



Milieu de recherche

Le curriculum caché des personnes étudiantes de première génération au collégial : rendre visible l'invisible pour mieux soutenir leur réussite

Julie MAYRAND, professeure en éducation cognitive, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada, mayrandj@uqat.ca

Réal BERGERON, professeur émérite retraité, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada, Real.Bergeron@uqat.ca

Louise LEMIEUX, professeure retraitée, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada, Louise.Lemieux@uqat.ca

Marie-Pier PILON, conseillère en services à la communauté étudiante en situation de handicap et à besoins particuliers et aide à la réussite, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada, Marie-Pier.Pilon2@uqat.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur



Résumé

Les personnes étudiantes de première génération (EPG) constituent une population importante mais encore peu documentée dans le réseau collégial québécois. En l'absence de repères parentaux liés aux études postsecondaires, elles doivent composer avec les exigences de leur programme ainsi qu'avec les attentes implicites du milieu collégial. Cette étude exploratoire, menée auprès de 87 EPG des Laurentides, met en lumière des difficultés liées à l'organisation du travail scolaire, à la gestion du temps, au stress et à certaines stratégies de traitement de l'information mobilisées en situation de résolution de problèmes. Les résultats sont discutés à la lumière du curriculum caché afin de mieux comprendre les difficultés d'adaptation vécues par cette population.

Mots-clés

curriculum caché ; étudiantes et étudiants de première génération ; enseignement collégial ; persévérance scolaire ; stratégies d'apprentissage

Abstract

First-generation students (FGS) constitute a significant yet still underexplored population in Quebec's college system. In the absence of parental reference points related to postsecondary education, they must navigate both the formal requirements of their academic programs and the implicit expectations of the college environment. This exploratory study, conducted with 87 FGS in the Laurentides region, highlights difficulties related to academic organization, time management, stress, and certain information-processing strategies mobilized in problem-solving situations. Findings are discussed



through the lens of the hidden curriculum to better understand the adaptation challenges experienced by this student population.

Keywords

hidden curriculum; first-generation college students; postsecondary education; academic persistence; learning strategies



Problématique

Depuis plusieurs années, différents rapports de recherche et études mettent en évidence des défis persistants en ce qui a trait à la persévérance et à la réussite dans l'enseignement postsecondaire. Dans le réseau collégial québécois, ceux-ci s'inscrivent dans un contexte de diversification croissante de la population étudiante et de complexification des parcours, alors que les établissements accueillent des personnes aux profils, réalités et besoins de plus en plus variés (Gaudreault, 2023). Ces difficultés dépassent largement une seule catégorie de population étudiante. Les étudiantes et étudiants de première génération (EPG) présentent notamment des difficultés particulières, liées non seulement aux exigences scolaires, mais également à la compréhension et à l'appropriation des règles implicites du milieu collégial. Rendre visibles ces besoins souvent silencieux constitue un levier d'équité pour l'ensemble des personnes étudiantes, tant au secteur général qu'au secteur technique.

En 2022, le Conseil supérieur de l'éducation a d'ailleurs recommandé d'accompagner ces personnes étudiantes de l'inscription jusqu'à la diplomation, soulignant que leur parcours est jalonné d'obstacles spécifiques. Les plus récentes données provinciales vont dans le même sens et mettent en lumière des réalités différenciées chez les EPG, ce qui souligne l'importance pour les établissements collégiaux de tenir compte de leurs besoins dans l'adaptation des mesures de soutien à la réussite (Gaudreault, 2023). Dans la région des Laurentides, ces constats prennent une importance particulière. Une étude menée par Loignon (2022) a révélé une baisse de diplomation au cégep de Saint-Jérôme, particulièrement marquée chez les EPG. Selon cette cartographie, 32 % des personnes étudiantes y étaient EPG2C (aucun parent diplômé du collégial) et 58 %, EPG2U



(aucun parent diplômé universitaire). Or, ces proportions dépassent largement la moyenne provinciale et traduisent une réalité incontournable : près d'une personne étudiante sur deux, dans certains programmes techniques, vit son parcours sans repères familiaux directs dans l'enseignement postsecondaire. Pour ces personnes, l'entrée au collégial ne représente pas seulement une transition scolaire, mais aussi une transition culturelle. Elles doivent apprendre simultanément les contenus disciplinaires de leur programme d'études ainsi que les codes implicites qui régissent le fonctionnement du cadre collégial tels que les attentes non toujours formulées, les normes d'évaluation souvent sous-entendues, les modes de communication, l'organisation du travail différente de l'enseignement au secondaire et la gestion de l'autonomie beaucoup plus importante. Cette adaptation apparaît d'autant plus cruciale que les premières expériences de réussite ou de difficulté au collégial sont étroitement associées à la persévérance et à la réussite subséquentes dans le parcours scolaire (Gaudreault et al., 2024).

Dans ce contexte, les difficultés rencontrées par les EPG ne peuvent être comprises uniquement sous l'angle des capacités individuelles. Elles se trouvent plutôt entre des exigences institutionnelles souvent implicites et l'absence de repères pouvant aider à les décoder. Cette réalité soulève alors des difficultés importantes en ce qui concerne la persévérance, le sentiment de compétence et la justice éducative.

Le concept de curriculum caché apparaît particulièrement pertinent pour comprendre cette réalité, puisqu'il permet de mettre en évidence une part essentielle des apprentissages requis pour réussir au collégial qui ne figure ni dans les programmes ni dans les documents officiels. Comme le rappelle Perrenoud (1993), l'école ne transmet pas uniquement un curriculum formel, mais aussi un curriculum réel, soit l'ensemble des



expériences effectivement vécues par les personnes étudiantes. Une partie de ces apprentissages demeure implicite ou peu explicitée : c'est dans cet écart entre ce qui est officiellement prescrit et ce qui doit être appris dans les faits que s'inscrit le curriculum caché. Les travaux sur ce concept, depuis Jackson (1968), ont montré que l'établissement scolaire transmet, au-delà des savoirs formels, des normes, des rapports au savoir, des manières de se comporter et des attentes implicites qui influencent les parcours scolaires (Barthes, 2017 ; Perrenoud, 1993). Dans cette perspective, le curriculum caché ne renvoie pas à l'ensemble des facteurs qui influencent le parcours des personnes étudiantes, mais plus spécifiquement aux normes, attentes et valeurs implicites produites par l'établissement et ses pratiques. Comme le soulignent Barthes (2017) et Barthes et Alpe (2013), son analyse implique notamment d'identifier les règles implicites qui structurent les pratiques scolaires, les choix curriculaires, c'est-à-dire ce qui est enseigné ou laissé dans l'ombre, ainsi que le système de valeurs qui en découle. Toutefois, ces travaux ont surtout été développés dans une perspective sociologique générale et ont encore été peu mobilisés pour comprendre, dans le contexte collégial québécois, comment ces attentes implicites se traduisent concrètement dans les pratiques d'apprentissage, l'organisation du travail scolaire et l'appropriation des codes du milieu par les EPG. Dans le contexte collégial, ces attentes implicites se traduisent notamment dans la manière dont les personnes étudiantes doivent apprendre à organiser leur travail, à gérer leur autonomie, à interpréter les consignes et à mobiliser des stratégies adaptées sans que ces apprentissages fassent toujours l'objet d'un enseignement explicite. Le cadre du curriculum caché offre ainsi une grille de lecture particulièrement pertinente pour



interpréter les difficultés que peuvent rencontrer les EPG dans leur adaptation au collégial, sans présumer que l'ensemble de leurs difficultés y est exclusivement attribuable.

À ce jour, peu d'études québécoises ont documenté de manière empirique la manière dont les attentes implicites du milieu collégial se manifestent concrètement dans le parcours des EPG, tant dans les difficultés qu'ils rapportent que dans les difficultés observables liées à leur adaptation au collégial. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective en cherchant à mieux comprendre comment ce curriculum caché se manifeste dans le parcours des personnes étudiantes cheminant dans les programmes de Technique d'éducation à l'enfance et de Technique d'éducation spécialisée et en quoi il peut constituer un facteur influençant la persévérance et la réussite.

Cadre conceptuel

Le concept de curriculum constitue un outil central pour analyser les exigences de l'enseignement postsecondaire. Le curriculum formel renvoie aux contenus prescrits, tels que les programmes d'études, les grilles de cours et les compétences attendues. À l'inverse, le curriculum caché désigne l'ensemble des apprentissages implicites nécessaires pour réussir dans l'enseignement postsecondaire (normes, attentes implicites, rapports au savoir, modes de raisonnement et règles de fonctionnement), mais qui ne figurent dans aucun plan de cours ni document officiel (Apple, 2004 ; Barthes et al., 2013). Il comprend notamment la capacité à comprendre les consignes, à décoder les exigences implicites, à organiser efficacement son travail, à interagir avec le corps enseignant, à mobiliser des stratégies d'apprentissage adaptées et à adopter les codes sociaux valorisés dans les établissements d'enseignement postsecondaire. Cette définition peut être précisée à la lumière de la distinction proposée par Perrenoud (1993) entre curriculum formel,



curriculum réel et curriculum caché. Le curriculum formel renvoie à ce qui est prescrit par l'établissement, tandis que le curriculum réel correspond à l'ensemble des expériences effectivement vécues par les personnes étudiantes. Le curriculum caché désigne, au sein de ce curriculum réel, les apprentissages qui se construisent dans le cadre scolaire sans faire l'objet d'un enseignement explicite. Cette distinction permet de situer le curriculum caché non pas comme l'ensemble des difficultés rencontrées par les personnes étudiantes, mais comme une part spécifique des exigences du milieu collégial qui doivent être apprises sans être clairement formulées. Ainsi, alors que le curriculum formel explicite ce qui doit être appris, le curriculum caché se transmet sans être nommé. Il prend une importance particulière dans les programmes où l'on attend des étudiantes et des étudiants qu'ils développent des compétences complexes, faisant appel au raisonnement, au jugement professionnel et à la prise de décision (Fournier et Graber, 2019). Ainsi, la réussite ne repose pas uniquement sur l'acquisition de connaissances, mais aussi sur la maîtrise de façons de penser, d'agir et de se réguler qui demeurent souvent implicites.

Dans cette perspective, le curriculum caché peut être appréhendé de manière plus opérationnelle comme un construit multidimensionnel (Barthes, 2017). Il comprend notamment : (1) des règles et normes implicites qui structurent les pratiques scolaires ; (2) des attentes ou savoirs valorisés sans être explicitement enseignés ; (3) un système de valeurs qui oriente les manières d'apprendre, de se comporter et de se positionner face au savoir. Dans le contexte collégial, ces dimensions se traduisent concrètement par des attentes implicites liées aux tâches scolaires (par exemple, comprendre une consigne, anticiper les critères d'évaluation, structurer une réponse attendue), par des normes interactionnelles et institutionnelles (par exemple, savoir quand et comment demander de



l'aide, interagir avec le personnel enseignant, utiliser les ressources disponibles) et par des stratégies cognitives et métacognitives attendues mais peu enseignées explicitement (par exemple, la planification, l'organisation du travail, l'autorégulation, la mobilisation de stratégies d'apprentissage). Plusieurs de ces exigences rejoignent des difficultés documentées chez les EPG dans le contexte collégial québécois, notamment en matière d'organisation, de gestion du temps, d'autonomie et de stratégies d'apprentissage (Gaudreault, 2023 ; Gaudreault et al., 2024).

Pour les EPG, l'appropriation du curriculum caché peut s'avérer plus complexe dans la mesure où plusieurs attentes implicites de l'enseignement postsecondaire reposent sur une compréhension préalable du rôle étudiant et des normes qui l'accompagnent. Or, cette compréhension est souvent facilitée par une familiarité antérieure avec le milieu postsecondaire et par l'accès à des repères familiaux liés à ces études (Collier et Morgan, 2008). En l'absence de tels repères, les EPG peuvent être davantage amenés à devoir décoder par eux-mêmes certaines exigences implicites du milieu scolaire. Les EPG doivent ainsi non seulement composer avec les exigences formelles de leur programme, mais également apprivoiser un ensemble d'attentes implicites supplémentaires : apprendre à apprendre dans un nouveau contexte, naviguer dans les structures institutionnelles, comprendre les règles non écrites de l'évaluation ou encore adapter leur jugement et leur raisonnement dans des programmes sollicitant des compétences complexes (Fournier et Graber, 2019).

Bref, le curriculum caché regroupe les codes, pratiques et stratégies indispensables à la réussite, mais rarement enseignés explicitement, et c'est précisément cette dimension qui en fait un facteur central pour la réussite des EPG. Or, parce que ces attentes



demeurent implicites, chaque règle doit souvent être découverte par essais et erreurs, un processus qui s'apparente à une forme de déstabilisation importante lors de l'entrée dans l'enseignement postsecondaire (Bouffard, Grégoire et Vézeau, 2012 ; Ives et Castillo-Montoya, 2020) et qui peut fragiliser le sentiment de compétence, amenant parfois les personnes étudiantes à attribuer leurs difficultés à un manque « d'intelligence » plutôt qu'à une méconnaissance des règles implicites.

Certaines contraintes externes, notamment financières, familiales ou logistiques, peuvent influencer la manière dont les personnes étudiantes composent avec ces attentes implicites. Toutefois, ces contraintes ne constituent pas en elles-mêmes des éléments du curriculum caché. Elles doivent plutôt être considérées comme des facteurs contextuels susceptibles de moduler l'accès à ce curriculum caché, sa compréhension ou la capacité à s'y adapter.

Dans cette perspective, le concept de curriculum caché offre une grille de lecture pertinente pour analyser comment certaines exigences implicites du milieu collégial peuvent contribuer à différencier l'expérience d'adaptation des personnes étudiantes selon les ressources et repères dont elles disposent à leur entrée dans l'enseignement collégial.

Méthodologie

Cette étude a été réalisée dans le cadre du Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides (PESLAU), un partenariat visant à favoriser la réussite étudiante au sein du réseau collégial et universitaire. Elle s'est déroulée dans deux établissements collégiaux de la région des Laurentides. Le projet a été mené dans le respect des règles éthiques en vigueur, et la participation reposait sur un consentement libre et éclairé.



Dans cette étude, nous avons cherché à « entendre la voix » des EPG en leur donnant l'occasion de décrire leurs forces, leurs difficultés et leurs besoins, et en observant concrètement comment ils abordent une tâche complexe. Cette recherche s'inscrit dans un devis exploratoire mixte à visée descriptive et interprétative (Creswell et Plano Clark, 2018). Elle ne visait pas à isoler de manière causale les effets du curriculum caché des autres facteurs susceptibles d'influencer la réussite des EPG, mais plutôt à documenter comment certaines difficultés rapportées ou observées peuvent être mises en relation avec les exigences implicites du milieu collégial à la lumière du cadre conceptuel retenu.

Nos travaux se sont concentrés sur deux programmes ciblés dans la région des Laurentides : les techniques d'éducation spécialisée et les techniques d'éducation à l'enfance, dans deux établissements collégiaux. Comme plusieurs des personnes étudiantes de ces techniques poursuivent leur formation à l'université en éducation, une phase ultérieure de notre projet vise à soutenir la transition en contexte universitaire. Ces formations, tout comme plusieurs autres, demandent non seulement l'acquisition de savoirs, mais aussi le développement de compétences relationnelles, de jugement professionnel et de raisonnement complexe. Autrement dit, elles impliquent un fort apprentissage implicite (valeurs, normes éducatives, attentes non verbalisées, culture de l'établissement d'attache, etc.), ce qui accentue le poids du curriculum caché.

Trois volets ont été réalisés : un questionnaire en ligne (87 personnes répondantes) portant sur la motivation, les antécédents scolaires, l'adaptation, les compétences et les obligations externes ; des entretiens semi-dirigés (12 participantes) approfondissant leur vécu, leurs stratégies et leurs perceptions ; ainsi qu'une activité de résolution de problèmes (*Profil d'efficacité spontanée et sur demande (PESD)*), réalisée au même



moment que les entretiens semi-dirigés, visant à documenter les stratégies cognitives et de résolution de problèmes spontanément mobilisées lors d'une tâche complexe.

Le PESD est un outil diagnostique non chronométré permettant d'analyser l'utilisation de stratégies cognitives et de résolution de problèmes mobilisées lors d'une tâche complexe (Audy et Bergeron, 1992). Il évalue 23 stratégies réparties en trois phases du traitement de l'information : les stratégies d'observation (input), les stratégies d'élaboration (recherche de solutions) et les stratégies de réponse (output). La tâche proposée repose sur l'analyse d'une scène visuelle complexe représentant une situation de la vie quotidienne à interpréter, à partir de laquelle les personnes participantes doivent décrire, analyser et proposer une réponse à une situation-problème implicite. Les réponses sont ensuite analysées selon des barèmes standardisés permettant d'évaluer la qualité des stratégies mobilisées.

Le recours au PESD ne visait pas à mesurer directement le curriculum caché, mais à documenter certaines manifestations possibles de difficultés liées à l'organisation, à la planification, au traitement de l'information et à la vérification de la réponse, soit des dimensions susceptibles d'interagir avec les exigences implicites du milieu collégial.

Les personnes participantes ont été recrutées dans deux établissements collégiaux offrant les programmes de techniques d'éducation spécialisée et de techniques d'éducation à l'enfance. Pour être incluses dans l'étude, elles devaient s'identifier comme EPG, c'est-à-dire ne pas avoir de parent ayant fréquenté l'enseignement postsecondaire. Le recrutement s'est effectué sur une base volontaire, avec l'appui des milieux partenaires. Le devis ne comportait pas de groupe comparatif de personnes étudiantes non EPG, l'objectif de cette phase exploratoire étant de documenter en profondeur la réalité



spécifique des EPG dans les programmes ciblés plutôt que de procéder à une comparaison intergroupe.

Au sujet du questionnaire, celui-ci a été élaboré à partir du questionnaire utilisé dans le cadre de la démarche PROSPÈRE (Université du Québec, 2006), une démarche de sensibilisation et d'accompagnement visant à documenter diverses conditions associées à la réussite étudiante dans l'enseignement postsecondaire. Le recours à cet outil permettait de s'appuyer sur une structure de questionnaire déjà éprouvée pour documenter les trajectoires, conditions de vie et facteurs de réussite perçus, tout en l'adaptant aux objectifs spécifiques de la présente étude. L'objectif poursuivi visait à définir au plus près la trajectoire scolaire, personnelle et professionnelle des personnes répondantes afin de mieux comprendre leur réalité et leurs besoins d'accompagnement en vue de faciliter leur adaptation aux études collégiales. Bien que des données sur les EPG soient disponibles dans le réseau collégial par l'entremise du SPEC, notamment dans les travaux régionaux de Loignon (2022), ces données ont principalement servi à documenter le contexte régional et à orienter la conception de la présente recherche. Le questionnaire retenu visait quant à lui à recueillir des données spécifiques aux personnes répondantes recrutées dans les programmes ciblés et à approfondir certaines dimensions directement liées aux objectifs exploratoires de l'étude.

Quant aux entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2018), ils visaient à approfondir les difficultés et besoins soulevés dans les questionnaires des personnes participantes. Ces entretiens permettaient aussi de mettre en lumière les facilitateurs à leur adaptation aux études (soutien du milieu familial, motivation interne, stratégies personnelles déployées,



etc.) et de mieux comprendre l'effet des diagnostics reçus. Ils permettaient également d'explorer les difficultés perçues dans l'appropriation des exigences du milieu collégial.

Les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses descriptives visant à dégager les principales tendances observées dans l'échantillon. Les données qualitatives issues des entretiens ont été analysées de manière thématique (Braun et Clarke, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2021), en portant une attention particulière aux difficultés évoquées, aux stratégies mobilisées et aux perceptions des attentes implicites du collégial. La triangulation a permis de mettre en relation les constats issus des questionnaires, des entretiens et de l'activité PESD afin de renforcer la cohérence de l'interprétation.

Résultats

Motivation à poursuivre des études postsecondaires et portrait général

Les 87 EPG qui ont participé à cette recherche présentent des profils variés, mais partagent un point commun : une grande motivation à réussir. La majorité est des femmes (80 sur 87), inscrites en techniques d'éducation spécialisée (60) ou en techniques d'éducation à l'enfance (27), et plusieurs effectuent un retour aux études après une pause ou un changement de carrière (voir tableau 1). Certaines personnes étudiantes sont parents d'enfants d'âge scolaire, d'autres viennent tout juste de quitter le secondaire. Cette diversité illustre la pluralité des trajectoires collégiales au sein de l'échantillon étudié.

Tableau 1 : Composition de l'échantillon de l'étude

Caractéristiques	Pourcentage
Sexe féminin	92 %
Sexe masculin	4,5 %
Sexe non binaire et autre	3,5 %



Personnes étudiantes âgées de 19 ans ou moins	30 %
Personnes étudiantes âgées de 20 ans	18 %
Personnes étudiantes âgées de 21-25 ans	22 %
Personnes étudiantes âgées de 26-30 ans	9 %
Personnes étudiantes âgées de 31 ans et plus	21 %
Personnes étudiantes en éducation spécialisée	67 %
Personnes étudiantes en éducation à l'enfance	33 %
Personnes étudiantes effectuant un retour aux études	21 %
Étudiants parents	18 %
Personnes étudiantes occupant au moins un emploi tout en étudiant	77 %

Malgré cette hétérogénéité, les raisons qui motivent les personnes participantes à poursuivre leurs études postsecondaires convergent. Une très grande proportion (93 %) poursuit ses études dans l'objectif d'améliorer ses conditions de vie, et 74 % le font également par plaisir d'apprendre. Plus de la moitié (59 %) envisagent de poursuivre à l'université. Le programme choisi est, pour la majorité, un premier choix, et peu d'entre elles et ils songent à changer de voie. Cette détermination est renforcée par le soutien des proches, mentionné par 77 % des personnes répondantes. D'ailleurs, lors des entretiens, plusieurs personnes ont mentionné la fierté de leurs proches. L'une d'elles a dit : « Mes parents ne comprennent pas toujours ce que je fais, mais ils sont fiers de moi. » Enfin, certaines personnes voient dans les études une manière de sortir de leur précarité financière, d'offrir un avenir meilleur à leur famille ou de se prouver à elles-mêmes qu'elles peuvent réussir. Voici un autre extrait des entretiens : « C'est une fierté. Ma mère me le rappelle souvent, et je me sens comme un modèle pour ma petite sœur. » Une autre ajoutait : « Sortir du cycle de la pauvreté de ma famille. Faire quelque chose pour être



heureuse. » Une autre étudiante a confié : « On m'avait dit que je n'aurais jamais mon diplôme du secondaire. Là, je suis rendue au cégep. »

Parallèlement à cette forte motivation, plusieurs personnes participantes rapportent également composer avec certaines réalités personnelles susceptibles d'influencer leur parcours scolaire. Près de 57 % des personnes participantes ont reçu un diagnostic (trouble d'apprentissage, TDAH ou trouble de santé mentale), et 30 % de celles qui n'ont pas de diagnostic considèrent qu'elles devraient consulter afin de se faire évaluer et potentiellement obtenir un diagnostic. Ces réalités médicales semblent influencer leur concentration et leur adaptation (voir tableaux 2 et 3). Par exemple, 60 % des personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) déclarent être incapables de maintenir leur concentration. Malgré tout, une majorité connaît les services d'aide disponibles, et 62 % des personnes ayant un diagnostic y ont eu recours.

Tableau 2 : Diagnostics reçus et prévalence

Diagnostics reçus	Prévalence des diagnostics
Personnes étudiantes ayant reçu un diagnostic	57 %
Troubles d'apprentissage	40 %
TDAH	20 %
Troubles de santé mentale	22 %
Troubles physiques (épilepsie, hypothyroïdie, etc.)	8 %
Aucun diagnostic	40 %
Préfère ne pas répondre	2 %

En somme, ce premier portrait met en lumière des personnes étudiantes fortement engagées dans leur parcours, mais dont la trajectoire s'inscrit dans des réalités



personnelles diversifiées susceptibles de complexifier leur adaptation aux études collégiales.

Difficultés d'organisation, de concentration et de gestion du stress

Si la motivation est forte, les difficultés rencontrées dans la gestion du quotidien scolaire sont tout aussi marquées. L'une des principales difficultés identifiées dans cette étude concerne l'organisation et la gestion du temps. Ainsi, 42 % des personnes participantes affirment avoir de la difficulté à gérer leur horaire et à planifier leurs travaux, et 33 % admettent repousser régulièrement leurs tâches scolaires à la dernière minute. Cette procrastination entraîne souvent une surcharge de stress à l'approche des échéances et contribue à un cercle vicieux : plus le retard s'accumule, plus le stress augmente, et plus la concentration devient difficile. D'ailleurs, les personnes rencontrées ont souvent parlé de la sensation de « courir après le temps ». L'absence de méthodes structurées de planification les amène à accumuler du retard, ce qui amplifie leur stress. Certaines expliquent qu'elles se lèvent tôt pour étudier avant d'aller travailler, mais que la fatigue finit par réduire leur capacité de concentration.

Quant à la gestion de la concentration, elle représente un autre défi. Près de 41 % d'entre elles disent avoir de la difficulté à la maintenir lorsqu'elles étudient en prenant en compte leur diagnostic reçu (voir tableau 3). Ces problèmes se combinent aux exigences accrues du collégial, où l'autonomie requise est beaucoup plus élevée qu'au secondaire. Plusieurs personnes participantes décrivent devoir s'adapter simultanément aux exigences de leur programme d'études et aux nouvelles attentes du milieu collégial. Une étudiante a d'ailleurs mentionné ceci : « La première session a été une douche froide : beaucoup plus



d'études et de travaux qu'au secondaire. » Une autre ajoute : « C'était difficile parce que je n'étais plus en mode apprentissage depuis plusieurs années. »

Tableau 3 : Diagnostics reçus et concentration sur les études

Diagnostics reçus	Incapacité à maintenir leur concentration sur les études
Troubles d'apprentissage	35 %
TDAH	60 %
Troubles de santé mentale	45 %
Troubles physiques (épilepsie, hypothyroïdie, etc.)	50 %
Aucun diagnostic	37 %
Préfère ne pas répondre	50 %

Le stress lié aux examens vient aussi accentuer ces difficultés. Environ 43 % des personnes répondantes se sentent tendues à l'approche des évaluations, et plus de la moitié d'entre elles reconnaissent mal gérer leur stress. Plusieurs rapportent des peurs spécifiques, comme celles d'échouer, de manquer de temps ou d'obtenir une mauvaise note. Ces manifestations traduisent une tension importante vécue en contexte évaluatif. À ce sujet, une participante explique : « J'ai beaucoup d'examens oraux et c'est plus stressant parce qu'on ne peut pas se tromper. » Une autre mentionne également : « L'épreuve ministérielle en français écrit me fait vraiment peur, j'appréhende ça. » Il est à noter que, même parmi celles et ceux qui se jugent compétents, beaucoup rapportent être envahis par le stress. Plus de 56 % des étudiantes et des étudiants tendus avant un examen estiment avoir les compétences nécessaires pour réussir, mais affirment ne pas parvenir à gérer leurs émotions et leur concentration.

Ces difficultés d'organisation, de concentration et de gestion du stress semblent complexifier leur parcours scolaire et leur adaptation au collégial. Certaines personnes



déclarent même envisager l'abandon, non pas par manque de motivation, mais parce qu'elles se sentent incapables de répondre aux attentes implicites du niveau collégial.

Stratégies d'apprentissage limitées

Sur le plan des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, les résultats montrent également certaines difficultés récurrentes. Plus du tiers (38 %) déclarent ne pas avoir développé de bonnes techniques d'étude, en particulier en matière d'organisation, de gestion du temps et de français écrit. La moitié des personnes répondantes estiment avoir besoin d'améliorer leurs habiletés rédactionnelles, et 34,4 % disent éprouver de la difficulté à prendre des notes efficaces. Certaines personnes se disent même dépassées par la diversité des méthodes d'enseignement au collégial, ce qui accroît leur stress et leur sentiment d'inefficacité. Comme l'explique une participante : « Ma gestion des travaux était difficile, j'avais plus de difficultés avec mon autonomie, mon organisation du temps. Je procrastinais. Les travaux sont donnés tôt, donc ça donne une perception d'infini. »

Ces constats sont corroborés par l'analyse du PESD. Cette activité a révélé que 67,6 % des personnes participantes avaient de la difficulté à utiliser spontanément des stratégies efficaces permettant de résoudre le problème posé. Les faiblesses se situent surtout sur le plan des stratégies d'observation. Effectivement, plusieurs n'arrivent pas à relever toutes les données pertinentes d'un énoncé, à les regrouper de façon cohérente ou à les organiser pour voir les liens entre elles. De plus, le contrôle de l'impulsivité s'avère problématique. Au lieu de vérifier et de valider leurs démarches, les étudiantes et les étudiants se précipitent souvent pour donner une réponse, parfois incomplète ou erronée.



Bref, plusieurs personnes étudiantes n'arrivent pas à définir avec précision le problème à résoudre ni à vérifier leur réponse avant de la produire. Certaines personnes relisent les consignes, mais n'arrivent pas à combiner toutes les informations disponibles pour dégager une solution. D'autres produisent une réponse rapide sans prendre le temps de vérifier si elle est cohérente avec la question initiale formulée.

Contraintes externes et accès différencié au curriculum caché

Les résultats présentés jusqu'ici mettent en évidence des difficultés pouvant être analysées à la lumière du curriculum caché, notamment en ce qui concerne l'organisation du travail, la gestion du temps, la compréhension des attentes implicites et la mobilisation de stratégies d'apprentissage. Toutefois, ces difficultés s'inscrivent également dans un contexte plus large où d'autres contraintes peuvent influencer la manière dont les personnes étudiantes vivent et composent avec les exigences du milieu collégial.

Des contraintes externes, qui pèsent lourdement sur le parcours des EPG, s'ajoutent également à ces difficultés liées au curriculum caché. En effet, la majorité (76 %) occupent un emploi pendant leurs études, souvent par nécessité financière. Parmi elles et eux, près de la moitié trouvent difficile de concilier famille, travail et études. Certains cumulent plus de 26 heures de travail rémunéré par semaine ou occupent plusieurs emplois en parallèle. Une participante résume cette réalité ainsi : « L'argent, le gaz coûte cher. Je travaille 24 heures par semaine... je n'y arrivais pas. » Une autre ajoute : « Les prêts et bourses ne sont pas adaptés. J'ai de la difficulté à payer mes choses [loyer]. Ça nuit à ma concentration et à ma motivation. »



Ces contraintes ne constituent pas en elles-mêmes des éléments du curriculum caché, mais elles influencent directement la capacité des personnes étudiantes à répondre aux attentes implicites du milieu collégial. Effectivement, la fatigue, le manque de temps et la charge mentale réduisent les occasions de planifier le travail, de réviser les consignes en profondeur ou de mobiliser des stratégies d'apprentissage efficaces.

De plus, environ 45 % d'entre elles et eux estiment que leur situation financière risque de compromettre la poursuite de leurs études. Certaines décrivent également l'ampleur de la charge de travail qu'elles doivent assumer parallèlement à leurs études. À ce sujet, une participante mentionne : « L'organisation du temps était aussi une embête parce que je travaillais entre 30 et 40 heures semaine au restaurant. »

Pour les étudiants-parents, ces contraintes sont encore plus marquées. Dans cette recherche, ils sont tous âgés de 31 ans et plus et doivent jongler avec les responsabilités familiales, les exigences du travail et la charge scolaire. Le manque de repos et la fatigue ont un effet sur leur persévérance, malgré une motivation intacte. Voici, à ce sujet, les propos rapportés par une étudiante : « J'ai perdu ma cohorte en allongeant mon parcours sur quatre ans, ça a été difficile pour mon sentiment d'appartenance. »

En résumé, les contraintes externes, telles que l'emploi, les responsabilités familiales et la précarité financière, ne relèvent pas directement du curriculum caché, mais contribuent à en complexifier l'appropriation. Combinées à des stratégies d'apprentissage limitées, elles créent un environnement où les étudiantes et les étudiants doivent investir une énergie considérable pour répondre à des exigences implicites qu'ils maîtrisent encore partiellement. Cette situation peut complexifier leur parcours scolaire malgré une motivation de départ solide.



Synthèse des résultats

Le tableau suivant synthétise les constats les plus significatifs issus de la recherche, en les reliant à leurs implications pour la réussite des EPG.

Tableau 4 : Principaux constats issus de la présente recherche

Constats observés	Proportion	Ce que cela signifie
Difficultés d'organisation et de gestion du temps	42 %	Plusieurs étudiantes et étudiants ont de la difficulté à planifier leurs travaux, à organiser leur horaire et à respecter les échéances.
Tension et stress avant les examens	43 %	Une proportion importante rapporte vivre du stress important en période d'évaluation, ce qui affecte la concentration et l'assiduité.
Diagnostic (TDAH, trouble d'apprentissage ou de santé mentale)	57 %	Plus d'un EPG sur deux déclare avoir reçu un diagnostic officiel pouvant nécessiter des mesures d'accompagnement.
Travail rémunéré pendant les études	76 %	La majorité occupe un emploi rémunéré, ce qui réduit le temps et l'énergie disponibles pour s'approprier les exigences implicites du collégial.
Stratégies de résolution de problèmes déficitaires (PESD)	67,6 %	Plusieurs présentent des difficultés dans l'observation, l'organisation des données et le contrôle de l'impulsivité lors de la résolution de problèmes.

Ces données mettent en évidence plusieurs difficultés rapportées ou observées dans le parcours des EPG participant à cette étude. Pris ensemble, ces constats indiquent que plusieurs personnes étudiantes composent avec une combinaison de facteurs personnels, scolaires et contextuels susceptibles de complexifier leur adaptation au



collégial. Ces résultats seront discutés plus en profondeur dans la section suivante à la lumière du cadre conceptuel du curriculum caché.

Discussion

Les difficultés des EPG comme manifestation du curriculum caché

Les résultats de cette recherche indiquent que la transition vers les études collégiales constitue un moment particulièrement exigeant, notamment en raison des exigences implicites associées au curriculum caché, pour les EPG. Comme l'ont montré Dubuc et al. (2023) et Larose et al. (2019), il ne s'agit pas nécessairement d'un choc ponctuel, mais plutôt d'un processus d'adaptation progressif, marqué par des ajustements cognitifs, organisationnels et identitaires. Pour les EPG, cette transition est toutefois alourdie par l'absence de repères familiaux liés aux études postsecondaires, ce qui les oblige à apprendre simultanément les contenus disciplinaires et les règles implicites du milieu collégial. Autrement dit, ils doivent maîtriser un curriculum formel tout en décodant un curriculum caché qui n'est que rarement explicité.

Les données recueillies laissent penser que les difficultés observées chez les EPG ne semblent pas s'expliquer uniquement par un manque de motivation, puisque la majorité des participantes et participants manifestent une motivation élevée, un fort désir de réussite et des projets professionnels clairs. Plusieurs voient dans les études une source de fierté personnelle et familiale ou encore une occasion de rompre avec des trajectoires de précarité. Ces constats rejoignent les travaux s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Forest et al., 2022), selon lesquels une motivation autodéterminée peut soutenir la persévérance, même dans des contextes exigeants. Toutefois, lorsque les



difficultés s'accumulent, comme des difficultés organisationnelles et des difficultés liées à l'appropriation des attentes implicites, auxquelles s'ajoutent des contraintes financières, familiales ou encore du stress, cette motivation peut s'éroder et fragiliser le parcours.

Les difficultés mises en évidence dans cette étude concernent principalement l'organisation du travail scolaire, les stratégies d'apprentissage, la gestion du temps, la concentration et la gestion du stress. Ces dimensions sont étroitement liées aux exigences implicites du collégial, où l'autonomie est présumée acquise. Or, pour les EPG, cette autonomie semble souvent devoir être construite sans modèle explicite. L'analyse des données issues du questionnaire, des entretiens et de l'activité de résolution de problèmes (PESD) montre que plusieurs personnes étudiantes peinent à planifier leurs tâches, à prioriser, à maintenir leur attention et à contrôler leur impulsivité lors de tâches complexes. Ces constats sont cohérents avec les travaux de Mayer (2001), qui soulignent l'importance des stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles dans la résolution de problèmes et l'apprentissage en profondeur. D'ailleurs, l'activité de résolution de problèmes révèle particulièrement bien cette réalité. Une proportion importante des personnes participantes éprouve de la difficulté à observer systématiquement les données pertinentes, à organiser l'information et à vérifier la cohérence de leurs réponses avant de les formuler. Ces résultats ne permettent pas d'attribuer ces difficultés à une cause unique, mais ils laissent penser que plusieurs personnes participantes n'ont pas développé spontanément certaines stratégies d'observation, d'organisation et de régulation attendues dans les tâches complexes. Autrement dit, plusieurs étudiantes et étudiants n'ont pas appris explicitement à ralentir leur démarche, à analyser les informations disponibles et à valider leurs réponses, des



habiletés généralement considérées comme centrales au métier d'étudiantes et d'étudiants et aux compétences professionnelles attendues dans les programmes techniques. Ces constats peuvent mettre en lumière l'importance de rendre encore plus visibles les attentes que les équipes pédagogiques ont déjà, mais qui demeurent parfois difficiles à expliciter en raison du rythme de l'enseignement et de la diversité des profils étudiants.

Les contraintes contextuelles comme facteurs de complexification

Toutes ces difficultés, qui peuvent en partie être interprétées à la lumière du curriculum caché, sont accentuées par des contraintes externes importantes. Bien que ces contraintes ne constituent pas en elles-mêmes des éléments du curriculum caché, elles influencent les conditions dans lesquelles les personnes étudiantes peuvent s'approprier ces attentes implicites. Ainsi, la majorité des EPG occupent un emploi pendant leurs études, souvent par nécessité financière, et plusieurs cumulent des responsabilités familiales. Cette réalité limite le temps disponible pour l'étude, accentue la fatigue et réduit l'accès aux services d'aide offerts à l'extérieur des heures de cours. Ainsi, même lorsque des ressources institutionnelles existent, elles demeurent parfois peu accessibles pour ces personnes étudiantes. Cette situation contribue à un sentiment de surcharge et, dans certains cas, à une remise en question de la poursuite des études. Cette observation ne remet pas en cause la qualité des services, mais rappelle que les contraintes de temps, de travail et de responsabilités peuvent limiter leur utilisation par certaines personnes étudiantes, ce qui invite à réfléchir à une complémentarité entre les services offerts et des dispositifs pouvant être intégrés en classe.



Bien que la présente étude ne vise pas une comparaison directe avec l'ensemble de la population collégiale, plusieurs constats observés rejoignent certaines tendances plus larges documentées dans le réseau collégial québécois, notamment en ce qui concerne l'importance des contraintes financières et de la conciliation études-travail-vie personnelle (Gaudreault et al., 2024), ainsi que les besoins d'accompagnement différenciés de certaines populations étudiantes, dont les EPG (Gaudreault, 2023).

Contribution de l'étude à l'opérationnalisation du curriculum caché

L'un des apports de cette recherche réside dans la mise en lumière du rôle potentiel que peut jouer le curriculum caché dans la persévérance et la réussite des EPG. Les attentes implicites liées à l'organisation du travail, à la compréhension des consignes, à la gestion du stress, à la communication avec le personnel enseignant ou à l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces constituent autant d'exigences invisibles. Lorsqu'elles ne sont pas explicitées, ces exigences sont souvent découvertes par essais et erreurs, un processus potentiellement coûteux sur le plan cognitif et émotionnel, qui peut fragiliser le sentiment de compétence et nourrir l'anxiété.

Ainsi, les résultats obtenus s'inscrivent dans la continuité des travaux portant sur le curriculum caché, tout en apportant certaines nuances. Comme l'ont montré Jackson (1968) et Perrenoud (1993), l'école transmet, au-delà des contenus formels, un ensemble de normes, d'attentes et de manières de faire qui structurent l'expérience scolaire. Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective en indiquant que plusieurs difficultés rencontrées par les EPG peuvent être interprétées comme étant liées à ces attentes



implicites, notamment en matière d'organisation du travail, de compréhension des consignes et de mobilisation de stratégies d'apprentissage.

Ils permettent également de préciser la nature de ces exigences implicites dans le contexte collégial québécois. Alors que plusieurs travaux abordent le curriculum caché sous un angle principalement sociologique ou macroscopique (Barthes, 2017 ; Apple, 2004), nos résultats montrent que celui-ci se manifeste de manière très concrète dans les pratiques d'apprentissage quotidiennes, en particulier à travers les stratégies cognitives et métacognitives attendues mais peu enseignées explicitement. En ce sens, cette étude contribue à opérationnaliser le concept de curriculum caché en le reliant directement aux exigences cognitives et autorégulatrices du métier d'étudiante et d'étudiant. Plus précisément, cette recherche propose une lecture empirique du curriculum caché en documentant comment celui-ci se manifeste concrètement dans les difficultés d'organisation, de régulation, de traitement de l'information et d'appropriation des attentes implicites rapportées et observées chez les EPG en contexte collégial.

Ces résultats sont cohérents avec l'hypothèse selon laquelle un accompagnement plus explicite des attentes et stratégies attendues pourrait favoriser le développement de stratégies plus efficaces et le renforcement du sentiment de compétence. Ces constats appuient l'idée que la réussite ne dépend pas uniquement de la maîtrise des contenus disciplinaires, mais aussi de l'apprentissage de la façon d'apprendre, de s'organiser et de se réguler. Rendre visible le curriculum caché ne signifie donc pas « abaisser les exigences », mais plutôt offrir à toutes et à tous un accès équitable aux codes de la réussite scolaire.



Bien que les résultats ne permettent pas d'établir que les difficultés observées sont propres aux EPG et qu'elles ne sont pas exclusivement attribuables au curriculum caché, ils indiquent que ce cadre conceptuel offre une grille de lecture pertinente pour interpréter certaines manifestations de leur adaptation au collégial.

Retombées pédagogiques et institutionnelles

Il importe de souligner que les milieux collégiaux déploient déjà de nombreuses initiatives pour soutenir la réussite étudiante, tant par l'offre de services d'aide que par des pratiques pédagogiques attentives et engagées. La présente recherche s'inscrit ainsi dans une posture de complémentarité, en cherchant à éclairer certaines problématiques persistantes plutôt qu'à remettre en question les efforts actuellement déployés.

Dans cette perspective, les pistes d'action dégagées par la recherche s'inscrivent dans une logique de prévention et d'accompagnement intégré. D'abord, le soutien organisationnel et pédagogique gagnerait à être intégré directement aux cours, plutôt que proposé uniquement en périphérie. Des activités portant sur la planification, la gestion du temps, la préparation aux examens, l'écriture ou la prise de notes permettraient de rejoindre un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, y compris ceux dont les contraintes externes limitent la participation à des services d'aide traditionnels. Une intégration de la sorte peut s'appuyer sur des pratiques déjà présentes dans les cégeps (explication des consignes, modélisation, rétroactions, accompagnement), en les rendant davantage systématiques et transférables. Enfin, un accompagnement individualisé demeure essentiel pour les personnes ayant reçu un diagnostic, afin d'adapter les stratégies et les modalités d'apprentissage à leurs besoins spécifiques.



La reconnaissance des réalités familiales, professionnelles et financières des EPG apparaît également incontournable. Accueillir ces réalités avec bienveillance et souplesse, notamment par des mesures ponctuelles d'accommodement, contribue à réduire le stress et à soutenir la persévérance. Le soutien par les pairs constitue aussi un levier prometteur, en favorisant le partage de stratégies, le sentiment d'appartenance et la normalisation des difficultés vécues. Enfin, la qualité de la relation pédagogique demeure un facteur clé : un climat de confiance, des attentes claires et une communication accessible renforcent la motivation et l'engagement.

Ces pistes d'action ont toutes un point commun : elles visent à développer chez les étudiantes et les étudiants une conscience métacognitive et une capacité d'autorégulation qui dépassent un contexte de cours particulier. Il ne s'agit pas seulement de soutenir ponctuellement les EPG, mais de leur permettre de construire une autonomie durable dans leurs apprentissages. En ce sens, cette problématique dépasse largement cette population. Rendre visible le curriculum caché profite à l'ensemble des personnes étudiantes, qu'elles soient ou non de première génération, et constitue un levier d'équité et de justice éducative.

Limites de la recherche

Certaines limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats de cette recherche. Tout d'abord, bien que la taille et la composition de l'échantillon soient cohérentes avec la réalité des programmes ciblés, elles restreignent la portée des résultats à des contextes similaires. En effet, cette étude a été réalisée auprès de 87 EPG, majoritairement des femmes, ce qui reflète la composition des programmes techniques d'éducation spécialisée et de techniques d'éducation à l'enfance. Toutefois, les entretiens



semi-dirigés ont été effectués exclusivement auprès des participantes féminines, ce qui limite l'exploration de la diversité des points de vue selon le genre. De plus, le fait que cette recherche porte sur deux programmes d'étude techniques seulement, ainsi que sur un contexte régional particulier, celui des Laurentides, invite à la prudence en ce qui concerne la transférabilité des résultats à d'autres programmes, profils étudiants ou régions.

Dans un autre ordre d'idées, bien que la triangulation des outils de collecte de données (questionnaire, entretiens semi-dirigés et activité de résolution de problèmes) ait permis d'obtenir un portrait riche et nuancé des stratégies et des difficultés vécues par les personnes participantes, cette recherche ne permet pas d'établir de liens causaux entre les variables observées. Ainsi, les résultats mettent en lumière des associations et des tendances qui gagneraient à être approfondies dans de futures recherches, notamment par des études longitudinales ou par l'expérimentation de dispositifs pédagogiques qui visent à rendre plus explicites les composantes du curriculum caché.

Enfin, l'absence de groupe comparatif composé de personnes étudiantes non EPG limite la possibilité de distinguer quelles difficultés sont spécifiques à cette population par rapport à l'ensemble de la population étudiante collégiale.

Conclusion

Malgré ces limites, cette étude propose un éclairage pertinent sur les besoins souvent invisibles au collégial et constitue une base utile pour le développement d'interventions pédagogiques et institutionnelles pouvant soutenir la persévérance et la réussite des EPG, en complément du soutien à l'extérieur des cours. Elle met plus particulièrement en évidence que le curriculum caché ne renvoie pas seulement à des codes sociaux ou institutionnels implicites, mais aussi à des exigences cognitives,



stratégiques et autorégulatrices qui demeurent souvent peu explicitées au collégial. En ce sens, cette étude contribue à documenter certaines manifestations concrètes du curriculum caché dans le contexte collégial québécois et à outiller les milieux éducatifs pour en reconnaître plus explicitement les effets potentiels sur certains parcours étudiants. Elle vise également à alimenter la réflexion des milieux en valorisant les pratiques existantes et en identifiant des pistes transférables.

En définitive, cette recherche met en évidence l'intérêt d'une voie additionnelle pour les établissements collégiaux dans le soutien à la persévérance et à la réussite. Dans cette perspective de responsabilité collective, il va de soi que les cégeps jouent déjà un rôle majeur. Cette recherche apporte ici une proposition de lecture supplémentaire afin de soutenir, de consolider et de rendre encore plus visibles certaines conditions de réussite. Ainsi, en intégrant explicitement le développement de stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles au cœur des programmes, le réseau collégial peut contribuer à atténuer certaines inégalités liées à l'accès aux codes implicites de la réussite scolaire, à renforcer la confiance et le pouvoir d'agir des étudiantes et des étudiants, et à favoriser des parcours de formation plus inclusifs et plus durables.

Références

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge & Kegan Paul.
<https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Audy, P., et Bergeron, R. (1992). *Profil d'efficacité spontanée et sur demande (PESD) : Matériel et guide des procédures diagnostic de l'efficacité cognitive*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.



- Barthes, A. (2017). Curriculum caché. Dans Barthes, A., Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, L'Harmattan.
- Barthes, A., et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable à travers les analyses curriculaires. Actes du Colloque international L'éducation au développement durable : appuis et obstacles. *Penser l'éducation*. Hors-Série, 485–502.
- Bouffard, T., Grégoire, J., et Vézeau, C. (2012). *La motivation scolaire : Interventions et pratiques pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collier, P. J., et Morgan, D. L. (2008). Is that paper really due today? : Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425–446. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2022). *Soutenir la réussite des étudiantes et des étudiants de première génération*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage.
- Dubuc, M., Lagacé-Leblanc, J., et Massé, L. (2023). La transition vers les études postsecondaires : point de vue d'étudiante-s collégien-ne-s et universitaires ayant un TDAH. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(3). <https://doi.org/10.7202/1114355ar>
- Forest, J., Van den Broeck, A., Van Coillie, H., et Mueller, M. B. (2022). *Libérer la motivation avec la théorie de l'autodétermination*. Éditions Édito.
- Fournier, M., et Graber, M. (2019). *Le curriculum caché dans l'enseignement supérieur : Perspectives et enjeux pédagogiques*. Éditions du CRP.



- Gaudreault, M. M. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : Fascicule technique portant sur les étudiantes et les étudiants de première génération (EPG)*. ÉCOBES – Recherche et transfert, CRISPESH et IRIPII.
- Gaudreault, M. M., Richard, É., Charron, M., Tardif, S., Gallais, B., et Gaudreault, M. (2024). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 2 2022 : Expérience étudiante, motivation, santé mentale et réussite à la deuxième session d'études*. ÉCOBES – Recherche et transfert, CRISPESH et IRIPII.
- Ives, J., et Castillo-Montoya, M. (2020). Navigating the hidden curriculum: Strategies for first-generation students in higher education. *Journal of College Student Development*, 61(3), 317–332.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S., et Boivin, M. (2019). Adjustment trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684–710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Loignon, C. (2022). *Cartographie des caractéristiques et des besoins des étudiantes et des étudiants de première génération dans les Laurentides*. [Rapport de recherche]. Université du Québec en Outaouais.
- Mayer, R. E. (2001). Cognitive, Metacognitive, and Motivational Aspects of Problem Solving. Dans Hartman, H. J. (eds), *Metacognition in Learning and Instruction*. Neuropsychology and Cognition, vol 19. Springer, Dordrecht.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p. 61–76).



Savoie-Zajc, L. (2018). L'entrevue semi-dirigée. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., p. 337–360). Presses de l'Université de Montréal.

Université du Québec. (2006). *Démarche PROSPERE pour les baccalauréats* [Rapport de recherche]. Université du Québec.