

VOLET THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

# Le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement

---

Février 2025





VOLET THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

**Le Modèle de soutien aux  
transitions interordres réussies :  
une visée d'épanouissement**

---

Février 2025

## Crédits

### **Équipe de rédaction, d'idéation et de création du modèle théorique et empirique**

Julie Courcy, Université du Québec

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

David Baril, Université du Québec à Trois-Rivières

#### **Avec l'aide de**

Suzie Tardif, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

Marjolaine Veilleux, Université du Québec

### **Ont aussi contribué à l'élaboration du modèle**

Comité scientifique (par établissements)

Suzie Tardif, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

Marjolaine Veilleux, Université du Québec

Julie Courcy, Université du Québec

Sarah Martin-Roy, Université du Québec

Carole Lanoville, Université du Québec

Anastassis Kozanitis, Université du Québec à Montréal

Séverine Parent, Université du Québec à Rimouski

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphanie Demers, Université du Québec en Outaouais

Julie Bergeron, Université du Québec en Outaouais

Conseil scientifique (par regroupements)

#### Équipe de direction

Marjolaine Veilleux, Université du Québec

Julie Courcy, Université du Québec

Sarah Martin-Roy, Université du Québec

#### Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Séverine Parent, Université du Québec à Rimouski

Michelle Deschênes, Université du Québec à Rimouski

Nancy Michaud, Université du Québec à Rimouski

Marie-Ève Gonthier, Université du Québec à Rimouski

Edith Jolicoeur, Université du Québec à Rimouski

Gabrielle Desmeules-Thériault, Université du Québec à Rimouski

#### Montréal

Anastassis Kozanitis, Université du Québec à Montréal

Martin Hutchison, Université du Québec à Montréal

Edith Gruslin, Collège Ahuntsic

Marilyn Brault, Collège Lionel-Groulx

#### Mauricie

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières  
Lise-Anne St-Vincent, Université du Québec à Trois-Rivières  
Caroline Duranleau, Université du Québec à Trois-Rivières  
David Baril, Université du Québec à Trois-Rivières

#### Outaouais

Stéphanie Demers, Université du Québec en Outaouais  
Charles-Antoine Bachand, Université du Québec en Outaouais  
Joey Néron, Université du Québec en Outaouais  
Diane Aumond, Université du Québec en Outaouais  
Roxana Staiculescu, Université du Québec en Outaouais  
Sylvie Marcotte, Université du Québec en Outaouais  
Vicky Lafantaisie, Université du Québec en Outaouais

#### Saguenay-Lac-Saint-Jean

Suzie Tardif, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)  
France Desjardins, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)  
Nadine Arbour, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)  
Josée Thivierge, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)  
Béatrice Clin, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

#### Projet Collaboration

Carole Lanoville, Ph. D., Université du Québec à Montréal  
Julie Bergeron, Ph. D., Université du Québec en Outaouais  
Stéphane Allaire Ph. D., Université du Québec à Chicoutimi  
Sarah Martin-Roy, Ph. D., Université du Québec  
Stéphanie Demers, Ph. D., Université du Québec en Outaouais  
Roxana Staiculescu, Ph. D., Université du Québec en Outaouais  
Sarah Martin-Roy, Université du Québec

#### Ressources professionnelles (par établissements)

Béatrice Clin, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)  
Martin Hutchison, Université du Québec à Montréal  
Anna Maria Zaidman, Université du Québec à Montréal  
Gabrielle Desmeules-Thériault, Université du Québec à Rimouski  
David Baril, Université du Québec à Trois-Rivières  
Caroline Duranleau, Université du Québec à Trois-Rivières  
Joey Néron, Université du Québec en Outaouais  
Roxana Staiculescu, Université du Québec en Outaouais  
Diane Aumond, Université du Québec en Outaouais

## Révision linguistique

Grazuela Ramassamy

## Mise en page

Stéphanie Rivet, Pulsation graphique

Pour le détail des **partenaires et des collaboratrices et collaborateurs impliqués dans chaque projet de recherche**, veuillez consulter l'annexe III.

Un merci spécial aux **participantes et participants des différentes boucles de mises à l'essai du modèle théorique et empirique**. Pour consulter la liste complète, veuillez consulter l'annexe IV.

## Pour citer ce document

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., 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>

Version finale, février 2025



La licence CC-by-nc-sa 4.0 permet toute exploitation de l'œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats. Toutes les exploitations de l'œuvre ou des œuvres dérivées, sauf à des fins commerciales, sont possibles. Les obligations liées à la licence sont de :

- créditer les créateurs de la paternité des œuvres originales, en indiquer les sources et signaler les modifications aux œuvres (obligation d'attribution) ;
- ne pas tirer profit (gain direct ou plus-value commerciale) de l'œuvre ou des œuvres dérivées ;
- diffuser les nouvelles créations selon des conditions identiques (selon la même licence) à celles de l'œuvre originale (donc autoriser à nouveau les modifications et interdire les utilisations commerciales). Cette licence interdit donc que les nouvelles dérivations de l'œuvre dérivée soient exploitées à des fins commerciales.

Nous tenons à souligner le soutien financier du ministère de l'Enseignement supérieur qui a permis la réalisation du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*.

# TABLE DES MATIÈRES

---

## 11

### LE PROJET TRANSITIONS RÉUSSIES VERS LES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies	14
Le volet théorique et empirique du Modèle	15

---

## 17

### SECTION 1 – LA PROBLÉMATIQUE INITIALE DU PROJET TrRÉUSSIES

La diversité étudiante plus vivante que jamais	18
La qualité des transitions : une clé indispensable au développement d'un plein potentiel	19
Les ressources du système éducatif vers un maillage interordres	20
Éclairer les contextes régionaux pour comprendre le soutien nécessaire aux transitions interordres	21

---

# 23

## SECTION 2 – LA DÉMARCHE DE COCONSTRUCTION DU MODÈLE

<b>La mise en commun des résultats des travaux régionaux</b>	<b>26</b>
■ Des récurrences comme point de départ	26
■ Des convergences et complémentarités dans les travaux théoriques et empiriques	27
■ Les postures théoriques retenues	29
■ Une définition inédite de la notion de « transitions interordres réussies »	30

---

# 31

## SECTION 3 – LA DESCRIPTION DU MODÈLE THÉORIQUE

<b>La représentation visuelle du modèle</b>	<b>33</b>
<b>Le volet théorique et empirique en bref</b>	<b>34</b>
<b>La représentation visuelle détaillée</b>	<b>38</b>
■ L'épanouissement comme visée ultime du Modèle de soutien aux transitions interordres réussies	38
■ Le mouvement continu et évolutif du parcours éducatif tributaire du vécu de chaque personne	39
■ Une dynamique de transition expérientielle et adaptative ancrée dans le contexte et les situations vécues	40
■ L'actualisation de soi au croisement de l'expérience et de l'adaptation	42
■ L'état de preptitude favorisé par la préparation pour poursuivre la transition	43
■ Des besoins qui s'actualisent dans l'expérience : l'importance de la contextualisation	44
■ L'analyse et l'(auto)évaluation de la satisfaction face au projet d'études en cours	46
■ Les quatre dimensions du soutien aux transitions réussies	47
■ L'adoption d'une perspective humaniste et holistique pour soutenir une norme diversifiée	48

■ L'environnement de soutien collaboratif interordres, interprofessionnels et intersectoriels	49
■ Une responsabilité d'abord partagée, individuelle ensuite	51
■ Le rôle des acteurs et des actrices en soutien aux transitions réussies	52
■ Les possibilités de soutien influencées par les perceptions, les représentations et les attentes	53
■ Les actions qui facilitent la réussite des transitions : les soutiens préventif, proactif, réactif et postactif	55
■ Des mesures et des pratiques pour concrétiser les actions de soutien facilitantes	57

---

# 59

## SECTION 4 – CONCLUSION

<b>L'utilité du volet théorique et empirique</b>	<b>60</b>
<b>La structure collaborative et négociatrice du projet TrRéussies</b>	<b>60</b>
<b>La complexité du Modèle</b>	<b>61</b>
<b>Le temps nécessaire à son appropriation</b>	<b>61</b>
<b>La place centrale de la contextualisation</b>	<b>62</b>
<b>Les possibles utilisations du volet théorique et empirique</b>	<b>62</b>
■ Pour les personnes apprenantes, le volet théorique et empirique du Modèle pourrait permettre	63
■ Pour le personnel enseignant, les équipes départementales ou les comités de programme, le volet théorique et empirique du MSTR pourrait permettre	63
■ Pour les gestionnaires, les cadres et les membres de la direction d'établissement, le volet théorique et empirique du MSTR pourrait permettre	64
■ Pour le personnel intervenant, le personnel professionnel, le personnel de soutien et technique, le volet théorique du Modèle pourrait permettre	64

---

# 65

## SECTION 5 – LE LEXIQUE

<b>Actions de soutien</b>	<b>66</b>
<b>Actualisation de soi</b>	<b>67</b>
<b>Attentes</b>	<b>68</b>
<b>Besoins contextualisés</b>	<b>68</b>
<b>Collaboration</b>	<b>69</b>
■ Collaboration intersectorielle et interprofessionnelle	69
■ Collaboration interordres	70
<b>Contextualisation</b>	<b>70</b>
<b>Dimensions de soutien aux transitions et ses composantes</b>	<b>70</b>
■ Dimension personnelle	71
Composante psychologique	72
Composante métacognitive	72
Composante relationnelle	72
■ Dimension académique et éducative	73
Composante de l'expérience apprenante	73
Composante curriculaire	73
Composante cognitive et épistémique	74
■ Dimension institutionnelle	74
Composante structurelle	74
Composante organisationnelle	75
Composante procédurale	75
■ Dimension socioéconomique et culturelle	75
Composante sociale	76
Composante économique	76
Composante culturelle	76
Composante interactionnelle	76
<b>Environnement capacitant</b>	<b>77</b>
<b>Environnement collaboratif</b>	<b>77</b>
<b>Épanouissement (<i>thriving</i>)</b>	<b>78</b>
<b>In situ (en situation)</b>	<b>79</b>
<b>Intercycles</b>	<b>79</b>

<b>Interordres</b>	<b>79</b>
<b>Intersectoriel.le</b>	<b>80</b>
<b>Mesure de soutien</b>	<b>80</b>
<b>Modèle</b>	<b>81</b>
<b>Perspective holistique</b>	<b>81</b>
<b>Perspective universelle</b>	<b>82</b>
<b>Pratique de soutien</b>	<b>82</b>
<b>Préparation</b>	<b>83</b>
<b>Preptitude (<i>readiness</i>)</b>	<b>83</b>
<b>Projet d'études</b>	<b>84</b>
<b>Représentation</b>	<b>85</b>
<b>Responsabilité</b>	<b>85</b>
■ Responsabilité individuelle	86
■ Responsabilité collective	86
■ Responsabilité partagée	86
<b>Ressource</b>	<b>87</b>
<b>Réussite éducative</b>	<b>87</b>
<b>Rôle</b>	<b>88</b>
<b>Transitions éducatives</b>	<b>88</b>
■ Transitions réussies	88

---

# 89

## LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

# 97

## ANNEXES

### **ANNEXE I 98**

#### **La chronologie de la démarche méthodologique 98**

- Étape 1 – Recherches régionales autonomes 99
- Étape 2 – Mise en commun théorique et méthodologique 99
- Étape 3 – Coconstruction du modèle 101
  - La phase de structuration 102
  - La phase de développement 102
  - La phase d'amélioration 102

### **ANNEXE II 103**

#### **Les partenaires, les collaborateurs et les collaboratrices par projet 103**

- Bas-Saint-Laurent – Gaspésie-Les-Îles 103
- Mauricie 104
- Montréal 105
- Outaouais 106
- Saguenay-Lac-Saint-jean 107
- Projet Collaboration 108
- Projet Référentiel 108

### **ANNEXE III 109**

#### **Les collaborateurs et collaboratrices au sein des divers comités du projet TrRéussies 109**

### **ANNEXE IV 114**

#### **Les participants et les participantes des boucles de mises à l'essai du volet théorique et empirique 114**

LE PROJET  
TRANSITIONS  
RÉUSSIES VERS  
LES ÉTUDES  
SUPÉRIEURES

Le projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies)* est une initiative de l'Université du Québec (UQ) qui s'inscrit dans les actions mises de l'avant pour contribuer au *Plan d'action ministériel sur la réussite en enseignement supérieur (2021-2026)* du ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

C'est donc au printemps 2022 que la structure de gestion collaborative de ce projet d'envergure se met en place et que les équipes régionales qui participeront au projet sont recrutées. Depuis, quelque 40 personnes (scientifiques, professionnelles, gestionnaires, étudiantes, etc.) collaborent au sein de différents comités et équipes de travail, vers un même grand objectif :

**Coconstruire et diffuser un modèle de soutien aux transitions entre les ordres secondaire, collégial et universitaire, composé de mesures structurantes qui auront été mises à l'essai par des partenaires interordres régionaux et encadré par un comité scientifique composé de chercheuses et de chercheurs universitaires et collégiaux.**

Pour ce faire, la collaboration de multiples acteurs et actrices des milieux éducatifs québécois a été nécessaire à chacune des étapes du projet. Ainsi, ce sont d'abord cinq projets de recherche autonomes qui ont été entrepris dans cinq régions du Québec (Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles, Mauricie, Montréal, Outaouais, Saguenay-Lac-Saint-Jean)<sup>1</sup>, auxquels se sont ajoutés deux projets interrégionaux<sup>2</sup>. Chaque projet regroupe différents partenaires associés notamment aux établissements du réseau de l'UQ, à une dizaine de cégeps, à trois pôles en enseignement supérieur, à plus de cinq centres de services scolaires et à une douzaine d'organismes régionaux liés de près ou de loin à l'éducation.

---

1 L'annexe II expose le titre exact et les personnes responsables de chaque projet régional.

2 Un projet visant la création du *Référentiel de développement de compétences essentielles aux études supérieures postsecondaires* et un projet portant sur les collaborations interordres pour faciliter les mesures de soutien aux transitions vers les études supérieures interrégionales. L'annexe II expose le titre et les personnes responsables des projets.

## Pour consulter les rapports de recherche

### Projets régionaux

#### Regroupement Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Parent, S., Deschênes, M., Gonthier, M. –È., Jolicoeur, E., Michaud, N., Dionne, L. et Desmeules Thériault, G. (2024). *Développement de la compétence numérique interordres (CNIO)*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

#### Regroupement Mauricie

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 de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

#### Regroupement Montréal

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

#### Regroupement Outaouais

Demers, S., Bachand, C. –A., Duguay, A., Aumond, D. et Néron, J. (2024). *Transitions académiques réussies vers les études supérieures : vers un continuum de compétences académiques transversales et des pratiques pour les soutenir*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

#### Regroupement Saguenay–Lac-Saint-Jean

Desjardins, F., Tardif, S., Clin, B., Thivierge, J. et Arbour, N. (2024). *Démocratiser le recours aux mesures de soutien aux transitions interordres et intercycles*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

### Projets interrégionaux

#### Projet Collaboration interordres

Lanoville, C., Martin-Roy, S., Bergeron, J., Allaire, S., Veilleux, M., Demers, S., et Staiculescu, R. (2025). *Soutenir les transitions vers les études supérieures par la collaboration interordres*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

#### Projet Référentiel de développement de compétences essentielles aux études supérieures

Demers, S., Veilleux, M., Bélec, C., Tardif, S., Stockless, A., Parent, S., Michaud, N., Desjardins, F., Martin-Roy, S., et Staiculescu, R. (2024). *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*. Université du Québec.

## Le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies

Le *Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR)* correspond à ce que Chávez (2009) nomme « modèle éducationnel ». À l’instar de Ingham et Gilbert (1991), le modèle présenté dans les pages ci-dessous est une représentation simplifiée d’un système théorique basé sur certains de ses aspects plus spécifiques. Le MSTR proposé offre une structure complexe, qui nécessite d’être actualisée par les milieux éducatifs.

En cohérence, le MSTR est divisé en trois volets complémentaires, soit :

- 1. Théorique et empirique** : description de la notion de soutien aux transitions interordres réussies selon la perspective des gens qui la vivent ;
- 2. Opératoire** : mise en évidence des visées et des lignes d’action concrète associées au soutien de la réussite des transitions ;
- 3. Matérialisé** : pluralités d’outils accessibles et actualisables.



Le MSTR propose une vision actualisée des dynamiques relatives à la réussite des transitions et du soutien durant ce processus. Appuyé par de solides ancrages d’abord théoriques, puis empiriques, le Modèle propose aux acteurs et actrices de l’éducation un cadre d’analyse et un cadre d’action pour soutenir concrètement et de façon optimale les personnes apprenantes en situation de transitions interordres ou intercycles.

Dans la ligne de mire de ceux et celles ayant participé à la coconstruction du Modèle se trouvent les populations qui utiliseront le MSTR – les représentants et représentantes du ministère, les gestionnaires (cadres, directions), le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel technique, et les personnes apprenantes – des ordres d’enseignement québécois<sup>3</sup>, soit le secondaire (formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle), le collégial (formation préuniversitaire, formation collégiale technique, formation collégiale de courte durée) et l’universitaire (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles).



<sup>3</sup> Le MSTR, par sa perspective holistique et universelle, pourrait être utile et transposé dans d’autres contextes éducatifs provinciaux ou nationaux.



## Le volet théorique et empirique du Modèle

Le présent document offre une description du volet théorique et empirique du MSTR et expose les ancrages théoriques et les arrimages empiriques du MSTR. Sur le plan théorique, il sera possible de constater qu'un important travail de recensions des écrits a été réalisé à chacune des étapes du projet. Les fondements théoriques privilégiés et développés, qui ont nourri les discussions du comité et du conseil scientifique ainsi que les travaux des équipes régionales, seront détaillés dans ce document. Sur le plan empirique, ce sont les sept projets de recherche autonomes qui ont permis de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les avancées théoriques. Ainsi, de nombreux exemples ont été intégrés à ce document afin d'ancrer le MSTR dans les résultats issus de la recherche.

Le document se divise donc en cinq sections.

- 1** La **première section expose la problématique** ayant permis à l'UQ d'entreprendre un projet sur les transitions réussies vers les études supérieures.
- 2** La **deuxième section présente les ancrages théoriques et empiriques** dégagés grâce à la démarche de coconstruction. Cette partie explique d'abord les récurrences observées entre les travaux théoriques et empiriques des regroupements, puis clarifie les lignes directrices qui ont été dégagées. Elle permet d'ancrer les postures théoriques retenues et présente ultimement, la définition inédite de la notion de transitions réussies.
- 3** La **troisième section explicite la représentation visuelle** du MSTR. Chaque élément est isolé et décrit afin de faciliter son appropriation, accompagné d'exemples concrets tirés des rapports de recherche.
- 4** La **quatrième section résume l'utilité du Modèle**, incluant une description de ses principales forces et limites. Elle offre aussi une réflexion sur l'utilité du volet théorique et empirique du MSTR.
- 5** La **cinquième section propose un important lexique** qui reprend le vocabulaire employé pour décrire le modèle théorique et empirique. Ce lexique est conçu pour être utilisé en cours de lecture, afin de faciliter l'appropriation des concepts mobilisés dans le MSTR (volet théorique et empirique, volet opératoire et volet matériel).

Les références bibliographiques et les annexes sont placées à la fin du document. En outre, les annexes offrent un contenu pertinent et complémentaire pour mieux comprendre le MSTR. Elles incluent le détail de la problématique et de la démarche de coconstruction du MSTR, ainsi que la liste des personnes qui y ont contribué.



# SECTION 1

## LA PROBLÉMATIQUE INITIALE DU PROJET TrRÉUSSIES<sup>4</sup>

---

4 Pour la version initiale de la problématique du projet Transitions réussies vers l'enseignement supérieur : un défi interordres (projet TrRéussies), veuillez consulter [https://reseau.quebec.ca/fr/system/files/documents/Transitions-reussies/transitions-reussies\\_problematique.pdf](https://reseau.quebec.ca/fr/system/files/documents/Transitions-reussies/transitions-reussies_problematique.pdf).

Malgré les efforts remarquables et les nombreuses réussites du Québec en matière de démocratisation des études collégiales et universitaires, le soutien aux transitions interordres constitue un défi important dans un monde en constante évolution, où la population étudiante emprunte plusieurs visages.

## **La diversité étudiante plus vivante que jamais**

Comme le rappelle l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES) (2023), « les populations étudiantes des collèges et des universités se sont considérablement diversifiées dans les dernières décennies » (p. 7).

Malgré les efforts remarquables et les nombreuses réussites du Québec en matière d'inclusion de toutes les personnes apprenantes, certains groupes de la population demeurent désavantagés face à l'accès, la poursuite et la réussite de leur projet d'études supérieures<sup>5</sup>. Parmi ces groupes se retrouvent notamment les personnes issues de milieux à faible capital scolaire et socio-économique, dont les familles n'ayant pas poursuivi d'études au-delà du secondaire, les familles à faible revenu, les familles monoparentales, les personnes habitant dans des régions rurales éloignées et celles d'origine autochtone, les personnes issues de l'immigration et de la diversité sexuelle ou de genre, ou encore, et les personnes en situation de handicap (Bastien et al., 2013; Berger et al., 2007, 2009; Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2019; Finnie et al., 2011; Frenette, 2007; Kamanzi et al., 2010). Bien que le faible capital scolaire et socioéconomique ne soit pas le seul facteur de risque au regard de la réussite des études supérieures, il représente encore aujourd'hui un frein important pour plusieurs groupes de la population (CSÉ, 2019).

Le système éducatif québécois reconnaît la nécessité et la pertinence d'agir de façon préventive, d'adopter une approche écosystémique et d'adopter un modèle de soutien en plusieurs volets et de viser la réussite (Gouvernement du Québec, 2015). En 2025, cette diversité populationnelle grandissante – en matière d'origine, de capital social, économique, culturelle ou scolaire, de genre, etc. – doit être prise en compte par tous les membres du système, afin que chaque apprenant ou apprenante ait le soutien dont il ou elle a besoin, adapté et équitable, pour réussir son projet d'études (Bonin et al., 2015; Bouffard et al., 2012).

---

5 Dans le projet TrRéussies, les études supérieures incluent l'ordre d'enseignement collégial et l'ordre d'enseignement universitaire.



## La qualité des transitions : une clé indispensable au développement d'un plein potentiel

Les antécédents scolaires ont un effet indéniable sur l'accès et la poursuite vers les études supérieures. En effet, la qualité des différentes transitions vécues tout au long du parcours éducatif d'un apprenant ou d'une apprenante est un levier reconnu au regard de la persévérance et de la réussite scolaire (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018; CSÉ, 2021; De Clercq et al., 2023), de la maternelle à l'université (Archambault et al., 2015; CTREQ, 2018).

Parmi les expériences influençant le parcours éducatif se trouvent les transitions vécues entre les ordres d'enseignement. En effet, la réussite de chaque transition apparaît déterminante pour le développement de la confiance en soi, et nécessaire au processus de persévérance, de la maternelle à l'université (CTREQ, 2018). Par exemple, les élèves qui terminent leurs études secondaires et qui cumulent déjà plus d'un facteur de risque (personnel, scolaire, social, culturel, économique, géographique, etc.) se retrouvent dans une situation dite vulnérable en ce qui a trait à leur passage vers les études postsecondaires et à la réussite de leurs prochaines transitions (De Clercq, 2019; Endrizzi, 2010).

Chaque personne apprenante possède un bagage et un parcours éducatif unique, qui lui est propre. Comme l'indique le CSÉ (2021), « [p]our reconnaître toute la richesse de cette diversité étudiante, le Conseil en appelle à reconsidérer l'idée qu'il existe un "étudiant type" et un parcours standard à emprunter par celui-ci pour réussir son projet de formation » (p. 19). En effet, le profil type d'un parcours traditionnel du secondaire vers l'université par le collégial ne représente plus la norme pour un grand nombre de personnes apprenantes (Gaudreault et al., 2018; Paquette et al., 2024). À titre d'exemple, le nombre d'inscriptions de personnes apprenantes adultes à l'enseignement supérieur est en croissance depuis une dizaine d'années (Fritz et van Rhijn, 2019; Richard, 2022).



## Les ressources du système éducatif vers un maillage interordres

Dans les écrits portant sur la réussite des transitions scolaires, la réussite des transitions interordres repose généralement sur la personne apprenante, sa famille et de façon inégale, sur les établissements des différents ordres d'enseignement concernés. De plus, les attentes à l'égard de la responsabilité et de l'autonomie de la personne apprenante sont variables d'un ordre à l'autre, d'un milieu à l'autre.

Qu'en est-il de la collaboration entre ces réseaux pour soutenir chaque personne apprenante? Il est documenté depuis de nombreuses années que les maillages interordres jouent un rôle déterminant dans la qualité des transitions. Ceux-ci sont favorisés par la mise en place de structures cohérentes et accessibles, par un arrimage entre les savoirs et les approches pédagogiques visant la préparation et le soutien, et par l'intégration de chaque personne dans son milieu éducatif (CSÉ, 2021). Or, il est connu que toutes les personnes apprenantes – et donc les personnes cumulant des facteurs de vulnérabilités (plus faible capital scolaire, social, économique ou culturel, etc.) – peuvent bénéficier d'un maillage interordres au sein du système éducatif. En effet, un soutien aux transitions fondé sur la collaboration interordres pourrait renforcer la capacité des personnes apprenantes à mieux composer avec un éventuel choc culturel (Bouffard et al., 2012) – comme celui vécu lors d'une transition scolaire – et ainsi, favoriser la réussite de chaque projet d'études.

L'équipe du projet TrRéussies s'entend sur la nécessité d'offrir du soutien adapté aux différents besoins des personnes apprenantes, de façon collaborative et concertée, afin d'atténuer le poids des expériences difficiles vécues lors des premières transitions, de rencontrer des modèles significatifs vis-à-vis des études supérieures et de naviguer adéquatement et avec confiance à l'intérieur du système d'éducation.



## Éclairer les contextes régionaux pour comprendre le soutien nécessaire aux transitions interordres

Le soutien adapté aux différents besoins et offert de façon collaborative semble permettre d'atténuer le poids des expériences difficiles vécues lors des premières transitions, de rencontrer des modèles signifiants vis-à-vis des études supérieures et de naviguer adéquatement et avec confiance à l'intérieur du système d'éducation. La mise en place de ces conditions nécessaires à la réussite des transitions au sein du système d'éducation appelle à des collaborations étroites entre les différents acteurs et actrices, des services de l'enseignement secondaire (et ses variantes), collégial et universitaire (services administratifs, services aux étudiants, services d'admission, personnel enseignant, etc.).

Pour ce faire, il importe de considérer les possibles et les contraintes au regard des contextes régionaux et institutionnels, et au regard des divers milieux d'enseignement (ressources humaines, financières, technologiques, etc.). Or, actuellement, trop peu d'écrits sur le sujet permettent de présenter un portrait juste du soutien prévu et offert dans les différents milieux éducatifs régionaux. Il demeure donc difficile de savoir si ce soutien est uniforme ou variable d'un milieu à l'autre, s'il est complet, aléatoire, et si une réelle collaboration existe entre les personnes en soutien.

### À retenir...

- Il importe d'offrir une chance égale d'aspirer et d'accéder à des études supérieures dans des conditions favorables à la réussite, peu importe l'origine sociale, économique, culturelle, territoriale ou le parcours éducatif et scolaire de chaque personne apprenante;
- Chaque personne apprenante a des besoins qui lui sont propres tout au long de son parcours scolaire et éducatif, variables et inégaux d'une personne à une autre;
- Les conditions favorisant des transitions réussies et harmonieuses impliquent la collaboration et la concertation interordres, interprofessionnelles et intersectorielles;
- Les contextes régionaux et institutionnels, incluant les possibles et les contraintes des milieux d'enseignement (ressources humaines, financières, technologiques, etc.), sont variés;
- Le système éducatif du Québec a encore du chemin à parcourir afin d'offrir à toutes ses personnes apprenantes un soutien optimal leur permettant de vivre des transitions de qualité, notamment celles vers les études supérieures.



# SECTION 2

LA DÉMARCHE DE  
COCONSTRUCTION DU MODÈLE



Ce document permet de constater et de tirer profit des travaux théoriques réalisés dans le cadre du projet TrRéussies depuis 2022, notamment la recension des écrits produits en 2022 (Courcy et Comité scientifique, 2022), le cadre de référence commun développé en 2023<sup>6</sup>, les résultats empiriques des projets de recherche régionaux terminés en 2024<sup>7</sup>. Ces documents ont alimenté le développement du MSTR, qui se distinguent en trois grandes étapes<sup>8</sup>.

- **L'étape 1, régionale**, réfère aux recherches régionales<sup>9</sup> effectuées de façon autonome par sept regroupements;
- **L'étape 2, commune**, réfère à la mise en commun des travaux théoriques et des résultats de recherche des projets, ainsi qu'au processus d'analyse des convergences et des complémentarités entre les projets, sur les plans théorique et empirique;
- **L'étape 3, transversale**, réfère à la coconstruction du MSTR, incluant les phases de structuration et de développement<sup>10</sup>.

---

6 Document inédit créé aux fins des travaux théoriques des regroupements régionaux.

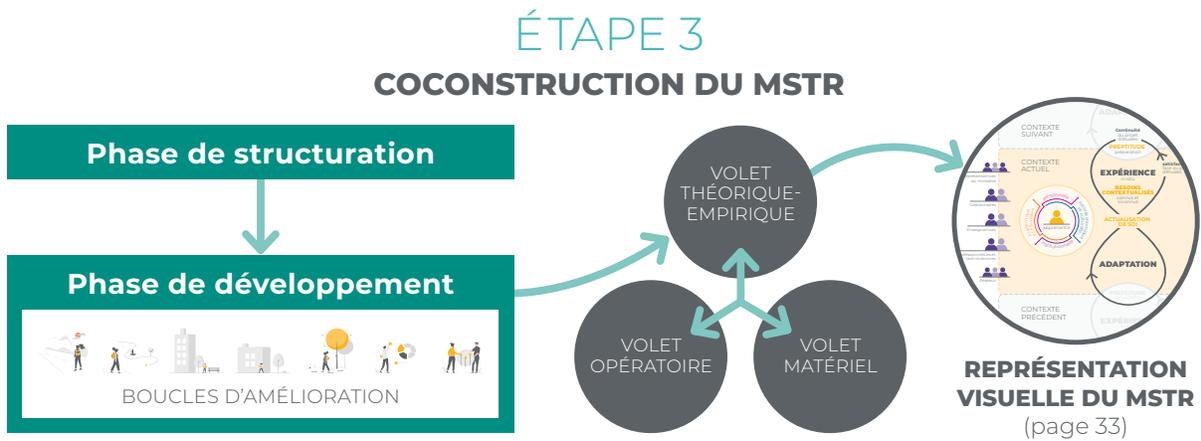
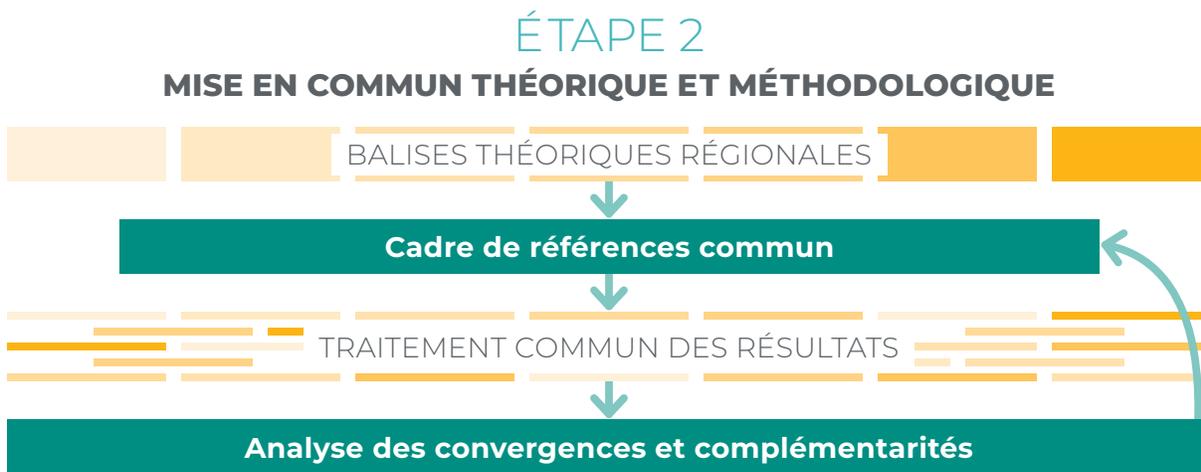
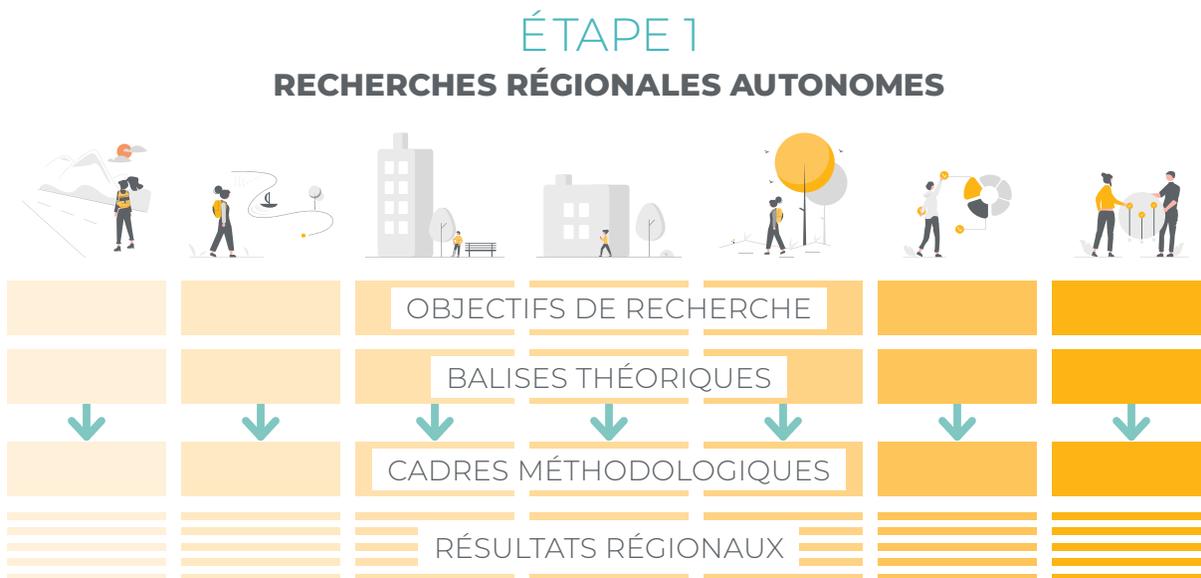
7 Les sept rapports de recherche rédigés par chaque équipe sont accessibles sur le site Web du projet TrRéussies.

8 Pour la chronologie détaillée de la démarche méthodologique, voir l'annexe I.

9 Pour consulter la liste des partenaires, collaboratrices et collaborateurs des sept projets autonomes, voir l'annexe II.

10 Pour la liste des personnes impliquées dans les différents comités du projet TrRéussies, voir l'annexe III.  
Pour consulter la liste des personnes ayant participé aux boucles d'amélioration et aux consultations, voir l'annexe IV.

**Figure 1 :** Les étapes de coconstruction du Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR)





## La mise en commun des résultats des travaux régionaux

Ce contexte méthodologique décrit le processus de mise en commun des projets autonomes et présente les récurrences observées dans les écrits et les résultats empiriques des recherches régionales. Les pages suivantes explicitent les résultats du processus des étapes 2 et 3.

### Des récurrences comme point de départ

À l'étape de mise en commun des sept projets de recherche, certaines récurrences ont émergé des cadres théoriques et conceptuels et des résultats de recherche. Voici celles qui ont agi comme point de départ dans les réflexions sur les fondements du MSTR.

- Le **profil des besoins de chaque personne apprenante est variable** et modulé par une série de facteurs tels que le contexte, l'environnement socioéconomique, le type de transition, le moment de la transition, les préférences en matière d'apprentissage et les expériences scolaires passées.
  - Différents types de besoins sont manifestés chez les personnes apprenantes en situation de transition.
  - Les besoins peuvent ou non être connus et explicites, mais peuvent aussi ne pas être reconnus (conscients, compris) par la personne apprenante.
  - Les besoins varient en intensité et en importance d'une personne apprenante à l'autre.
- Le **soutien aux transitions peut s'exercer par différentes personnes et de différentes façons**, grâce à des mesures et des pratiques.
- L'**utilisation du soutien aux transitions par les personnes apprenantes est limitée** par leur connaissance, leur compréhension et la disponibilité des mesures et des pratiques proposées par chaque milieu.
- Les actions de soutien qui facilitent les transitions sont associées aux verbes *communiquer*, *informer*, *explicitier* – donc, dans le champ de la communication.
- Les besoins de soutien en contexte de transition sont quant à eux associés aux verbes *connaître*, *comprendre*, *identifier* – donc, dans le champ de l'expérience et de soi comme personne apprenante.
- Les **personnes impliquées dans les transitions interordres ont toutes certaines attentes** (explicites ou non) envers les personnes apprenantes, les collègues et le système éducatif.
- La manifestation de comportements autonomes par les personnes apprenantes est une attente fréquemment évoquée par les acteurs et actrices de l'éducation.

## Des convergences et complémentarités dans les travaux théoriques et empiriques

Grâce aux travaux théoriques des regroupements et ceux du comité scientifique, à l'analyse des récurrences, des convergences et des complémentarités, et aux réflexions quant aux récurrences dans les résultats de recherche, **sept constats permettent d'orienter les trois volets du MSTR.**

### **1 Les besoins de soutien en matière de transition sont diversifiés d'une personne apprenante à l'autre, mais peuvent être similaires d'un ordre d'enseignement à l'autre.**

Les approches universelles, visant à rejoindre un maximum de personnes apprenantes plutôt que des approches spécifiques dédiées à un seul « type » de personne apprenante apparaissent souhaitables. L'équilibre entre l'autonomie attendue chez les personnes apprenantes et le soutien à leur offrir pour développer cette autonomie devrait être au cœur des préoccupations.

### **2 L'accompagnement des personnes apprenantes en contexte de transitions vers les études supérieures est essentiel.**

Les actions de soutien posées gagnent à adopter une perspective holistique de l'expérience apprenante pour contribuer à réduire les inégalités entre ces dernières. De plus, il apparaît que le parcours scolaire devrait être élargi au parcours éducatif. En effet, la réussite des transitions implique un soutien non seulement de l'aspect scolaire, mais inclut également les apprentissages extrascolaires, les expériences de vie, les apprentissages non formels, les actions de formation, etc.

### **3 La transition, un processus où tous les protagonistes ont un rôle à jouer, s'inscrit dans un processus systémique et renvoie à une responsabilité partagée entre tous et toutes.**

La responsabilité de la réussite des transitions ne repose pas seulement sur les épaules de la personne apprenante. Chaque personne impliquée dans le système éducatif, à tous les ordres d'enseignement, a un rôle à jouer pour soutenir les transitions. Dans ce contexte, la mobilisation du personnel et le partage des responsabilités apparaissent parfois comme des freins.

### **4 La culture de collaboration est une condition sine qua non pour soutenir la réussite des transitions.**

La culture de collaboration au sein même d'un même milieu éducatif favorise le développement d'un environnement capacitant, qui demeure impératif pour assurer le soutien aux transitions. Pour ce faire, toutes les personnes impliquées dans le système scolaire, incluant les cadres, le personnel intervenant et enseignant, les personnes apprenantes et les organismes externes (p. ex. tables de concertation, organismes communautaires, etc.) devraient s'engager ensemble dans le soutien aux transitions.

## **5 La temporalité sous-jacente aux processus de transition est variable selon l'expérience de chaque personne apprenante.**

Chaque personne apprenante vit le processus de transition de façon variée, influencée par ses expériences passées, l'expérience en cours et la projection du projet d'études à venir. La réussite des transitions est donc tributaire, notamment, de ses antécédents, de ses besoins et de la réponse obtenue ou non à ses besoins, qui arrivent à différents moments de son parcours éducatif. Une transition réussie ne pourrait être la même pour toutes et tous. Il apparaît peu souhaitable qu'une période temporelle (en semaine ou en mois) soit associée à la réussite d'une transition.

## **6 La multiplication des ressources disponibles et leur mécompréhension appellent à une réflexion sur la cohérence et l'efficacité des mesures proposées.**

Chaque milieu éducatif dédie des ressources au soutien de la réussite des transitions interordres de ses personnes apprenantes. Ces ressources, qui s'incarnent sous la forme de mesures institutionnalisées ou de pratiques ponctuelles – accompagnées d'outils matériels, notamment –, apparaissent comme étant méconnues ou mécomprises du personnel et des personnes apprenantes. De plus, nombreux sont les établissements qui considèrent le soutien aux transitions comme une priorité, mais qui peinent à savoir par où commencer pour faire le portrait de ce qui est en place, ou encore, comment évaluer l'efficacité de leurs mesures et pratiques courantes.

## **7 Le développement de l'autonomie des personnes apprenantes apparaît comme une zone de divergence invitant à une réflexion plus grande.**

Dans le cadre d'une transition, la notion d'autonomie est parfois abordée comme une compétence globale attendue et comme une condition pour réussir les transitions. L'importance du développement de l'autonomie chez la personne apprenante et par elle est indéniable, mais celui-ci est souvent associé à la débrouillardise. Le personnel des milieux éducatifs s'attend généralement à ce que ce soit les personnes apprenantes qui s'adaptent à l'institution scolaire. Toutefois, il apparaît important de considérer l'autonomie comme un besoin d'apprentissage (p. ex. apprendre à devenir autonome, devenir plus autonome) qui se développe de différentes façons, dans différents contextes et à des rythmes variables.

## Les postures théoriques retenues

De façon complémentaire aux constats présentés dans les pages précédentes, les travaux théoriques du comité scientifique et les résultats empiriques des recherches régionales ont permis de solidifier la posture théorique du MSTR en matière de transition, de réussite et de soutien. Il a donc été convenu :

- Qu'une personne vit de multiples transitions au cours de sa vie, dont des transitions de nature éducative qui se rapportent à celles pouvant mener aux études supérieures et à leurs caractères interordres;
- Que l'inclusion de tous les types de transitions éducatives aux études supérieures est nécessaire, qu'elle soit traditionnelle (de l'ordre secondaire vers le collégial et/ou vers l'université) ou alternative (accès direct à l'ordre collégial ou à l'université à partir de la formation professionnelle [FP], de la formation générale des adultes [FGA] ou du marché du travail).
- Que la transition est un processus :
  - non linéaire et dynamique, ponctué si nécessaire d'allers-retours;
  - exigeant, unique et variable pour chaque personne apprenante;
  - qui ne se limite pas au caractère individuel de l'expérience scolaire;
  - dans lequel la réussite repose sur une responsabilité partagée;
  - à appréhender dans une perspective universelle et non déficitaire;
  - en devenir, visant l'autonomie et l'épanouissement à travers l'expérience.

## Une définition inédite de la notion de « transitions interordres réussies »

Fort des choix faits en regard des récurrences constatées, de la posture théorique et des lignes directrices, une définition inédite des transitions réussies dans un contexte interordres a été co-élaborée par les membres du comité scientifique, mise à l'épreuve et ensuite entérinée par le conseil scientifique<sup>11</sup> et par les groupes de consultations<sup>12</sup>.

### Les transitions interordres réussies

Dans le contexte du projet TrRéussies, une personne apprenante vit de multiples transitions au cours de sa vie, dont celles qui s'inscrivent dans son parcours éducatif. La notion plurielle de transitions incarne un processus dynamique et évolutif complexe, unique à chaque personne qui inclut, si nécessaire, différents allers-retours.

Les transitions éducatives sont plurielles, où de multiples dimensions se chevauchent, se combinent et se complètent (personnelle, académique et éducative, institutionnelle, socioéconomique et culturelle). Ces dimensions s'opèrent différemment selon les besoins de la personne, selon la situation vécue, selon le contexte et les ressources disponibles, selon le soutien offert, reçu ou encore perçu et finalement, selon l'expérience vécue par la personne apprenante.

En cohérence, c'est par le système tout entier qu'une personne est soutenue dans la réussite des transitions et de son expérience éducative, grâce à un environnement de soutien collaboratif interordres, interprofessionnels et intersectoriels. Ainsi, bien que la réussite éducative soit propre à chaque personne apprenante, orientée vers l'atteinte d'un certain équilibre entre son vécu et son devenir, la responsabilité de la réussite des transitions apparaît à la fois individuelle, collective et partagée.

---

11 Pour consulter la liste des membres des différents comités du projet TrRéussies, voir l'annexe III.

12 Pour consulter la liste des personnes ayant participé aux boucles d'amélioration et aux consultations, voir l'annexe IV.

# SECTION 3

LA DESCRIPTION  
DU MODÈLE THÉORIQUE



Pour faciliter la compréhension et l'appropriation du Modèle<sup>13</sup>, une représentation visuelle est proposée. Elle est d'abord présentée dans un tout, puis détaillée par morceau afin d'en comprendre les dynamiques et les éléments constitutifs. Des exemples tirés des résultats des sept projets de recherche sont proposés, permettant d'ancrer le MSTR et de solidifier sa pertinence. Finalement, pour chaque concept clé utilisé, des bases conceptuelles et une définition sont proposées dans le lexique (section 5)<sup>14</sup>.

---

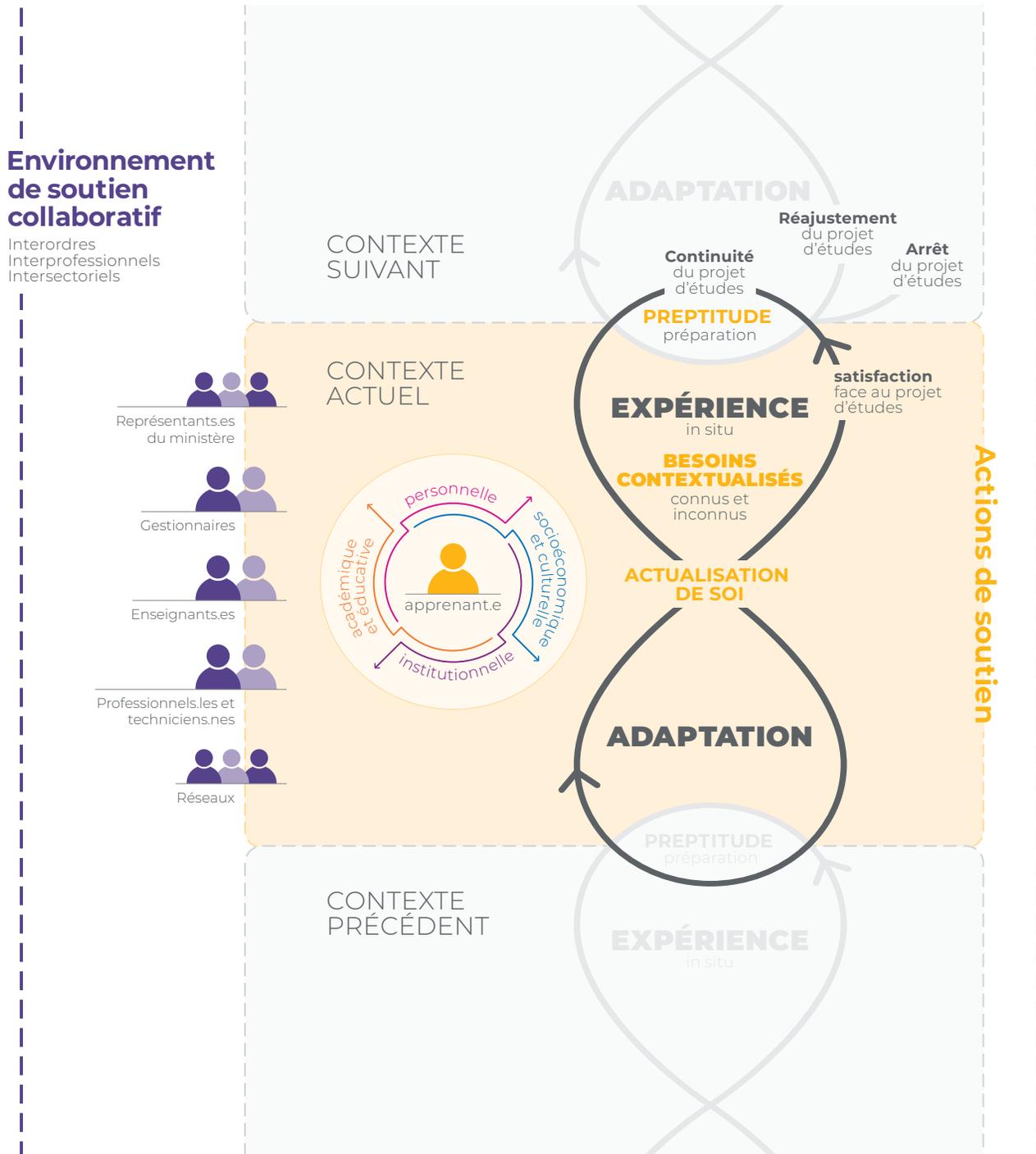
13 Une vidéo explicative de la représentation visuelle du modèle est disponible sur le site Web du projet TrRéussies.

14 Le lexique vise à être consulté au fil de la lecture.



## La représentation visuelle du modèle

**Figure 2 :** La représentation du modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement





## **Le volet théorique et empirique en bref**

Afin de faciliter l'appropriation de la représentation visuelle du MSTR, voici les intitulés et quelques lignes descriptives résumant les pages suivantes.



### **L'épanouissement comme visée ultime du Modèle de soutien aux transitions interordres réussies**

Le titre du MSTR met en avant l'épanouissement comme objectif de la réussite d'une transition, en s'éloignant d'une définition limitée à la réussite scolaire mesurée par la diplomation ou la poursuite des études.



### **Le mouvement continu et évolutif du parcours éducatif tributaire du vécu de chaque personne**

Le MSTR est illustré par des boucles, qui symbolisent le continuum et le dynamisme des transitions éducatives. Chaque transition chevauche la précédente et la suivante, illustrant un processus itératif et simultané où chaque contexte éducatif influence différemment chaque personne apprenante.



### **Une dynamique de transition expérientielle et adaptative ancrée dans le contexte et les situations vécues**

Le MSTR affirme que le vécu des personnes apprenantes est composé d'expériences plurielles et simultanées, nécessitant une adaptation perpétuelle à chaque nouveau contexte éducatif. L'expérience de transition est contextualisée et située, où chaque personne apprenante, avec ses croyances et ses perceptions, s'adapte à la réalité du nouveau milieu en réponse aux situations et besoins émergents.



### **L'actualisation de soi au croisement de l'expérience et de l'adaptation**

L'actualisation de soi est illustrée par une zone médiane, résultat de l'interaction continue entre la personne apprenante et son environnement, mobilisant l'adaptation identitaire et la quête de réalisation personnelle. Ce processus, marqué par une interaction dynamique entre l'expérience in situ et l'adaptation, joue un rôle clé pour soutenir des transitions qui mènent à un épanouissement.

## **L'état de preptitude favorisé par la préparation pour poursuivre la transition**

La preptitude, provenant du concept de readiness, réfère à l'état de se sentir prêt. Située à l'intersection de l'expérience et de l'adaptation, la préparation soutenue par les acteurs et actrices des milieux éducatifs joue un rôle crucial. La personne apprenante s'ajuste constamment afin de se sentir prête à poursuivre le mouvement dynamique de transition.

## **Des besoins qui s'actualisent dans l'expérience : l'importance de la contextualisation**

Les besoins des personnes apprenantes émergent à travers l'expérience in situ, influencée par les contraintes et les possibilités du contexte actuel et du contexte suivant. Ces besoins peuvent être connus, inconnus, émergents, anticipés ou inconscients. La préparation et l'adaptation permettent de répondre à ces besoins, soutenant ainsi l'actualisation de soi et la poursuite de l'expérience apprenante de manière satisfaisante.

## **L'analyse et l'(auto)évaluation de la satisfaction face au projet d'études en cours**

Le MSTR intègre la notion d'essais-erreurs et la réversibilité des parcours puisqu'il s'appuie sur la conviction que tous les parcours éducatifs, qu'ils soient linéaires ou non, sont valides et réussis. Ainsi, grâce à un processus évaluatif accompagné, une personne apprenante peut choisir de poursuivre son projet d'études, de le réajuster ou de l'interrompre, en fonction du niveau de satisfaction de son expérience.

## **Les quatre dimensions du soutien aux transitions réussies**

Quatre dimensions du soutien aux transitions (personnelles, académiques et éducatives, institutionnelles, socioéconomiques et culturelles) et leurs composantes associées aident à comprendre les besoins contextualisés des personnes apprenantes et à orienter les actions de soutien nécessaires. Bien que la personne apprenante soit l'experte de son expérience éducative, le soutien apporté à la personne apprenante au regard de ses besoins apparaît crucial pour réussir les transitions.

## **L'adoption d'une perspective humaniste et holistique pour soutenir une norme diversifiée**

Le modèle universel et holistique considère la diversité comme la norme, offrant un soutien global à toutes les personnes apprenantes, peu importe leurs besoins relatifs aux transitions et le moment d'émergences. Le soutien aux transitions interordres doit être compris comme une contribution collective d'actions facilitantes, adaptée aux besoins spécifiques de chaque personne apprenante.

## **L'environnement de soutien collaboratif interordres, interprofessionnels et intersectoriels**

D'un contexte à un autre et d'un ordre d'enseignement à un autre, tout au long de son parcours éducatif, chaque personne est accompagnée par des acteurs et des actrices qui collaborent pour offrir un environnement de soutien favorisant la réussite des transitions. Cet environnement collaboratif est à la fois interordres, interprofessionnels et intersectoriels, et favorise le pouvoir d'agir des personnes apprenantes, par l'harmonisation et le partage des responsabilités et des ressources qu'il sous-entend.

## **Une responsabilité qui est partagée d'abord, individuelle ensuite**

La réussite des transitions interordres repose sur une responsabilité partagée, qui implique une collaboration interordres, interprofessionnelle et intersectorielle pour mieux soutenir les personnes apprenantes en répondant à leurs besoins émergents. Cette responsabilité est également individuelle puisque chaque personne impliquée dans ces transitions, de la personne apprenante aux personnels qui l'accompagnent de près ou de loin, a un rôle à jouer dans leur réussite.

## **Le rôle des acteurs et des actrices en soutien aux transitions réussies**

L'environnement de soutien collaboratif réfère notamment au travail conjoint (interordres, interprofessionnels et intersectoriels) des divers acteurs et des diverses actrices des milieux éducatifs qui, par leurs actions professionnelles, soutiennent de près ou de loin les personnes apprenantes dans leurs transitions.

## **Les possibilités de soutien influencées par les perceptions, les représentations et les attentes**

Les perceptions, les attentes et les représentations des personnes impliquées dans le soutien aux transitions influencent la nature et l'ampleur du soutien offert, ainsi que les possibilités de collaboration. Ces perceptions, attentes et représentations agissent comme des filtres déterminants dans l'interprétation, la réponse et l'ajustement des interventions offertes aux besoins des personnes apprenantes.

## **Les actions qui facilitent la réussite des transitions : le soutien préventif, proactif, réactif et postactif**

Les actions de soutien, adaptées aux besoins contextualisés, peuvent être connues ou non par la personne apprenante et par les personnes qui l'accompagnent. Ces actions, directes ou indirectes, préventives, proactives, réactives ou post-actives, favorisent la conversion des ressources externes en ressources internes grâce à la collaboration entre tous les acteurs impliqués.

## **Des mesures et des pratiques pour concrétiser les actions de soutien facilitantes**

Le MSTR précise que des mesures de soutien (institutionnalisées) et des pratiques (périodiques et variables) permettent aux acteurs éducatifs de créer un environnement favorable aux transitions éducatives réussies. La représentation illustre qu'au cours du parcours éducatif d'une personne apprenante, chaque contexte offre diverses actions de soutien individuelles, collectives et partagées qui sont nécessaires pour la soutenir.



## La représentation visuelle détaillée

Les pages suivantes présentent 15 énoncés qui articulent la représentation visuelle et son contenu théorique. Chaque énoncé est explicité, appuyé par le visuel visé et ancré dans les travaux des regroupements régionaux par des exemples concrets issus des travaux de recherche.



## L'épanouissement comme visée ultime du Modèle de soutien aux transitions interordres réussies

### Modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement

Le titre donné au MSTR permet de mettre de l'avant **la visée d'épanouissement attribuée à la réussite d'une transition**. Il s'agit d'une affirmation claire qui témoigne d'une intention de s'éloigner d'une transition réussie qui ne se mesurerait que par la réussite dite scolaire, en matière de diplomation ou de poursuite des études de manière linéaire. Évaluer de façon quantitative la réussite d'une transition apparaît réducteur de la complexité de ce processus, de son caractère itératif et de ses retombées sur la personne apprenante.

L'épanouissement représente un **processus progressif et personnel** qui dépasse la simple satisfaction des besoins fondamentaux. En effet, l'épanouissement inclut également l'engagement intellectuel, le bien-être émotionnel, les relations sociales significatives et la capacité de se projeter positivement dans l'avenir. Ce processus s'exprime différemment pour chaque personne apprenante, en fonction de ses aspirations, de ses perceptions et de son contexte. Il est souhaitable et nécessaire que le personnel qui accompagne les personnes apprenantes dans leur parcours éducatif soutienne cette quête d'épanouissement et les besoins sous-jacents, même lorsque ceux-ci ne sont pas connus par la personne apprenante.

Le terme « **interordres** » permet de situer la transition dans ce qui vient avant, pendant et après celle-ci. Il ne s'agit pas seulement d'un mouvement temporel, chronologique. Il s'agit aussi d'un **mouvement expérientiel et identitaire**, dans lequel chaque transition prend appui dans l'**expérience antérieure, scolaire et éducative**, et dans les dynamiques qui s'opèrent autour des personnes apprenantes, avant, pendant et après les transitions.

## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du projet de recherche de l'Outaouais suggèrent que les données recueillies relativement à l'épanouissement et le bien-être aux études auprès des personnes apprenantes sont préoccupantes, car environ le tiers de ces personnes survit ou survit à peine dans ses études.

Les résultats du projet de recherche de la Mauricie mettent en évidence que sans utiliser le concept « d'épanouissement », les besoins manifestés par les personnes apprenantes en contexte de transition témoignent de leur souhait d'être pleinement engagées sur les plans intellectuel, social et émotionnel. Dès lors, les besoins ne se limitent pas qu'à la réussite académique et éducative, mais embrassent également des besoins relatifs au sentiment d'appartenance, à la connectivité et à l'apprentissage de la vie adulte et au bien-être.

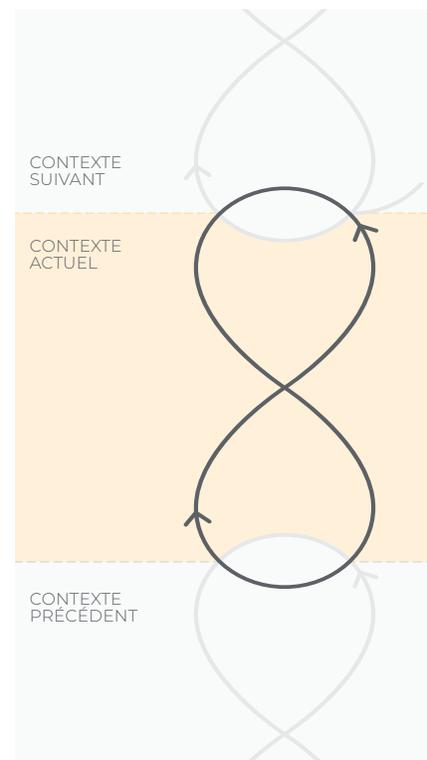
## ➤ Le mouvement continu et évolutif du parcours éducatif tributaire du vécu de chaque personne

Les trois **boucles grises symbolisent un continuum**, c'est-à-dire un mouvement continu du projet de vie, le dynamisme de l'expérience et parfois même l'itérativité du projet d'études. Les boucles du bas et du haut, tronquées, insinuent que cette mouvance perdure avant et pendant la transition en cours. Les boucles qui s'entrelacent permettent de comprendre le caractère simultané des transitions, dans lequel une transition en chevauche une autre. La boucle centrale, gris foncé, met en exergue l'exemplification des dynamiques à l'œuvre lors des transitions.

Du bas vers le haut, la personne apprenante poursuit son processus de transition en s'appuyant sur son **expérience vécue** précédemment. Dans le **contexte précédent**, la personne en processus de transition éducative est en préparation pour le contexte suivant. C'est la boucle centrale qui réfère au **contexte actuel**, où la personne se prépare nécessairement au **contexte suivant**.

Le parcours éducatif représenté incarne une **expérience globale, ponctuée de différentes transitions**. Ce qui précède le contexte actuel influence l'expérience de transition en cours. De même, l'expérience future sera influencée par ce qui se déroule actuellement et par les expériences antérieures.

En somme, il importe de retenir que les transitions s'inscrivent dans un contexte en continu, un processus dynamique et évolutif, et visent l'**apprentissage tout au long de la vie**.



## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

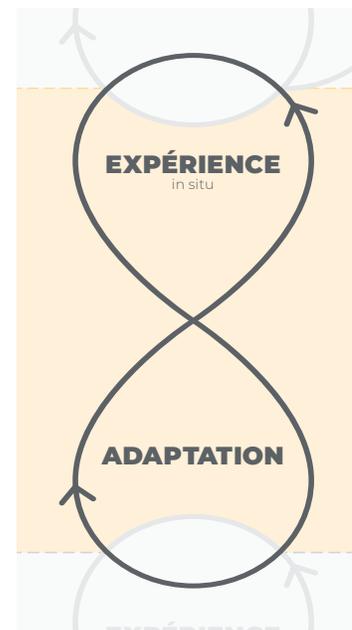
Les résultats du projet de recherche de la Mauricie, s'appuyant sur les témoignages des personnes apprenantes et des personnes actrices en soutien aux transitions, montrent que les parcours éducatifs renvoient à de grandes catégories de besoins transversaux, modulés par les expériences antérieures et les spécificités contextuelles. Ces constats confirment que chaque contexte éducatif influence non seulement le vécu en cours des personnes apprenantes, mais également leur préparation au contexte suivant. Cela illustre le chevauchement des boucles décrites dans le modèle. Les transitions éducatives sont fondamentalement dynamiques, évolutives et ancrées dans l'expérience de chaque personne apprenante.

## ➤ Une dynamique de transition expérientielle et adaptative ancrée dans le contexte et les situations vécues

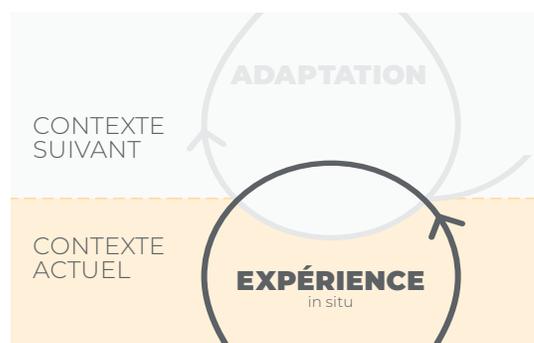
Le MSTR soutient que le vécu est composé d'**expériences** plurielles et simultanées, où la personne apprenante est en perpétuelle adaptation. Ancrée dans l'expérience du contexte précédent, la transition est amorcée en sachant que l'**adaptation est préalable et nécessaire** au **contexte qui suit**.

## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du projet de recherche du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles suggèrent que les apprentissages des transitions précédentes ou vécues en parallèle (éducatives ou non) peuvent permettre aux personnes apprenantes de traverser avec succès la transition vers le postsecondaire. Bien que possiblement déstabilisant sur le plan cognitif, les apprentissages d'un contexte actuel ou précédent (d'un autre processus de transition), peuvent soutenir le contexte suivant, comme dans le cas d'une transition vers les études supérieures.



L'expérience de transition réfère à ce qui est vécu par la personne apprenante en contexte éducatif. En tant qu'**être social**, chaque personne apprenante s'insère dans un environnement et une temporalité imposée par – dans le cas du système scolaire – les institutions. Dans ce contexte, les **personnes apprenantes s'adaptent**, consciemment ou non, aux situations qui surviennent.



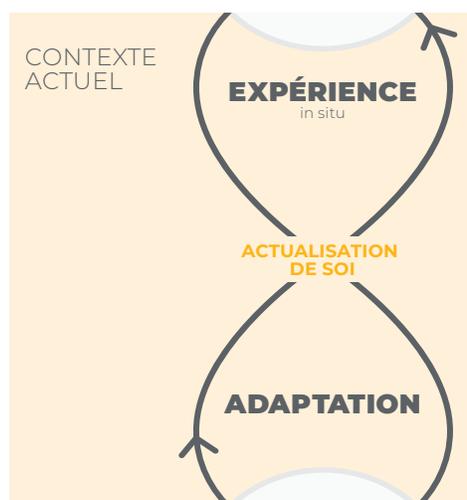
Le terme « in situ » fait référence à une **expérience contextualisée et située**. La personne se trouve dans une phase de rencontre, moment durant lequel elle confronte (et adapte) ses croyances et ses perceptions à la réalité du nouvel environnement scolaire. Cette expérience, vécue en contexte, est influencée par les situations qui surviennent et les besoins qui émergent et nécessite une **adaptation continue** de la part de la personne apprenante.

### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du projet de recherche de la Mauricie mettent de l'avant que le soutien constitue un levier non négligeable pour une transition réussie, en particulier dans les environnements où les contraintes institutionnelles et sociales imposent des ajustements fréquents. Leurs résultats soulignent que l'efficacité du soutien repose sur sa capacité à s'adapter aux besoins spécifiques des personnes apprenantes et à la complexité des contextes dans lesquels celles-ci évoluent. En effet, les différences liées aux milieux éducatifs, aux ressources disponibles et aux situations exercent une influence sur la manière dont les personnes apprenantes perçoivent et vivent le soutien. Ces constats mettent en lumière l'importance d'une approche souple et sensible au contexte, permettant de mieux répondre aux défis rencontrés par les personnes apprenantes dans leurs trajectoires de transition.

## L'actualisation de soi au croisement de l'expérience et de l'adaptation

Au centre de la représentation, dans le contexte actuel, se retrouve une zone médiane référant à **l'actualisation de soi**. Celle-ci prend ancrage dans l'identité et est le résultat de **l'interaction continue entre la personne et son environnement**. La personne apprend sur elle-même à tous les niveaux (personnel, éducatif, etc.) et prend conscience de ses forces et de ses faiblesses; elle découvre, évolue, s'approprie de nouveaux savoirs et développe de nouvelles compétences.



Dans cette zone centrale, l'actualisation de soi est caractérisée par l'interinfluence directe et constante de l'expérience in situ et de l'adaptation. L'expérience et l'adaptation agissent de concert, aucune ne précédant l'autre, mais l'un et l'autre se produisant simultanément. L'actualisation de soi représente un passage nécessaire vers la visée du soutien des transitions : l'épanouissement.

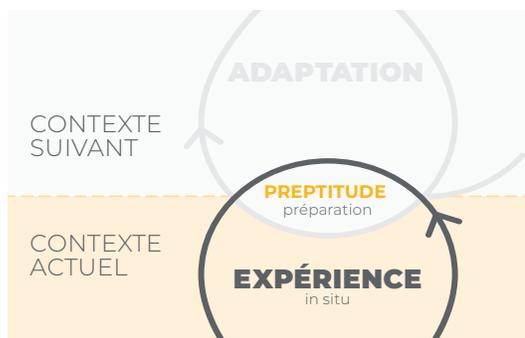
### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Le regroupement de l'Outaouais propose plusieurs constats en regard des compétences psychosociales des personnes apprenantes. Il explique notamment que les personnes enseignantes reconnaissent l'importance chez une personne apprenante en situation de transitions éducatives de la connaissance de soi et de ses limites, de la volition, de la responsabilisation, du rapport aux défis ou à l'échec, de l'autorégulation et l'autonomisation. Lorsqu'interrogés, les personnes apprenantes évoquent faire appel à la composante relationnelle par le biais des relations interpersonnelles, reconnues comme soutenant le développement de certaines de leurs compétences, dont la volition, l'autorégulation et l'autonomisation.

Les résultats de recherche du regroupement de la Mauricie montrent par ailleurs que l'actualisation de soi est un processus continu. Les expériences partagées par les personnes apprenantes interrogées mettent de l'avant l'influence des événements personnels tout autant que scolaires sur la construction identitaire et la connaissance de ses propres besoins et intérêts en lien avec un projet éducatif. Ainsi, les catégories de besoins liées à ce processus, telles que la connaissance de soi ou la préparation à la vie adulte, ne sont pas propres à un contexte éducatif spécifique. Elles se manifestent plutôt de manière variée et avec une intensité différente selon l'ordre d'enseignement ainsi que le contexte propre à chaque personne apprenante.

## ➔ L'état de preptitude favorisé par la préparation pour poursuivre la transition

À l'interstice de l'expérience et de l'adaptation se trouve la preptitude (*readiness*<sup>15</sup>), zone perméable et déterminante pour la réussite du processus de transition. La **preptitude réfère au sentiment d'être prêt**. Soutenu par la préparation – qui comme l'expérience et l'adaptation demeure en trame de fond de chaque transition –, la personne apprenante arrive dans le nouveau contexte avec un niveau variable de preptitude. Dans un monde idéal, c'est en atteignant un état de preptitude que la personne **poursuit positivement son expérience** dans le prochain contexte. Sa préparation soutenant son état de preptitude lui permet d'accéder au contexte suivant, tout en poursuivant son adaptation. Ainsi, de façon dynamique, c'est grâce à son expérience que la personne apprenante se prépare (consciemment ou non, soutenu ou non), s'adapte et poursuit sa transition.



Afin de faciliter ce mouvement et l'atteinte souhaitée de la preptitude, **la préparation s'avère essentielle**. Avec le soutien des acteurs et actrices des milieux éducatifs, la préparation des personnes apprenantes peut être de nature **préventive (avant), réactive (pendant) et post-active (suivant)**, et poursuivre le but d'affirmer la preptitude. La préparation s'active et s'ajuste au fur et à mesure du parcours, en fonction de chaque personne apprenante, de ses antécédents, de ses croyances, de ses perceptions, de son projet d'études, du contexte, des situations et des personnes rencontrées, etc.

### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

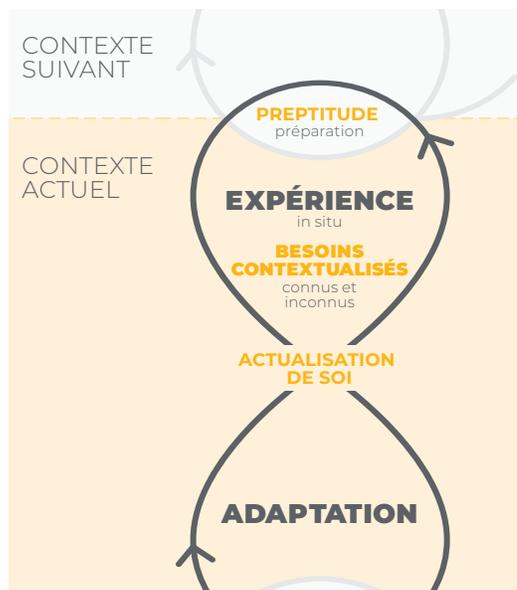
Les résultats du projet de recherche de l'Outaouais suggèrent que les personnes enseignantes ne se sentent pas toujours outillées pour aider les apprenants et apprenantes à faire le pont entre les contextes d'études et les ordres d'enseignement. Les personnes enseignantes expriment manquer de temps et d'occasions pour mieux arrimer leurs pratiques aux enjeux liés aux transitions.

15 En 2024, aucune traduction française consacrée de « readiness » n'est adoptée dans les écrits scientifiques. Le MSTR propose d'utiliser « preptitude » pour son apport français, d'abord, permettant de désigner le sens de « readiness », soit le sentiment de se sentir prêt à faire une transition. Le lexique explique en détail la définition du terme preptitude.

## ➤ Des besoins qui s'actualisent dans l'expérience : l'importance de la contextualisation

C'est à travers l'expérience que les besoins des personnes apprenantes en matière de soutien aux transitions émergent. Nommée « **besoins contextualisés** », cette notion réfère à l'ancrage situationnel et contextuel de chaque besoin. Qu'un besoin soit présent depuis le contexte précédent ou émerge dans le contexte actuel, c'est dans l'expérience in situ que la personne apprenante le vit, de manière consciente ou non. Chaque besoin est contextualisé puisqu'il se déploie dans le milieu éducatif actuel, avec ses possibles et ses contraintes.

Les **besoins contextualisés** de chaque personne apprenante peuvent être **connus, inconnus, émergents, anticipés, récurrents, ponctuels, pressants ou non**. Un besoin de soutien peut donc être



- **connu** par la personne apprenante et/ou par les acteurs ou les actrices de soutien ;
- **inconnu et émergent**, puisque lié à la non-connaissance du nouveau contexte (réalité, exigences, ressources, etc.) (p. ex. avoir de la difficulté à organiser son temps; s'adapter à son nouveau milieu; concilier les exigences des différents cours à la première session);
- **anticipé** puisque connu et récurrent (p. ex. un défi sur le plan psychologique et anticipé qui mène à la sollicitation des services psychosociaux à l'université);
- prêt à **réapparaître**, bien que le besoin eût été comblé dans le contexte précédent (p. ex. un soutien en mathématiques au cégep);
- **récurrent** (p. ex. connaître ses défis pour la littératie numérique);
- **ponctuel, non pressant** (p. ex. ne pas comprendre une partie des contenus, mais savoir que ces contenus seront repris au prochain cours) ou **pressant** (p. ex. un travail perdu dans l'espace nuagique);
- ponctuel et **urgent** et nécessiter un soutien **immédiat** (p. ex. la perte d'un être cher).

Donc, les besoins peuvent être connus ou non par la personne apprenante et par les acteurs et les actrices en soutien. Les besoins peuvent émerger au regard de l'expérience, au gré des situations vécues et du contexte, sans nécessairement avoir été anticipés, ni par la personne apprenante, ni par la personne en soutien. Certes, un besoin qui aurait été considéré et comblé dans le contexte précédent peut réapparaître, au contact de contraintes similaires ou complètement nouvelles. Les besoins de soutien peuvent aussi être récurrents ou ponctuels, à importance ou à urgence variable. Ainsi, un besoin récurrent ou ponctuel peut nécessiter un soutien immédiat, selon les circonstances, afin que le parcours de la personne apprenante n'en soit pas trop sévèrement impacté. Ainsi, malgré une bonne préparation dans le contexte précédent et malgré un accompagnement reçu dès l'accès au nouveau contexte scolaire, **ni la personne apprenante ni les acteurs et les actrices qui la soutienne ne sont en mesure de prévoir et de prévenir tous les défis vécus au regard des transitions interordres.**

En outre, c'est au contact de l'expérience in situ que certains besoins se manifestent. La personne apprenante est prête (ou non), réagit et agit afin de répondre à ce besoin, en puisant dans ses ressources personnelles et les ressources de son milieu (personnel enseignant et intervenant, mesures existantes, outils offerts, etc.), etc. Cette posture active et réactive réfère à l'actualisation de soi, complémentaire aux besoins contextualisés, où la personne s'appuie sur ses forces et ses besoins pour poursuivre son processus de transition.

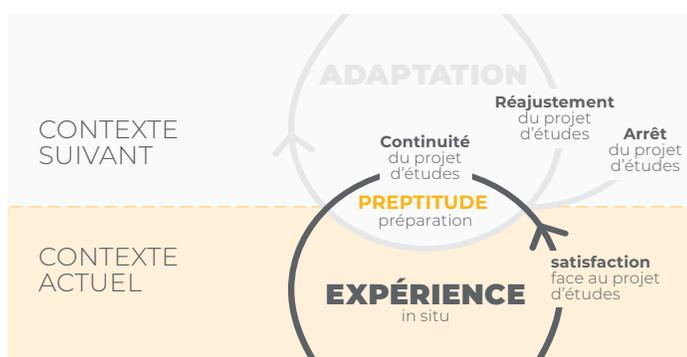
### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Le projet de recherche de l'équipe de la Mauricie propose 10 catégories de besoins de soutien aux transitions confirmées par des données qualitatives et quantitatives. Leur conclusion informe que les besoins relatifs à la préparation ne sont pas spécifiques à un ordre d'enseignement, mais spécifiques à l'expérience des transitions de tous les types d'apprenants et d'apprenantes. Ces catégories s'avèrent partagées par l'ensemble des apprenants et des apprenantes indépendamment du contexte éducatif dans lequel ils et elles évoluent.

En cohérence avec ces catégories, le rapport de recherche du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles explique par exemple qu'un besoin relatif à la maîtrise des habiletés numériques peut représenter un besoin émergent lors des transitions interordres, sans nécessairement avoir anticipé qu'il s'agirait d'un besoin à adresser ou à soutenir.

Les résultats du projet de recherche du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles, mettent aussi en évidence que dans certains établissements d'enseignement, l'information en lien avec les mesures de soutien à la transition est transmise uniquement en début de session, un moment où les personnes apprenantes sont déjà très sollicitées et où ces mesures ne sont pas nécessairement toutes utiles. En fait, les personnes apprenantes ne sont pas toujours au fait qu'elles ont ou qu'elles auront un besoin lié à leur expérience des transitions. Les « personnes apprenantes ne savent pas ce qu'elles ne savent pas », l'explique le regroupement. Pour donner de la valeur aux mesures qui leur sont offertes, les personnes apprenantes doivent donc avoir l'occasion de prendre conscience que des habiletés sont manquantes.

## ➤ L'analyse et l'(auto)évaluation de la satisfaction face au projet d'études en cours



L'actualisation de soi illustre la possibilité de répondre à un besoin en vue de poursuivre l'expérience apprenante de façon satisfaisante. Une fois le besoin considéré et/ou répondu (en totalité ou en partie ou pas du tout), la personne apprenante peut faire le choix (consciemment ou non) de rester poursuivre sa transition (rester dans la boucle), dans la mesure où il y a poursuite de la **satisfaction face au projet d'études en cours**. Pour faire ce choix, un processus évaluatif accompagné est nécessaire, qu'il soit conscient ou non. Nommé (auto)évaluation, il importe que la personne apprenante, soutenu par le personnel du contexte actuel, analyse sa satisfaction face au projet d'études en cours.

Cette (auto)évaluation influence la décision de continuer le projet d'études actuel, de le réajuster (par exemple changer de programme de formation au sein d'un même établissement, passer d'une formation à temps plein à une formation à temps partiel), de faire une nouvelle transition (vers un autre programme ou un autre ordre d'enseignement) ou de l'interrompre. Ainsi, dans le cas où le projet d'études (en tout ou en partie) s'avèrerait insatisfaisant, c'est-à-dire que la personne apprenante n'a pas le sentiment de s'actualiser ni de s'épanouir, il peut y avoir **un réajustement ou un arrêt du projet d'études actuel**. Il ne s'agit **pas d'une fin en soi** ni d'un échec, mais plutôt d'une interruption ou d'une pause, à durée variable, d'un projet de formation qui ne répond plus aux besoins, aux attentes et aux aspirations de la personne apprenante. Il y a alors une sortie de la boucle de transition liée au contexte d'études actuel. Le retour dans un contexte d'études sera toujours possible, peu importe la durée de l'interruption. Ce qui importe, c'est que la personne apprenante soit en **harmonie avec sa décision**.

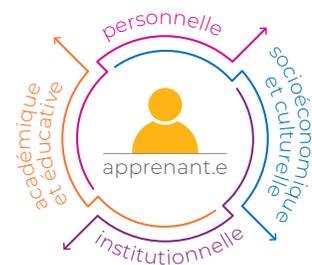
En outre, la temporalité immédiate de la continuité ne permet pas de valider ou non la réussite d'une transition ou d'un projet d'études. De plus, le MSTR considère la réversibilité des parcours comme partie prenante du processus de transition. Dans le MSTR, le **parcours éducatif n'a pas à être linéaire ni traditionnel pour être réussi**, puisqu'il inclut et prévoit la **notion d'essais-erreurs**. Tous les parcours sont pris en compte et considérés comme des parcours réussis, s'ils permettent à la personne apprenante de s'épanouir : les parcours **typiques ou traditionnels** (secondaire, collégial, universitaire) et **atypiques ou non traditionnels** (directement au collégial; du collégial vers le secteur professionnel; de l'université vers la formation technique; du secondaire vers le marché du travail, puis l'université; etc.).

## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du projet de l'Outaouais informent que les personnes apprenantes du collégial se disent généralement accomplies dans leurs études et capables de mobiliser leurs ressources dans le but de vivre des réussites. Inversement, nombreuses sont les personnes apprenantes qui disent être en mode « survie ». Il semble donc y avoir une incohérence entre la perception de leurs transitions et le vécu réel.

## Les quatre dimensions du soutien aux transitions réussies

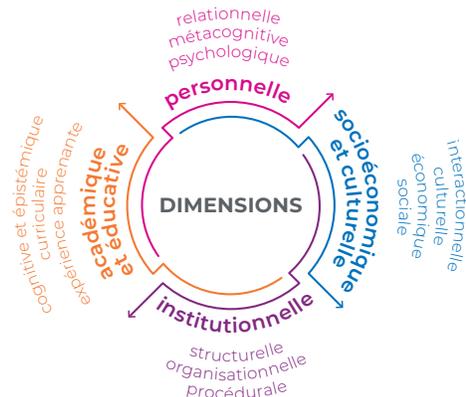
Au cœur du modèle se retrouve **la personne apprenante**, experte de son expérience éducative et des transitions qui la dynamisent. Le soutien des besoins de chaque personne apprenante en processus de transition éducative est impératif à sa réussite. Pour faciliter les actions de soutien favorables à cette réussite, **quatre dimensions du soutien aux transitions**<sup>16</sup> relatives à l'expérience des transitions de la personne apprenante sont dégagées : personnelles, académiques et éducatives, institutionnelles ou socioéconomiques et culturelles.



Imagée par des flèches interconnectées autour de la personne apprenante, ces quatre dimensions et leurs **13 composantes** agissent comme un filtre pour comprendre et catégoriser les besoins contextualisés des personnes apprenantes. Étant donné la **complexité de chaque besoin**, il peut en résulter plusieurs composantes simultanément, dans une zone nommée « interfaces ».

## À retenir

- La **dimension personnelle** inclut les composantes psychologiques, métacognitives et relationnelles.
- La **dimension académique et éducative** inclut les composantes relatives à l'expérience apprenante et les composantes curriculaires, cognitives et épistémiques.
- La **dimension institutionnelle** inclut les composantes structurelles, organisationnelles et procédurales.
- La **dimension socioéconomique et culturelle** inclut les composantes du même nom et la composante interactionnelle.



16 Pour les explications détaillées des quatre dimensions et des 13 composantes, voir le lexique à la section 5.

## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du projet du Saguenay–Lac-Saint-Jean permettent de mettre en évidence que la dimension socioéconomique et culturelle d'une transition est centrale dans le soutien proposé aux personnes apprenantes. En effet, les personnes apprenantes en transition ont souvent comme priorité de développer leur sentiment d'appartenance envers leur nouveau milieu, de créer des liens significatifs avec les personnes qui y gravitent. Le rapport du Saguenay–Lac-Saint-Jean présente également une série de facilitateurs et de défis exprimés par les personnes apprenantes concernant l'utilisation des mesures de soutien proposées, en fonction des différentes dimensions du soutien aux transitions interordres et intercycles. Les résultats montrent une fois de plus que la dimension socioéconomique et culturelle joue un rôle clé pour inciter les personnes apprenantes à recourir à ces mesures.

Le rapport de recherche de la Mauricie met en évidence que les dix catégories de besoins partagées par les personnes apprenantes qui vivent une transition et les quatre dimensions de la transition du MSTR sont interreliées et qu'elles doivent être prises en compte de manière systémique. En effet, aucun besoin ressenti par les personnes apprenantes ne se réfère qu'à une seule dimension de la transition, la majorité (6) étant en lien avec au moins une composante de chacune des dimensions de soutien aux transitions. Qui plus est, les résultats de la Mauricie font la démonstration que chacune des grandes catégories de besoins inclut une dimension institutionnelle. Cela permet d'avancer que les institutions jouent un rôle de première importance dans la préparation et le soutien des personnes apprenantes en situation de transition.

## ➤ L'adoption d'une perspective humaniste et holistique pour soutenir une norme diversifiée

Le soutien aux transitions est compris comme une **contribution collective d'actions facilitantes adaptées à la spécificité des besoins de chaque personne apprenante**, au regard de son projet d'études. En cohérence avec les quatre dimensions de la transition, le soutien offert ne se limite pas qu'à la dimension « académique et éducative », mais il embrasse plutôt une approche holistique où les quatre dimensions sont interreliées et peuvent être assurées de façon simultanée.

Le Modèle suggère que le soutien doit être offert à l'ensemble des personnes apprenantes dans un contexte éducatif donné, indépendamment des marqueurs de « diversité ». La **diversité devient la norme** puisque chaque personne a des besoins distincts des autres, compte tenu de son vécu, de ses expériences, de ses capacités, de ses compétences, etc.

La **transférabilité des besoins de soutien** aux transitions, d'une région à l'autre et d'un ordre à l'autre renforce cette posture d'universalité. Cela dit, l'**approche universelle** ne signifie pas que des besoins individuels ponctuels ne doivent pas être pris en compte.



## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du projet de recherche du Saguenay–Lac–Saint-Jean, en cohérence avec la perspective universelle, permettent de décrire diverses conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles à considérer pour répondre aux besoins des personnes apprenantes en transition dans le cadre des mesures de soutien qui leur sont offertes. Ces conditions sont des ressources et des actions présentes dans l'environnement et les personnes apprenantes peuvent décider de les utiliser ou non, selon leur analyse de leur situation.

Les résultats du projet de recherche du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles arrivent à la conclusion que les personnes apprenantes et les ressources enseignantes méconnaissent les ressources offertes. Ainsi, il a été documenté que certaines ressources enseignantes dirigent les personnes apprenantes globalement vers les services plutôt que de les informer des mesures existantes, manquant parfois l'occasion de donner du sens à la mesure en expliquant son lien avec les apprentissages d'un cours.

Toujours selon le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles, les établissements devraient être au fait de l'hétérogénéité des profils. Donc, cette préoccupation devrait aussi être celle de l'approche programme, ainsi que du personnel enseignant. En effet, dans un même ordre d'enseignement, il faut considérer la spécificité des attentes de l'établissement, les combiner à celles du programme, ainsi que des cours que fréquente la personne apprenante. Il existe une hétérogénéité dans les profils des personnes apprenantes, de même que dans les attentes, ce qui justifie d'autant plus de se pencher sur l'explicitation des attentes dans un contexte d'études au postsecondaire.

## L'environnement de soutien collaboratif interordres, interprofessionnels et intersectoriels

Les deux traits en pointillés représentent l'**environnement de soutien collaboratif** souhaité et nécessaire au soutien de l'ensemble des personnes apprenantes. En théorie, cet environnement vise à baliser l'ensemble de chaque parcours éducatif, en filigrane du processus de transitions, à chaque moment et dans chaque contexte.

La personne apprenante gagne à être **soutenue tout au long de son parcours éducatif**, au sein d'un même établissement, d'un même secteur. C'est par la collaboration entre les ordres, entre les établissements (d'un même ordre ou non), entre les secteurs et entre les professionnels et les professionnelles que l'environnement proposé est soutenant. Bref, l'environnement gagne à être **collaboratif, en continu**, à privilégier les allers-retours, à être **ouvert au mouvement**, entre les contextes, entre les ordres d'enseignement et entre les secteurs professionnels.

**Environnement de soutien collaboratif**

Interordres  
Interprofessionnels  
Intersectoriels

Nommé « **interordres, interprofessionnels et intersectoriels** », cet environnement a comme visée d'offrir et de favoriser un **milieu capacitant** pour l'ensemble des personnes apprenantes. Pour y parvenir, il est nécessaire que les représentants et les représentantes des ministères, les gestionnaires (cadres, directions), le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel technique, et les personnes des différents réseaux<sup>17</sup> entourant le parcours éducatif de la personne apprenante, agissent de concert.

En effet, il apparaît que la création d'un environnement capacitant est soutenue, entre autres, par la collaboration et le partage des responsabilités relatives aux soutiens technique, social et organisationnel des personnes apprenantes. Ultimement, un environnement capacitant permet l'amélioration du pouvoir d'agir de la personne apprenante, selon sa perspective de la réussite, au regard de son projet d'études. Ainsi, l'**environnement de soutien collaboratif** peut, par exemple, favoriser l'**harmonisation des ressources externes** des différents établissements interordres, le **partage des informations** et des pratiques, l'**échange d'actions de soutien** des protagonistes, etc.



### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Le projet de recherche de l'Outaouais a mis en place des communautés de pratique regroupant autour d'une même table virtuelle, des intervenants et des intervenantes des trois ordres d'enseignement. De ce processus collaboratif émergent divers constats sur l'importance d'un meilleur arrimage entre les ordres ainsi que sur la pertinence d'un travail conjoint pour faciliter les transitions des personnes apprenantes. De même, divers obstacles associés à ces occasions d'arrimage ont été mis en lumière et les solutions proposées dans le rapport de l'Outaouais pourraient permettre de faciliter la mise en place d'une telle collaboration.

Le rapport du Saguenay-Lac-Saint-Jean suggère différentes étapes et conditions pour soutenir la mise en place de mesure de soutien aux transitions dans un environnement capacitant. Il apparaît par exemple que le déploiement d'une mesure de soutien peut être optimisé par la sensibilité du personnel de direction face aux enjeux des transitions, par la motivation des personnes employées, par la cohérence entre le plan stratégique de l'établissement et les besoins des populations étudiantes et par l'identification des rôles et des responsabilités des membres de l'équipe qui planifieront et déploieront la mesure.

<sup>17</sup> Le terme « réseaux » représente ici les groupes entourant la personne apprenante (famille, parent, fratrie, pairs, collègues, communauté, etc.), pouvant soutenir les transitions, informellement ou non, et qu'ils soient liés ou non avec le milieu scolaire.

## Une responsabilité d'abord partagée, individuelle ensuite

Soutenue par l'environnement collaboratif et les dynamiques qui s'y opèrent, la personne apprenante joue un rôle important dans la réussite de ses transitions. Or, elle ne les joue pas seule; la **responsabilité de la réussite des transitions est partagée**. Que la personne apprenante ait conscience de ses besoins ou non, il est nécessaire qu'elle vive cette expérience de façon accompagnée. En fait, elle peut y travailler, elle peut y mettre l'énergie nécessaire, mais il y aura nécessairement en filigrane un besoin de soutien à combler par le personnel éducatif.

Considérer le soutien aux transitions interordres réussies comme une responsabilité partagée implique nécessairement une forme de collaboration. En effet, c'est la **collaboration interordres, interprofessionnelle et intersectorielle**, non pas sur une base hiérarchique, mais sur une intention d'aide et de soutien, qui permet d'offrir un environnement capacitant et d'optimiser le soutien d'une personne apprenante. Le partage des responsabilités est nécessaire aux transitions harmonieuses, au maintien d'un environnement collaboratif, à l'amélioration du pouvoir d'agir des apprenants et des apprenantes et ultimement à l'actualisation de soi.

### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

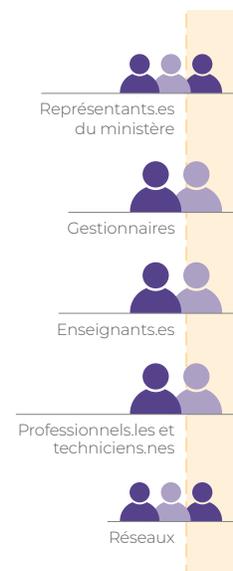
Grâce aux perspectives du personnel et des personnes apprenantes en transitions interordres, les résultats du projet du Saguenay-Lac-Saint-Jean montrent des conditions favorables et défavorables à la création et au déploiement d'un environnement de soutien collaboratif et capacitant dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces conditions sont de différentes natures : individuelle, technique, sociale et organisationnelle. Dans le contexte des conditions sociales, la collaboration entre établissements et l'implication du personnel des différents services et départements, ainsi que des personnes apprenantes, apparaissent essentielles pour démocratiser la responsabilité partagée – et donc systémique – de la réussite des transitions.

La tenue de différentes communautés de pratiques dans le cadre du projet de recherche de l'Outaouais a contribué à la formation du personnel intervenant et enseignant au regard, notamment, des responsabilités de leurs homologues secondaire, collégial et universitaire. Parmi les apprentissages réalisés, les personnes participantes nomment avoir pu mieux comprendre les réalités quotidiennes relatives aux transitions vécues dans les autres ordres d'enseignement. Les personnes participantes ont mentionné avoir grandement apprécié l'effort d'arrimage entre les différents ordres, les partages de connaissances, de stratégies et d'activités pédagogiques pour aider les personnes apprenantes. De plus, ces communautés de pratiques ont donné lieu à de nouvelles collaborations, comme la venue en classe de 5e secondaire d'une personne enseignante du cégep.

## Le rôle des acteurs et des actrices en soutien aux transitions réussies

Bien que toutes les personnes impliquées dans le parcours éducatif de la personne apprenante, dont la personne apprenante elle-même, aient une responsabilité individuelle à jouer dans le soutien, au regard de leur milieu, de leurs responsabilités quotidiennes et des ressources disponibles,, elles occupent un **rôle complémentaire**. En effet, différentes personnes se mettent en action dans l'environnement de soutien collaboratif, notamment, **les représentants et les représentantes des ministères**, les **gestionnaires (cadres, directions)**, le **personnel enseignant**, le **personnel professionnel et le personnel technique** ou encore les personnes composant les différents **réseaux** entourant le parcours éducatif de la personne apprenante (familial, amical, scolaire, associative, etc.). Tous agissent dans un but commun : **favoriser un environnement collaboratif** de soutien.

Il importe de préciser que certaines personnes de l'environnement, comme le personnel enseignant et le personnel professionnel, offrent déjà un soutien **direct** aux personnes apprenantes, qu'elles en soient conscientes ou non (p. ex. au secondaire, discuter de la charge de travail à prévoir dans un programme de formation technique; au collégial, informer des moments clés de la session en début d'année). Dans le cas des représentants et des représentantes du ministère ou des gestionnaires, le soutien peut être **implicite** et majoritairement **indirect**, par le biais de mesures ou de pratiques institutionnalisées. Les décisions prises auront certes un impact sur les transitions, mais de façon différée. Enfin, le soutien peut être **informel, explicite et direct**, comme dans le cas des associations et des regroupements étudiants, ou simplement par le réseau amical.



### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont permis d'identifier les rôles et les responsabilités des personnes impliquées dans la création et le déploiement d'une mesure visant à soutenir les transitions interordres. La caractéristique principale d'un environnement capacitant, repose sur le fait que la personne étudiante puisse avoir à sa disposition différentes ressources pour améliorer sa situation selon ses besoins. Face à ces différentes ressources, elle évaluera celles qui lui conviennent au moment qu'elle juge opportun. Ainsi, lors du déploiement d'une mesure, il est nécessaire d'intégrer différentes ressources propices à sa promotion et à sa compréhension afin que la personne étudiante réalise une évaluation positive de son éventuelle utilisation.

Le rapport du projet de Montréal permet de comprendre que diverses personnes sont impliquées dans le soutien aux personnes apprenantes au cégep et à l'université. Le personnel professionnel, plus spécifiquement, occupe différents rôles officiels (intervenant, aide pédagogique, etc.). Il est souligné que les responsabilités associées à un même titre professionnel varient grandement d'un établissement à un autre. Par exemple, certaines personnes sont embauchées pour intervenir «dans les corridors» et assurer une proximité avec les personnes apprenantes, certaines autres offrent du soutien sur rendez-vous, ou encore, ont transformé leur bureau en «refuge», où les personnes apprenantes peuvent venir se déposer et discuter. Le soutien est similaire, associé à leur rôle professionnel, sans nécessairement prendre la même forme.

Le rapport du projet de la Mauricie met en lumière l'implication des personnes intervenantes du communautaire, notamment celles des Carrefour jeunesse-emploi (CJE), dans le soutien aux personnes apprenantes en transition vers la formation générale des adultes (FGA). Par exemple, la mesure « École au CJE », développée en collaboration avec un centre d'éducation des adultes, offre aux personnes apprenantes un accompagnement personnalisé, incluant un horaire allégé et des activités d'intégration sociale. Ce programme répond non seulement au besoin de démystifier un nouveau contexte d'études, mais également à des besoins plus larges, tels que l'information scolaire et professionnelle, la connaissance de soi, et l'appropriation du rôle d'étudiant. Grâce à cette mesure, les personnes intervenantes du CJE contribuent à établir des liens significatifs et à renforcer le sentiment d'appartenance des personnes apprenantes à leur future communauté éducative.

## Les possibilités de soutien influencées par les perceptions, les représentations et les attentes

Un constat se dégage des résultats de recherche : les **perceptions**, les **représentations** et les **attentes** des personnes impliquées dans le soutien aux transitions agissent comme des **filtres** qui influencent le soutien offert et les possibilités de collaboration.



La perception réfère à ce qu'une personne ressent, ce qu'elle saisit par ses sens. Il s'agit en quelque sorte d'un filtre influençant comment une personne réfléchit, agit, etc. Les attentes réfèrent à ce qu'une personne apprenante devrait être en mesure de savoir, d'accomplir ou d'avoir acquis, tandis que les représentations concernent des idées collectives partagées relatives à ce que les personnes apprenantes devraient être ou être en mesure de faire dans le contexte actuel. À titre d'exemple, si une personne enseignante considère que la prise de notes doit être acquise avant l'entrée au collégial (que l'attente soit explicitée ou non), elle peut définir que ce n'est pas son rôle d'enseigner ces stratégies aux personnes apprenantes. De même, si les gestionnaires d'un même établissement considèrent l'enseignement supérieur comme réservé à l'élite (représentation) et qu'une personne apprenante n'a pas sa place à l'université si elle a des problèmes d'apprentissage, leurs choix relatifs à la distribution des ressources pourraient être affectés.

Les filtres sont **déterminants dans le soutien offert et souhaité**; ils jouent un rôle clé dans la manière dont les personnes interprètent les besoins et ajustent leurs interventions. Parfois inconsciemment, la nature ou l'ampleur du soutien proposé aux personnes apprenantes sont altérées. Les possibilités et les actions sont influencées par les perceptions, les attentes et les représentations et donc, ultimement, altèrent l'expérience des transitions.

### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Les résultats du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles expliquent que selon les établissements, les programmes et les cours, certaines attentes tacites existent sans qu'elles soient nécessairement explicitées aux personnes apprenantes. Pour qu'une personne utilise par elle-même les mesures de soutien existantes, il apparaît qu'un besoin de soutien doit d'abord être ressenti par la personne concernée. Or, prendre conscience de son besoin n'est possible que si la personne a été mise au courant des attentes envers elle, du rôle de l'établissement et du sien dans la réussite des transitions. De plus, il importe de comprendre que les attentes à expliciter sont différentes en fonction de l'établissement que fréquente la personne apprenante, le programme dans lequel elle est admise et les cours auxquels elle est inscrite.

Les résultats du projet de recherche du Saguenay-Lac-Saint-Jean montrent que la perception de la personne apprenante quant à la valeur ajoutée d'une mesure par rapport à sa situation personnelle influence l'utilisation qu'elle en fera. L'équipe de recherche explique dans son rapport qu'il est essentiel de s'intéresser aux attentes et aux perceptions des personnes apprenantes pour comprendre leur choix d'utiliser ou non une mesure.

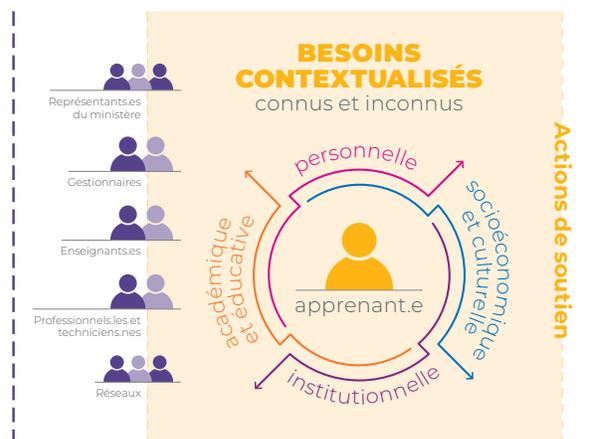
Le rapport de recherche de l'Outaouais permet de comprendre certaines attentes des élèves du secondaire à l'égard de la transition vers le collégial. Les élèves ont rapporté s'attendre à vivre des expériences stimulantes (dimension personnelle et institutionnelle) et à côtoyer des personnes enseignantes dynamiques qui leur permettent de se sentir en confiance (dimensions académique et éducative). Pour les personnes apprenantes, les enseignants et les enseignantes représentent des personnes disponibles, de confiance et dynamiques. Ces attentes à leur égard peuvent modifier leur expérience éducative. De même, les élèves peuvent s'attendre à ce que l'établissement prévoie un accompagnement pour effectuer les processus formels d'admission et d'inscription ou encore, recevoir un aménagement d'horaire en cas de besoin. Selon l'écart entre les attentes et la réalité, les transitions seront influencées.

## Les actions qui facilitent la réussite des transitions : les soutiens préventif, proactif, réactif et postactif

Le soutien offert aux personnes apprenantes en transition interordres **s'adapte à la conjoncture, au contexte et aux spécificités de chaque situation**. Il peut embrasser l'une ou l'autre des quatre dimensions de la transition, de façon indépendante ou complémentaire.

Plus précisément, ce sont les actions de soutien qui facilitent la réussite des transitions interordres. Ces actions ont comme **cible les besoins contextualisés qu'une personne apprenante vit in situ**, que ces besoins soient connus ou non par cette dernière.

Les actions doivent aussi s'adapter au type de besoins de la personne apprenante, selon notamment sa récurrence, son importance, son urgence, etc. Ainsi, les actions de soutien prennent plusieurs formes (formelles ou informelles), sont au cœur des mesures et des pratiques, et incluent l'utilisation potentielle de ressources par ceux et celles qui soutiennent les transitions, dont les personnes apprenantes. Enfin, les actions de soutien peuvent être à la fois **directes ou indirectes, demandées ou non** par la personne apprenante, **offerte explicitement ou implicitement** par les personnes en soutien.



Chaque groupe de personnes impliquées de près ou de loin dans le soutien aux transitions, incluant la personne apprenante elle-même, collabore pour optimiser les actions de soutien qui facilitent les transitions. Différemment, mais conjointement – entre établissements, entre personnels et entre secteurs – les actions de soutien ont une visée capacitante.

Sous l'angle temporel, le soutien peut revêtir plusieurs approches, qui sont toutes déterminantes pour la réussite des transitions.

- Le **soutien préventif** réfère à ce qui est fait en prévision du prochain contexte éducatif (p. ex. offrir des ateliers liés aux attentes de l'ordre collégial, dès le secondaire 4).
- Le **soutien proactif** réfère à ce qui est en prévision des besoins qui émergent ou qui pourraient émerger dans le contexte actuel (p. ex. offrir un programme de pairage entre un élève du secondaire et une personne étudiante au collégial).
- Le **soutien réactif** s'opère au moment où le besoin émerge (p. ex. accompagner une personne apprenante à l'université dans sa demande d'aide financière aux études).
- Le **soutien post-actif** cible les efforts portés après le soutien et réfère au processus rétrospectif des retombées du soutien précédent (p. ex. solliciter les deuxièmes années d'un programme donné pour connaître les bons coups en matière de soutien aux transitions reçues).

## Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Le rapport de recherche du Saguenay–Lac-Saint-Jean illustre un exemple de mesure de soutien préventive et proactive : un camp préparatoire à la transition universitaire. Ce camp sur deux jours vise à rencontrer d'autres personnes apprenantes du même programme, à explorer le campus, à se familiariser avec les services offerts et à apprendre de nouvelles stratégies d'apprentissage. Ce soutien est préventif au sens où le contexte suivant n'est pas officiellement commencé, mais les connaissances des besoins qui surviendront potentiellement dès la rentrée ont été anticipées et rapportées par les personnels du milieu d'accueil. Le soutien proposé est également proactif, puisqu'il n'attend pas que les besoins émergent.

Sur le plan du soutien réactif, le rapport du projet de recherche du regroupement de Montréal permet de comprendre que des intervenants et des intervenantes interagissent quotidiennement – échantent, orientent, réfèrent, etc. – avec les personnes apprenantes, directement dans leur milieu de vie (corridor, espace commun, association étudiante, etc.). Cette pratique permet une réaction directe aux besoins explicites qu'ils soient reconnus par les personnes apprenantes elles-mêmes ou ciblés par l'expertise du personnel.

Le soutien postactif peut être exemplifié par l'évaluation des mesures, de leur portée ou encore, de leur utilisation. Le rapport du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles informe que la présence et l'offre des mesures de soutien ne suffisent pas à attirer l'attention des personnes apprenantes. Les personnes apprenantes se sentent peu concernées par les services offerts. Faire comprendre l'utilité des mesures de soutien aux transitions aux personnes apprenantes pour qu'elles l'utilisent est un défi partagé par l'ensemble des personnes participantes au grand projet du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles.

Les données du Saguenay–Lac-Saint-Jean apportent un regard sur le soutien postactif en éclairant les motivations des personnes apprenantes à utiliser les mesures proposées par les établissements et sur les raisons pour lesquelles elles ne les utilisent pas. Les recommandations émises par les personnes apprenantes peuvent permettre d'améliorer l'utilisation potentielle d'une mesure.

Enfin, les résultats documentés par le Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles concernent le moment où les mesures sont présentées aux personnes apprenantes, qui a été reconnu comme un enjeu. Certaines personnes apprenantes aimeraient y avoir accès au début de leur scolarité, alors que d'autres affirment qu'elles pourraient se sentir submergées si toutes les mesures leur étaient présentées en début de parcours. Puisque les besoins se font donc sentir à différents moments du parcours selon les personnes apprenantes, il apparaît peu souhaitable d'utiliser une stratégie de soutien « one size fits all »<sup>18</sup>.

---

18 Traduction libre dans le contexte : une même mesure qui convient à tout le monde.



## Des mesures et des pratiques pour concrétiser les actions de soutien facilitantes

### Actions de soutien

La ligne pointillée entourant chaque contexte (grise et jaune) permet d'illustrer les actions de soutien qui **prennent diverses formes** dans l'environnement éducatif. Chaque petit trait fait référence à des actions de soutien facilitantes, pouvant être **individuelles, collectives ou encore, partagées**. Comme exposé précédemment, les acteurs et les actrices des milieux agissent de façon individuelle, différemment, mais conjointement, avec et pour la personne apprenante.

Le MSTR suggère deux principales formes englobantes d'actions facilitantes : les **mesures de soutien** (institutionnalisées) et les **pratiques** de soutien (périodiques et variables). Les mesures et les pratiques se distinguent notamment par leur niveau de formalité, par leur objectif (préventif, proactif, réactif ou postactif), par les protagonistes qui les développent ou les actualisent, et par les ressources nécessaires à leur mise en place.

La représentation visuelle vise à montrer que les actions de soutien mobilisent les personnes en soutien aux transitions, qu'elles entourent chaque contexte, qu'elles soutiennent l'expérience et l'adaptation, ciblant les besoins contextualisés de la personne apprenante au regard des dimensions du soutien aux transitions. Cette illustration informe que, par les mesures et les pratiques, les personnes impliquées s'activent, collaborent et contribuent à une **visée commune** : offrir un **environnement soutenant** le processus de transitions éducatives de chaque personne apprenante.

### Quelques ancrages tirés des rapports de projets de recherche

Le rapport de recherche du regroupement de Montréal explique que certaines mesures conçues pour soutenir les transitions interordres ont été proposées et développées par les personnes apprenantes elles-mêmes. C'est le cas de plusieurs groupes identitaires de soutien pour les personnes apprenantes : groupes pour des minorités ethnoculturelles, pour la diversité sexuelle ou de genre, etc. Cet exemple permet d'exposer le fait que certaines actions collectives visant à soutenir les personnes apprenantes en transitions interordres ne sont pas entreprises et développées par les gestionnaires ou le personnel professionnel. L'initiative des personnes apprenantes gagnent toutefois à être soutenue de façon partagée, par les établissements et son personnel.

Les résultats du projet de l'Outaouais informent que les personnes apprenantes se disent en mesure de réussir, qu'elles soient au secondaire en transition vers le cégep, au cégep ou en transition vers l'université, et qu'elles mentionnent ne pas toujours être à l'aise dans les différentes fonctions et compétences à mobiliser dans leur quotidien. Ces données de recherche rejoignent les constats émis par le regroupement du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles.

Largement documenté dans le rapport de l'Outaouais, il importe de mettre en place des mesures visant non seulement à guider les personnes apprenantes, mais à les aiguiller sur leur manque. La pédagogie de la première année constituerait par exemple un premier pas intéressant à implanter dans les milieux.

Les résultats du projet de l'Outaouais informent que les personnes apprenantes se disent en mesure de réussir, qu'elles soient au secondaire en transition vers le cégep, au cégep ou en transition vers l'université et qu'elles mentionnent ne pas toujours être à l'aise dans les différentes fonctions et compétences à mobiliser dans leur quotidien. Ces données de recherche rejoignent les constats émis par le regroupement du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles.

# SECTION 4

## CONCLUSION





## L'utilité du volet théorique et empirique

Dans la foulée des travaux de coconstruction du MSTR, de nombreuses personnes impliquées quotidiennement dans les milieux scolaires (personnels enseignant et professionnel, gestionnaires, personnes apprenantes, etc.)<sup>19</sup> ont offert leur temps et leur voix pour développer et améliorer les diverses versions du MSTR.



## La structure collaborative et négociatrice du projet TrRéussies

Le projet TrRéussies s'est appuyé sur une structure de gouvernance collaborative pour concevoir, structurer et produire un modèle novateur. Un éventail diversifié d'acteurs et d'actrices ont porté le projet au sein de différents comités et équipes de travail<sup>20</sup> (scientifiques, agents et agentes de recherche, directions, cadres, gestionnaires, personnes enseignantes et apprenantes des ordres d'enseignement ciblés, professionnels et des professionnelles de différents milieux éducatifs et organismes intéressés par la question des transitions réussies). À chaque étape du projet, leur participation en continu ou ponctuelle a permis d'intégrer une pluralité de savoirs et d'expériences dans un processus coconstructif de négociation de sens.

Poursuivant l'objectif de coconstruire un modèle de soutien aux transitions interordres réussies, des allers-retours constants ont été conduits entre les représentants et les représentantes des différents ordres d'enseignement, d'abord pour comprendre, puis pour valider les propositions. Une des forces du MSTR repose précisément sur son utilité qui transcende les ordres.

Cette richesse collaborative a toutefois engendré un niveau de complexité supplémentaire liée à la négociation. Bien qu'essentielle pour concilier les différentes perspectives, la nécessité de mettre en commun, de discuter et de valider chaque choix théorique a parfois prolongé les processus d'élaboration et de décisions. De plus, les divergences d'intérêts, de priorités et d'attentes entre les diverses parties prenantes ont parfois rendu complexe l'atteinte d'un consensus clair et rapide.

---

<sup>19</sup> Pour la liste complète des personnes impliquées dans les boucles de mises à l'essai, dont les consultations de novembre 2024, voir l'annexe V.

<sup>20</sup> Pour la liste complète des personnes impliquées à titre de collaborateurs et de collaboratrices dans les différents comités du projet TrRéussies, voir l'annexe IV.



## La complexité du Modèle

Le MSTR est à la fois robuste et complexe. D'abord, il est robuste parce que ce volet théorique et empirique présente une articulation cohérente entre plusieurs théories et concepts distincts, bien que complémentaires, et les résultats empiriques de sept projets de recherche régionaux. C'est par une logique nommée abductive que le projet a fait plusieurs aller-retour entre les écrits scientifiques et les résultats émergents de ces projets. Il permet donc d'appréhender les transitions dans une perspective élargie et transférable à une diversité de contextes.

Ensuite, le MSTR est complexe parce que sa coconstruction a nécessité pour chaque avancée conceptuelle et théorique plusieurs boucles de clarification et de négociation par les membres du comité scientifique, afin de mener à l'adoption d'une posture cohérente et partagée, puis à l'arrimage avec les travaux des regroupements régionaux. Ce qui apparaît comme une force peut aussi être perçu comme une limite, car la complexité du Modèle reflète les tensions inhérentes à la diversité des perspectives, à la nécessité de négociations constantes entre des acteurs et actrices aux approches parfois divergentes, ainsi qu'au défi de maintenir une cohérence méthodologique et organisationnelle dans un cadre interinstitutionnel. Cela dit, cette dualité entre forces et limites dans l'élaboration du modèle traduit bien la variété des perspectives sur le terrain.



## Le temps nécessaire à son appropriation

Le MSTR présente aussi une certaine complexité sur le plan de sa compréhension et de son appropriation initiale. Ainsi, le MSTR, dans sa forme théorique et empirique, nécessite un certain temps d'appropriation. La complexité des transitions, prise en compte dans le MSTR, explique sa complexité et son incidence sur le temps d'appropriation. Ses ancrages scientifiques et sa terminologie nouvelle, par exemple, pourraient dissuader certaines personnes à s'y plonger en profondeur. De même, une fois comprise, son utilisation pourrait nécessiter un certain temps d'appropriation. Pour soutenir le processus d'appropriation du volet théorique et empirique du MSTR, un lexique explicitant ses principaux concepts a été développé. Des suggestions d'utilisation, proposées par des acteurs et actrices de l'éducation, permettent aussi d'anticiper sa portée sur le terrain.

Qui plus est, le volet opératoire et le volet matériel favorisent l'utilisabilité du MSTR en offrant respectivement des visées, des lignes et des exemples d'actions concrètes liées au soutien des transitions interordres réussies et des ressources et outils pour accompagner les personnels et les personnes apprenantes dans leur réussite des transitions.



## La place centrale de la contextualisation

Chaque projet de recherche autonome s'est opéré dans un contexte propre, dans une région québécoise distincte, aux contraintes et aux ressources variées. Parmi les contraintes ayant accompagné les travaux de coconstruction du modèle s'est trouvée la nécessité d'être suffisamment englobant pour parler à tous, sans perdre l'essence des résultats tout en étant assez spécifique pour être utile et utilisable.

De plus, dans les pages précédentes, il a été possible de comprendre que **les besoins doivent être contextualisés pour être pris en compte de façon optimale**. Ici, la contextualisation inclut tout ce qui peut influencer le type de besoin d'une personne apprenante durant ses transitions et son parcours éducatif. Parmi ces influences se retrouvent, entre autres, les réalités et le personnel du milieu éducatif, la qualité de l'environnement collaboratif de soutien, les mesures de soutien en place, le vécu de la personne apprenante, etc.

L'utilisation du modèle sera davantage explicitée dans le volet opératoire du MSTR, mais ce dernier demeure suffisamment contextualisé pour comprendre les possibilités et pouvoir l'utiliser dans des contextes spécifiques. Ainsi, le MSTR **doit être recontextualisé dans chaque milieu**, afin d'adapter son contenu aux réalités locales, en tenant compte des initiatives déjà en place en matière de soutien aux transitions.



## Les possibles utilisations du volet théorique et empirique

Les boucles de consultations auprès des personnes vivant et soutenant les transitions interordres ont permis de porter un éclairage intéressant sur les différentes utilisations possibles du MSTR, tantôt en fonction des rôles joués dans le processus de transition, tantôt dans une perspective d'amélioration des mesures et pratiques mises en place.

Ainsi, l'utilisation du volet théorique du Modèle dans une perspective d'amélioration des mesures et des pratiques en place permettrait de soutenir :

- **L'appropriation d'un vocabulaire commun**, facilitant ainsi la communication au sein même d'un établissement et dans une perspective de collaboration interordres, interprofessionnelle et intersectorielle ;
- **Les réflexions organisationnelles, professionnelles, sectorielles, etc.**, que ce soit par types d'acteurs et d'actrices, par services, par région, etc. ;
- **L'analyse des besoins des personnes apprenantes** en situation de transition ;
- **L'analyse des mesures et des pratiques organisationnelles**, notamment en offrant une grille de lecture permettant de cartographier les mesures et les pratiques en place et celles qui gagneraient à être mises en œuvre ;

- **La prise de décision ;**
- **La planification stratégique** en matière de soutien aux transitions dans une perspective de responsabilités partagées, arrimée à des fondements théoriques clairs ;
- **L'élaboration de plan de réussite ;**
- La **collaboration et la concertation interordres, interprofessionnelles et intersectorielles ;**
- **L'environnement collaboratif de soutien dans une optique de partage des responsabilités** dans la réponse aux besoins diversifiés des personnes apprenantes.

## **Pour les personnes apprenantes, le volet théorique et empirique du MSTR pourrait permettre**

- De mieux comprendre l'environnement de soutien et les ressources pouvant être mises à disposition dans ce soutien ;
- De saisir que le même type de soutien est possible dans chaque ordre d'enseignement ;
- D'illustrer les diverses possibilités de poursuite (et d'arrêt) des études où les parcours différents ou complexes ne constituent pas une fin en soi ;
- De mieux comprendre les différents facteurs pouvant influencer le parcours éducatif ;
- D'illustrer le fait que les compétences et les outils nécessaires à la poursuite des études s'acquièrent petit à petit avec le temps ;
- De faciliter les échanges entre personnes apprenantes.

## **Pour le personnel enseignant, les équipes départementales ou les comités de programme, le volet théorique et empirique du MSTR pourrait permettre**

- De structurer une offre de formation actualisée à la réalité des transitions ;
- De soutenir le développement de pratiques pédagogiques sensibles aux personnes apprenantes qui vivent une transition, notamment, les personnes apprenantes qui en sont à leur première année ou session dans l'établissement ;
- D'alimenter les discussions et le travail d'équipe en réponse aux besoins des personnes apprenantes en contexte de transition ;
- D'encourager la collaboration.

## **Pour les gestionnaires, les cadres et les membres de la direction d'établissement, le volet théorique et empirique du MSTR pourrait permettre**

- De soutenir la communication au sein de l'établissement, notamment, dans les équipes composées de différentes personnes professionnelles;
- De permettre une compréhension commune des équipes de direction et de services relativement au soutien aux transitions et aux objectifs qui en découlent;
- D'inspirer et d'orienter l'élaboration des planifications de nature stratégique, pédagogique et organisationnelle;
- De servir d'outil en vue de définir une vision commune des objectifs à atteindre pour soutenir les transitions.

## **Pour le personnel intervenant, le personnel professionnel, le personnel de soutien et technique, le volet théorique du Modèle pourrait permettre**

- De structurer une offre de formation/sensibilisation aux transitions;
- D'optimiser l'effet de la rétroaction offerte aux personnes apprenantes qui sont incertaines au sujet de leur projet d'étude;
- De soutenir le développement d'un plan d'action (informel ou formel) avec les personnes apprenantes;
- De soutenir les réflexions auprès des acteurs et actrices qui agissent auprès des personnes apprenantes, notamment en orientation scolaire ou en soutien pédagogique individuelle, ou auprès des enseignants et comités de programme comme les responsables de la conseillanc pédagogique;
- De soutenir les réflexions professionnelles sur les parcours éducatifs des personnes apprenantes.

# SECTION 5

LE LEXIQUE



Le lexique qui suit a pour objectif d'explicitier le vocabulaire utilisé dans les sections précédentes pour décrire le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies (MSTR). Présenté en ordre alphabétique, il constitue une ressource permettant de saisir les ancrages théoriques des différents concepts mobilisés, tout en levant toute ambiguïté potentielle en fournissant des définitions précises et contextualisées.

Afin de rendre le modèle théorique accessible et compréhensible, tout en tenant compte des différentes perspectives régionales, il est apparu nécessaire de standardiser et de clarifier les concepts employés dans celui-ci.

La composition de ce lexique repose sur le cadre de référence commun<sup>21</sup> du projet TrRéussies, sur les rapports régionaux des équipes de recherche et sur les fondements théoriques issus des écrits scientifiques jugés pertinents. Ce lexique se retrouve aussi dans le document présentant le volet opératoire du MSTR.

## Actions de soutien

Le soutien réfère à une action (un comportement, une pratique, etc.) visant à aider, dans un contexte donné, une personne. Dans le projet, la réussite des transitions repose sur des actions de soutien mises en œuvre et partagées par les actrices et acteurs impliqués dans les milieux éducatifs (p. ex. les représentants et représentantes du ministère, les gestionnaires [cadres, directions], le personnel enseignant, le personnel professionnel, le personnel technique et les personnes apprenantes).

Ces actions sont en ajustement perpétuel, selon les contextes et les situations vécues. Les actions de soutien peuvent être directes ou indirectes, explicites ou implicites, sollicitées ou non par la personne apprenante. Qu'il s'agisse de contribuer, d'outiller, d'orienter ou d'accompagner, ces actions visent à mobiliser des ressources pour soutenir les transitions scolaires. Ainsi, les actions de soutien s'avèrent proximales ou non, c'est-à-dire directes ou indirectes, demandées ou non par la personne apprenante, offertes explicitement ou implicitement par les personnes en soutien.

Dans la foulée des travaux du projet TrRéussies, les actions de soutien facilitantes sont à la fois individuelles, collectives et partagées. Ces différentes actions de soutien peuvent aussi être classées au regard du moment auquel elles s'opèrent dans le parcours de transition interordres. Comme il en a été question précédemment, le soutien préventif réfère à ce qui est fait en prévision du prochain contexte éducatif (p. ex. offrir des ateliers liés aux attentes de l'ordre collégial, dès la 4<sup>e</sup> secondaire); le soutien proactif réfère à ce qui est en prévision des besoins qui émergent ou qui pourraient émerger dans le contexte actuel (p. ex. offrir un programme de pairage entre un élève du secondaire et une personne étudiante au collégial); le soutien

---

21 Document inédit créé aux fins des travaux théoriques des regroupements régionaux.

réactif s'opère au moment où le besoin émerge (p. ex. accompagner une personne apprenante à l'université dans sa demande d'aide financière aux études); le soutien post-actif cible les efforts portés après le soutien et réfère au processus rétrospectif des retombées du soutien précédent (p. ex. solliciter les deuxièmes années d'un programme donné pour connaître les bons coups en matière de soutien aux transitions reçues).

## Actualisation de soi

Alors que Maslow aborde l'actualisation de soi dans une perspective psychologique, Giddens y a plutôt travaillé sur des concepts qui s'en rapprochent, comme l'identité, le soi et l'agentivité à l'aune d'un contexte de modernité réflexive (Giddens, 2023). Plutôt que d'être orientée vers une quête de réalisation personnelle dans une hiérarchie de besoins (Maslow), pour Giddens l'actualisation de soi représenterait davantage un processus réflexif et continu de développement de sa propre identité dans un contexte hautement complexe et marqué par une incertitude constante. Selon cette perspective, l'individu réévalue, réajuste et réorganise continuellement son identité, ses choix et ses actions, en cherchant à s'adapter aux conditions et aux structures sociales caractérisées aujourd'hui par la fluidité plutôt que par la stabilité.

Dans le champ de la psychologie, le concept d'actualisation de soi (*self-actualization*) réfère principalement à la théorie de la motivation par la hiérarchie des besoins de Maslow (1954). L'actualisation de soi est un processus par lequel une personne apprend à se connaître en explorant ses préférences, ce qui lui convient ou non. En parallèle, elle doit assumer pleinement la responsabilité de son identité. Ce cheminement implique de rester fidèle à soi-même, même si cela nécessite de faire des choix impopulaires ou de s'écarter des normes établies. L'actualisation de soi, pour Maslow, se trouve au sommet de sa conception hiérarchique des besoins (p. ex. besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'amour et d'estime).

Bien que l'actualisation de soi soit abordée différemment par Giddens et Maslow, ces deux perspectives convergent vers l'idée d'un processus dynamique. Dans un contexte de modernité réflexive, Giddens voit l'individu comme un agent en constante adaptation aux changements sociaux, tandis que Maslow souligne la progression vers un épanouissement personnel, fondé sur la satisfaction des besoins fondamentaux. Dans les deux cas, l'actualisation de soi dépend d'une interaction continue entre l'individu et son environnement, qu'il s'agisse d'adaptations identitaires ou de la quête de réalisation personnelle. Enfin, l'actualisation de soi désigne la posture adoptée par la personne apprenante sur le plan personnel, où elle apprend à mieux se connaître à tous les niveaux (personnel, éducatif, etc.). Elle découvre, évolue, s'approprie de nouveaux savoirs, développe de nouvelles compétences et prend conscience de ses forces et de ses faiblesses, à travers son contact avec son nouveau contexte.

## Attentes

Dans le cadre du MSTR, les attentes désignent les exigences que les personnes entretiennent, implicitement ou non, envers les différents ordres d'enseignement, notamment en ce qui concerne la charge de travail, les comportements attendus, les ressources disponibles et les rôles et les rapports sociaux dans le nouveau contexte d'études. Chez les personnes apprenantes, comme le rappellent Naylor, Bird et Butler (2021), la réussite et la satisfaction dans leurs expériences d'apprentissage postsecondaires sont profondément façonnées par leurs attentes initiales. Toutefois, il existe souvent un écart entre les attentes perçues des personnes apprenantes (implicites) et la réalité des exigences institutionnelles face à la réussite et à l'interaction avec le personnel enseignant. Des dissonances peuvent également se manifester entre les attentes du personnel scolaire et les comportements, compétences ou attitudes des personnes apprenantes en transition, ce qui peut affecter la qualité de l'accompagnement et l'adaptation au nouvel environnement éducatif.

## Besoins contextualisés

Cette notion désigne les besoins des personnes apprenantes qui émergent en fonction du contexte dans lequel elles évoluent, plutôt qu'uniquement en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Les besoins contextualisés réfèrent aussi à leur ancrage in situ, où c'est au contact de l'expérience que la personne apprenante se rend compte (ou non) de la présence d'un besoin. La notion de besoins contextualisés est étroitement liée à celle de *contextualisation*, qui insiste sur le rôle central de l'environnement dans l'émergence et l'identification des besoins en matière de transitions.

Contrairement aux approches dites déficitaires, qui se focalisent sur les lacunes ou faiblesses intrinsèques des personnes apprenantes comme point de départ du changement, les besoins contextualisés prennent en compte l'environnement (social, institutionnel et familial) qui influence le parcours éducatif. Rose et Meyer (2002) soulignent en ce sens que les barrières à l'apprentissage ne sont pas liées aux capacités des personnes apprenantes elles-mêmes, mais résultent des obstacles posés par leur environnement. L'approche universelle de l'apprentissage, en opposition à la perspective déficitaire, met l'accent sur l'adaptation souhaitable des environnements éducatifs pour répondre à cette diversité de besoins permettant ainsi à chaque personne de s'épanouir et de réussir leurs transitions dans des conditions qui lui sont favorables.

# Collaboration

Dans le contexte de la transition interordres, la collaboration désigne la création d'espaces où divers acteurs et actrices se réunissent autour d'objectifs communs pour faciliter le parcours éducatif des personnes apprenantes. Ce processus collaboratif s'étend aux niveaux interordres, interorganisationnels et à la gouvernance multiniveau.

La collaboration repose ainsi sur des éléments essentiels, tels que la transparence dans les échanges (Ansell et Gash, 2007; Feist et al., 2020; Plummer et al., 2021), le partage de pouvoir (D'Amour et al., 2008; Feist et al., 2020; Plummer et al., 2021), un leadership transformationnel capable d'inspirer et de mobiliser les acteurs et actrices autour d'une vision partagée et une différenciation claire des rôles (Gitlin et al., 1994). Ces conditions favorisent un climat de confiance, un dialogue ouvert et une mobilisation collective des ressources. Des mécanismes robustes de gestion des risques et des stratégies visant à dénouer les tensions inhérentes à la collaboration peuvent s'avérer nécessaires pour renforcer la dynamique collaborative et la résilience organisationnelle (Sutcliffe et Weick, 2021). En cohérence avec l'approche du Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite (2020), la collaboration repose sur des valeurs de complémentarité et de mutualisation des connaissances, où chaque acteur et actrice est invité à contribuer à un réseau de soutien à la réussite éducative.

De plus, la mise en place d'une vision et d'objectifs communs serait cruciale pour unifier les différents acteurs et actrices, renforcer leur sentiment d'appartenance et les inciter à reconnaître leur interdépendance, en vue d'optimiser la mise en place de mesures de soutien (D'Amour et al., 2008). La collaboration intègre également la reconnaissance de la diversité des réalités propres à chaque établissement. Ceci permet d'éviter l'uniformisation des pratiques au profit d'une meilleure synergie autour de la réussite éducative de chacun et chacune (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020).

## Collaboration intersectorielle et interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle dans le milieu scolaire est un type de relation permettant d'offrir une réponse mieux adaptée à la complexité d'un problème en place de la part de personnes issues de diverses disciplines ou de corps d'emploi ou travaillant au sein de différents services d'un même établissement. Bergeron et Granger (2016) en parlent comme étant « un processus par lequel des professionnels de différentes disciplines développent des modalités de pratique qui permettent de répondre de façon cohérente et intégrée aux besoins identifiés » (p. 163). Cette collaboration vise à réunir des expertises variées afin de créer un environnement capacitant, d'améliorer l'efficacité des services et d'assurer une réponse adaptée aux besoins complexes rencontrés, comme c'est le cas avec les transitions scolaires. À terme, une collaboration interprofessionnelle démontrant des interactions fortement interdépendantes entre les parties prenantes peut amener un changement de pratiques de leur part (Bergeron et Granger, 2016; Careau et al., 2018).

En lien au MSTR, cela peut impliquer des échanges et un travail commun entre le personnel enseignant, la conseillanc e d'orientation, l'intervenant (travailleuse sociale ou travailleur social, p. ex.) pour mieux soutenir les personnes apprenantes dans leur parcours.

## **Collaboration interordres**

La collaboration interordres réfère à la collaboration entre différents ordres d'enseignement, soit le secondaire (incluant la formation professionnelle et la formation générale des adultes) et l'enseignement supérieur comprenant la première étape qu'est le collégial et l'université. Elle inclut également la collaboration intercycles (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, dont les études postdoctorales) pour l'université. La collaboration interordres repose sur un rapport non hiérarchique entre les ordres d'enseignement, valorisant une contribution significative et pertinente égale de chaque acteur impliqué. La collaboration interordres permet de créer une continuité dans l'accompagnement des personnes apprenantes à travers les différentes étapes de leur parcours éducatif. Dans le cadre du soutien aux transitions, cette collaboration favorise une meilleure articulation des mesures de soutien aux transitions entre les établissements scolaires et une prise de décision commune, ce qui permet de mieux prévoir et de mieux répondre aux besoins des personnes apprenantes. En intégrant cette façon de faire, un environnement capacitant émerge, favorisant aux personnes apprenantes un soutien adapté et cohérent tout au long de leur parcours.

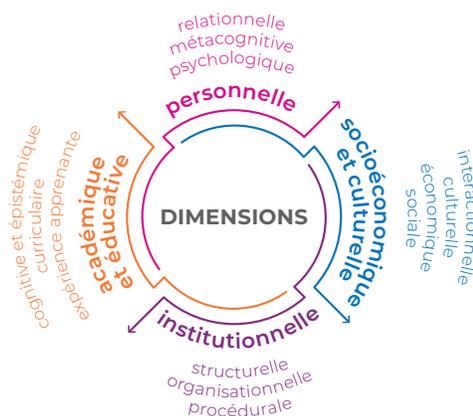
## **Contextualisation**

La contextualisation désigne le processus par lequel les besoins en matière de soutien aux transitions émergent et prennent forme au contact de l'expérience in situ. La contextualisation met en lumière l'ancrage des besoins dans un contexte précis, qu'ils soient anticipés, nouveaux ou réévalués, et souligne l'importance de répondre à ces besoins dans une perspective d'actualisation de soi. La contextualisation réfère aussi au fait que l'expérience se déroule dans un contexte, ponctué de situations et d'interactions, vécues différemment d'une personne à une autre.

## **Dimensions de soutien aux transitions et ses composantes**

Le projet TrRéussies propose quatre dimensions permettant de porter un regard cohérent et organisé sur les transitions, les besoins et les actions de soutien favorables à leurs réussites : personnelle, académique et éducative, institutionnelle et socioéconomique et culturelle. Ces quatre dimensions de soutien aux transitions ont une double visée, soit celles de cerner

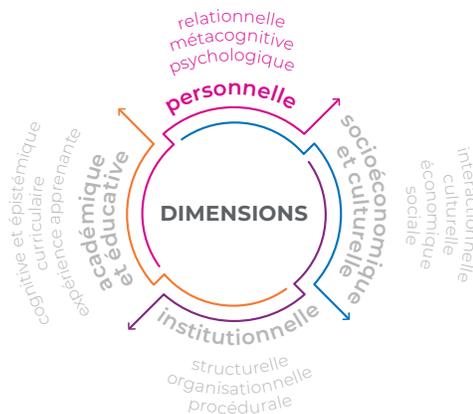
la complexité des transitions vécues en contexte éducatif par les personnes apprenantes et de cibler des actions facilitantes, destinées au personnel éducatif, aux établissements et à la communauté, leur permettant de soutenir les personnes apprenantes dans leur transition vers les études supérieures. Ces dimensions, aspects essentiels à considérer dans le soutien aux transitions des personnes apprenantes, contribuent ainsi à orienter des actions de soutien adaptées et cohérentes.



Les dimensions proposées sont détaillées grâce à plusieurs composantes, en interrelation. Les composantes de chaque dimension permettent non seulement de comprendre la composition de chaque dimension, mais également la complexité des transitions et des dynamiques en jeu pour et autour d'une personne apprenante. Ci-dessous se retrouve le détail de chaque composante.

## Dimension personnelle

La dimension personnelle réfère à ce qui est propre à une personne apprenante (personnalité, valeurs, croyances, expériences de vie), à la connaissance qu'elle a d'elle-même, de façon générale, sur tous les plans de sa vie. Cette dimension réfère aux intérêts, aux capacités, aux besoins (connus ou non), aux défis, aux aspirations et aux projets (de vie ou d'études) d'une personne apprenante. Influencée par ses croyances, ses expériences et les relations entretenues avec les autres, la personne apprenante croit en elle et en ses capacités d'atteindre un objectif (Bandura, 1997). La dimension personnelle porte une focale particulière sur les besoins psychologiques



fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des personnes apprenantes. Ainsi, cette dimension renvoie aux sentiments (de compétences, d'efficacité personnelle) et aux émotions propres à chaque personne. Durant son parcours éducatif, la personne évolue visant, de façon consciente ou non, l'atteinte d'un certain équilibre entre les composantes de cette dimension : psychologiques, cognitives et relationnelles.

## **Composante psychologique**

Cet élément réfère à la personne face à elle-même, à ce qui lui est propre, ses aspects émotionnels, affectifs et comportementaux, ses besoins fondamentaux (autonomie, compétence et appartenance sociale) (Deci et Ryan, 2008). Cet élément inclut l'équilibre et l'évolution de la personne apprenante (sentimentale, émotionnelle).

## **Composante métacognitive**

La composante métacognitive réfère au fait d'avoir conscience des processus qui permettent d'apprendre, de comprendre, de contrôler et de gérer ses pensées et ses réflexions de façon générale. Ces processus réfèrent par exemple à la capacité de se concentrer sur sa manière de réfléchir et de penser dans le but de les réguler en fonction de l'atteinte d'un objectif.

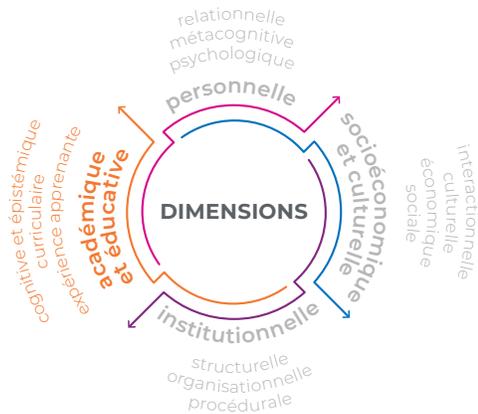
Selon Schraw et al. (2006), la métacognition comporte deux volets. Le premier renvoie à la conscience et à la connaissance qu'une personne apprenante a de ses capacités mentales, de sa mémoire et de son raisonnement, à la façon dont elle perçoit, traite et utilise l'information, consciemment ou inconsciemment (automatiquement). Le second lui permet de réguler et de contrôler ses capacités mentales. Ainsi, la métacognition permet d'optimiser les fonctions cognitives qui sont utilisées et mises à profit de façon stratégique, quotidiennement – telles que la planification et la prise de décision – permettant à une personne apprenante de s'adapter et de gérer efficacement son temps, ses tâches et ses ressources, de façon équilibrée, ainsi que l'évolution globale de la personne.

## **Composante relationnelle**

Selon Bandura (2001), les interactions sociales sont nécessaires au processus d'apprentissage et à l'évolution d'une personne. La personne apprenante apprend, à être, à faire, à apprendre, grâce, notamment, aux faits de vivre dans un environnement social, aux côtés des autres et de leurs façons de faire, d'être, d'apprendre. Cette composante est donc relative aux relations et aux rapports proximaux entre des individus. De plus, elle réfère aux liens d'interaction et d'interdépendance qui s'opèrent entre une personne apprenante et l'autre, en tant que personne signifiante (pairs, personnels éducatifs, etc.).

## Dimension académique et éducative

La dimension académique et éducative comme objet de soutien renvoie à la personne apprenante dans son rôle d'étudiant à son appropriation (faire sien) de ce rôle ou de cette posture d'apprenant. La dimension académique et éducative renvoie, pour la personne apprenante, à ses antécédents éducatifs (passé), à son vécu éducatif (passé, présent), à son projet d'études (présent et futur) et aux attentes ou tâches attendues (présent) de façon générale, dans le contexte éducatif. Cette dimension réfère également à tout ce qui concerne l'apprentissage, incluant les processus métacognitifs entourant l'apprentissage, les apprentissages réalisés de façon autonome ou encadrée, les stratégies d'apprentissages possibles ou souhaitables, la charge de travail perçue ou réelle et sa gestion, etc.



La dimension académique et éducative inclut, pour la personne apprenante, la connaissance de ses forces et de ses limites sur le plan éducatif. Cette (méta)connaissance s'avère nécessaire pour établir des visées et/ou un projet d'études cohérent. De façon complémentaire, cette dimension réfère à la personne apprenante face à elle-même, où elle évolue tout au long de son parcours de transition dans un système, un cadre ou un environnement éducatif capacitant.

### Composante de l'expérience apprenante

Cette composante réfère au vécu éducatif (présent, passé) et au bagage éducatif (antécédents éducatifs), avec lesquels une personne évolue dans son parcours de transitions vers les études supérieures. Une personne se fixe des buts qui sont cohérents non seulement avec son projet d'études (dimension académique et éducative), mais également avec qui elle est (dimension personnelle). Il apparaît qu'une adéquation/un équilibre est nécessaire entre les attentes académiques explicitées (dimension institutionnelle) et les aspirations de la personne apprenante.

### Composante curriculaire

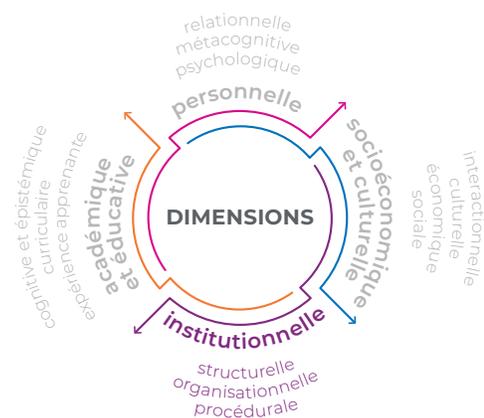
Cette composante réfère aux attentes éducatives et académiques établies par le système éducatif (établissement, programme, etc.), relatives à la personne apprenante, aux apprentissages, aux connaissances et au développement des compétences attendues au cours d'un programme d'études donné. Cette composante inclut les objectifs, les contenus, les méthodes et les stratégies prescrites ou mises en œuvre par les structures académiques pour soutenir les besoins d'apprentissage des personnes apprenantes.

## Composante cognitive et épistémique

Cette composante réfère à la cognition, aux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage. De façon générale, les processus mentaux renvoient aux opérations mentales qui permettent la saisie, le traitement et le stockage d'informations dans le cerveau. Les principales activités cognitives concernent le raisonnement, la résolution de problèmes, la pensée critique, la mémorisation, la capacité d'analyser et d'évaluer. Sur ce plan, il est aussi possible de parler d'agentivité épistémique, soit la capacité des individus à créer, à évaluer et à modifier des connaissances à l'aide d'outils épistémiques développés individuellement et collectivement. À titre d'exemple, la capacité des personnes apprenantes à identifier et à appliquer des critères de véracité à une nouvelle affirmation sera considérée comme une certaine forme d'agentivité épistémique. De façon complémentaire, le volet « cognitif » renvoie à la connaissance de soi sur le plan éducatif, de son rôle d'apprenant, incluant son agentivité, ses intérêts, ses capacités, ses besoins, ses défis, ses visées, etc.

## Dimension institutionnelle

Cette dimension accorde une focale à ce qui est relatif au cadre proposé par l'établissement éducatif (de provenance, d'accueil et d'évolution) et à la façon dont l'établissement se veut capacitant (Fernagu, 2022) en concevant le mode de fonctionnement et d'être de son organisation. Cette dimension renvoie ainsi aux choix et aux décisions prises par cet établissement en fonction de sa philosophie (valeurs), de ses normes (règles, politiques), et au rapport qu'entretient la personne apprenante à ce cadre. La dimension institutionnelle inclut aussi les ressources mises en place et offertes (matérielles, financières, humaines) et leur accessibilité. La dimension



institutionnelle en tant que dimension de soutien renvoie au fait que la réussite des transitions est une responsabilité partagée, au-delà de celle qui appartient à la personne apprenante. En effet, les mesures et les pratiques de soutien sont cohérentes avec la structure organisationnelle, qui influence directement l'évolution et l'équilibre de la personne apprenante. Cette dimension souligne l'importance d'une collaboration entre l'établissement (ses personnels) et les personnes apprenantes qui y évoluent, partageant l'objectif commun de la réussite des transitions.

## Composante structurelle

Cette composante réfère à la façon dont l'établissement éducatif est organisé, équipé et administré, aux moyens et aux outils qui permettent à l'environnement de devenir capacitant (Fernagu, 2022), et aux influences engendrées sur l'évolution et l'équilibre de la personne apprenante.

## Composante organisationnelle

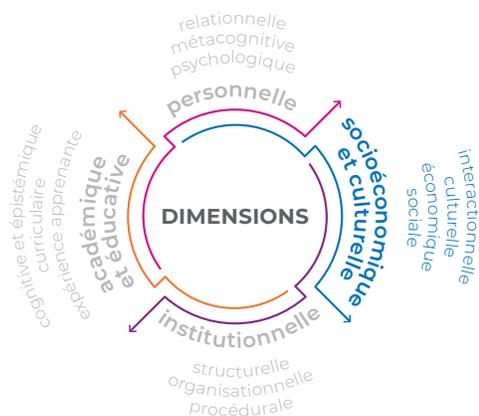
Cette composante renvoie à l'identité et à la culture organisationnelle et institutionnelle, à la philosophie de l'établissement dans sa globalité, incluant sa mission, ses valeurs, qui influencent les pratiques (partagées et collégiales) de toutes les personnes qui y évoluent (personnes apprenantes, personnels, etc.). Le cadre éducatif propre à chaque établissement est inclus dans cette composante, abordant les codes, les normes, les règles, les politiques qui encadrent l'environnement éducatif des personnes apprenantes.

## Composante procédurale

Cette composante a comme focale les processus, le fonctionnement et les méthodes (mesures, pratiques, ressources, outils, etc.) utilisées pour atteindre un objectif ou effectuer une tâche. Sont ici inclus les opérations, les démarches (admission, inscription, annulation de cours, etc.), les éléments temporels à retenir (moments clés liés aux transitions) et les politiques relatives au fonctionnement de l'établissement (heures de cours, registraire, etc.) et aux ressources disponibles (financières, matérielles, humaines).

## Dimension socioéconomique et culturelle

La dimension socioéconomique et culturelle fait référence au fait que chacune de ces composantes, incluant la composante interactionnelle, peut influencer le parcours éducatif de la personne apprenante. Cette dimension inclut ce qui est relatif au vivre ensemble et aux différents processus liés à la socialisation d'une personne comme l'intégration, l'adaptation, etc. Cette dimension réfère à la place qu'occupe une personne dans une collectivité, ici son milieu éducatif, à sa participation dans et avec sa communauté ou son groupe d'appartenance, et à la façon dont elle y évolue et contribue quotidiennement à le transformer. De même, à travers les différents regroupements auxquels appartient la personne apprenante (classe, cohorte, programme, comités, association, etc.), diverses cultures communes sont partagées comme le vocabulaire, les pratiques, etc. La dimension socioéconomique et culturelle s'avère également liée à l'agentivité étudiante. Bien que la personne apprenante ait la possibilité d'agir de manière intentionnelle et efficace, il importe de garder en tête que chacune des composantes de cette dimension vient influencer le contexte dans lequel la personne se retrouve.



## **Composante sociale**

Cette composante réfère à la participation d'un individu à une collectivité, celle à laquelle il appartient et s'associe, en tant que citoyen. La focale se retrouve ici sur les dynamiques qui s'observent relativement au processus de socialisation, au sein d'une collectivité éducative partageant une culture commune.

## **Composante économique**

La composante économique réfère aux déterminants socioéconomiques qui peuvent avoir un effet sur le parcours (éducatif) d'un individu (accès, opportunité, interruption, etc.) comme le revenu, le statut économique de la famille, les antécédents éducatifs des parents, le niveau d'insécurité économique, le statut professionnel et d'emploi, le milieu de vie, l'appartenance ethnique et culturelle, etc. Il s'agit d'ailleurs de l'un des principaux prédicteurs de la non-persévérance aux études (Doray et al., 2024).

## **Composante culturelle**

La composante culturelle renvoie aux possibilités de contribution et d'appropriation de la personne apprenante quant à la culture de son milieu (éducatif ou autre), de sa culture propre (dimension personnelle), de la culture institutionnelle (dimension institutionnelle) et de la culture des groupes sociaux qui composent le milieu éducatif dans lequel elle évolue (dimension académique et éducative). Cette composante réfère aussi au fait de savoir contribuer et de savoir s'approprier les référents communs nécessaires pour naviguer dans son parcours en enseignement supérieur. La composante culturelle fait référence à la langue et au langage de l'établissement, au vocabulaire et aux pratiques propres à chaque ordre d'enseignement, et à chaque établissement.

## **Composante interactionnelle**

La composante interactionnelle dans la dimension socioéconomique et culturelle réfère à l'importance des interactions sociales et des relations interpersonnelles dans l'évolution d'une personne. La personne vivant dans un environnement social où se trouvent d'autres personnes, avec lesquelles elle est en interaction et en interdépendance constantes (Bronfenbrenner, 1979). Conséquemment aux approches systémiques, cette composante renvoie aux interactions de la personne apprenante dans son réseau social, au sein de son milieu éducatif, en contexte de transitions. La personne apprenante apprend, évolue et s'adapte à son environnement éducatif au cours de ses transitions grâce aux interactions et aux relations interpersonnelles.

## Environnement capacitant

L'environnement capacitant « est bien plus qu'un environnement où l'on apprend ; il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre ; il donne les moyens d'apprendre et des opportunités pour le faire » (Fernagu, 2022, p. 48). Cet environnement propose un champ des possibles dans lequel les personnes peuvent agir librement et utiliser les ressources externes disponibles pour les convertir en ressources internes. De ces capacités d'action, chaque personne peut se définir un objectif et utiliser des ressources jugées pertinentes, acceptables et accessibles. Ces capacités de choix renvoient à la possibilité réelle de s'accomplir personnellement. Cet environnement est composé de caractéristiques de nature préventive, universelle et développementale. Cela signifie que les personnes doivent être en sécurité tant physiquement que psychologiquement, ne subir aucune exclusion en raison d'un besoin interindividuel et avoir la possibilité de se développer ou de s'épanouir de manière autonome (Falzon, 2013).

De fait, l'environnement capacitant vise à favoriser l'évolution des personnes apprenantes dans leur parcours éducatif en leur offrant un espace sécurisant et de confiance, où elles peuvent s'épanouir. Il s'assure de fournir des services, des ressources et des outils qui répondent aux besoins liés aux transitions éducatives. Pour que l'environnement soit véritablement capacitant, la personne apprenante doit connaître l'existence de ces services, ressources et outils, et pouvoir y accéder facilement (Masciotra et Medzo, 2009). Il est donc de la responsabilité de l'établissement de les faire connaître et d'en encourager l'utilisation. Pour y arriver, l'établissement doit lier les attentes explicites envers la personne apprenante, ses besoins (connus ou non) et les services, ressources et outils. Cet environnement facilite également les interactions sociales entre tous les membres de la collectivité éducative. Ultimement, il cherche à promouvoir l'autonomie et l'autodétermination (Fernagu, 2022), tout en soutenant l'agentivité (Morin et al., 2019) des individus dans la prise de responsabilité concernant leur projet d'études et de vie.

## Environnement collaboratif

Un environnement collaboratif se définit comme un espace structuré où divers acteurs, aux expertises complémentaires, travaillent ensemble de manière coordonnée pour répondre aux besoins des personnes apprenantes. Ce type d'environnement repose sur des pratiques de coopération et de communication active, permettant d'élaborer des réponses adaptées aux défis de la transition. Dans un environnement collaboratif, les efforts conjoints visent à maximiser l'efficacité des actions de soutien et des services, tout en favorisant l'autonomie et le bien-être des personnes apprenantes par un soutien cohérent et adapté.

Pour être véritablement capacitant, l'environnement doit intégrer une collaboration à la fois interordres, interprofessionnelle et intersectorielle, permettant ainsi au système dans son ensemble (ses acteurs et actrices, ses structures, ses normes, etc.) de soutenir la personne apprenante dans ses transitions. Une approche intersectorielle permet par exemple aux personnels professionnels d'un même établissement de coordonner leurs efforts pour répondre de façon globale aux besoins des personnes apprenantes. Parallèlement, une collaboration interordres – par exemple entre écoles secondaires et cégeps ou entre cégeps et universités par ses différents professionnels et professionnelles – assure une continuité dans l'accompagnement des personnes apprenantes, en facilitant leur adaptation à chaque étape du parcours éducatif. Cette synergie garantit un soutien complet et cohérent tout au long des transitions éducatives, favorisant une progression harmonieuse des personnes apprenantes dans leur parcours éducatif.

## Épanouissement (*thriving*)

Le modèle de l'épanouissement en transition de Schreiner (2010) repose sur une compréhension évolutive « en devenir » de la transition et de la réussite éducative, dans le parcours de vie d'une personne apprenante (*transition as a becoming*). Ce modèle prend en compte des déterminants comme la qualité de l'expérience étudiante, l'environnement d'apprentissage, les perceptions et comportements, le projet d'études et de vie, les accomplissements de la personne apprenante, les taux de diplomation et expose comment les personnes naviguent dans ces moments de changements (les transitions) tout en prospérant et en évoluant vers un état d'épanouissement.

Selon Schreiner (2020), on retrouve trois types d'épanouissement souhaitables – l'académique, l'intrapersonnel et l'interpersonnel – et qui incarnent les secteurs contributifs de la réussite et de la persévérance étudiante.

- **L'épanouissement académique** réfère à l'engagement dans l'apprentissage d'une personne apprenante et à son autodétermination académique.
- **L'épanouissement intrapersonnel** réfère quant à elle à la perception positive d'une personne confrontée à un événement ou une situation.
- Finalement, **l'épanouissement interpersonnel** renvoie à l'inclusion d'une citoyenneté diversifiée et l'importance d'un sentiment de connectivité sociale.

Ainsi, l'épanouissement, tel que nous le comprenons dans le Modèle, décrit l'expérience de personnes apprenantes pleinement engagées sur les plans intellectuel, social et émotionnel. Celles-ci ne se limitent pas à la réussite académique et éducative, mais vivent également un sentiment d'appartenance à la communauté et un bien-être qui soutient à la fois leur persévérance et qui leur permet de profiter pleinement des bienfaits de leur parcours éducatif. Selon le modèle de Schreiner, cet état de plénitude renforce leur résilience face aux défis, leur engagement à fournir les efforts nécessaires pour les surmonter et leur capacité à apprendre de manière durable. L'épanouissement contribue ainsi au développement de dispositions alignées avec les finalités sociales des études postsecondaires, comme l'engagement citoyen, le bien-être de la communauté et l'apprentissage tout au long de la vie.

## In situ (en situation)

Le concept « in situ » désigne un moment ou une situation spécifique où se réalise concrètement la transition, au cœur de l'environnement et des interactions propres à celui-ci. En lien avec la notion de situation dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, in situ fait référence à l'instant où l'individu se trouve dans une phase de rencontre, moment durant lequel il confronte ses croyances et perceptions à la réalité du nouvel environnement scolaire (De Clercq, 2017, 2019; Purnell, 2002). Comme l'a proposé Goffman (1987), la situation est collective et met en jeu la communication en temps réel, amenant les acteurs à mobiliser des cadres d'interprétation pour ajuster leurs comportements en fonction de ce qui se passe dans l'instant présent (Goffman, 1991; Journé et Raulet-Croset, 2008). À l'instar des œuvres d'art in situ, qui interagissent avec leur environnement immédiat, cette étape de la transition agit directement sur les perceptions de l'individu, influençant son parcours. Enfin, l'observation in situ permet de saisir ces dynamiques en préservant le caractère contextuel, relationnel et subjectif des phénomènes observés, ainsi que la perspective toujours émergente des individus dans leur contexte spécifique (Journé, 2005; Journé et Raulet-Croset, 2008).

## Intercycles

Généralement utilisé dans le milieu universitaire, le terme intercycles désigne les relations et collaborations établies et souhaitables entre les diverses instances d'un même établissement universitaire. Selon les départements ou les facultés, le personnel des universités est parfois séparé par cycles dans la gestion de ses activités. Par exemple, des structures administratives qui s'occupent des personnes apprenantes aux cycles supérieures uniquement ou encore, des professeurs ou professeures qui n'offrent pas de cours au premier cycle.

## Interordres

Ce terme désigne les relations et collaborations établies entre différents ordres d'enseignement, tels que les écoles secondaires (incluant les Centres de formation professionnelle et les Centres d'éducation des adultes), les cégeps et les universités, pour soutenir les personnes apprenantes dans leurs transitions scolaires. L'approche interordres vise à créer une continuité et une cohérence dans l'accompagnement des personnes apprenantes, facilitant ainsi chaque étape du parcours éducatif et répondant de manière adaptée à leurs besoins émergents. Selon les écrits, le terme interordres inclut parfois, parfois non, la notion d'intercycles.

## Intersectoriel.le

Ce terme désigne les collaborations entre divers secteurs, services ou disciplines au sein d'une même organisation, ou entre des organisations, réunissant des membres du personnel de champs variés pour offrir un soutien adapté aux personnes apprenantes. Dans le cadre des transitions éducatives, favoriser une approche intersectorielle repose sur un rapport non hiérarchique, visant à créer un environnement collaboratif capacitant, à améliorer l'efficacité des services, et à répondre de manière adéquate aux besoins émergents des personnes apprenantes.

## Mesure de soutien

Dans le cadre du projet TrRéussies, une mesure de soutien a été définie par son comité scientifique comme un moyen structuré, planifié et orienté en fonction d'un but explicite, mis en œuvre afin de bonifier ou d'améliorer une situation pour arriver à un résultat souhaitable. Une mesure est comprise comme un acte formel et institutionnalisé, découlant le plus souvent d'un plan d'action, développé et formalisé pour répondre à un besoin. En effet, ce sont les personnes apprenantes qui sont ciblées comme bénéficiaires et utilisatrices de ces mesures, conçues et développées en fonction de l'anticipation de leurs besoins. En outre, bien qu'une mesure soit planifiée, elle peut évoluer dans le temps, être ajustée ou s'arrêter. Une mesure est donc perméable aux influences telles que les contraintes externes, la conjoncture (politique, financière, etc.) ou le degré d'utilisation de la mesure. En effet, dans un cadre institutionnel, une mesure non utilisée sera éventuellement retirée.

Conformément aux pistes théoriques, il apparaît que toutes les populations ciblées par le projet TrRéussies peuvent ou non influencer le processus de conception et d'utilisation des mesures de soutien. À titre d'exemple, des personnes apprenantes peuvent élaborer et mettre en place une mesure ou y contribuer de manière indirecte. Il est convenu que la collaboration est nécessaire au déploiement d'une mesure, notamment par des actions facilitantes telles que la communication interprofessionnelle ou intersectorielle, l'entretien de relations cordiales et de proximité avec les populations étudiantes, etc. Il importe aussi de préciser que les mesures ont nécessairement recours à des ressources financières, matérielles, et humaines.

Au regard des résultats empiriques des projets, il apparaît important de nuancer que la présence de mesure de soutien n'est pas garante de son utilisation par les personnes apprenantes. Pour qu'une personne apprenante choisisse ou non d'utiliser une mesure, elle doit, selon la théorie de l'autodétermination (Fernagu, 2018), convertir la mesure de soutien en ressource interne. Pour Wehmeyer (1999), l'autodétermination regroupe « les attitudes et les capacités requises pour agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et pour faire des choix concernant ses actions sans influence ou interférence externe induite » (p. 305). Les travaux de Wehmeyer (1999) mettent en lumière l'importance de déployer des efforts visant à soutenir l'adoption de comportements autodéterminés. Pour favoriser le recours à l'utilisation de ces mesures par

les populations apprenantes, des conditions individuelles, personnelles, techniques (p. ex. dépliant, courriel), sociales (p. ex. parler à une personne, être accompagné par un pair) et organisationnelles (p. ex. offres récurrentes de services, mobilisation du personnel éducatif) peuvent être mises en place.

## Modèle

Un modèle représente une interface entre la théorie et la réalité, conçu pour être utile et adapté aux besoins des populations ciblées. Il a pour visée de guider l'action, de transformer le réel et d'offrir une représentation visuelle pour en faciliter l'utilisation. En accord avec une posture épistémologique et les objectifs, un modèle s'appuie sur des critères contextuels, théoriques et méthodologiques.

Selon Chàvez (2009), « un modèle éducationnel est un ensemble théorique, axiologique et pratique qui détermine, de manière consciente ou non, ce que doit être le processus éducatif » (para. 3). En cohérence avec sa définition qui inclut un ensemble théorique, axiologique et pratique, le projet TrRéussies propose un modèle se divisant en trois parties complémentaires :

- 1. Théorique** : cette partie regroupe les bases conceptuelles et théoriques qui soutiennent son élaboration, incluant les concepts clés, les balises communes et des documents explicatifs.
- 2. Opératoire** : elle traduit les résultats empiriques en mesures et pratiques concrètes pour guider l'action et soutenir les transitions éducatives.
- 3. Matérialisée** : cette partie concerne les livrables tangibles tels que des outils, mécanismes ou dispositifs, destinés à une application pratique par les milieux éducatifs.

Le modèle n'est pas une représentation exhaustive de la réalité, mais une construction ciblée visant à répondre aux besoins des personnes apprenantes et des intervenants dans le cadre des transitions éducatives.

## Perspective holistique

En éducation, la perspective holistique considère la personne apprenante dans sa globalité, en tenant compte de ses dimensions cognitive, affective et sociale (Legendre, 2005). Cette perspective vise à comprendre et à répondre aux besoins variés de la personne apprenante, en reconnaissant l'interdépendance de ces différentes sphères de son développement et de son épanouissement. Elle s'oppose à d'autres perspectives plus fragmentées, qui se concentrent uniquement sur des aspects spécifiques de l'apprentissage ou du développement de la personne apprenante.

## Perspective universelle

En accord avec une perspective universelle et inclusive, il importe que chaque milieu éducatif prenne la responsabilité « d'offrir un environnement accueillant, sécuritaire, inclusif et bienveillant qui reflète l'ouverture et qui permet d'apprendre à vivre ensemble et à développer un sentiment d'appartenance à la collectivité » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 4). Dans cette perspective, la dimension universelle préconisée dans le Modèle soutient la nécessité d'appréhender l'étendue des caractéristiques des apprenants et apprenantes dans le processus de transition. De nombreux travaux ont fait état des bénéfices d'une perspective universelle en éducation, non seulement pour soutenir les apprentissages, mais également pour soutenir la qualité de l'expérience et l'engagement des apprenants et apprenantes (Desmarais et Flanagan, 2023; Rousseau, 2023). Cette posture invite les milieux éducatifs à anticiper l'offre de mesures et de pratiques non pas en réponse à une caractéristique individuelle ou un marqueur de diversité, mais bien en réponse à un besoin partagé par plusieurs membres de la communauté éducative, indépendamment de leurs différences.

## Pratique de soutien

Dans le cadre du projet TrRéussies, il a été convenu qu'une pratique correspond à une action ou à un ensemble d'actions contextualisées, individuelles, collectives ou partagées, reposant sur des savoirs pratiques, théoriques ou expérientiels. Une pratique s'adapte nécessairement au destinataire, visant l'atteinte d'un but, qu'il soit implicite ou explicite. Une pratique peut être récurrente ou ponctuelle, variable selon les besoins, les situations et les contextes.

Bien qu'une pratique soit généralement informelle, elle peut aussi, dans certains cas, être formalisée. Par exemple, une pratique informelle peut naître d'initiatives situées du personnel (enseignant, professionnel, de soutien, etc.), visant à soutenir les personnes apprenantes dans un besoin vécu ponctuellement. Les pratiques peuvent aussi être formalisées à la suite d'un projet de recherche collaborative avec les milieux ayant permis de documenter des pratiques prometteuses. Elles peuvent permettre de favoriser le soutien d'une personne vivant un défi quant à sa socialisation dans un cadre scolaire, par exemple. Les pratiques peuvent donc inclure le recours à des ressources humaines, matérielles et financières, selon les besoins à soutenir.

## Préparation

Selon De Clercq (2019), l'étape de préparation « décrit le bagage de départ avec lequel l'individu se confronte au contexte de transition. Cette phase constitue la période se déroulant avant que le changement n'ait eu lieu. C'est donc la période avant l'entrée dans l'enseignement supérieur durant laquelle le jeune prépare progressivement son passage postsecondaire » (p. 5). Dans une perspective interordres, cette préparation est à la fois la responsabilité de la personne apprenante et celle des institutions scolaires, par l'entremise d'actions de soutien. La préparation aux études postsecondaires concerne trois tâches majeures : 1) développer des attentes réalistes et claires, 2) être positivement motivé, 3) atteindre un état de préparation suffisant.

Premièrement, il est crucial pour les personnes apprenantes de comprendre ce à quoi elles peuvent s'attendre dans le nouvel environnement scolaire. Cela inclut de bien connaître les exigences académiques, les changements dans le mode de vie et les défis potentiels qu'elles pourraient rencontrer. Deuxièmement, les personnes apprenantes doivent être sûres d'elles et avoir une motivation intrinsèque pour s'investir pleinement dans leurs études. Avoir des objectifs précis permet de donner un sens et une direction à ses efforts. En se concentrant sur des buts réalistes et réalisables, la personne apprenante peut maintenir sa motivation en voyant le progrès et en ressentant un sentiment d'accomplissement. Troisièmement, il faut également posséder les compétences nécessaires pour faire face aux nouvelles exigences scolaires. Cela inclut des compétences en matière d'organisation, de gestion du temps et une variété de compétences académiques.

Dans le cadre du MSTR, la préparation aux transitions ne se limite pas à la période précédant l'expérience; elle se poursuit tout au long de celle-ci, s'ajustant continuellement in situ, en fonction du projet d'études de chaque personne.

## Preptitude (*readiness*)

La notion de preptitude (*readiness*), telle qu'elle est définie dans ce modèle, réfère au sentiment de se sentir prêt à entreprendre une transition. Nous avons choisi de développer le terme *preptitude* plutôt que d'utiliser des expressions telles que « sentiment de se sentir prêt », car ce concept englobe non seulement un état d'esprit ponctuel, mais aussi une préparation multidimensionnelle et dynamique, ancrée dans des capacités adaptatives, relationnelles et autonomes essentielles pour aborder les transitions scolaires avec succès. Ce sentiment, qui peut varier d'une personne à l'autre, se situe dans une zone déterminante et perméable au croisement entre l'expérience in situ et la préparation.

Certains auteurs, comme Baumann et al. (2019), ont développé le concept de *work readiness* pour l'insertion professionnelle, qui désigne la capacité d'une personne qui vit une transition professionnelle à gérer des défis complexes, à interagir efficacement avec autrui et à développer son sens des responsabilités. Or, dans le cadre du MSTR, le concept de preptitude est ancré théoriquement dans les travaux de Schreiner<sup>22</sup> (2010, 2020), qui souligne l'importance de l'adaptation, de l'engagement et de l'épanouissement pour traverser les périodes de transition.

Dans notre modèle, la preptitude renvoie à la capacité d'une personne à affronter une nouvelle transition, comme l'entrée dans l'enseignement supérieur, tout en se sentant suffisamment préparée pour y parvenir de manière satisfaisante. Ce concept multidimensionnel dépasse la simple adaptation académique, comme l'acquisition de compétences intellectuelles et de connaissances de base nécessaires pour réussir dans un environnement académique plus exigeant. La notion de *preptitude* inclut par ailleurs une dimension d'autodétermination, où la personne apprenante exerce son autonomie en sachant reconnaître et mobiliser les soutiens disponibles, comme la famille et les amis, pour atteindre ses objectifs. Cette autonomie ne se limite pas à la débrouillardise individuelle, mais implique un équilibre entre responsabilité personnelle et capacité à s'appuyer sur les ressources externes. Ainsi, la preptitude reflète une responsabilité à la fois individuelle, collective et partagée, inscrite dans un environnement capacitant qui valorise le développement de compétences autonomes tout en encourageant la reconnaissance des soutiens essentiels.

Enfin, la preptitude inclut des dimensions essentielles telles que la résilience émotionnelle (capacité à surmonter les défis et le stress liés à une nouvelle transition et à un nouveau contexte scolaire), l'attitude envers l'apprentissage (motivation intrinsèque à s'engager activement dans ses études), l'autonomie et l'identité personnelle (capacité à prendre des décisions complexes de manière autonome), ainsi que la compétence sociale à interagir et à se connecter aux autres (autant les pairs que le personnel scolaire) dans un nouvel environnement.

## Projet d'études

En psychologie de l'orientation, un projet d'études se définit comme un processus d'anticipation opératoire et de planification personnelle visant la réalisation d'objectifs éducatifs en lien avec ses aspirations professionnelles (Boutinet, 2001; Guichard et Huteau, 2007). Il s'agit d'une représentation mentale d'une situation future anticipée, prenant appui sur l'expérience passée, mais qui se modifie, voire se réajuste progressivement, au contact de nouveaux contextes sociaux et scolaires. Ainsi, ce concept intègre une réflexion sur soi (p. ex. ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes, sa personnalité) tout en tenant compte des opportunités et des contraintes du contexte éducatif et socioéconomique. Le projet d'études implique une construction dynamique

---

<sup>22</sup> Schreiner est reconnue pour ses travaux sur les transitions scolaires, en mettant l'accent sur l'adaptation, l'engagement et l'épanouissement. Selon elle, les transitions représentent des jonctions critiques dans le parcours de vie d'une personne, qu'elles soient horizontales ou verticales, qu'elles concernent des changements de milieu, d'ordre d'enseignement ou de discipline. Ces transitions, toujours en mouvement, incluent les moments de *moving in*, *moving through* et *moving out* (Anderson et al., 2021), obligeant les personnes apprenantes à naviguer à travers différents sous-environnements et sous-cultures (Schreiner, 2020, p. 17).

où une personne explore, évalue et ajuste ses choix académiques pour aligner ses aspirations scolaires avec son développement vocationnel, contribuant ainsi à son engagement et à sa satisfaction dans son parcours scolaire et professionnel.

## Représentation

Le concept de représentation sociale permet de comprendre comment les individus et les groupes perçoivent, interprètent, reconstituent et partagent des connaissances sur leur environnement social en leur attribuant une signification spécifique (Abric, 1987). Les représentations sociales servent également de cadres social, moral, cognitif et culturel qui influencent les attitudes, les comportements et les interactions sociales, dans une visée, par exemple, d'ajustement ou de maîtrise de l'environnement social (Jodelet, 1989). Ces représentations sont aussi façonnées par des éléments implicites, tels que le curriculum caché, qui englobe les normes, valeurs et attentes non explicites transmises dans le cadre éducatif (Jackson, 1968). Le curriculum caché participe à la construction de ces représentations en influençant subtilement, voire inconsciemment, la manière dont les personnes apprenantes intègrent et reproduisent des savoirs et des comportements, souvent sans en avoir pleinement conscience, à travers l'organisation, la structure et les interactions au sein de l'établissement scolaire (Alsubaie, 2015).

## Responsabilité

Le terme responsabilité se distingue de la notion de rôle. La responsabilité est une obligation de réponse (Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL], 2012), dérivée de l'anglais « responsable ». Dans le contexte du MSTR, il s'agit de la mobilisation attendue des personnes qui soutiennent la transition. Les responsabilités désignent ici les obligations et les devoirs spécifiques attribués aux différents acteurs impliqués dans le soutien aux transitions, incluant le personnel des établissements et la personne apprenante elle-même. Ces responsabilités représentent la mobilisation attendue des professionnels et des intervenants pour offrir un accompagnement adapté tout au long du parcours de transition des personnes apprenantes. Elles visent à faciliter le passage entre différents ordres d'enseignement et à répondre de manière cohérente et proactive aux besoins des personnes apprenantes.

## **Responsabilité individuelle**

La responsabilité est individuelle au sens où la personne apprenante, par son agentivité et son autodétermination, s'engage activement dans son propre parcours éducatif et dans la réalisation de son projet d'études. Elle mobilise quotidiennement ses capacités et compétences essentielles, prenant des initiatives et faisant des choix qui façonnent son expérience éducative.

## **Responsabilité collective**

La responsabilité est collective puisque les relations entretenues entre la personne apprenante et ses milieux de vie – scolaire, amical, familial – apportent soutien et accompagnement, qu'ils soient tangibles ou non. La personne évolue au sein d'une communauté, d'un groupe, où se produisent ces interactions, et qui participe activement à son développement et à sa réussite.

## **Responsabilité partagée**

Comme mentionné précédemment, les personnes apprenantes évoluent au sein d'un environnement capacitant. En ce sens, la responsabilité de la réussite d'une transition ne repose pas uniquement sur l'habileté d'une personne à s'adapter ou à bien mobiliser ses compétences. D'autre part, l'enseignant, le professionnel ou le gestionnaire, agissant seul pour soutenir la personne apprenante, est limité dans sa capacité à soutenir efficacement les transitions. La responsabilité est partagée entre la personne apprenante et les personnes du système éducatif, car l'environnement dans lequel évolue la personne apprenante est conçu pour être capacitant, favorable aux changements et au processus de transition, et est soutenu par la collaboration interordres, interprofessionnelle et intersectorielle.

On retrouve trois types de responsabilités partagées en lien avec le soutien aux transitions interordres. La première est celle entre l'établissement d'accueil et la personne apprenante qui est accueillie, où les deux parties s'engagent activement dans le processus de transition. La deuxième correspond à la responsabilité partagée au sein d'un même établissement, entre le personnel et les services impliqués dans le soutien de la réussite, par le biais de la concertation au sein de l'établissement. La troisième est la responsabilité partagée entre différents ordres d'enseignement, facilitée par une concertation interordres, pour garantir une continuité dans l'accompagnement des personnes apprenantes tout au long de leur parcours éducatif.

De ce point de vue, il s'avère essentiel de contribuer collectivement, à travers la collaboration et la concertation, aux actions de soutien aux transitions, dans une perspective d'actualisation de soi. Rappelons que cette collaboration résulte d'un environnement capacitant qui encourage des actions individuelles, collectives et partagées pour répondre aux besoins des personnes apprenantes, en accord avec leur vision de la réussite. Chaque professionnel, chaque milieu et chaque personne apprenante a un rôle à jouer dans ce processus.

## Ressource

Selon le dictionnaire Usito (2025), une ressource est définie comme un moyen permettant de se tirer d’embarras ou d’améliorer une situation difficile. Une ressource désigne ce qui est disponible pour atteindre un but ou répondre à un besoin, qu’il s’agisse de moyens matériels, humains, financiers, temporels, intellectuels ou technologiques.

Dans le contexte éducatif, les membres du personnel ont accès à des ressources dont la nature et l’abondance varient selon des facteurs tels que le contexte régional, urbain, ou la taille de l’établissement. Ces ressources influencent directement leur capacité à assurer leurs rôles et responsabilités. Une gestion optimale des ressources favorise non seulement l’adaptation des personnes apprenantes aux nouvelles exigences académiques, mais également leur réussite éducative dans les transitions interordres et intercycles.

De façon sommaire, il est possible de distinguer les ressources des outils, mesures et pratiques. Un outil est un instrument ou dispositif concret utilisé pour opérationnaliser une mesure ou une pratique. Une mesure de soutien liée aux transitions à l’enseignement supérieur réfère à un moyen ou à une action structurée, développée et planifiée visant à répondre aux besoins anticipés des personnes apprenantes ciblées (voir Mesure de soutien). Une pratique correspond à une action contextualisée, formelle ou non, reposant sur un savoir expérientiel, et adaptée aux besoins spécifiques des personnes soutenues (voir Pratique de soutien). Malgré leurs différences, mesures et pratiques s’appuient souvent sur des ressources pour maximiser leur efficacité.

## Réussite éducative

La réussite éducative peut être comprise comme l’inclusion de la réussite scolaire, non pas en matière de succès des exigences institutionnelles, mais bien en ce qui a trait au succès du parcours selon le point de vue de la personne qui le vit. Décrite comme un processus de développement personnel et social, la réussite éducative transcende la scolarité, « [manifesté] par des capacités accrues d’apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société » (Pronovost, 2013, p. 19).

Dans une perspective diversifiée et inclusive, la réussite devrait désormais prendre en compte la personne et son potentiel, incluant ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques (Gouvernement du Québec, 2020). N’excluant pas la réussite scolaire, cette proposition soutient que la réussite éducative globale inclut l’intégration des savoirs académiques, mais focalisent aussi sur l’acquisition d’attitudes et de valeurs et au développement de compétences nécessairement à la réussite de ses objectifs personnels et professionnels (Demba, 2016, cité par Borri-Anadon et al., 2021, p. 28).

## Rôle

Le concept de rôle a d'abord pris racine dans les domaines de l'administration, de l'éducation et des sciences sociales (Huot, 2013). McShane et Benabou (2007) présentent le rôle comme désignant un ensemble de comportements devant être observés en raison d'une position occupée au sein d'une organisation. Dans le domaine de l'éducation, un rôle se définit principalement comme une ligne de conduite générale attendue qui guide les interventions d'une personne engagée au sein d'une équipe ou d'une organisation (Legendre, 2005; St-Vincent, 2011).

## Transitions éducatives

Dans le contexte du projet TrRéussies, une personne apprenante vit de multiples transitions au cours de sa vie, dont celles qui s'inscrivent dans son parcours éducatif. La notion plurielle de transitions incarne un processus dynamique et évolutif complexe, unique à chaque personne qui inclut, si nécessaire, différents allers-retours.

Les transitions éducatives sont plurielles, où de multiples dimensions se chevauchent, se combinent et se complètent (individuelle, académique, éducative, institutionnelle, socio-économique et culturelle). Ces dimensions s'opèrent différemment selon les besoins de la personne, la situation vécue, le contexte et les ressources disponibles, le soutien offert, reçu ou encore perçu et finalement, et l'expérience vécue par la personne apprenante.

## Transitions réussies

En cohérence, c'est par le système tout entier qu'une personne est soutenue dans chacune de ces dimensions, grâce à un environnement de soutien collaboratif qui favorise la réussite de l'expérience éducative. Ainsi, bien que la réussite éducative soit propre à chacun, orientée vers l'atteinte d'un certain équilibre entre le vécu et le devenir, la responsabilité de la réussite des transitions apparaît à la fois individuelle, collective et partagée.

# LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128.
- Anderson, M. L., Goodman, J. et Schlossberg, N. (2021). *Counseling Adults in Transition : Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World*. (5<sup>e</sup> éd.). Springer Publishing Company.
- Ansell, C. et Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of public administration research and theory*, 18(4), 543-571. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>
- Archambault, I., Brault, M. C. et McAndrew, M. (2015). Impact des facteurs psychosociaux, familiaux des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé GRES/GRIES. Université de Montréal
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bastien, N., Chenard, P., Doray, P. et Laplante, B. (2013). *L'accès à l'université : le Québec est-il en retard ?*, Note de recherche. CIRST.
- Baumann, A., Crea-Arsenio, M., Hunsberger, M., Fleming-Carroll, B. et Keatings, M. (2019). Work readiness, transition, and integration : The challenge of specialty practice. *Journal of Advanced Nursing*, 75(4), 823-833. <https://doi.org/10.1111/jan.13918>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Berger, J., Motte, A., et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, (4<sup>e</sup> éd.). Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bergeron, G. et Granger, N. (2016). Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire. *Education Sciences and Society*, 7(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2016oa3504>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 35-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Dumont, M. et Savoie-Zjac, L. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-44). Presses de l'Université du Québec.

Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération : faits saillants. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. Université du Québec. [https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG\\_Faits%20saillants.pdf](https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf)

Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Ciguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/12/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>

Bouffard, T., Grégoire, S. et Vézeau, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec-Société et culture. Université du Québec à Montréal.

Boutinet, J.-P. (2001). *Anthropologie du projet*. PUF.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

Careau, E., Brière, N., Houle, N., Dumont, S., Maziade, J., Paré, L., Desaulniers, M., Museux, A.-C. (2018). *Continuum of Interprofessional Collaborative Practice in Health and Social Care – Guide* (2<sup>e</sup> ed.). Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>

Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2012). *Responsabilités*. Ortolang. <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/responsabilit%C3%A9>

Chávez, M. (2009). Intégration de l'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences : un modèle éducatif. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 8. <https://doi.org/10.4000/ere.1969>

Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite. (2020). *Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec*. Université du Québec. [https://reseau.quebec.ca/fr/system/files/documents/memoires\\_avis\\_rapports/leviers-reussite-cycles-superieurs-reseau-uj\\_oct-2020.pdf](https://reseau.quebec.ca/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/leviers-reussite-cycles-superieurs-reseau-uj_oct-2020.pdf)

Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Gouvernement du Québec.

Courcy, J., et Comité scientifique TrRéussies, C. (2022). *Rapport final : Recension des écrits du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*. Université du Québec.

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L. S. et Beaulieu, M. D. (2008). The conceptual basis for interprofessional collaboration : Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 22(4), 417-428.

Guichard, J. et Huteau, M. (dir.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Dunod.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24.

De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [Thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain.

De Clercq, M. (2019). La transition universitaire : Posons un regard neuf sur la réussite de l'étudiant. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 116.

De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F. et Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20782>

Demers, S., Bachand, C.-A., Duguay, A., Aumond, D. et Néron, J. (2024). *Transitions académiques réussies vers les études supérieures : vers un continuum de compétences académiques transversales et des pratiques pour les soutenir*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

Demers, S., Veilleux, M., Bélec, C., Tardif, S., Stockless, A., Parent, S., Michaud, N., Desjardins, F., Martin-Roy, S., et Staiculescu, R. (2024). *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*. Université du Québec.

Desjardins, F., Tardif, S., Clin, B., Thivierge, J. et Arbour, N. (2024). *Démocratiser le recours aux mesures de soutien aux transitions interordres et intercycles*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

Desmarais, M.-E. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>

Doray, P., Lessard, C., Roy-Vallières, M., St-Denis, X., Grenier, V. et Prats, N. (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2024*. Observatoire québécois des inégalités.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses universitaires de France.

Feist, A., Plummer, R. et Baird, J. (2020). The inner-workings of collaboration in environmental management and governance : a systematic mapping review. *Environmental Management*, 66(5), 801-815.

Fernagu, S.O. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités* [thèse de doctorat, Université Bourgogne Franche-Comté]. <https://shs.hal.science/tel-01988063>

Fernagu, S.O. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants?.

*Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69.  
<https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>

Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. COQES.

Frenette, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*. Statistique Canada.

Fritz, V. et van Rhijn, T. (2019). Examining the postsecondary enrolment of low-income mature students in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(2), 7-20.

Gaudreault, M. M., Morin, I., Simard, J.-G., Perron, M. et Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 51(3), 37-60. <https://doi.org/10.3917/lse.513.0037>

Giddens, A. (2023). Modernity and self-identity. Dans *Social Theory Re-Wired*. Routledge.

Gitlin, L. N., Lyons, K. J. et Kolodner, E. (1994). A model to build collaborative research or educational teams of health professionals in gerontology. *Educational Gerontology : An International Quarterly*, 20(1), 15-34.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (A. Kihm, Trad.). Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, M. Dartevelle et P. Joseph, Trad.). Éditions de Minuit.

Gouvernement du Québec. (2025). *Système d'éducation du Québec*. Québec. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>

Gouvernement du Québec. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf)

Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Gouvernement du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)

Huot, A. (2013). *La perception des problématiques de rôle chez les coordonnateurs dans les départements de soins infirmiers dans les cégeps* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Papyrus.

Jackson, P. W. (1968). *Life in the classrooms*. Rinehart and Winston.

Jodelet, D. (1989) Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). PUF. [https://classiques.uqam.ca/contemporains/jodelet\\_denise/representations\\_soc\\_domaine\\_en\\_expansion/representations\\_soc\\_domaine\\_en\\_expansion\\_texte.html](https://classiques.uqam.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_soc_domaine_en_expansion/representations_soc_domaine_en_expansion_texte.html)

Journé, B. (2005). Étudier le management de l'imprévu : méthode dynamique d'observation in situ. *Finance Contrôle Stratégie*, 8(4), 63-91. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:dij:revfcs:v:8:y:2005:i:q4:p:63-91>

Journé, B. et Raulet-Croset, N. (2008). Le concept de situation : contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude. *M@n@gement*, 11(1), 27-55. <https://doi.org/10.3917/mana.111.0027>

Kamanzi, P.C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada, *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24.

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

Lanoville, C., Martin-Roy, S., Bergeron, J., Allaire, S., Veilleux, M., Demers, S., et Staiculescu, R. (2024). *Soutenir les transitions vers les études supérieures par la collaboration interordres*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guerin.

Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>

Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22, 326-347.

McShane, S. L. et Benabou, C. (2007). *Comportement organisationnel*. Chenelière.

Morin, E., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (51). <https://doi.org/10.4000/edso.5821>

Naylor, R., Bird, F. L. et Butler, N. E. (2021). Academic expectations among university students and staff : addressing the role of psychological contracts and social norms. *Higher Education*, 82(5), 847-863. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*.

Paquette, C., Gaudreault, M. M., Trudel, D., Gaudreault, M., Maltais, C. et Charrette, M.-P. (2024). *Les étudiantes et les étudiants sous contrat de réussite dans le réseau collégial : les connaître, les soutenir*. Cégep André-Laurendeau.

Parent, S., Deschênes, M., Gonthier, M.-È., Jolicoeur, E., Michaud, N., Dionne, L. et Desmeules Thériault, G. (2024). *Développement de la compétence numérique interordres (CNIO) : Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*. Université du Québec.

Plummer, R., Witkowski, S., Smits, A. et Dale, G. (2021). The issue of performance in Higher education institution - Community partnerships : A Canadian perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(5), 537-556. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1858386>

Pronovost, G. (2013). Réussite éducative, réussite scolaire et milieu familial. *Diversité*, 172(1), 18-22. <https://doi.org/10.3406/diver.2013.3715>

Purnell, S. (2002). *A map, bicycle, and good weather : the transition to undergraduate study : a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education in Adult Education at Massey University* [thèse de doctorat, Massey University].

Richard, É. (2022). Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois?. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 123-144.

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age : Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Rousseau, N. (2023). Soutenir l'engagement scolaire après la COVID-19 : mise en relation de propositions émises par des élèves québécois avec les principes de flexibilité de la conception universelle de l'apprentissage. *Éducation et francophonie* 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100073ar>

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 de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec.

Schraw, G., Crippen, K. J. et Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education : metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

Schreiner, L. A. (2010). The "thriving quotient" A new vision for student success. *About Campus*, 15(2), 2-10.

Schreiner, L. A. (2020). From surviving to thriving during transitions. Dans L. A. Schreiner, M. Louis et D. D. Nelson (dir.), *Thriving in transitions : A research-based approach to college student success*. University of South Carolina.

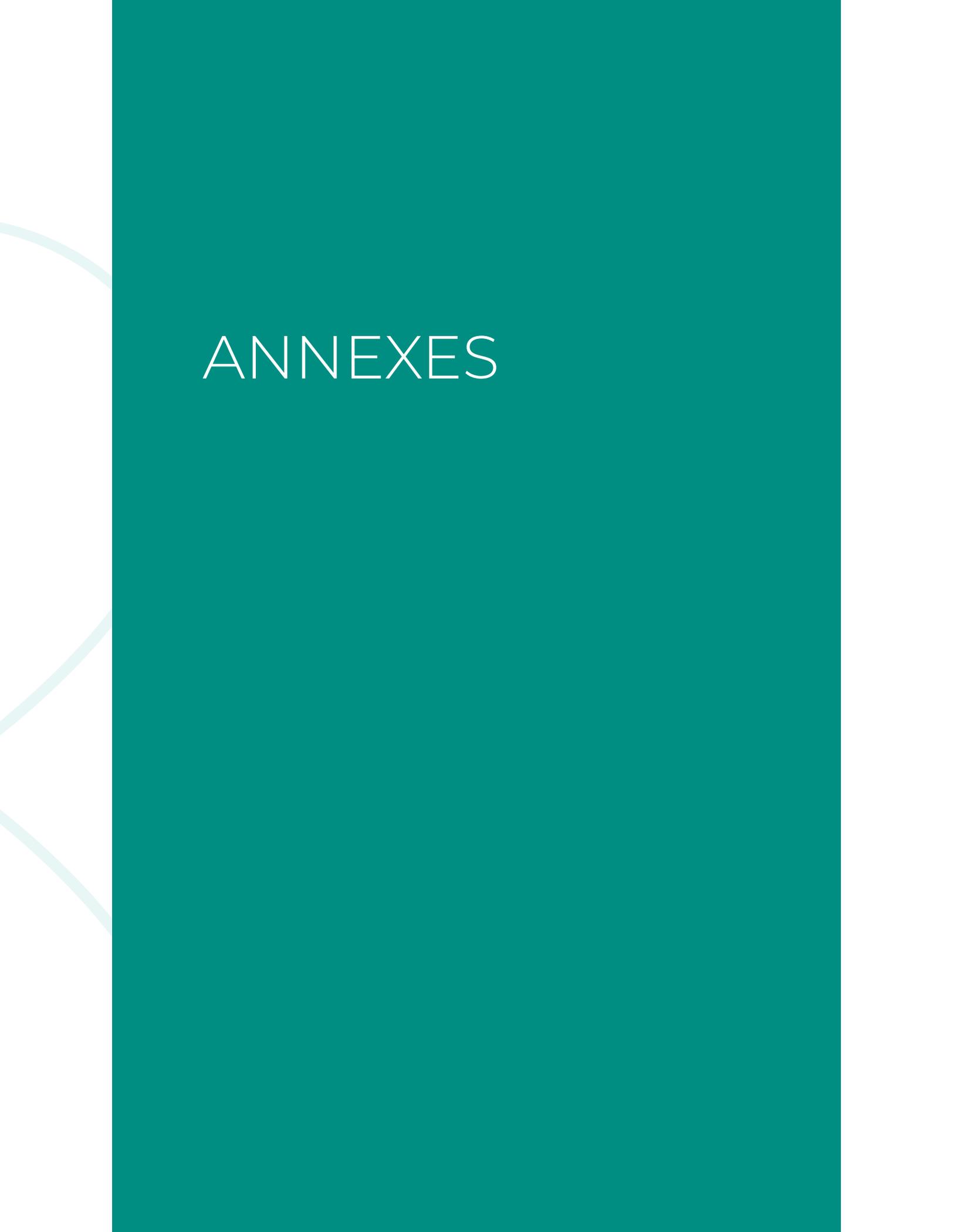
St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs.

Sutcliffe, K. M. et Weick, K. E. (2021). *Organizing for Resilience : How to Build an Adaptive Culture*. Stanford University Press.

Usito. (2025). Ressource. Université de Sherbrooke. <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/ressource>

Université du Québec. (2022). *Problèmes ou besoins sur lesquels le projet souhaite avoir un effet* [Document inédit]. [https://reseau.uquebec.ca/fr/system/files/documents/Transitions-reussies/transitions-reussies\\_problematique.pdf](https://reseau.uquebec.ca/fr/system/files/documents/Transitions-reussies/transitions-reussies_problematique.pdf)

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination : Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/108835769901400107>



# ANNEXES



## ANNEXE I

# La chronologie de la démarche méthodologique

Sur le plan chronologique, rappelons que dès 2022, la structuration du projet s'amorce et divers comités sont constitués (comité scientifique, communauté de pratique des ressources professionnelles, etc.) visant à établir les balises théoriques et conceptuelles du modèle. Une recension des écrits (n=237) (Courcy et Comité scientifique TrRéussies, 2022) est produite, ce qui permet l'amorce d'une compréhension commune et des grandes lignes directrices du modèle. Les échanges mènent aussi à préciser que le Modèle doit être itératif, ouvert, compréhensible, dynamique, adaptatif/évolutif et qu'il prenne en compte la complexité du phénomène de transition éducative.

L'année 2023 est charnière tant pour l'avancement des travaux régionaux que pour la consolidation du projet TrRéussies. Durant cette année, trois volets sont visés au Modèle : le volet théorique et empirique; le volet opératoire; le volet matérialisé. C'est ainsi que les initiatives de consultations, de validation et les travaux visant le consensus se multiplient. Parmi les résultats de cette validation se trouve la confirmation des populations ciblées par l'un ou l'autre des volets du modèle : les personnes apprenantes, enseignantes, professionnelles et gestionnaires (ou cadres), les scientifiques, les personnes des ministères et l'UQ. La poursuite des travaux permet également aux comités de consolider les définitions phares des concepts aux fondements du modèle : perspective universelle, approche systémique, mesures et pratiques, transitions réussies, dimensions de soutien.

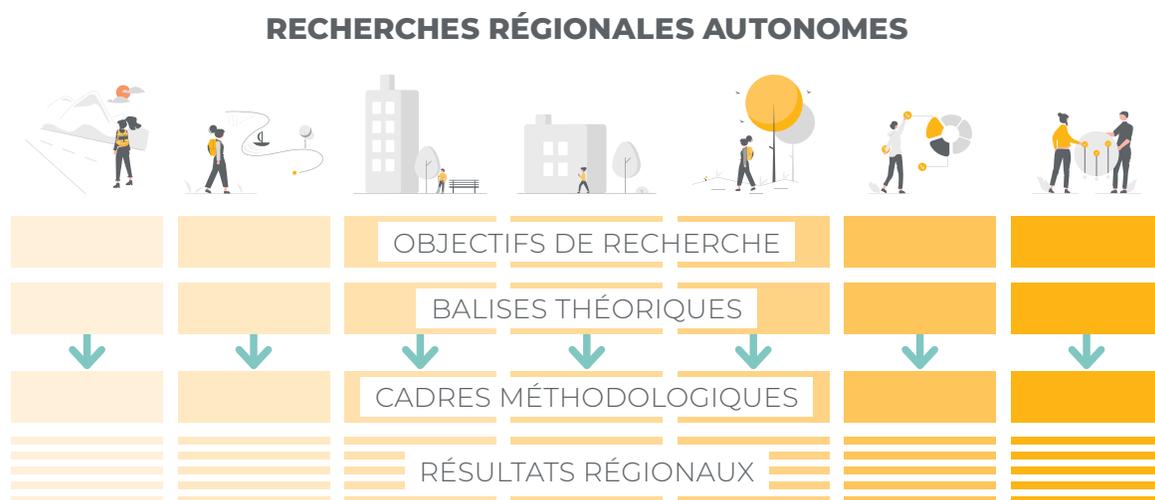
En 2024, c'est donc par l'entremise d'un processus itératif d'appropriation d'écrits disponibles, d'échanges, de discussions et de confrontations d'idées sur ces écrits qu'un *Cadre de référence commun*<sup>23</sup> a été développé. Ce cadre permet notamment aux régions d'ancrer leur projet de recherche, de réfléchir à l'apport empirique de leur projet et d'offrir une colonne vertébrale théorique au Modèle.

En outre, ce projet se distingue par les perspectives théoriques multiples et complémentaires qui s'arriment vers une compréhension unique des transitions. Là où les uns pourraient voir une limite importante, soit que les projets soient d'origine méthodologique variée, le Modèle en fait sa force.

---

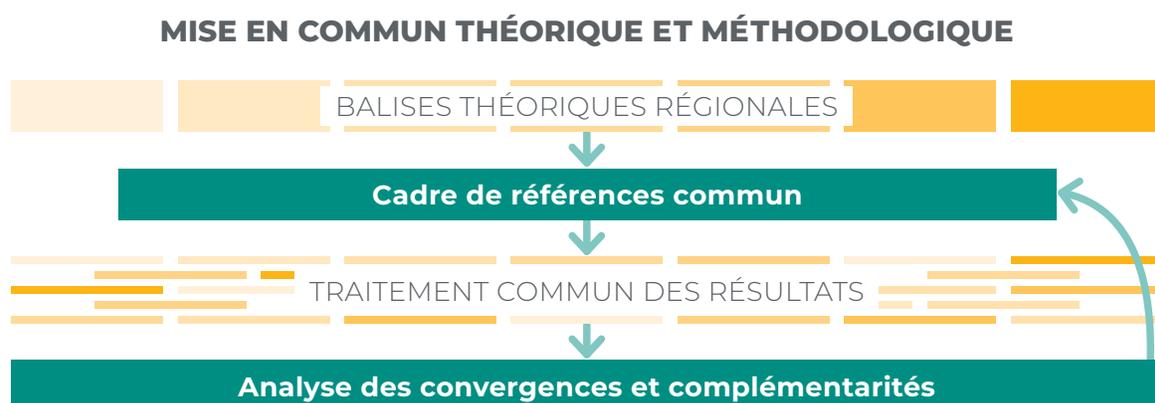
23 Document inédit créé aux fins des travaux théoriques des regroupements régionaux.

## Étape 1 – Recherches régionales autonomes



L'étape 1 expose le déroulement des projets de recherche autonomes régionaux sur les transitions interordres qui ont été lancés en août 2022. Chaque regroupement régional a conduit son projet en regard de ses objectifs de recherche, de ses balises théoriques spécifiques et de son cadre méthodologique, et ce, de concert avec leurs partenaires régionaux qu'ils ont eux-mêmes mobilisés. Les résultats obtenus dans chaque région sont ainsi tributaires d'une démarche unique et spécifique à chaque projet. L'annexe 1 (à venir) permet de rendre compte de cette richesse par la présentation sommaire de chaque projet.

## Étape 2 – Mise en commun théorique et méthodologique



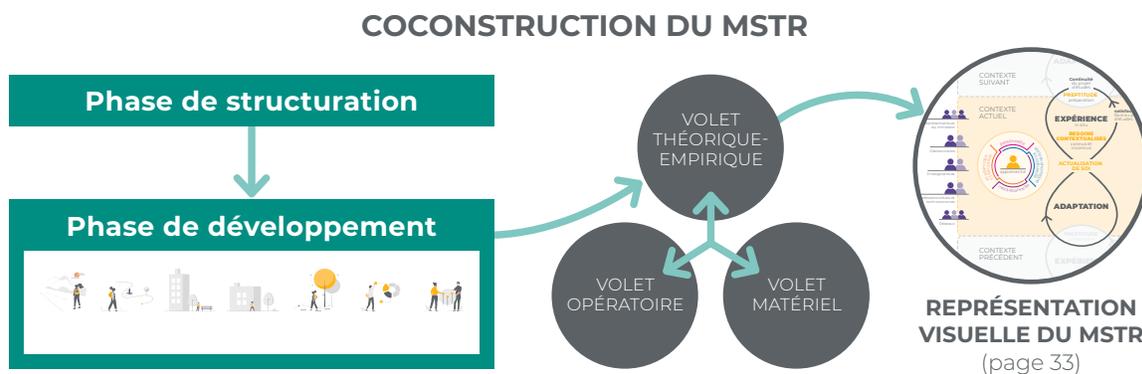
L'étape 2 permet de mettre l'accent sur la richesse du projet TrRéussies, soit une structure collaborative et le maintien de cette collaboration de façon efficace dans le développement d'une compréhension commune des enjeux liés aux transitions interordres réussies. C'est ainsi que la mise en commun des balises théoriques et des cadres méthodologiques s'est avérée déterminante dans la poursuite de la coconstruction du modèle. Depuis avril 2023, les membres du comité scientifique incluant l'équipe de direction ont travaillé à faire converger les bases théoriques et conceptuelles qui ralliaient les préoccupations des régions, afin d'y ancrer la coconstruction d'un modèle de soutien aux transitions interordres réussies. À cet égard, un cadre de référence commun a été élaboré par le comité scientifique, incluant 1) la définition de concepts clés se rapportant à l'étude des transitions; 2) la description d'approches théoriques se rapportant au processus de transition; et 3) l'identification claire des concepts et postures théoriques retenus dans le cadre du développement du *Modèle de soutien aux transitions interordres réussies* (MSTR).

À la lumière des postulats théoriques, il a été possible d'opérer le passage d'une perspective régionale vers une perspective nationale. Pour ce faire, une présentation des résultats régionaux a été réalisée avec un souci partagé de faire des liens entre lesdits résultats et les différentes dimensions des transitions (et leurs composantes) retenues dans le cadre de référence commune. À l'issue des présentations régionales, malgré l'autonomie de recherche de chaque projet régional, et conséquemment, la diversité des approches mobilisées dans la réalisation de ces travaux, il était évident que les résultats présentés étaient souvent complémentaires.

Dans la foulée des travaux du comité scientifique, un exercice d'analyse des points de convergence, de complémentarité et de divergence, des résultats régionaux a été effectué. Chaque personne présente avait d'abord à cibler les thèmes émergents des résultats régionaux, pour ensuite identifier les thématiques convergentes ou complémentaires, et celles divergentes. Les éléments ressortis ont ensuite servi de levier à la poursuite des discussions analytiques au sein du groupe. De cet exercice, on retient que la convergence et la complémentarité des résultats régionaux sont omniprésentes.

Les éléments de convergence et de complémentarité contribuent à la valeur théorique du modèle en assurant la transférabilité des résultats, d'une région à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre – ce qui appuie la robustesse du modèle.

## Étape 3 – Coconstruction du modèle



L'étape 3 s'attarde spécifiquement à la démarche ayant mené à la coconstruction du MSTR, qui émane de l'analyse transversale (étape 2) des résultats de recherche régionaux (étape 1). Sachant que la finalité première de la recherche-développement (RD) est le développement (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), il nous apparaissait soutenant d'emprunter à cette méthodologie de recherche dans le développement de la schématisation du Modèle.

Sans prétendre à une théorisation ancrée constructiviste dans sa forme la plus pure (Charmaz, 2006), nous croyons que le processus d'analyse déployé ici s'en inspire. D'une part, la dimension constructiviste du projet TrRéussies place l'ensemble des chercheurs et des partenaires qui y prennent part dans une posture de coconstruction de sens où dialogues, réflexions et confrontations d'idées contribuent à cet aller et retour entre travail de terrain (les projets régionaux) et prédictions et explications (l'analyse inductive des résultats régionaux à travers une démarche collective et itérative). D'autre part, l'immersion des chercheurs « dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène » (Guillemette, 2006, p. 33). De façon similaire à la théorisation ancrée, le Modèle proposé met de l'avant des concepts interreliés avec un degré d'abstraction élevé (Birks et Mills, 2011) qui ont émergé des données brutes des sept projets autonomes. Toujours dans la perspective de la théorisation ancrée, le Modèle ne vise pas le « quoi » de la transition, mais bien le « comment » de transitions interordres réussies.

Comme illustré ci-dessus, la coconstruction s'opère au cours des phases de structuration, de développement et d'amélioration, permettant l'élaboration des trois volets principaux du modèle : théorique-empirique, opératoire et matériel. Chaque volet fait l'objet de boucles d'amélioration, tantôt avec des représentantes et représentants régionaux, tantôt avec le comité scientifique, tantôt avec le conseil scientifique, tantôt avec des groupes de consultations. À chaque version du modèle ou de façon complémentaire selon les moments jugés nécessaires, les trois volets sont validés par les personnes impliquées dans les projets de recherche et par les personnes utilisatrices ciblées dans le cadre du projet.

## **La phase de structuration**

Appuyée sur la mise en commun des résultats régionaux, sur l'identification des thèmes émergents et sur l'analyse des complémentarités, des convergences et des divergences, la phase de structuration a permis de formaliser les lignes directrices (les incontournables du modèle théorique empirique) à prendre en considération dans l'élaboration de la schématisation.

## **La phase de développement**

Ainsi, la phase de développement s'amorce. Grâce à l'identification des composantes nécessaires à la compréhension du processus de transition, un prototype voit le jour en septembre 2024. Il aura fallu cinq versions (1,1, 1,2, 1,3, 1,4, 1,5) de ce prototype avant d'en arriver au développement d'une schématisation satisfaisante pour passer à la phase suivante.

## **La phase d'amélioration**

La phase d'amélioration vise à soumettre le prototype développé à un ensemble de cycles de mise à l'essai à des fins d'amélioration (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). C'est dans ce contexte qu'une première boucle de mise à l'essai (fonctionnelle) a été réalisée avec un membre représentant de chacune des équipes de recherche régionales (5 participants et participantes). Cette boucle aura donc pris la forme d'une rencontre à distance où chaque participant et participante pouvait commenter la représentation visuelle (version 1,5), poser des questions d'éclaircissement, offrir des suggestions ou soulever certains enjeux de clarté par exemple. Cette première boucle de mise à l'essai aura mené à une version bonifiée (1,6). La version 1.6 de la représentation visuelle a été soumise à nouveau, mais à l'ensemble des personnes participantes au projet Transitions réussies comprenant des personnes chercheuses, professionnelles et apprenantes (23 personnes en présentiel). Cette deuxième boucle de mise à l'essai était à la jonction entre une mise à l'essai fonctionnelle et empirique. Ainsi, les personnes présentes étaient invitées à utiliser la schématisation produite à des fins de validation de la cohérence avec les projets régionaux. Cette façon de faire a permis de déterminer d'autres pistes de bonifications, certains enjeux d'unité visuelle sur la représentation et la nécessité d'anticiper un document comparatif permettant de situer le MSTR par rapport aux autres modèles existants (à venir dans la version finale).

En novembre 2024, une troisième boucle d'amélioration s'active, destinée cette fois-ci aux personnes qui utiliseront le modèle : les personnels enseignant, intervenant, professionnel, les gestionnaires, les représentants et représentantes des pôles régionaux et les ministères (de l'éducation et de l'enseignement supérieur).



## ANNEXE II

# Les partenaires, les collaborateurs et les collaboratrices par projet

### Bas-Saint-Laurent – Gaspésie-Les-Îles

Développement de la compétence numérique interordres (CNIO)

#### Chercheuses universitaires de l'UQAR

Séverine Parent, chercheuse principale  
Michelle Deschênes, chercheuse associée  
au chantier BEP

Lucie Dionne, chercheuse associée  
au chantier BEP

Marie-Ève Gonthier, chercheuse associée  
au chantier EBP

Edith Jolicoeur, chercheuse associée  
au chantier EBP

Nancy Michaud, chercheuse associée  
aux chantiers ADM

#### Coordonnatrice

Gabrielle Desmeules Thériault

#### Gestionnaire du projet

Pietro Luciano Bueno,  
doyen de la recherche

#### Établissements collaborateurs au BSLGIM

Université du Québec à Rimouski,  
partenaire de recherche-action sur le terrain  
Centre de services scolaire Kamouraska-  
Rivière-du-Loup, partenaire de recherche-  
action sur le terrain

Cégep de la Gaspésie et des Îles (An 1)

Cégep de La Pocatière, partenaire  
de recherche-action sur le terrain (An 2)

Cégep de Rimouski, partenaire  
de recherche-action sur le terrain

#### Partenaire

FADIO

## Mauricie

### Transitions réussies entre les voies de formation sous la perspective des jeunes de la Mauricie : quels besoins de soutien aux transitions ?

#### Rédaction

Nadia Rousseau, Ph. D. professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Duranleau, M. A., professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

David, Baril, M. Sc., c. o., professionnel de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Lise-Anne St-Vincent, Ph. D., professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

#### Équipe de recherche

Nadia Rousseau, Ph. D., chercheure responsable, Université du Québec à Trois-Rivières

Lise-Anne St-Vincent, Ph. D., cochercheure, Université du Québec à Trois-Rivières

#### Professionnels et professionnelles de recherche

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

Caroline Duranleau, M.A.

Ève Marie Gélinas, B. Éd.

#### Auxiliaires de recherche

Cynthia Laforme, étudiante au 3<sup>e</sup> cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

Ariane Raymond, étudiante au 2<sup>e</sup> cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

Émilie Cousineau, étudiante au 2<sup>e</sup> cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

Mégane Chauvette, étudiante au 1<sup>er</sup> cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

#### Organismes partenaires et personnes collaboratrices

Sébastien Morin, directeur général, Carrefour jeunesse-emploi, Trois-Rivières/MRC des Chenaux

Geneviève Boivin, directrice générale, Carrefour Jeunesse-Emploi, Shawinigan

Sandra Belley, directrice adjointe des études, réussite et ressource didactique, Cégep de Trois-Rivières

Patricia Marchand, conseillère pédagogique, Cégep de Trois-Rivières

Geneviève Ducharme, directrice des études, Cégep de Shawinigan

Louise Dauphinais, directrice générale adjointe, directrice des services éducatifs complémentaires et de l'adaptation scolaire et des services éducatifs, Centre de services scolaire de l'Énergie

Alain Pagé, directeur adjoint aux services éducatifs, secteur des adultes, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Isabelle Stoycheff, directrice adjointe aux services éducatifs, secteur jeunes, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

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

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

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

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

### **Autres personnes collaboratrices aux projets**

Marilyne Blais, conseillère pédagogique, Cégep de Trois-Rivières

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

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

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

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

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

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

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

Valérie Lyonnais, conseillère aux services adaptés, Cégep de Shawinigan

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

Émilie Moreau, conseillère pédagogique, Cégep de Shawinigan

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

## **Montréal**

### **Le soutien aux transitions interordres de personnes des populations de la diversité sexuelle et de genre et ethnoculturelle**

#### **Regroupement UQAM-RCM**

Anastassis Kozanitis, professeur, chercheur principal, Université du Québec à Montréal

Anna Maria Zaidman, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal

#### **Partenaires collaborateurs au projet**

Édith Gruslin, Enseignante, chercheure, Collège Ahuntsic, Regroupement des cégeps de Montréal

Martin Hutchison, professionnel de recherche, Université du Québec à Montréal

Lilian Lopez, onseillère au développement, Regroupement des cégeps de Montréal

Philippe Allard, Directeur, Regroupement des cégeps de Montréal

Sylvie Quéré, Cadre-conseil au vice-rectorat à la vie académique, Université du Québec à Montréal

Stéphane Godbout, Directeur, Université du Québec à Montréal

Catherine Parrissier-Potiez, conseillère,  
vice-rectorat vie académique, Université  
du Québec à Montréal

Nicolas Marchand, directeur, Bureau vice-  
rectorat à la vie académique, Université  
du Québec à Montréal

## Outaouais

### Transitions académiques réussies vers les études supérieures : vers un continuum de compétences académiques transversales et des pratiques pour les soutenir

#### Équipe de recherche du regroupement Outaouais

Stéphanie Demers, Ph. D., chercheure  
principale, Université du Québec en  
Outaouais

Charles-Antoine Bachand, Ph. D.,  
cochercheur, Université du Québec  
en Outaouais

Angélique Duguay, M.Sc., cochercheure,  
Cégep de l'Outaouais

Diane Aumond, M.A., professionnelle  
de recherche, Université du Québec  
en Outaouais

Joey Néron, B.Ed., professionnelle  
de recherche, Université du Québec  
en Outaouais

#### Collaboratrices et collaborateurs

Éric Barrette, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Jean-François Bastien, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Pier-Carl Bédard, enseignant,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Christian Belzil-Lacasse, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Clémence Bensa, professeure,  
Université du Québec en Outaouais

Justin Bertrand, conseiller en orientation,  
École secondaire Sieur-de-Coulonge

Alexandre Bouchard, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Audrey Bougie, agente de recherche,  
Université du Québec en Outaouais

Julie Bourgeault, professeure,  
Université du Québec en Outaouais

Zoé Cadieux, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Jennifer Carter, orthopédagogue,  
La Cité étudiante de la Haute-Gatineau

Karine Cellard, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Jean-François Chapman, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Mathieu Charron, professeur,  
Université du Québec en Outaouais

Julien Chartrand, enseignant,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Michelle Couturier, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Fannie Dagenais, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Jeffrey Djefal, formation scolaire,  
La Cité étudiante de la Haute-Gatineau

Karim El Gemhioui, professeur,  
Université du Québec en Outaouais

Julie Fleury, enseignante,  
École secondaire Sieur-de-Coulonge

Nadine Fournier, enseignante,  
La Cité étudiante de la Haute-Gatineau

Jean-François Gaudreau, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Nicolas Frenette, enseignant,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Julie Gosselin, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Mylène Grandmaison, directrice adjointe,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Joël Guérette, professeur,  
Université du Québec en Outaouais

Isabelle Joanis, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Hugo Larouche-Trottier, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Mathieu Lachance, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Dominique Langlais, chargé de cours,  
Université du Québec en Outaouais

Louis-Philippe Lefebvre, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

François Lorenzetti, professeur,  
Université du Québec en Outaouais

Bilal Manaï, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Maryse Mongeau, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Caroline Montpetit, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Evy Nazon, professeure,  
Université du Québec en Outaouais

Cynthia Oester-Bolduc, enseignante,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Judith Ouellet-St-Denis, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Karina Pigeon, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Andrée-Anne Pharand, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Patrick Pilote, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Isabelle Plante, enseignante,  
École secondaire Sieur-de-Coulonge

Patrick Poulin, enseignant,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Line Raymond, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

Genesis Ritchot, enseignant,  
École secondaire Hormisdas-Gamelin

Lucie Rousseau, enseignante,  
École secondaire Sieur-de-Coulonge

Martin Soucy, enseignant,  
Cégep de l'Outaouais

Sylvie Thibault, professeure,  
Université du Québec en Outaouais

Kelly Tremblay, orthopédagogue,  
École secondaire Sieur-de-Coulonge

Emma Vicuna, enseignante,  
Cégep de l'Outaouais

## Saguenay-Lac-Saint-jean

### Démocratiser le recours aux mesures de soutien aux transitions interordres et intercycles

#### ÉCOBES – Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

France Desjardins, chercheure,  
responsable du volet recherche

Suzie Tardif, chercheuse,  
responsable du volet recherche

Josée Thivierge, chercheure

Nadine Arbour, chercheure

Béatrice Clin, professionnelle  
de recherche, chercheure

Éloïse Potvin, assistante de recherche,  
transcription des verbatims

Valérie Émond, agente de projets,  
Éditique et révision linguistique

## CRÉPAS

Pascal Lévesque, professionnel en intervention, CRÉPAS, Responsable du volet intervention

Shirley Claveau, professionnelle en valorisation des connaissances, conseillère en intervention

Isabel Auclair, directrice CRÉPAS, responsable du volet intervention

## Pôle sur les transitions en enseignement supérieur

Line Chouinard, Directrice Pôle, responsable du projet

Marie-Claude Gauthier, responsable du chantier sur la transition interordres et intercycles

Marie Leblanc, réviseure, consultante, révision linguistique

## Projet Collaboration

### Soutenir les transitions vers les études supérieures par la collaboration interordres

#### Équipe de recherche

Julie Bergeron, Ph. D.,  
Université du Québec en Outaouais

Carole Lanoville, Ph. D.,  
Université du Québec à Montréal

Stéphane Allaire, Ph. D.,  
Université du Québec à Chicoutimi

Sarah Martin-Roy, Ph. D.,  
Université du Québec

Stéphanie Demers, Ph. D.,  
Université du Québec en Outaouais

Roxana Staiculescu, Ph. D.,  
Université du Québec en Outaouais

#### Ont également collaboré aux travaux :

Marjolaine Veilleux, directrice de projets,  
Université du Québec

Julie Courcy, professionnelle de recherche,  
Université du Québec

## Projet Référentiel

### Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires – Soutenir une multitude de parcours dans les transitions interordres

#### Direction

Marjolaine Veilleux, directrice de projets,  
Université du Québec

Marjolaine Veilleux, directrice de projets,  
Université du Québec

Catherine Bélec, D.ED., chercheure,  
Cégep de Drummondville

#### Comité de rédaction

Stéphanie Demers, Ph. D., doyenne des études,  
Université du Québec en Outaouais

Suzie Tardif, Ph.D., chercheure principale,  
ÉCOBES-Recherche et transfert

Alain Stockless, Ph. D., professeur, Université  
du Québec à Montréal

Séverine Parent, Ph. D., professeure,  
Université du Québec à Rimouski  
Nancy Michaud, Ph. D., professeure,  
Université du Québec à Rimouski  
France Desjardins, Ph. D., chercheure,  
ÉCOBES-Recherche et transfert  
(Cégep de Jonquière)  
Sarah Martin-Roy, Ph. D., professionnelle  
de recherche, Université du Québec  
Roxana Staiculescu, Ph. D., professionnelle  
de recherche, Université du Québec en  
Outaouais

**Ont également collaboré aux travaux :**  
Julie Courcy, professionnelle de recherche,  
Université du Québec  
Chloé Godbout, professionnelle  
de recherche, Université du Québec  
à Rimouski  
Carole Lanoville, Ph. D., professionnelle  
de recherche, Université du Québec  
Nathalie De Grâce, Ph. D., professeure,  
Cégep de Sherbrooke



## ANNEXE III

# Les collaborateurs et collaboratrices au sein des divers comités du projet TrRéussies

### Équipe de direction du projet TrRéussies

Marjolaine Veilleux, directrice de projets  
TrRéussies, Université du Québec  
Julie Courcy, professionnelle de recherche,  
Université du Québec

Sarah Martin-Roy, professionnelle  
de recherche, Université du Québec  
Carole Lanoville, professionnelle  
de recherche, Université du Québec

### Équipes de travail du MSTR

#### Équipe de rédaction, d'idéation et de création du modèle théorique et empirique

Julie Courcy, professionnelle de recherche,  
Université du Québec  
Nadia Rousseau, professeure-chercheure,  
Université du Québec à Trois-Rivières

David Baril, professionnelle de recherche,  
Université du Québec à Trois-Rivières

#### Avec l'aide de

Suzie Tardif, chercheure, ÉCOBES-  
Recherche et transfert (Cégep de  
Jonquière)

Marjolaine Veilleux, directrice de projets  
TrRéussies, Université du Québec

## Équipe de liaison

Lise-Anne St-Vincent, professeure-chercheuse, Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Courcy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Stéphanie Demers, doyenne des études, Université du Québec en Outaouais

Séverine Parent, professeure-chercheuse, Université du Québec à Rimouski

Béatrice Clin, professionnelle de recherche, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

## Équipe de coordination des livrables (en ordre alphabétique)

Gabrielle Desmeules Thériault, professionnelle de recherche, Université du Québec à Rimouski

Caroline Duranleau, professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Anastassis Kozanitis, professeur-chercheur, Université du Québec à Montréal

Sarah Martin-Roy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Joey Néron, professionnelle de recherche, Université du Québec en Outaouais

Suzie Tardif, chercheuse, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

## Comité scientifique (en ordre alphabétique des noms d'établissement)

Suzie Tardif, chercheuse, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

Marjolaine Veilleux, directrice de projets TrRéussies, Université du Québec

Julie Courcy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Sarah Martin-Roy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Carole Lanoville, professionnelle de recherche, Université du Québec

Anastassis Kozanitis, professeur-chercheur, Université du Québec à Montréal

Séverine Parent, professeure-chercheuse, Université du Québec à Rimouski

Nadia Rousseau, professeure-chercheuse, Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphanie Demers, doyenne des études, Université du Québec en Outaouais

Julie Bergeron, professeure-chercheuse, Université du Québec en Outaouais

## Conseil scientifique (par regroupements)

Marjolaine Veilleux, directrice de projets TrRéussies, Université du Québec

Julie Courcy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Sarah Martin-Roy, professionnelle de recherche, Université du Québec

Carole Lanoville, professionnelle de recherche, Université du Québec

Séverine Parent, Université du Québec à Rimouski, Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Michelle Deschênes, Université du Québec à Rimouski, Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Nancy Michaud, Université du Québec à Rimouski, Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Marie-Ève Gonthier, Université du Québec à Rimouski, Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Edith Jolicoeur, Université du Québec à Rimouski, Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Gabrielle Desmeules-Thériault, professionnelle de recherche, Université du Québec à Rimouski, Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Les-Îles

Anastassis Kozanitis, Université du Québec à Montréal, Montréal

Martin Hutchison, Université du Québec à Montréal, Montréal

Edith Gruslin, Collège Ahuntsic, Montréal

Marilyn Brault, Collège Lionel-Groulx, Montréal

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières, Mauricie

Lise-Anne St-Vincent, Université du Québec à Trois-Rivières, Mauricie

Caroline Duranleau, professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, Mauricie

David Baril, professionnel de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, Mauricie

Stéphanie Demers, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Charles-Antoine Bachand, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Joey Néron, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Diane Aumond, agente de recherche, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Roxana Staiculescu, agente de recherche, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Sylvie Marcotte, professeure-chercheure, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Vicky Lafantaisie, professeure-chercheure, Université du Québec en Outaouais, Outaouais

Suzie Tardif, chercheure, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Saguenay-Lac-Saint-Jean

France Desjardins, chercheure, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Saguenay-Lac-Saint-Jean

Nadine Arbour, directrice, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Saguenay-Lac-Saint-Jean

Josée Thivierge, chercheure, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Saguenay-Lac-Saint-Jean

Béatrice Clin, professionnelle de recherche, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière), Saguenay-Lac-Saint-Jean

Julie Bergeron, professeure-chercheure, Université du Québec en Outaouais, Projet Collaboration

Stéphane Allaire, professeur-chercheur, Université du Québec en Chicoutimi, Projet Collaboration

## Comité des ressources professionnelles (par établissements)

Béatrice Clin, professionnelle de recherche, ÉCOBES-Recherche et transfert (Cégep de Jonquière)

Martin Hutchison, professionnel de recherche, Université du Québec à Montréal

Anna Maria Zaidman, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal

Gabrielle Desmeules-Thériault, agente de recherche, Université du Québec à Rimouski

David Baril, professionnel de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Duranleau, professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Joey Néron, professionnelle de recherche, Université du Québec en Outaouais

Roxana Staiculescu, agente de recherche, Université du Québec en Outaouais

Diane Aumond, agente de recherche, Université du Québec en Outaouais

## Comité de gestion

Marjolaine Veilleux, directrice de projets TrRéussies, Université du Québec

Catherine Parissier-Potiez, conseillère à la réussite, vice-rectorat et vie académique, Université du Québec à Montréal

Line Chouinard, directrice, pôle sur les transitions en enseignement supérieur

Isabelle Jobin, adjointe vice-recteur administration et ressources, Université du Québec en Outaouais

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

Pietro-Luciano Buono, doyen de la recherche, Université du Québec à Rimouski

Nicolas Marchand, directeur, Bureau vice-rectorat et vie académique, Université du Québec à Montréal

Stéphanie Demers, doyenne des études, Université du Québec en Outaouais

Geneviève Lapointe, adjointe vice-recteur enseignement et réussite, Université du Québec en Outaouais

## Comité d'orientation

Brigitte Chrétien, directrice des études, Cégep de Matane

Marie-Ève Dupuis Roussil, directrice des études, Cégep Lionel-Groulx

Étienne Hébert, vice-recteur aux études, à la formation et à la réussite, Université du Québec à Chicoutimi

Marjolaine Veilleux, directrice de projets TrRéussies

Line Chouinard, directrice, Pôle sur les transitions en enseignement supérieur

Catherine Parissier-Potiez, conseillère, vice-rectorat et vie académique, Université du Québec à Montréal

Karen Roberge, conseillère à la Formation générale des jeunes, Fédération des commissions scolaires du Québec

Nadia Rousseau, professeure-chercheure, Université du Québec à Trois-Rivières

Roxana Staiculescu, agente de recherche, Université du Québec en Outaouais

Éric St-Jean, directeur des études, Cégep de St-Laurent

## Communautés interordres de praticiens et de praticiennes

### Animées par

Marjolaine Veilleux, directrice de projets TrRéussies, Université du Québec

Carole Lanoville, professionnelle de recherche, Université du Québec

### Gestionnaires et personnel de direction

Francine Bélair, directrice des études, Commission des affaires pédagogiques, Collège de Valleyfield

Karine Bisaillon, coordonnatrice services éducatifs, Centre de service scolaire Val-des-Cerfs, Regroupement des cégeps de Montréal RCM

France Côté, directrice des études, Cégep Marie-Victorin, Regroupement des cégeps de Montréal

Karine Lemarchand, doyenne des études, Université du Québec à Rimouski

Geneviève Marcoux, coordonnatrice aux services éducatifs secteur jeunes, Centre de services scolaire de Laval

Sophie Meyer, directrice des études, Cégep de Sherbrooke

Karen Roberge, conseillère à la Formation générale des jeunes, Fédération des commissions scolaires du Québec

Sylvie Quéré, cadre-conseil, vice-rectorat à la vie académique, Université du Québec à Montréal

Catherine Therrien, directrice adjointe, Services aux étudiants, Université du Québec à Trois-Rivières

Catherine Tremblay, directrice des Services à la vie étudiante, École des Technologies supérieures

### **Personnel professionnel**

Julie Bataille, aides pédagogiques individuelles, Collège Ahuntsic

Angélique Desgroseilliers, conseillère en orientation, Centre Étudiant de soutien à la Réussite de l'Université de Montréal

Manon Desmarais, aides pédagogiques individuelles, Cégep Saint-Jean- sur-Richelieu

Cécilia Hontoy, aides pédagogiques individuelles, Cégep de Rosemont

Ilia Issopos, directrice, Ordre des conseillers et des conseillères pédagogiques

Johanne Lafrance, conseillère en orientation, Centre de services scolaire de la Pointe de l'île

Tania Milani, conseillère en orientation, Cégep de Sherbrooke

Édith Paquet, conseillère en services adaptés, Cégep Rouyn-Noranda

Mathieu Pelletier, conseiller en orientation, Cégep de Lévis, Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du collégial

Rachel Poisson, aides pédagogiques individuelles, Cégep de Lanaudière

### **Personnel enseignant**

Gabrielle Blain-Rompré, enseignante, Collège Bois de Boulogne

Marylin Brault, enseignante, Cégep Lionel-Groulx

Geneviève Dubé, enseignante, Cégep de Jonquière

Jean-François Gaudreau, enseignant, Cégep de l'Outaouais

Nathalie Lafranchise, enseignante, Université du Québec à Montréal

Michel Pelletier, enseignant, Cégep de La Pocatière

Ève Pouliot, professeure, Université du Québec à Chicoutimi

### **Personnes étudiantes**

Jean-Daniel Nyemb, vice-présidence aux affaires académiques, Association des étudiants des cycles supérieurs d'HEC Montréal

Nicolas Dionne, directeur aux affaires politiques et externes du Regroupement étudiant de maîtrise, diplôme et doctorat, Université de Sherbrooke

Frédéric Pitz, président, Association des étudiantes et étudiants sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal

Jules Poirier-Ostiguy, président du conseil d'administration, Association étudiante à l'école des sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal

### **Collaborateurs et collaboratrices externes**

Mathilde Esperce, professionnelle de recherche

Catherine Gagnon, professionnelle de recherche

### **École de technologie supérieure**

Sarah Décarie-Daigneault, directrice adjointe

Catherine Tremblay, directrice des Services à la vie étudiante

Laurence Marck, coordonnatrice, Décanat de la recherche



## ANNEXE IV

# Les participants et les participantes des boucles de mises à l'essai du volet théorique et empirique

Nous souhaitons remercier les acteurs et les actrices qui suivent pour leur implication et leur participation aux groupes de consultation de novembre 2024.

### **Membres du conseil scientifique**

(voir annexe III)

### **Communautés interordres des gestionnaires** (voir annexe III)

### **Communautés interordres des personnes enseignantes** (voir annexe III)

### **Communautés interordres des personnes professionnelles** (voir annexe III)

### **Comité des études du réseau de l'Université du Québec**

Doyens et doyennes des études

#### **avec la collaboration de**

Annie-Claude Banville, directrice,  
Direction des études, de la formation  
et du développement académique,  
Université du Québec

Julie Paradis, Agente de recherche,  
Direction des études, de la formation  
et du développement académique

### **Commission des affaires pédagogiques**

Directeurs et directrices des études

#### **avec la collaboration de**

Josée Mercier, directrice des affaires  
éducatives, Fédération des cégeps

Julie Anne Roy, conseillère, Direction  
des affaires éducatives, Fédération  
des cégeps

Mathieu Lépine, coordonnateur  
aux affaires pédagogiques, Direction  
des affaires éducatives, Fédération  
des cégeps

### **Associations étudiantes**

Représentants et représentantes  
des associations étudiantes régionales

#### **avec la collaboration de**

Étienne Paré, président,  
Union éducation du Québec

Clémentine Bergeron-Isabelle,  
coordonnatrice aux affaires collégiales,  
Fédération étudiante collégiale du  
Québec







VOLET THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

**Le Modèle de soutien aux  
transitions interordres réussies :  
une visée d'épanouissement**

---

Février 2025