orientation pour obtenir des informations sur les programmes d'études et les domaines d'emploi, pour faire un stage ou vivre « élève d'un jour »

► En dehors de mon établissement scolaire

- Les événements et salons de l'emploi ou de l'éducation, tels que le [Salon de l'emploi et de la formation continue](#), le [Salon national de l'éducation](#), le [Salon de l'apprentissage](#) ou le [Salon Carrière Formation](#)
- Le questionnaire d'autoévaluation [Bien se connaître](#) du Gouvernement du Québec, lequel permet de cibler des métiers et professions compatibles avec ses attentes et ses préférences professionnelles
- Le [répertoire de métiers et professions](#) développé par le Gouvernement du Québec
- La démarche d'exploration [Cursus en ligne](#), permettant d'identifier les programmes d'études liés à ses intérêts professionnels
- Mes parents, qui peuvent m'accompagner aux portes ouvertes des établissements, surtout ceux que je n'ai pas la chance de visiter avec l'école
- Les personnes de mon entourage qui travaillent dans des domaines qui m'intéressent

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Être mieux informé.e sur les programmes d'études et le travail*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



S'approprier le métier d'étudiant.e

Dimensions du MSTR touchées

Personnelle	✓
Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- Je veux être bien informé.e sur les exigences de mon nouveau contexte scolaire
- Je veux m'assurer de comprendre les attentes des enseignant.e.s
- J'ai besoin de bien évaluer et répartir ma charge de travail
- Je veux connaître et développer des méthodes de travail efficaces (prise de notes, étude, etc.)
- J'ai besoin d'apprendre à organiser mon temps et mon rythme de travail
- Je souhaite mettre en place une routine de travail scolaire
- J'aimerais entraîner mes capacités d'attention et de concentration
- J'aimerais me sentir compétent.e dans mes études
- Je retourne à l'école et je dois m'adapter à reprendre un horaire scolaire

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer à des ateliers offerts dans mon établissement (stratégies d'étude, organisation scolaire, etc.)
- M'inscrire à un cours non crédité qui a pour sujet la réussite de ses études (offert dans plusieurs établissements postsecondaires)
- Fréquenter les centres d'aide académique de mon établissement
- Rencontrer un.e professionnel.le de mon milieu pour obtenir du soutien
- Demander de l'aide aux enseignant.e.s lorsque je ne comprends pas bien la matière

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

► Dans mon établissement scolaire

- Les services aux étudiants offrent différents types de soutien à la réussite
- Les services adaptés peuvent soutenir les élèves ayant des difficultés spécifiques et ayant besoin d'un plan d'intervention
- Les centres d'aide académiques (p. ex. le centre d'aide en français ou en sciences) offrent différents services, dont des ateliers, du mentorat et de l'aide par les pairs pour des matières spécifiques
- Certains programmes d'études offrent des périodes de mise à niveau, de mentorat ou de soutien par les pairs
- Il est possible que le site Internet de mon établissement scolaire offre des guides pour développer des stratégies d'apprentissage efficaces

► En dehors de mon établissement scolaire

- Mon entourage : mes parents, mes ami.e.s ou membres de ma famille qui ont fait ou font des études postsecondaires pourraient avoir des trucs et conseils à me partager
- Le [Centre d'aide aux étudiant.e.s de l'Université Laval](#), une ressource en ligne offrant différentes ressources pour développer des stratégies d'apprentissage efficaces

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. S'approprier le métier d'étudiant.e.* Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières.
La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



Avoir les ressources financières nécessaires pour se concentrer sur ses études

Dimensions du MSTR touchées

Personnelle	✓
Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'aimerais me concentrer sur mes études sans avoir trop travaillé pour répondre à mes besoins financiers
- J'ai besoin d'obtenir un soutien financier pour faciliter ma transition
- Je souhaite connaître les différentes possibilités de financement pour mes études
- J'ai besoin d'accompagnement pour connaître les démarches à suivre pour obtenir des prêts et bourses
- Je veux apprendre à faire un budget et à le gérer

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer à des ateliers d'information sur les prêts et bourses
- Rencontrer le ou la conseiller.ère d'orientation pour de l'information et du soutien
- Participer à des ateliers sur la gestion financière
- Appliquer sur des programmes de bourses d'études
- Demander de l'aide financière aux études
- Occuper un emploi étudiant

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

► Dans mon établissement scolaire

- Les conseiller.ère.s d'orientation pour obtenir des informations sur les programmes offerts en alternance travail-étude, sur les prêts et bourses et les différentes possibilités de financement
- Le service des prêts et bourses qui offre de l'accompagnement et des conseils pour le financement de son projet d'études (bourses, prêts, etc.)
- Les services aux étudiants qui offrent différents ateliers d'éducation financière et des services de soutien à l'emploi
- Les services aux étudiants qui peuvent me diriger vers des ressources pour répondre à des besoins précis (p. ex. du soutien alimentaire)

► En dehors de mon établissement scolaire

- Les **Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)** pour les personnes de plus de 16 ans qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires ou qui souhaitent effectuer un retour aux études à la formation professionnelle
- Certains organismes communautaires (p. ex. les carrefours jeunesse-emploi) offrent du soutien pour faire un budget, trouver un emploi étudiant ou accéder à des programmes de soutien financier
- Le service d'aide à l'emploi de **Services Québec** si j'ai quitté l'école et/ou que je veux effectuer un retour aux études
- Les **banques alimentaires du Québec** pour savoir où trouver de l'aide alimentaire dans ma région

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition ! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Avoir les ressources financières nécessaires pour se concentrer sur ses études*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



**Établir des liens
significatifs et appartenir
à une communauté**

Dimensions du MSTR touchées

- Personnelle ✓
- Institutionnelle ✓
- Sociale et culturelle ✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- Je veux développer une relation positive avec le personnel scolaire
- J'aimerais rencontrer de nouvelles personnes et créer de nouvelles amitiés
- J'ai besoin de sentir que j'appartiens à un groupe
- Je veux être accepté.e comme je suis et sortir de l'isolement ou du sentiment d'être une personne « anormale »
- Je cherche à participer à des activités qui vont me permettre de rencontrer d'autres apprenant.e.s
- Je souhaite développer un sentiment d'appartenance à mon futur ou nouvel établissement scolaire
- J'ai besoin d'être accompagné.e dans mon intégration à mon futur ou nouvel établissement scolaire
- J'ai besoin d'endroits au sein de mon établissement scolaire où je me sens accueilli.e et à l'aise

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer aux journées portes ouvertes de mon futur établissement scolaire
- Participer aux activités d'orientation et d'accueil de mon nouvel établissement scolaire
- Participer aux activités parascolaires offertes dans mon nouvel établissement scolaire
- Faire partie d'un club selon mes intérêts (développement durable, entrepreneuriat, etc.)
- Joindre une équipe sportive.
- M'engager dans un regroupement auquel je m'identifie (LGBTQ2+, Premières Nations, etc.)
- Fréquenter les lieux dédiés aux apprenant.e.s (café étudiant, bibliothèque, salle de sport, etc.)

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

• Dans mon établissement scolaire

- Les services aux étudiants offrent de l'accompagnement pour les personnes qui se sentent isolées ou en cas de conflit
- Les services adaptés peuvent soutenir les élèves ayant des difficultés spécifiques à s'intégrer socialement
- Les services d'activités socioculturelles des établissements scolaires proposent plusieurs occasions de rencontrer de nouvelles personnes à travers des activités ou des occasions d'engagement bénévole

• En dehors de mon établissement scolaire

- Les activités offertes par le service de loisirs de ma municipalité
- Les activités offertes par des organismes de ma communauté
- Les possibilités d'engagement bénévole dans des organismes ou des événements de ma communauté
- Les groupes de soutien ou organismes pour trouver un espace inclusif et sécurisant (p. ex. les centres d'amitié autochtone, les organismes en soutien aux personnes LGBTQ2+, etc.)

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition ! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières.
La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



**Bénéficiaire de soutien
scolaire et de
mesures d'adaptation**

Dimensions du MSTR touchées

Personnelle	✓
Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'aimerais pouvoir adapter mon parcours à mes besoins et défis particuliers
- Je veux connaître les services et ressources qui peuvent me soutenir dans ma réussite scolaire
- J'aimerais connaître qui sont les personnes qui peuvent m'aider dans mon établissement
- J'ai besoin d'un accompagnement personnalisé
- Je dois m'adapter aux façons d'enseigner de mon nouveau milieu

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Rencontrer les services adaptés de mon futur établissement avant même le début de mes études
- Participer à des ateliers offerts dans mon établissement (stratégies d'étude, organisation scolaire, etc.)
- Fréquenter les centres d'aide académique de mon établissement
- Rencontrer un.e professionnel.le de mon milieu pour obtenir du soutien académique ou psychosocial
- Demander de l'aide aux enseignant.e.s lorsque je ne comprends pas bien la matière
- Informer les enseignant.e.s de mon plan d'intervention, au besoin
- Joindre un groupe d'étude

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

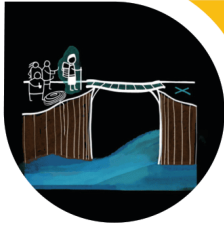
► Dans mon établissement scolaire

- Les services adaptés peuvent soutenir les élèves ayant des difficultés spécifiques et ayant besoin d'un plan d'intervention
- Les services aux étudiants offrent différents types de soutien à la réussite
- Le personnel spécialisé : orthopédagogue, psychoéducateur.trice, etc.
- Les centres d'aide académiques (p. ex. le centre d'aide en français ou en sciences) offrent différents services dont des ateliers, du mentorat et de l'aide par les pairs pour des matières spécifiques
- Certains programmes d'études offrent des périodes de mise à niveau, de mentorat ou de soutien par les pairs
- Les bibliothèques de plusieurs établissements scolaires offrent des ateliers ou du soutien individuel sur des sujets souvent bien plus larges que la recherche documentaire

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition! Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Bénéficiaire de soutien scolaire et de mesures d'adaptation*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières.
La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



CAP SUR MA TRANSITION! LES DIX GRANDS BESOINS DES APPRENANT.E.S EN SITUATION DE TRANSITION



Se préparer à devenir
un.e adulte responsable

Dimensions du MSTR touchées

Personnelle	✓
Académique et éducative	✓
Institutionnelle	✓
Sociale et culturelle	✓

Comment puis-je reconnaître ce besoin?

- J'aimerais être soutenu.e dans le développement de mon autonomie
- J'entreprends un nouveau programme d'études en même temps que je deviens adulte
- J'ai besoin de me préparer aux responsabilités de la vie d'adulte comme établir un budget, faire mon épicerie, cuisiner, payer mon loyer et m'occuper de mon logement
- Je quitte le domicile familial pour aller étudier dans une autre région
- Je pars vivre en appartement pour la première fois

Comment puis-je répondre à ce besoin?

- Participer aux ateliers offerts dans mon établissement (ex. Mes finances, mes choix; la gestion de budget, etc.)
- Participer à des activités parascolaires en lien avec mes besoins (ex. activité de cuisine)
- Participer aux visites de ma ville d'accueil si mon établissement offre ce genre de service

Quelles sont les ressources qui peuvent m'aider?

► Dans mon établissement scolaire

- Les services à la vie étudiante qui offrent différents ateliers et services
- Les activités parascolaires de mon établissement, qui peuvent offrir des ateliers ou cours qui me seraient utiles
- Le programme Mes financements, mes choix, offerts dans plusieurs établissements scolaires et organismes communautaires
- Le service des prêts et bourses de mon établissement scolaire qui offre de l'accompagnement et des conseils pour le financement d'un projet d'études

► En dehors de mon établissement scolaire

- Mes parents, qui peuvent m'accompagner dans le développement de mon autonomie et l'acquisition de compétences liées à la vie d'adulte
- Si j'habite en résidence étudiante, certains établissements offrent des ateliers et services, par exemple pour apprendre à cuisiner
- **Les cuisines collectives** offertes dans certains organismes communautaires

Duranleau, C., Rousseau, N., Baril, D., St-Vincent, L.-A. et Labelle, K. (2025). *Cap sur ma transition / Les dix grands besoins de soutien aux transitions. Se préparer à devenir un.e adulte responsable*. Développé dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec à Trois-Rivières. La réalisation de cet outil a été rendue possible grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec.



7.3 Annexe 3 : Analyse classes latentes (ACL)

Une analyse de classes latentes a été réalisée sur l'ensemble de l'échantillon (N=2367 : 740 élèves en FGA et 1627 en FP) afin d'identifier des profils d'élèves partageant des besoins de transition similaires. Pour optimiser la faisabilité et l'interprétabilité du modèle, le nombre d'indicateurs, prenant la forme de besoins fortement exprimés, a été réduit de 60 à 20 items, en sélectionnant les deux besoins les plus représentatifs de chacune des dix catégories (pour plus de précisions, voir Baril et al. (2025a)). Les 20 items ayant été utilisés pour l'analyse de classes latentes se trouvent au sein du tableau 9.

L'ajustement des modèles, allant de deux à cinq classes, a été évalué et comparé selon les critères d'Akaike (AIC), de Schwarz (BIC) et du ratio de vraisemblance. Tel que le montre le tableau 8, le modèle D, constitué de 5 profils, a été retenu pour la robustesse de ses indices d'adéquation. L'interprétabilité théorique de ce modèle à 5 profils est un autre facteur ayant contribué à ce choix. Il est à noter que l'entropie du modèle retenu est de 0,721, ce qui peut être interprété comme une séparation acceptable. Cet indice indique à quel point le modèle parvient à assigner les élèves aux différents profils de manière nette et sans ambiguïté. À titre de comparaison, l'entropie du modèle à 4 profils est de moindre qualité, avec un score de 0,68.

Tableau 8. Indices d'adéquation statistique de quatre modèles de classes latentes (N=2367)

Modèles (n. de profils)	AIC	BIC	dl	Log-Vraisemblance
Modèle A (2)	56 714,18	56 950,62	2 320	-28 316,09
Modèle B (3)	56 139,06	56 496,61	2 299	-28 007,53
Modèle C (4)	55 806,53	56 285,17	2 278	-27 820,26
Modèle D (5)	55 653,21	56 252,96	2 257	-27 722,61

Les caractéristiques détaillées des cinq profils d'élèves et les probabilités conditionnelles de besoins pour chaque profil sont synthétisées dans le tableau 9.

Tableau 9. Description des classes latentes (profils) selon les catégories de besoins, répartition de la population des élèves en FGA et en FP entre les profils et probabilités conditionnelles des besoins spécifiques

Catégorie de besoins	Besoins spécifiques	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
		(13,6 %)	(24,2 %)	(32,9 %)	(11,3 %)	(18 %)
		Probabilité conditionnelle (%)				
Orientation et connaissance de soi	Connaissance de soi : intérêts, valeurs, aptitudes, personnalité	7,9	38,4	50,1	33	66,1
	Exploration de ses intérêts professionnels	16,6	57	64,6	48,9	54,8
Connaissance du milieu scolaire	Connaissance de son centre, de ses services et ressources	4,4	26,4	44	38,3	80,3
	Exigences académiques du milieu scolaire	6,8	34,1	56,1	27,6	67,4
Information sur les études et le travail	Connaissance des débouchés liés à son programme d'études	7,7	31,3	59,7	27,9	11,3
	Exploration des programmes d'études et des métiers/professions	5,8	35,4	28,54	40,7	91,2
Préparation à la vie adulte	Préparation aux responsabilités de la vie adulte	13,5	39,7	59	45,8	74,01
	Gestion de son budget	3	23	44,6	15,6	29,6
Gestion du stress	Capacité à gérer le stress et l'anxiété	4	36,9	59,7	40	72,6
	Sentiment de sécurité dans son centre	2,8	19,3	54,9	9,7	41,2
Financement des études	Connaissance des possibilités de financement	4	0	43	90,9	71,8

Catégorie de besoins	Besoins spécifiques	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
		(13,6 %)	(24,2 %)	(32,9 %)	(11,3 %)	(18 %)
		Probabilité conditionnelle (%)				
	Connaissance des démarches d'accès à du financement	2,8	4	34,1	50,3	54,4
Sentiment d'appartenance	Développement de liens d'amitié	2,6	26,2	60,8	17,4	31,2
	Sentiment d'appartenir à son centre et à son programme d'études	1,5	19,2	44,7	12,2	25,6
Métier d'élève	Méthodes de travail scolaire efficaces	2	16,7	41,3	17,8	29,3
	Organisation de son temps et de son rythme de travail scolaire	2,4	36,9	60,3	54,1	76,7
Conciliation études-travail	Horaire scolaire flexible tenant compte de sa situation	11,1	36,9	61,8	54,1	76,7
	Adaptation de son horaire de travail	1,6	11,8	35,1	19,7	57,3
Soutien scolaire	Connaissance des outils, ressources, services de soutien et mesures d'accommodement	0,8	12,5	42,3	10,6	60,3
	Accès accompagnement personnalisé	0,6	2,7	27,6	2,2	42,9

7.4 Annexe 4 : Croisements entre les items des 10 catégories de besoins et variables sociodémographiques, selon le secteur

7.4.1 Apprendre à se connaître pour mieux se projeter

Tableau 10. Analyse des besoins spécifiques liés à la connaissance de soi selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Clarifier et structurer son projet d'études	41,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Apprendre à mieux se connaître	44,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Développer sa capacité d'introspection	33,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Explorer ses intérêts professionnels	48,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Confronter ses croyances des métiers avec la réalité	21,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 11. Analyse des besoins spécifiques liés à la connaissance de soi selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Clarifier et structurer son projet d'études	41	-	-	-	-	-	-	36,7	44,2**	-	-	-	-	-	-
Apprendre à mieux se connaître	41,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Développer sa capacité d'introspection	34,8	-	-	-	-	-	-	27,8	37,9***	-	-	-	-	-	-
Explorer ses intérêts professionnels	54,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Confronter ses croyances des métiers avec la réalité	26	-	-	-	-	-	-	17,7	31,9***	25,7	35,1**	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.2 Démystifier et mieux connaître son nouveau contexte d'études

Tableau 12. Analyse des besoins spécifiques liés à la connaissance du nouveau contexte d'études selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Mieux connaître son centre et ses services	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mieux connaître les exigences de son programme	48,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Savoir utiliser les plateformes technologiques utilisées par le centre	16,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 13. Analyse des besoins spécifiques liés à la connaissance du nouveau contexte d'études selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Mieux connaître son centre et ses services	38,5	-	-	-	-	-	-	26,1	44,9***	-	-	-	-	-	-
Mieux connaître les exigences de son programme	40,6	-	-	36,1	43**	-	-	35,1	44,5**	-	-	-	-	-	-
Savoir utiliser les plateformes technologiques utilisées par le centre	24,6	-	-	-	-	-	-	17,9	29,1***	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.3 S'informer sur les programmes d'études et le travail

Tableau 14. Analyse des besoins spécifiques liés à l'information sur les programmes d'études et le monde du travail selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Découvrir davantage de métiers et de formations	46,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître les cheminements scolaires alternatifs	29,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître les établissements scolaires à l'extérieur de sa région	12,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Expérimenter différents métiers	23,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître les débouchés de son programme	24,7	-	-	-	-	-	-	18,7	30,2**	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 15. Analyse des besoins spécifiques liés à l'information sur les programmes d'études et le monde du travail selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N= 1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Découvrir davantage de métiers et de formations	36,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître les cheminements scolaires alternatifs	19,2	-	-	14,9	21,5**	-	-	-	-	17,5	26**	-	-	-	-
Connaître les établissements scolaires à l'extérieur de sa région	11,3	-	-	-	-	-	-	6,7	12,9***	-	-	-	-	-	-
Expérimenter différents métiers	31,6	-	-	-	-	-	-	27,8	36,1**	-	-	-	-	-	-
Connaître les débouchés de son programme	37,6	32,9	45,3***	30,9	41***	-	-	31,7	44,6***	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.4 Se préparer à devenir un adulte responsable

Tableau 16. Analyse des besoins spécifiques liés au développement de la vie adulte selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
%															
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Se préparer aux responsabilités de la vie adulte	52,4	-	-	59,6***	44,3	-	-	-	-	-	-	57,9***	39,7	-	-
Avoir du soutien dans le développement de son autonomie	46,8	-	-	52,4**	40,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pouvoir célébrer la fin d'une étape scolaire	32,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 17. Analyse des besoins spécifiques liés au développement de la vie adulte selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
%															
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Se préparer aux responsabilités de la vie adulte	48,2	51,2**	44,1	57,5***	43,6	-	-	43,4	51,3**	-	-	52,2	31,5***	-	-
Avoir du soutien dans le développement de son autonomie	46,4	-	-	-	-	-	-	38	52,6***	-	-	-	-	-	-
Pouvoir célébrer la fin d'une étape scolaire	24,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.5 Apprendre à gérer l'incertitude, l'anxiété et les sources de stress

Tableau 18. Analyse des besoins spécifiques liés à la gestion du stress selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Apprendre à mieux gérer son stress	45,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diminuer le stress associé à sa transition	29,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vivre moins de pression de réussir à tout prix	37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Se sentir en sécurité émotionnelle, mentale et physique dans son centre	31,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Être vu et entendu dans ses besoins en lien avec ses défis spécifiques	30,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 19. Analyse des besoins spécifiques liés à la gestion du stress selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Apprendre à mieux gérer son stress	47,6	43,3	53,9***	-	-	-	-	43,4	51,3**	-	-	-	-	-	-
Diminuer le stress associé à sa transition	26,1	-	-	-	-	-	-	18,6	29,3***	-	-	-	-	-	-
Vivre moins de pression de réussir à tout prix	34,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Se sentir en sécurité émotionnelle, mentale et physique dans son centre	31,7	27,9	37,4***	26	34,6***	-	-	24	37,4***	29,7	39,5**	-	-	-	-
Être vu et entendu dans ses besoins en lien avec ses défis spécifiques	23,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.6 Avoir les ressources financières pour se concentrer sur ses études

Tableau 20. Analyse des besoins spécifiques liés aux ressources financières selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Connaître les différentes possibilités de financement	41,6	-	-	-	-	-	-	34,4	48**	-	-	-	-	-	-
Connaître les démarches d'accès à du financement	33,4	-	-	-	-	-	-	25,7	38,8**	-	-	-	-	-	-
Bénéficier d'un accompagnement pour réaliser ses demandes de financement	18,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Faire et gérer un budget	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pouvoir se concentrer sur ses études sans trop travailler	30,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Obtenir du soutien financier pour faciliter sa transition	22,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 21. Analyse des besoins spécifiques liés aux ressources financières selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Connaître les différentes possibilités de financement	37,4	-	-	-	-	-	-	28,6	42,7***	-	-	-	-	-	-
Connaître les démarches d'accès à du financement	26,3	-	-	-	-	-	-	20,5	29***	-	-	-	-	-	-
Bénéficier d'un accompagnement pour réaliser ses demandes de financement	18,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16,5	23,7**	16,5	23,7**
Faire et gérer un budget	29,3	-	-	34,1	26,7**	-	-	-	-	-	-	32,2**	23,1	-	-
Pouvoir se concentrer sur ses études sans trop travailler	31,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Obtenir du soutien financier pour faciliter sa transition	23,4	-	-	-	-	-	-	16,5	28,7***	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.7 Établir des liens significatifs et appartenir à une communauté

Tableau 22. Analyse des besoins spécifiques liés à l'intégration sociale et au sentiment d'appartenance selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Développer un sentiment d'appartenance avec son centre	25,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Être accompagné-e pour bien intégrer son centre	23,9	-	-	-	-	-	-	14,5	28,6***	-	-	-	-	-	-
Développer une relation humaine avec le personnel	40,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S'approprier les espaces physiques et en faire un milieu de vie	17,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Établir des liens significatifs avec les autres élèves	32,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Appartenir à un groupe et y être intégré-e positivement	21,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Participer à des activités organisées par son centre pour y faire de nouvelles rencontres	29,1	-	-	-	-	-	-	23,2	36,2***	-	-	-	-	-	-
Sortir de l'isolement	22,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 23. Analyse des besoins spécifiques liés à l'intégration sociale et au sentiment d'appartenance selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Développer un sentiment d'appartenance avec son centre	25,6	-	-	-	-	-	-	18,4	29,4***	-	-	-	-	-	-
Être accompagné-e pour bien intégrer son centre	16,1	-	-	-	-	-	-	7,7	19,1***	-	-	-	-	-	-
Développer une relation humaine avec le personnel	43,3	38,6	50***	35,7	47,4***	-	-	38,8	48,4***	-	-	-	-	-	-
S'approprier les espaces physiques et en faire un milieu de vie	16,8	18,5**	13,4	-	-	16	26,5**	-	-		**	-	-	-	-
Établir des liens significatifs avec les autres élèves	35,5	29,6	44,4***	28,9	38,8***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Appartenir à un groupe et y être intégré-e positivement	27,8	24,5	32,1**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Participer à des activités organisées par son centre pour y faire de nouvelles rencontres	22,3	-	-	-	-	-	-	14	28,3***	-	-	-	-	-	-
Sortir de l'isolement	15,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.8 S'approprier le métier d'élève

Tableau 24. Analyse des besoins spécifiques liés à l'appropriation du métier d'élève selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Mieux connaître les exigences du nouveau contexte scolaire	38,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mieux comprendre les attentes du personnel enseignant	27,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mieux organiser son temps et son rythme de travail	46,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mettre en place une bonne routine de travail	38,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Développer et cultiver son sentiment de compétence	24,2	-	-	-	-	-	-	18,3	29,4**	-	-	-	-	-	-
Évaluer et répartir adéquatement sa charge de travail	14,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître et développer des méthodes de travail efficaces	25,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S'adapter graduellement au nouvel horaire scolaire	16,5	-	-	-	-	15,8	32,5***	-	-	-	-	-	-	-	-
Entraîner ses capacités d'attention et de concentration	26,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 25. Analyse des besoins spécifiques liés à l'appropriation du métier d'élève selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Mieux connaître les exigences du nouveau contexte scolaire	35,5	-	-	-	-	-	-	25,7	41,1***	-	-	-	-	-	-
Mieux comprendre les attentes du personnel enseignant	29,8	-	-	-	-	-	-	23,2	34,3***	-	-	-	-	-	-
Mieux organiser son temps et son rythme de travail	40,5	-	-	-	-	-	-	32,8	47,2***	-	-	-	-	-	-
Mettre en place une bonne routine de travail	33,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Développer et cultiver son sentiment de compétence	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Évaluer et répartir adéquatement sa charge de travail	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître et développer des méthodes de travail efficaces	25,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S'adapter graduellement au nouvel horaire scolaire	15,7	-	-	-	-	16,1	26,5**	19,8**	14,8	-	-	-	-	18,5**	13,6
Entraîner ses capacités d'attention et de concentration	20,4	-	-	-	-	-	-	25,9**	19,3	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.9 Parvenir à concilier les études, le travail et la famille

Tableau 26. Analyse des besoins spécifiques liés à la conciliation études-travail-famille selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=721)		Âge (n=739)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=712)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Disposer d'un horaire scolaire flexible	28,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bénéficier du soutien de son employeur pour un horaire de travail adapté	28,9	-	-	-	-	-	-	18,7	33,9***	-	-	-	-	-	-
Pouvoir étaler son parcours scolaire sur une plus longue durée	23,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Avoir accès à un service de garde pendant les heures de cours	8,9	5,3	12,5**	3,3	15,2***	-	-	-	-	-	-	2,9	32,6***	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 27. Analyse des besoins spécifiques liés à la conciliation études-travail-famille selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N= 1627)

	Total Oui	Genre (n=1603)		Âge (n=1623)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1625)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Disposer d'un horaire scolaire flexible	49,7	46,3	55,1**	-	-	-	-	43,8	54,5***	-	-	48,1	62***	-	-
Bénéficier du soutien de son employeur pour un horaire de travail adapté	26,7	-	-	-	-	-	-	22,3	29,3**	-	-	-	-	-	-
Pouvoir étaler son parcours scolaire sur une plus longue durée	15,7	-	-	-	-	-	-	12,1	18,8**	-	-	-	-	-	-
Avoir accès à un service de garde pendant les heures de cours	6,9	-	-	-	-	-	-	3,5	8,7***	-	-	4,2	16,9***	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.4.10 Bénéficiaire de soutien scolaire et de mesures d'adaptation

Tableau 28. Analyse des besoins spécifiques de soutien et d'adaptation scolaire selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FGA (N=740)

	Total Oui	Genre (n=718)		Âge (n=736)		Situation handicap (n=576)		Immigrant (n=622)		Minorité visible (n=474)		Enfants à charge (n=595)		Mois depuis début transition (n=709)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Adapter son parcours scolaire selon ses besoins	46,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Connaître les outils, ressources, services de soutien et mesures d'adaptation du centre	32,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Avoir accès à un accompagnement personnalisé et à un suivi continu	23,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bénéficier de services de soutien en soirée ou les fins de semaine	12,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8,6	20,6***	-	-
Apprendre dans un environnement qui soutient la concentration	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S'adapter aux nouvelles manières d'enseigner	19,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Étaler son cheminement scolaire sur une plus longue durée	10,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FGA.

Tableau 29. Analyse des besoins spécifiques de soutien et d'adaptation scolaire selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves en FP (N=1627)

	Total Oui	Genre (n=1600)		Âge (n=1620)		Situation handicap (n=1318)		Immigrant (n=1411)		Minorité visible (n=1130)		Enfants à charge (n=1354)		Mois depuis début transition (n=1622)	
		Homme	Femme	16-24	25+	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	3 et -	+ 3
BESOINS SPÉCIFIQUES RESENTIS FORTEMENT															
Adapter son parcours scolaire selon ses besoins	34,4	-	-	-	-	-	-	22,6	41,1***	-	-	-	-	-	-
Connaître les outils, ressources, services de soutien et mesures d'adaptation du centre	28,1	-	-	22,3	31***	-	-	20,3	32,6***	-	-	-	-	-	-
Avoir accès à un accompagnement personnalisé et à un suivi continu	15,5	-	-	-	-	-	-	10,6	17,5***	-	-	-	-	-	-
Bénéficier de services de soutien en soirée ou les fins de semaine	10,8	-	-	-	-	-	-	6,3	12,5***	-	-	-	-	-	-
Apprendre dans un environnement qui soutient la concentration	20,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S'adapter aux nouvelles manières d'enseigner	17,1	-	-	-	-	-	-	11,9	21,9***	-	-	-	-	-	-
Étaler son cheminement scolaire sur une plus longue durée	7,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Légende : * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001. Les astérisques indiquent que la différence observée entre les groupes est très peu probable d'être due au hasard : * signifie environ 1 chance sur 20, ** environ 1 chance sur 100 et *** environ 1 chance sur 1 000. La correction de Benjamini-Hochberg a été appliquée aux 385 tests de khi-deux réalisés pour l'échantillon des élèves en FP.

7.5 Annexe 5 : Matrice des associations significatives entre variables sociodémographiques des élèves en FGA (test du khi-deux)

Tableau 30. Matrice des associations significatives entre variables sociodémographiques des élèves en FGA (N=740) (test du khi-deux)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Genre										
2. Âge	***									
3. Mois depuis début transition	-	**								
4. Situation de handicap	***	-	-							
5. Minorité visible	*	-	-	-						
6. Statut d'immigrant	***	-	*	***	-					
7. Premières Nations	-	-	-	***	-	*				
8. Enfants à charge	***	***	-	-	-	***	*			
9. Parents diplo. postsecondaire	-	***	-	-	-	-	**	***		
10. Changement de ville	-	-	-	-	-	***	-	-	-	

Les cases marquées de *, ** ou *** astérisques correspondent à des associations statistiquement significatives selon le test du khi-deux de Pearson : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

7.6 Annexe 6 : Matrice des associations significatives entre variables sociodémographiques des élèves en FP (test du khi-deux)

Tableau 31. Matrice des associations significatives entre variables sociodémographiques des élèves en FP (N=1627) (test du khi-deux)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Genre										
2. Âge	***									
3. Mois depuis début transition	***	-								
4. Situation de handicap	-	-	*							
5. Minorité visible	-	**	-	-						
6. Statut d'immigrant	-	***	*	***	**					
7. Premières Nations	-	-	-	***	-	-				
8. Enfants à charge	***	***	*	-	***	***	***			
9. Parents diplo. postsecondaire	-	***	-	-	-	*	-	***		
10. Changement de ville	-	-	*	-	**	***	-	-	-	

Les cases marquées de *, ** ou *** astérisques correspondent à des associations statistiquement significatives selon le test du khi-deux de Pearson : * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

7.7 Annexe 7 : Programmes d'études en FP par secteur d'activités

Le tableau 32 présente la répartition des programmes d'études en FP par secteur d'activités, conformément à la classification utilisée dans la section Méthodologie (voir section 2.1.3).

Tableau 34. Programmes d'études en FP par secteur d'activités, tels que présentés dans la méthodologie du rapport

SECTEUR D'ACTIVITÉS	PROGRAMME D'ÉTUDES
Administration, commerce et informatique	Comptabilité Gestion d'une entreprise de la construction Lancement d'une entreprise Représentation Secrétariat Secrétariat juridique Secrétariat médical Vente-conseil Vente-conseil de produits cosmétiques Vente-conseil de véhicules automobiles
Agriculture et pêches	Fleuristerie Horticulture et jardinerie Réalisation d'aménagements paysagers Spécialités en horticulture
Alimentation et tourisme	Boucherie Boulangerie Conseil et vente de voyages Cuisine Cuisine du marché Pâtisserie Réception en hôtellerie Sommellerie Service de la restauration
Arts	Bijouterie-joaillerie Photographie

SECTEUR D'ACTIVITÉS	PROGRAMME D'ÉTUDES
Bâtiment, conception et travaux publics	Arpentage et topographie Briquetage - maçonnerie Calorifugeage Carrelage Charpenterie-menuiserie Décoration intérieure et présentation visuelle Dessin de bâtiment Électricité Entretien général d'immeubles Installation de revêtements souples Mécanique de machines fixes Peinture en bâtiment Plâtrage Plomberie et chauffage Pose de systèmes intérieurs Préparation et finition de béton Réparation d'appareils au gaz naturel Restauration de maçonnerie
Bois et matériaux connexes	Ébénisterie Finition de meubles Rembourrage artisanal
Communication et documentation	Infographie Mise en page numérique et imprimerie
Cuir, textile et habillement	Mode et confection de vêtements sur mesure
Éducation	Service de garde en milieu scolaire
Électrotechnologie	Dessin industriel Électromécanique de systèmes automatisés Réparation d'appareils électroménagers

SECTEUR D'ACTIVITÉS	PROGRAMME D'ÉTUDES
Entretien d'équipement motorisé	Carrosserie Conseil et vente de pièces d'équipement motorisé Conseil technique en entretien et réparation de véhicules Mécanique automobile Mécanique de véhicules de loisir et d'équipement léger Mécanique de véhicules électriques Mécanique de véhicules lourds routiers Peinture industrielle Mécanique d'engins de chantier
Fabrication mécanique	Montage de câbles et de circuits Montage de structures en aérospatiale Montage mécanique en aérospatiale Opérateur de machines-outils à commande numérique Opération d'équipement de production Réfrigération Technique d'opérations numériques Techniques d'usinage Tôlerie de précision Usinage Usinage sur machines-outils à commande numérique
Informatique et télécommunication	Installation et réparation d'équipement de télécommunications Réparation et service en électronique Soutien informatique
Mécanique d'entretien	Mécanique d'ascenseur Mécanique de vélo Mécanique industrielle de construction et d'entretien

SECTEUR D'ACTIVITÉS	PROGRAMME D'ÉTUDES
Métallurgie	Chaudronnerie Fabrication de structures métalliques et de métaux ouvrés Ferblanterie Montage structural et architectural Pose d'armature de béton Soudage haute pression Soudage-montage Soudage semi-automatique
Santé	Assistance à la personne en établissement et à domicile Assistance dentaire Assistance technique en pharmacie Hygiène et salubrité en milieux de santé Santé, assistance et soins infirmiers Retraitement des dispositifs médicaux Soutien administratif dans le secteur de la santé et des services sociaux Soutien administratif aux secteurs cliniques
Sécurité	Installation et entretien de systèmes de sécurité Sécurité privée - gardiennage Serrurerie
Soins esthétiques	Barbier Coiffure Épilation Esthétique Massothérapie