

**Transitions
réussies** vers
les études
supérieures



**UN DÉFI
INTERORDRES**

*Propulsé par
l'Université du Québec*

DÉCEMBRE 2024

RAPPORT FINAL

**TRANSITIONS ACADÉMIQUES
REUSSIES VERS LES ÉTUDES
SUPERIEURES : VERS UN
CONTINUUM DE COMPÉTENCES
ACADÉMIQUES TRANSVERSALES
ET DES PRATIQUES POUR LES
SOUTENIR**

Regroupement de l'Outaouais

UQO

UQ UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

Équipe de recherche du regroupement Outaouais

Stéphanie Demers, Ph. D., chercheuse principale, Université du Québec en Outaouais
Charles-Antoine Bachand, Ph. D., cochercheur, Université du Québec en Outaouais
Angélique Duguay, M.Sc., cochercheuse, 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

Johanne Baker, Éric Barrette, Jean-François Bastien, Pier-Carl Bédard, Christian Belzil-Lacasse, Clémence Bensa, Justin Bertrand, Alexandre Bouchard, Audrey Bougie, Julie Bourgeault, Zoé Cadieux, Jennifer Carter, Karine Cellard, Jean-François Chapman, Mathieu Charron, Julien Chartrand, Michelle Couturier, Fannie Dagenais, Jeffrey Djeffal, Karim El Gemhioui, Julie Fleury, Nadine Fournier, Nicolas Frenette, Jean-François Gaudreau, Julie Gosselin, Mylène Grandmaison, Joël Guérette, Isabelle Joanis, Hugo Larouche-Trottier, Mathieu Lachance, Dominique Langlais, Louis-Philippe Lefebvre, François Lorenzetti, Bilal Manai, Maryse Mongeau, Caroline Montpetit, Evy Nazon, Cynthia Oester-Bolduc, Judith Ouellet-St-Denis, Karina Pigeon, Andrée-Anne Pharand, Patrick Pilotte, Isabelle Plante, Patrick Poulin, Line Raymond, Genesis Ritchot, Lucie Rousseau, Martin Soucy, Sylvie Thibault, Kelly Tremblay et Emma Vicuna.



Pour citer ce rapport :

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.

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

Rapport déposé en décembre 2024



TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	VIII
INTRODUCTION	1
LE PROJET TRRÉUSSIES	2
CONTEXTE	2
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE	2
OBJECTIF	4
POPULATIONS CIBLES	5
CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL	6
ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES	7
STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL	8
PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL	10
1.1. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	12
CADRE DE RÉFÉRENCE	14
2.1. BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES	14
2.1. CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL	14
2.1.1. LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE	14
2.1.2. LE MODÈLE DE L'ÉPANOUISSEMENT DANS LES ÉTUDES	15
2.1.3. LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES	17
2.2. ARRIMAGES DU PROJET RÉGIONAL AUX BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES	19
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	21
3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE	21
3.1.1. CARTOGRAPHIES DES ENJEUX ET ATTENTES RELATIVES AUX TRANSITIONS ACADÉMIQUES	22
3.1.2. QUESTIONNAIRE SUR L'ÉPANOUISSEMENT DANS LES ÉTUDES (THRIVING QUOTIENT)	23
3.2. DÉTAILS DE L'ÉCHANTILLON	23

3.2.1. ÉCOLES SECONDAIRES	23
3.2.2. CÉGEP DE L'OUTAOUAIS	24
3.2.3. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS	24
3.2. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE	24
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	26
4.1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION	26
4.1.1. LES ENJEUX DE LA TRANSITION	26
4.1.2. LES ENJEUX TRANSVERSAUX AUX TROIS ORDRES PAR DIMENSIONS DES TRANSITIONS	31
4.1.3. LES ATTENTES PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET PAR DIMENSIONS DES TRANSITIONS	32
4.1.4. LES ATTENTES DES PERSONNES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES PERSONNES ÉTUDIANTES : MISE EN COMMUN	36
4.1.5. BESOINS ET EXPÉRIENCES DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN COURS DE TRANSITION DANS LES ÉTUDES COLLÉGIALES EN FONCTION DES DIMENSIONS DE LA TRANSITION	40
4.1.6. LES DIMENSIONS DE SOUTIEN À LA TRANSITION DANS LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES IDENTIFIÉES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE EN COURS DE TRANSITION	45
4.2. RECOUPEMENTS ET DISSONANCES ENTRE LES ENJEUX ET ATTENTES DES PERSONNES ÉTUDIANTES ET DES PERSONNES ENSEIGNANTES PAR DIMENSION DE LA TRANSITION	51
4.3. L'APPRÉCIATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE ET RETOMBÉES DE CELLES-CI	52
4.4. PRATIQUES SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES	54
4.4.1. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE QUI FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	54
DISCUSSION : ARRIMAGE AU MODÈLE DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS INTERORDRES RÉUSSIES (MSTR)	57
5.1. ARRIMAGE ANTICIPÉ DE VOS RÉSULTATS DANS LE MSTR	57
5.2. APPORT ORIGINAL DE CE PROJET DE RECHERCHE	57
RECOMMANDATIONS	58
6.1. POUR VOTRE RÉGION OU VOS PARTENAIRES	58
6.1. POUR LES POPULATIONS UTILISATRICES CIBLÉES PAR LE PROJET	58
6.1.1. POUR LES MINISTÈRES IMPLIQUÉS ET L'UQ	59
CONCLUSION	60
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES	63

ANNEXE 1. SYNTHÈSES
SYNTHÈSE COURTE
SYNTHÈSE LONGUE

63
63
64

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 LES ENJEUX VÉCUS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES EN FIN DE PARCOURS SECONDAIRE, AU REGARD D'UNE TRANSITION VERS LE COLLÉGIAL, SELON LES PERSONNES ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE	26
TABLEAU 2 LES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES EN PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES COLLÉGIALES, SELON LES PERSONNES ENSEIGNANTES DU COLLÉGIAL	28
TABLEAU 3 LES DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES EN PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES, SELON LES PERSONNES ENSEIGNANTES DE L'UNIVERSITÉ	30
TABLEAU 4 PRÉOCCUPATIONS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE À L'ÉGARD DE LA TRANSITION VERS LE COLLÉGIAL, SELON LES DIMENSIONS DE LA TRANSITION	38
TABLEAU 5 ATTENTES DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE À L'ÉGARD DE LA TRANSITION VERS LE COLLÉGIAL, SELON LES DIMENSIONS DE LA TRANSITION	39
TABLEAU 6 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN AUX DIMENSIONS PERSONNELLES DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DU CÉGEP EN COURS DE TRANSITION (1)	40
TABLEAU 7 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN AUX DIMENSIONS PERSONNELLES DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DU CÉGEP EN COURS DE TRANSITION (2)	41
TABLEAU 8 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN AUX DIMENSIONS PERSONNELLES DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DU CÉGEP EN COURS DE TRANSITION (3)	41
TABLEAU 9 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN À LA DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DU CÉGEP EN COURS DE TRANSITION (4)	42
TABLEAU 10 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN À LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DU CÉGEP EN COURS DE TRANSITION	43
TABLEAU 11 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN À LA DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DU CÉGEP EN COURS DE TRANSITION	44
TABLEAU 12 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN AUX DIMENSIONS PERSONNELLES DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DE L'UNIVERSITÉ EN COURS DE TRANSITION	46
TABLEAU 13 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN À LA DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DE L'UNIVERSITÉ EN COURS DE TRANSITION	48
TABLEAU 14 ÉLÉMENTS DE SOUTIEN À LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE DE LA TRANSITION DANS L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE, COMME IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DE L'UNIVERSITÉ EN COURS DE TRANSITION.	49
TABLEAU 15 RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DISTRIBUÉS AUX PERSONNES ÉTUDIANTES DE L'UQO SELON LA DIMENSION SOCIALE ET CULTURELLE	50

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 STRUCTURE DU REGROUPEMENT DE L'OUTAOUAIS	8
FIGURE 2 ATTENTES IDENTIFIÉES PAR LES PERSONNES ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE, EN TERMES DE COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE DÉVELOPPÉES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES À LA FIN DU SECONDAIRE	33
FIGURE 3 ATTENTES IDENTIFIÉES PAR LES PERSONNES ENSEIGNANTES DU CÉGEP, EN TERMES DE COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE EN DÉVELOPPEMENT OU DÉVELOPPÉES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES À L'ENTRÉE AUX ÉTUDES COLLÉGIALES	34
FIGURE 4 ATTENTES IDENTIFIÉES PAR LES PERSONNES ENSEIGNANTES DE L'UNIVERSITÉ, EN TERMES DE COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE EN DÉVELOPPEMENT OU DÉVELOPPÉES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES À L'ENTRÉE AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES	35
FIGURE 5 COMPÉTENCES ESSENTIELLES À DÉVELOPPER POUR RÉUSSIR SA TRANSITION INTERORDRES	37
FIGURE 6 DANS QUELLE MESURE SENTEZ-VOUS QUE VOUS VOUS ACCOMPLISSEZ DANS VOS ÉTUDES AU COLLÉGIAL DANS LE CADRE DE CETTE SESSION?	42
FIGURE 7 DANS QUELLE MESURE SENTEZ-VOUS QUE VOUS VOUS ACCOMPLISSEZ DANS VOS ÉTUDES UNIVERSITAIRES DANS LE CADRE DE CE TRIMESTRE?	47

INTRODUCTION¹

Quatre années de communauté de pratique en pédagogie universitaire à l'Université du Québec en Outaouais se sont articulées autour des thèmes liés aux personnes étudiantes et du besoin pour les personnes enseignantes participantes de comprendre quels sont leurs besoins, motivations, buts et défis, comment elles s'ajustent aux exigences universitaires et comment accompagner l'engagement et un rapport actif aux savoirs. Le rapport au temps, aux savoirs et à la notation a fait l'objet de questionnements, particulièrement en ce qui concerne ce qu'induit la culture universitaire actuelle, en termes d'attentes académiques souvent implicites. Comment outiller la personne étudiante afin qu'elle se situe dans son projet d'études en cohérence avec ses aspirations ? Quelles compétences lui permettraient de répondre aux attentes, de persévérer et de réussir ? À qui incombe cette responsabilité, s'il est entendu que lorsque ces compétences se développent tout au long de la vie, elles favorisent l'épanouissement dans les études dans le moment présent ?

C'est pour répondre à ces questions que nous avons établi une communauté de pratique interordres (secondaire, collégial et universitaire) visant à expliciter les attentes et à la placer en dialogue avec celles des personnes étudiantes, identifier les compétences qui permettent d'y répondre ainsi que les pratiques qui soutiennent leur développement.

¹ Il est à noter qu'en raison de la nature du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres, les sections 1 et 3.1. de ce rapport sont les mêmes dans tous les rapports de recherche régionaux.

LE PROJET TRRÉUSSIES²

CONTEXTE



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

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

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

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Malgré les efforts remarquables et les nombreuses réussites du Québec en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur (collégial et universitaire) depuis les cinquante dernières années, l'iniquité d'accès à la poursuite et à la réussite des études supérieures demeure

² Il est à noter que cette section est reprise dans tous les rapports de recherche régionaux du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*.

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

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

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

Finalement, assurer la qualité des transitions représente une responsabilité interordres. La transition entre le secondaire (incluant la FP et la FGA), et l'enseignement supérieur interpelle certes la responsabilité de la personne apprenante et de sa famille, mais sous-tend également une coresponsabilité des établissements des différents ordres d'enseignement concernés (CSÉ, 2010). Le CSÉ expliquait en 2010 qu'une transition de qualité exigeait des maillages interordres relativement à : 1) l'articulation des structures (faire en sorte que l'information et les ressources

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

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

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

OBJECTIF

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

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

POPULATIONS CIBLES

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

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL

La situation de l'enseignement supérieur en Outaouais est façonnée par une variété de facteurs, dont la ruralité et la distance entre plusieurs municipalités qui composent la région, l'attrait d'emplois n'exigeant aucune formation postsecondaire ainsi qu'un retard dans la diplomation secondaire par rapport à l'ensemble du Québec. Ce taux de diplomation après 5 ans est particulièrement faible dans les régions desservies par le Centre de services scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais (55,4 %) ainsi que le Centre de services scolaire au Cœur-des-Vallées (65,3 %). Ces deux CSS reçoivent une proportion importante d'élèves issus de milieux appauvris. Seule une personne sur trois dans ces régions dispose d'un diplôme postsecondaire. Ainsi, plusieurs des élèves de ces CSS qui accèdent au cégep et à l'université sont des personnes étudiantes de première génération, sont admis avec une moyenne générale du secondaire sous 75 % et moins nombreux à obtenir leur diplôme d'études collégiales (environ 57 % pour les programmes préuniversitaires et techniques). Cette situation au collégial influence à son tour l'accès aux études universitaires pour les personnes étudiantes des secteurs périurbains et ruraux. Entre 2019 et 2021, la proportion d'effectifs étudiants par tranche de 1000 habitants en Outaouais a connu un recul et l'écart avec les régions comparables se situe désormais à plus de 20 %. S'il faut moduler cette donnée en fonction du nombre important de personnes étudiantes qui poursuivent leurs études universitaires à l'extérieur de l'Outaouais, force est de constater que pour une proportion considérable des jeunes de l'Outaouais, particulièrement ceux qui disposent d'un faible capital social et scolaire, l'accès aux études postsecondaires est difficile, et pour ceux qui y accèdent, la transition présente un défi.

La communauté de pratique universitaire nous avait permis de cerner des défis et enjeux importants pour la persévérance et la réussite dans les études en enseignement supérieur. En premier lieu se trouvait l'ajustement académique. Cet ajustement implique d'une part de saisir et comprendre les attentes académiques souvent implicites de l'ordre d'enseignement vers lequel transite la personne étudiante, de s'y situer et d'agir en conséquence afin de développer les compétences lui permettant de répondre aux attentes, de persévérer et de réussir. En deuxième lieu, et de façon proximale à l'enjeu de l'ajustement académique, la communauté de pratique universitaire avait identifié le rapport aux savoirs, soit la posture épistémologique, et particulièrement aux savoirs scientifiques comme pierre d'achoppement pour plusieurs personnes étudiantes. L'hétéronomie des personnes étudiantes à l'égard des savoirs, constituant une forme de dépendance épistémique et alimentant une posture objectiviste à l'égard des savoirs, semblait nuire de façon importante à la fois aux apprentissages profonds et au déploiement d'un mode de pensée critique attendus des personnes étudiantes. La posture objectiviste contribuait par ailleurs au troisième enjeu identifié par les membres de la communauté de pratique universitaire, soit la poursuite, par les personnes étudiantes, de buts de performance les menant à chercher « la bonne réponse » et à reproduire le plus fidèlement possible des savoirs transmis, au prix de leur autonomie intellectuelle, leurs apprentissages et développements de compétences. Cette dynamique serait de plus exacerbée chez certaines

personnes étudiantes qui éprouveraient des défis d'autorégulation, de métacognition et d'autodétermination. L'analyse de ces enjeux a ensuite mené à l'identification des attentes à l'égard des personnes étudiantes, formulées en termes de profils d'entrée et de sortie au 1^e cycle universitaire.

Les membres de la communauté de pratique universitaire ont ensuite identifié le besoin d'explicitement ces attentes aux personnes étudiantes et explorer dans quelle mesure elles sont partagées par leurs homologues du niveau collégial et développées par leurs étudiant·es et avant eux, par l'ordre secondaire.

C'est ainsi que nous avons établi une communauté de pratique interordres (secondaire, collégial et universitaire) visant à identifier les enjeux sous-jacents à la transition des personnes vers les études supérieures, expliciter les attentes pour favoriser leur réussite éducative selon la perspective des personnes enseignantes et étudiantes, identifier les compétences qui permettent d'y répondre ainsi que les pratiques qui soutiennent leur développement et développer un vocabulaire commun aux trois ordres.

ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES

Les objectifs poursuivis dans le projet du Regroupement Outaouais s'inscrivent dans l'amélioration de la qualité des transitions par l'élaboration et l'explicitation des attentes de chaque ordre dans un vocabulaire qui leur est commun et accessible à tous, y compris aux personnes apprenantes. Ces attentes sont formulées dans une perspective systémique qui reconnaît que la personne étudiante est d'abord et avant tout une personne en développement, qui poursuit ses propres buts en fonction de ses valeurs, caractéristiques propres et aspirations. La personne apprenante est ainsi reconnue comme autodéterminée, le sujet de son projet d'études et de sa vie. Afin de réaliser ce projet d'études, il est entendu que la personne apprenante doit comprendre et s'approprier le cadre normatif implicite – conçu comme attentes traduites en compétences pour les études – dans lequel ce dernier s'inscrit, être accompagnée par des pratiques enseignantes et institutionnelles favorables au développement de ces compétences et contribuer en dialogue avec le milieu à l'amélioration de ces conditions de transitions interordres. Le cadre normatif implicite est coconstruit avec les acteurs et actrices névralgiques que sont les personnes enseignantes et les pratiques mises à l'essai et évaluées sont soumises à l'évaluation, par les personnes étudiantes, du soutien effectif et pertinent au développement des compétences et à l'épanouissement dans les études.

Le projet du Regroupement Outaouais était à l'origine un projet du Pôle régional en enseignement supérieur, conçu pour répondre aux objectifs fixés pour la mesure 2.1 du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (MES, 2021), visant à soutenir l'acquisition des compétences essentielles à la poursuite des études en enseignement supérieur. Le partenariat entre l'Université du Québec en Outaouais et le Cégep de l'Outaouais avait été établi et le financement du projet obtenu lorsque la proposition d'intégrer le projet TrRéussies nous a été proposé. Considérant que les objectifs du projet initial concordaient avec ceux de TrRéussies et que nous estimions que l'approche de

coconstruction et de collaboration de ce dernier ne pouvait qu'enrichir nos propositions pour améliorer la qualité des transitions en Outaouais, nous avons choisi d'intégrer notre projet initial au projet TrRéussies.

Compte tenu de l'importance de répondre aux éléments de la problématique présentée au point 1, notamment en ce qui concerne les populations à risque de vivre des transitions interordres difficiles, voire de ne pas accéder à l'enseignement supérieur, nous avons rapidement estimé, de concert avec nos partenaires collégiaux, qu'il nous fallait inclure l'ordre secondaire dans notre projet et viser plus spécifiquement les centres de services scolaires (CSS) avec les plus faibles taux d'accès aux études supérieures. Les liens professionnels entretenus par la chercheuse principale et le cochercheur avec ces milieux ont favorisé l'établissement des partenariats avec les directions générales et les directions des ressources éducatives des CSS, qui nous ont à leur tour donné la possibilité de recruter des personnes enseignantes parmi leur personnel. Une fois ces personnes recrutées, nous avons pu procéder.

STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL

Le projet du Regroupement Outaouais est structuré autour de communautés de pratique (CdP) composées de personnes enseignantes et animées par les chercheurs. Sept (7) communautés de pratiques ont été initialement formées suite au recrutement approuvé par les directions des six établissements concernés, soit l'Université du Québec en Outaouais (impliquant une communauté de pratique pédagogique, la chercheuse principale, le cochercheur et la professionnelle de recherche), le Cégep de l'Outaouais (quatre communautés de pratique et la cochercheuse collégiale), le Centre de services scolaire Cœur-des-Vallées (une communauté de pratique regroupant des enseignant-es d'une école secondaire) et le Centre de services scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais (une communauté des enseignant-es de trois écoles secondaires). Ces sept communautés ont évolué séparément pendant l'an un du projet, puis, avec l'accord de leurs membres, se sont constituées en une seule communauté de pratique interordres, divisée selon les besoins en deux sous communautés secondaire-collégiale et collégiale-universitaire.

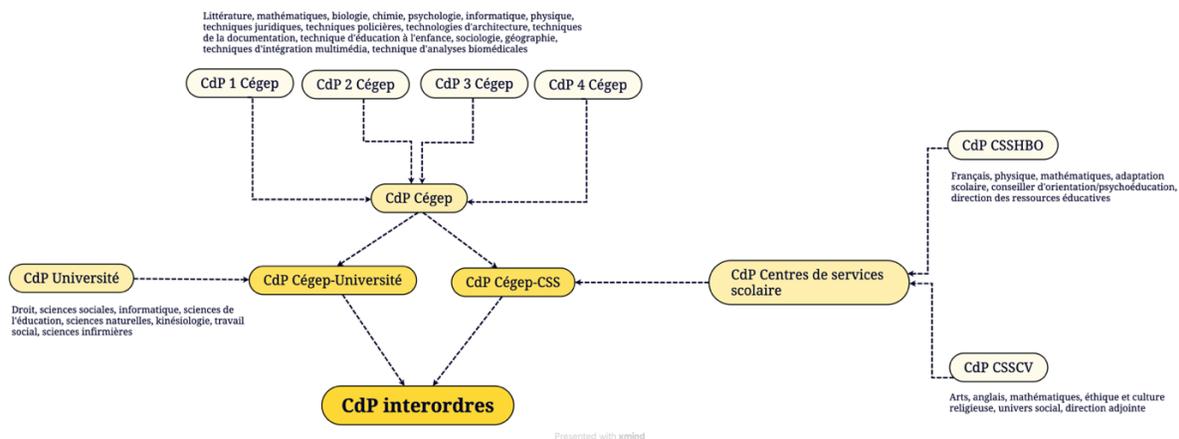


Figure 1 Structure du regroupement de l'Outaouais

Les premières séances ont servi à établir des visées communes aux partenaires, d'abord en identifiant les défis et enjeux perçus par les personnes enseignantes à l'égard de la transition vers l'enseignement supérieur, la persévérance et la réussite dans les études. L'explicitation de ces défis et enjeux ont ensuite permis d'identifier certains facteurs explicatifs, notamment relatifs aux dimensions personnelles, académiques et éducatives des transitions, qui résident, pour plusieurs et particulièrement pour les personnes étudiantes de première génération ou ayant vécu un parcours scolaire difficile, dans l'implicite et le sous-entendu. C'est à cette étape que l'engagement à l'égard des objectifs poursuivis s'est concrétisé. L'examen des enjeux de la transition interordres et des facteurs explicatifs a ensuite mené les membres des CdP à expliciter l'implicite, soit les attentes touchant principalement les compétences dites transversales ou essentielles pour non seulement réussir sa transition académique, mais également s'y épanouir.

PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL

La personne en transition doit affronter des ruptures : le passage interordres comporte un changement institutionnel qui implique, sur le plan académique, de nouvelles conventions, règles, attentes et rapports à entretenir aux savoirs. La rupture académique est d'autant plus importante qu'elle s'accompagne d'un impératif d'autonomisation à la fois procédurale et intellectuelle. La personne étudiante dispose de moins de temps pour répondre aux nouvelles attentes, elle doit organiser son travail elle-même et s'adapter à un accompagnement moins soutenu qu'au secondaire, entrer en rapport critique avec les savoirs, formuler ses propres intentions d'apprentissage, évaluer les outils et les stratégies qu'elle déploie et s'ajuster au fil de la rétroaction qu'elle reçoit, etc. Les transitions impliquent ainsi pour la personne un ajustement académique, soit la capacité à interagir de façon réussie avec le nouvel environnement académique et les exigences qui en découlent (van Rooij, Jansen et Van de Grift, 2017).

La perception et les attentes qu'ont les personnes étudiantes en transition vers l'enseignement supérieur à l'égard de l'expérience qu'elles y vivront ainsi que la façon dont elles font face aux exigences académiques constituent des facteurs importants de leur persévérance et de leur réussite (Mah et Ifenthaler, 2018, p. 120). Or les résultats de plusieurs recherches permettraient de constater un écart important entre ces perceptions et attentes, notamment à l'égard du contexte institutionnel et éducatif, mais également de la charge de travail, de la disponibilité des personnes enseignantes, de leur soutien et de leur rétroaction et de la réalité vécue. Les attentes des personnes étudiantes seraient souvent irréalistes et plusieurs d'entre elles n'auraient pas idée de ce qui est attendu par les personnes enseignantes. Elles amorceraient ainsi leurs études avec un important manque de préparation, particulièrement en ce qui concerne les compétences dites académiques, parfois décrites comme composant le « métier étudiant » (Mah et Ifenthaler, 2017).

Naylor, Bird et Butler (2021) rappellent que la réussite et la satisfaction à l'égard des expériences d'apprentissage des personnes étudiantes au postsecondaire sont profondément façonnées par « les attentes qu'elles peuvent avoir de la charge de travail, des comportements attendus, des ressources à mobiliser et des rôles et rapports sociaux dans le nouveau contexte d'étude » (p. 847). Les attentes qu'ont les personnes enseignantes contribuent également aux expériences et à l'environnement d'apprentissage. Hagan et Macdonald avaient souligné en 2000 combien les attentes de la part de l'université à l'égard de l'ajustement aux nouvelles exigences, par les personnes étudiantes, dès le début de leurs études universitaires, est une partie importante des difficultés vécues dans la transition vers les universités.

Selon Naylor, Bird et Butler (2021), l'écart entre les attentes des personnes étudiantes et des professeurs peut provoquer des tensions, surtout lorsque les valeurs sont mises au jeu. De plus, lorsque les attentes ne sont pas connues ou explicitées pour les personnes étudiantes et pour les membres du corps professoral, la satisfaction des unes et des autres à l'endroit de leurs expériences académiques diminuera. Même si les résultats de la recherche de ces auteurs **et autrices** auprès de 259 personnes étudiantes de premier cycle universitaire et 48 professeurs **et professeures** tendent à montrer que plusieurs attentes, mêmes implicites, demeurent comprises ou attendues de la part des deux groupes, les personnes étudiantes semblent avoir

une définition plus élargie du concept de succès à l'université que les personnes enseignantes, en accordant notamment plus d'importance aux relations positives avec le corps professoral et à la qualité de l'enseignement reçu. Les professeurs auraient pour leur part des attentes plus importantes concernant la priorisation des études et le fait d'assumer l'identité étudiante et les responsabilités qui y seraient associées.

Bien que les normes et conventions académiques sont rarement explicitées, les personnes étudiantes doivent sans cesse interpréter, négocier et (ré)équilibrer le sens de ces normes et conventions au regard de leurs expériences antérieures, de leurs propres attentes et aspirations (Holmegaard, Madsen et Ulriksen, 2014). De plus, il est attendu des personnes étudiantes qu'elles soient responsables de la gestion de leurs études et autonomes et implicitement qu'elles sachent comment s'ajuster aux exigences nouvelles et qu'elles disposent d'ores et déjà des outils pour se faire (Bjork et al., 2013 ; Nugent et al., 2019). Comme le soulignent Gregersen, Holmegaard et Ulriksen (2021), amorcer un programme d'études universitaires

exige de l'étudiant qu'il dispose des ressources et habiletés pour décoder les attentes du programme. L'étudiant doit naviguer dans ses études en mobilisant des moyens qu'il espère en adéquation avec les attentes implicites qui s'expriment dans les modes d'enseignement des personnes enseignantes [...] et dans la culture du programme (p. 1357-1358).

Les résultats de plusieurs recherches tendent à montrer que les étudiants ne disposent pas nécessairement de ces moyens, outils, ressources et habiletés (Colthorpe et al., 2018 ; Grayson, Côté, Chen, Kenedy et Roberts, 2019 ; Noyens et al., 2017 ; Nugent et al., 2019). En ce sens, dans leur recherche auprès de 170 000 personnes étudiantes, McCarthy et Kuh (2009) constataient une très grande inadéquation entre les habitudes d'études des élèves du secondaire et les habitudes d'études nécessaires et attendues pour réussir à l'université. Dans leur recherche auprès de près de 41 % de tous les étudiants de premier cycle universitaire de l'Ontario, Grayson et ses collègues (2019) ont quant à eux constaté que seulement 51 % des étudiants disposaient des compétences académiques de base pour réussir, 27 % étaient à risque à cet égard et 22 % étaient dysfonctionnels.

Deux constats s'imposent au sujet des exigences académiques pour la persévérance et la réussite des personnes étudiantes : 1) il importerait, comme le soulignent Wong et Chiu (2020) « d'être explicite et transparent quant à ce qui est attendu des étudiants, surtout pour ceux qui arrivent avec des expériences, des présupposés ou des ressources limitées » (p. 56) ; 2) de former les personnes étudiantes aux outils, ressources et compétences requises pour répondre à ces attentes et exigences.

Cette formation aux compétences transversales, tant académiques que personnelles et interpersonnelles, étant préparatoire, il convient de considérer qu'elle soit amorcée avant le début de la transition interordres. Comme le souligne De Clercq (2019) dans son modèle, la transition vers l'enseignement supérieur exige une phase de préparation, laquelle inclut « trois tâches majeures que le jeune doit entreprendre à cette étape : développer des attentes réalistes et claires, être positivement motivé et atteindre un état de préparation suffisant » (p. 5).

Les échanges réalisés au sein des sept communautés de pratique ont soulevé des enjeux qui dépassent la transition académique. Pour les personnes enseignantes des trois ordres, des enjeux d'ordres personnel et interpersonnel sont tout aussi névralgiques pour une transition réussie en enseignement supérieur. Se connaître, connaître ses forces et ses défis, se fixer des buts et agir en conséquence, s'autoréguler, s'engager, collaborer, s'ouvrir aux autres constitue des compétences essentielles – sinon les plus essentielles – à développer par la personne étudiante afin qu'elle se construise comme personne et qu'elle se situe dans le monde.

Les membres des communautés de pratique ont souligné que ces compétences étaient rarement prises en compte dans la formation secondaire, collégiale et universitaire, laquelle était souvent réduite à la note à l'examen et à la diplomation. Pourtant, ces compétences sont associées à une transition interordres réussie dans plusieurs modèles et recherches portant sur ce sujet et souvent considérées comme préalables aux compétences académiques. Les approches dites « en devenir », Gale et Parker (2014), Meehan et Howells (2019), Schreiner (2020), prennent justement ces compétences comme points d'ancrage, issus de la psychologie positive, où l'épanouissement entretient d'importants liens avec l'engagement, la motivation, le bien-être et l'autodétermination. Un tel ancrage ne retire pas à la personne sa responsabilité d'aller au-devant des cadres et exigences académiques institutionnelles, mais lui reconnaît le pouvoir de définir la façon dont elle entre en rapport avec ceux-ci. Ce faisant, l'environnement capacitant pour les personnes se préoccupera autant de développer les compétences personnelles et interpersonnelles qu'académiques et éducatives.

1.1. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

La question de recherche initiale du projet du Regroupement Outaouais était : Quelles sont les pratiques et mesures qui soutiennent les transitions interordres réussies sur le plan du développement des compétences académiques et intellectuelles transversales ? Les discussions dans les communautés de pratique, et particulièrement en fonction de l'importance que les personnes enseignantes ont accordée aux compétences personnelles et interpersonnelles, nous ont mené à reformuler cette question ainsi :

Quelles sont les compétences transversales que doivent développer les élèves et personnes étudiantes pour réussir leur transition en enseignement supérieur ?

Nous avons également formulé trois sous-questions :

1. Quels sont les enjeux des transitions interordres perçus et vécus par les personnes enseignantes et étudiantes ?
2. Quelles sont les pratiques, mesures et conditions qui soutiennent le développement de ces compétences ?
3. Quel vocabulaire commun favoriserait la concertation des trois ordres d'enseignement autour du développement de ces compétences en contexte de transition ?

Quatre objectifs découlent de ces questions :

1. Documenter et décrire les constats et enjeux relatifs aux transitions interordres tels qu'ils sont perçus et vécus par les personnes enseignantes et étudiantes ;
2. Identifier les compétences transversales qui favorisent la réussite des personnes étudiantes dans leur transition vers l'enseignement supérieur ;
3. Identifier ou coconstruire des pratiques, mesures ou conditions qui soutiennent le développement de ces compétences ;
4. Coconstruire un vocabulaire commun aux trois ordres d'enseignement autour de ces compétences.

CADRE DE RÉFÉRENCE

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

2.1. BALALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES

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

Dans cette proposition, la personne étudiante est soutenue dans ses transitions grâce au système tout entier, puisqu'elle évolue au sein d'un environnement capacitant qui favorise son expérience éducative, laquelle comprend la réussite de ses transitions. La responsabilité de la réussite de ses transitions ne repose pas uniquement sur l'habileté à s'adapter, sur ses capacités ou sur la mobilisation de ses compétences. La responsabilité de la réussite des transitions est à la fois individuelle, collective et partagée. De fait, la réussite du processus de transitions est considérée comme étant propre à chaque personne, orientée vers l'atteinte d'un certain équilibre entre ce qu'elle vit et ce qu'elle souhaite devenir. Conséquemment, l'abandon ou le décrochage scolaire ne représente pas des avenues confirmatrices de l'échec ou du succès d'une transition réussie. Une personne étudiante peut réussir une transition même si elle abandonne ses études, si elle choisit d'interrompre ses études pour atteindre un certain équilibre et s'épanouir.

2.1. CADRE DE RÉFÉRENCE CONCEPTUEL SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL

2.1.1. LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

La communauté de pratique est, telle que nous l'avons élaborée dans le cadre de ce projet, comme la définissent Wenger, McDermott et Snyder (2002), c'est-à-dire

des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont

conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble de bonnes pratiques (p.4).

Fondée sur la théorie de l'apprentissage situé, la communauté de pratique est imbriquée dans son contexte, son écosystème. Elle comporte trois caractéristiques clés : 1) le domaine, c'est-à-dire l'intérêt commun, à partir duquel se définit l'intention partagée, le terrain d'entente des membres, c'est le moteur de la participation ; 2) la communauté, où les membres font communauté par leur engagement les uns envers les autres, les activités, le dialogue, orientés vers le partage et le soutien réciproque et 3) la pratique, soit le corpus de savoirs et de ressources partagés, qui incluent expériences, anecdotes, outils, façons de résoudre des situations (Wenger et al., 2002). À l'instar de Teeter et al. (2011), nous concevons que la communauté de pratique peut devenir une communauté apprenante en ce sens que les membres peuvent y apprendre les uns des autres et ensemble, notamment en coconstruisant le sens de l'objet partagé, de leur travail, des pratiques prometteuses, par exemple. Les savoirs coconstruits par la communauté de pratique sont émergents et alimentent un sentiment d'appartenance au groupe. Les activités qui animent la communauté de pratique sont de diverses natures, mais permettent globalement de contextualiser et de problématiser le domaine, résoudre des problèmes, partager des expériences, développer des projets, cartographier les ressources coconstruites, etc.

Selon les résultats obtenus par Tomkin, Beilstein, Morpew et Herman (2019) dans une recherche menée auprès de 60 groupes de premier cycle universitaire dans 14 départements différents, la participation des personnes enseignantes à une communauté de pratique serait associée à la mise en œuvre de pédagogies actives et centrées sur les personnes étudiantes. Par ailleurs, les personnes étudiantes dans les cours offerts par ces enseignant-es étaient plus susceptibles d'être activement engagées dans les activités de résolution de problème et dans la participation au cours, de façon générale. Ces résultats concordent avec ceux d'autres recherches, dont celle de Hoyert et O'Dell (2019), qui ajoutent que la persévérance et la réussite des personnes étudiantes ainsi que leur satisfaction à l'égard des cours offerts par des personnes enseignantes engagées dans des communautés de pratique se sont accrues.

Ces effets sur l'expérience étudiante sont non négligeables lorsqu'il s'agit de l'expérience de transition, conçue dans sa complexité et sa globalité, et de développement d'une personne actrice – active – de cette expérience.

2.1.2. LE MODÈLE DE L'ÉPANOUISSEMENT DANS LES ÉTUDES

Réussir une transition interordres sur le plan académique ne dépendrait ainsi pas de caractéristiques innées, mais reposerait plutôt sur l'élaboration et les conditions de développement de diverses dispositions et compétences. Cela suppose que les personnes étudiantes sont conscientes et informées des enjeux des transitions, qu'elles disposent des outils et du soutien pour s'y préparer et en faire une appréciation cognitive positive et qu'une fois la transition en marche, elles sont accompagnées et continuent de mobiliser les outils et le soutien pour réussir.

En se basant sur les résultats de recherche quant aux conditions de réussite dans les études supérieures, Schreiner (2020) identifie cinq dimensions des transitions réussies, qui sont celles où les personnes étudiantes :

- a) perçoivent les transitions de façon positive, comme opportunité de croissance ;
- b) mobilisent des stratégies d'adaptation saines pour aborder les activités transitionnelles plutôt que de les éviter ;
- c) croient qu'elles ont accès au soutien dont elles ont besoin pour naviguer la transition de façon réussie ;
- d) mobilisent les ressources pendant la transition pour obtenir des informations, de l'aide et du soutien pertinents ;
- e) émergent des transitions, ayant vécu une croissance personnellement significative.

Ces dimensions requièrent des conditions que les établissements d'enseignement supérieur peuvent mettre en place de façon concertée, notamment dans la salle de classe, autour du processus de soutien à l'apprentissage qui implique les pratiques pédagogiques et les stratégies d'apprentissage pertinentes.

L'épanouissement est un processus par lequel une personne atteint un état de « plénitude de ses facultés », un « stade de développement plein et heureux ». Le modèle d'épanouissement dans les études supérieures (*Thriving model of student success*, Schreiner, 2010, 2016) propose d'envisager le succès dans les études dans toute la complexité qui le caractérise. Considéré comme modèle prioritairement psychologique, le *Thriving Model* englobe les modèles socio-interactionnistes étudiant-e-institution, les modèles comportementaux, les théories de l'engagement et les dimensions cognitives qui ensemble permettent aux personnes étudiantes de florir, de prospérer. Le *Thriving Model* décrit des expériences de personnes étudiant-es pleinement engagées sur les plans intellectuel, social et émotionnel. Ces personnes étudiantes ne font pas que « réussir académiquement, mais elles vivent également une expérience de communauté et un niveau de bien-être qui contribue à leur persévérance et à retirer le maximum de bienfaits de leurs parcours d'études » (Schreiner, 2010, p. 4). Cet état de plénitude favorise la résilience face aux défis rencontrés, l'engagement pour déployer les efforts requis pour les surmonter et apprendre de façon durable ainsi que le développement de dispositions qui constituent les finalités sociales des études supérieures : l'engagement citoyen et envers le bien-être de sa communauté et l'apprentissage tout au long de la vie.

La recherche réalisée par Schreiner et son équipe pour valider un instrument visant à apprécier l'épanouissement (*thriving*) des personnes étudiantes a permis de dégager cinq dimensions de cet épanouissement dans un contexte d'études supérieures :

- 1) l'apprentissage engagé ;
- 2) la détermination académique ;
- 3) une perspective positive ;
- 4) un sentiment de connectivité sociale ;
- 5) une citoyenneté diversifiée (ouverte).

Les deux premières dimensions constituent l'épanouissement académique, l'épanouissement intrapersonnel se manifeste dans la perspective positive et l'épanouissement interpersonnel dans les dimensions citoyenne et de connectivité.

L'apprentissage engagé est défini par la construction de sens de ce qui se produit en classe et le fait de se sentir énergisé par les apprentissages réalisés. La détermination académique concerne la volition, c'est-à-dire le fait d'être orienté en fonction de ses buts, d'investir les efforts conséquents, de réguler son apprentissage et l'organisation de son temps. La perspective positive est associée à l'optimisme et un style explicatif caractérisé par la capacité à tirer le meilleur des situations difficiles et des défis. La connectivité sociale relève de l'implication des personnes étudiantes dans des relations interpersonnelles saines et dans un réseau de soutien réciproque, sur et hors campus. Enfin, la citoyenneté diverse (ouverte) renvoie à la motivation de la personne étudiante de faire une différence dans sa communauté ainsi qu'à son ouverture aux différences des autres.

2.1.3. LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES

La complexité de la transition et des apprentissages réalisés en contexte postsecondaire comme situations à résoudre et la nature toujours perfectible et contextualisée de leur traitement réussi a orienté notre analyse des diverses propositions de définitions de la compétence. Souvent définie comme réponse à la complexité croissante des phénomènes sociaux et des exigences du monde du travail, l'approche par compétences viserait le développement de savoir-faire ancrés dans le déploiement d'un ensemble de ressources pour répondre aux exigences de situations complexes. Cependant, l'idée qu'une compétence soit l'équivalent d'un savoir-faire ou d'un savoir agir est fortement remise en question.

Le concept de compétence a connu plusieurs mutations dans les trois dernières décennies : un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être (D'Hainaut, 1988), un système de connaissances conceptuelles et procédurales (Gillet, 1990), des ressources mobilisables (Perrenoud, 1997), « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, p. 22). Dans son essence, toutefois, le concept de compétence fait référence à la mobilisation par une personne d'un ensemble d'éléments afin de traiter une situation de façon satisfaisante.

Le Boterf (2008) met en garde contre une sursimplification du concept « Il ne suffit pas de posséder des "ressources", encore faut-il savoir les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers » (p. 16). En d'autres termes, il importe d'éviter de décomposer la compétence en composantes qui empêchent d'appréhender le processus par lequel les ressources sont activées. Au-delà de « posséder » des savoirs, savoir-faire et savoir-être, les personnes formées doivent pouvoir agir de façon compétente dans une diversité de situations. Car la compétence est mise en œuvre par une personne compétente, c'est-à-dire qui agit activement dans la lecture de la situation, qui s'y situe comme actrice.

Masciotra et Medzo (2009) proposent pour leur part une définition opérationnelle de l'agir compétent, une compétence-en-action qui permet d'aborder la compétence « dans et par l'action en situation » (p. 10), évitant ainsi les pièges du morcellement de la compétence, de l'addition des

ressources, de la désincarnation de la compétence comme existant à l'extérieur de la personne compétente :

L'agir compétent concerne la compétence en action et en situation et renvoie à une personne qui agit avec intelligence pour se situer, se positionner en situation, transformer la situation en vue de l'améliorer et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation lorsque nécessaire (p. 10).

Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose, d'en faire quelque chose. En d'autres mots, une situation est fonction « des possibilités [de la personne, de l'environnement], des actions et des intentions de la personne dans le moment, lieu, conjonctures, etc., dans lesquelles elle se trouve et des ressources internes et externes dont elle dispose » (Masciotra et Medzo 2009, p. 63). Deardorff (2009) rappelle par ailleurs qu'est implicite au concept de compétence « l'habileté à sélectionner son action en réponse aux opportunités et défis divers dans la vie courante, incluant la gestion des relations sociales et de travail ainsi que la conceptualisation et l'exécution de solutions à un éventail de problèmes humains » (p. 477), c'est-à-dire l'agentivité de la personne en situation.

Les situations par lesquelles les compétences se développent peuvent être regroupées en familles de situations plutôt génériques, incluant un certain nombre de situations aux caractéristiques et propriétés communes (Jonnaert et al. 2015, p. 16), par exemple des situations d'apprentissage comme la résolution de problème, l'analyse d'un texte pour en produire une synthèse critique et prendre position, une étude de cas pour dégager des actions souhaitables dans des contextes professionnels, un conflit dans un travail d'équipe pour réaliser un projet, etc. Dans le cadre des études, les situations à traiter peuvent être planifiées ou découler de la planification (par une personne enseignante, par exemple) et comporter des critères d'un traitement réussi, mais elles peuvent également être non planifiées, comme le traitement d'une situation d'échec à un travail ou d'incompréhension à l'égard d'un concept et de son application, une situation de conflit avec d'autres personnes étudiantes, avec une personne enseignante, etc. Parce qu'elle est façonnée en fonction « des possibilités, des actions et des intentions de la personne étant donné les circonstances et les ressources internes et externes dont elle dispose [...] une situation n'est jamais exactement la même d'une personne à l'autre » (Masciotra et Medzo, 2009, p. 63).

Il est possible de retenir de cette analyse conceptuelle que définir une compétence, c'est d'abord définir l'agir compétent, les actions viables, de personnes en situation, pour traiter cette dernière. Enfin, Carbonneau et Legendre (2002) précisent qu'en enseignement, « une compétence ne constitue pas un objet d'enseignement, mais l'expression d'une intention éducative : elle ne s'enseigne pas à proprement parler, mais ne peut qu'être soutenue dans son développement par des situations éducatives appropriées qui concourent à son évolution sans toutefois la déterminer à elles-mêmes » (p. 12).

Si une compétence est le résultat du processus de traitement satisfaisant d'une situation par une personne qui mobilise et conjugue des ressources, il en découle qu'une compétence de base ou essentielle constitue une assise, un socle sur lequel reposent d'autres compétences. Elle les

précède par sa nature essentielle, c'est-à-dire qu'elle est le premier élément à partir duquel les autres compétences se développent.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) optait pour sa part en 2005 pour les compétences « clés », c'est-à-dire « les savoirs et savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société » (OCDE, 2005, p. 5), qu'elle définira effectivement comme transversales.

Coulet (2019) souligne que derrière les compétences transversales sollicitées dans les organisations, d'une part et visées par les pratiques éducatives, d'autre part, émerge la même idée : certaines compétences (dites « transversales »), pouvant être mobilisées dans des classes de situations très larges, sont particulièrement précieuses et méritent d'être privilégiées. [...] Autrement dit, ces compétences transversales sont à mobiliser ou à construire pour, a priori, gagner en autonomie et en responsabilité au regard des situations rencontrées (p. 36).

Les compétences de base se retrouvent souvent définies comme compétences essentielles pour occuper un emploi et participer à la société et qui se retrouveront, comme l'a bien montré Le Boterf (1994), autour, à la fois de « savoir-faire relationnels » qui recouvrent l'ensemble des capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui (écoute, négociation, travail en groupe, communication, travail en réseau) et de « savoir-faire cognitif » qui correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention (Evequoz, 2003, p. 16, cité par Coulet, 2016).

Les compétences de base, clés, essentielles ou transversales, seraient transférables à tous les domaines de savoirs et centraux à la réussite de la formation citoyenne et la préparation à l'emploi. Elles permettraient par ailleurs la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie. Notons qu'au Québec, le concept de compétences transversales est mobilisé de façon particulière dans l'enseignement secondaire et a, pour diverses raisons, une résonance négative auprès des personnes enseignantes.

2.2. ARRIMAGES DU PROJET RÉGIONAL AUX BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES

Le projet du Regroupement Outaouais trouve son arrimage aux balises conceptuelles de TrRéussies sur le plan écosystémique, des responsabilités partagées, de la conception de l'unicité des transitions éducatives et de la prise en compte du système complexe d'interactions qui agissent sur l'expérience de transition dans l'élaboration et la mise en œuvre de pratiques soutenantes pour les personnes étudiantes.

Le projet Outaouais est ancré dans l'approche écosystémique, tant en ce qui concerne les personnes étudiantes que les personnes enseignantes participant aux communautés de pratique. Les communautés de pratique comportent dans leur domaine commun les éléments de la culture enseignante et des cultures épistémologiques, le cadre normatif et prescriptif des institutions des trois ordres, les identités professionnelles, valeurs et aspirations des personnes. Faire communauté implique également la collaboration dans une perspective inclusive et le

partage des responsabilités entre les divers ordres. Ces préoccupations systémiques sont à leur tour transposées dans le choix du modèle des transitions interordres comme épanouissement dans les études de Schreiner (2020), qui intègre les quatre dimensions des transitions. Enfin, le choix du concept de compétence permet de reconnaître la pleine agentivité de la personne étudiante compétente-en-action, autodéterminée par les buts qu'elle se fixe, optimiste face aux défis qu'elle rencontre et soutenue par les acteurs et les actrices du système éducatif et de son réseau pour développer son autonomie, traiter des situations d'une complexité croissante, développer un rapport aux savoirs critique, confiant et actif.

Le choix du modèle de l'épanouissement dans les études nous permet d'ancrer le projet Outaouais dans les finalités citoyennes et émancipatrices de l'enseignement supérieur, soit de développer l'agentivité personnelle, collective, épistémique et sociale des personnes (Giroux, 2010 ; Kokkos, 2020 ; Magnusson et Rytzler, 2018 ; Valladares, 2021). Au cœur de ces finalités se trouvent une volonté collective de développer l'agentivité et l'autonomie des personnes étudiantes ainsi que leur engagement envers leur collectivité. Globalement, une proportion importante de chercheuses et chercheurs en pédagogie universitaire s'entendent pour identifier le développement d'un mode de pensée critique, d'une épistémologie personnelle ainsi que le jugement réflexif comme finalités transversales à tout programme de formation universitaire (Paul et Elder, 2019 ; King et Kitchener, 2004 ; Mayhew, 2016 ; Smith et Balik, 2019). Ces *soft skills* ou compétences transversales sont émancipatrices, en ceci qu'elles facilitent l'autonomisation intellectuelle et sociale des personnes. Elles incluent la pensée critique, l'agir éthique, la réflexivité, l'engagement et la responsabilité, l'ouverture aux idées et perspectives diverses et nouvelles ainsi que la collaboration. À cette liste s'ajoutent des indicateurs d'actions épistémiques qui permettent aux personnes d'agir de façon intellectuellement responsable et juste, l'examen des biais inhérents aux contextes de production des savoirs, le souci d'être à l'écoute des témoignages des personnes issues de divers milieux et porteuses de façons différentes d'interpréter le monde et de s'exprimer (Demers, Bachand et Leblanc, 2016 ; Robertson, 2009) et la prise de responsabilité relative à l'interprétation des savoirs et à sa diffusion auprès de membres de la communauté. Le modèle d'épanouissement dans les études de Schreiner (Schreiner, Louis et Nelson, 2020), fondé sur trois piliers par lesquels les personnes enseignantes et étudiantes interagissent dans un but commun, se définit en cohérence avec ces finalités.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La section qui suit présente l’ancrage épistémologique et méthodologique de la recherche, l’échantillonnage, la collecte de données ainsi que leur traitement et analyse.

3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche s’inscrit dans une posture épistémologique interprétative et critique, qui reconnaît la nature construite et interprétée du savoir et de l’action humaine et considère la personne qui vit le phénomène à l’étude comme actrice-sujet experte de cette expérience. En ce sens, les personnes qui participent à la recherche sont à la fois productrices et interprètes de savoirs professionnels.

La nature du projet interordres appelle une méthodologie de recherche-action collaborative (Desgagné et al., 2001). Dans cette perspective, les savoirs pratiques des personnes participantes sont reconnus et l’investigation des savoirs présents dans l’expérience et la pratique est primordiale parce qu’elle est la plus susceptible de susciter des apprentissages transformationnels – de transformer les structures de signification et d’action des personnes participantes (Heron, 1996). Par leur participation active, ces dernières prennent conscience des processus méthodologiques, intellectuels et sociaux par lesquels les savoirs sont construits et les transforment, un apport non négligeable au développement de l’agentivité épistémique.

Nous reproduisons ci-dessous les étapes de la recherche collaborative (Desgagné, 1994) que nous contextualisons à notre projet de recherche.

Ce projet se définit plus particulièrement en termes de recherche-action collaborative qui reconnaît la contribution des personnes étudiantes, enseignantes, professeur·es comme acteur·trices de la recherche plutôt qu’objet de recherche. En ce sens, les membres des communautés de pratique (CdeP) ont participé à l’élaboration d’outils d’analyse ainsi qu’à la validation des outils pédagogiques construits et l’appréciation de leurs effets.

De concert, les membres des communautés de pratique se sont interrogés en CdeP sur les enjeux des transitions interordres, sur le plan des attentes qu’elles ont à l’égard des personnes étudiantes et des écarts entre ces attentes et les compétences effectivement développées. Elles ont également examiné les pratiques pédagogiques à développer et à déployer pour favoriser le développement de compétences transversales des étudiantes et étudiants, qui permettraient de réduire les écarts constatés en contexte de transition. La CdP a été retenue, car elle est une modalité reconnue pour favoriser l’engagement, le partage et l’actualisation d’objectifs communs par le personnel scolaire (Wenger, 1998). Elle a comme premier objectif le développement professionnel des praticien·nes (Michaud et Bouchamma, 2013), lesquels sont au cœur de la réussite des personnes étudiantes.

La recherche-action collaborative ou participative se caractérise par l’engagement des acteur·trices dans le changement de leurs pratiques et par la prise en charge par ces acteur·trices des processus de changement (Anadón et Savoie-Zajc, 2007). Ce type de recherche-action vise à

créer de nouvelles formes de compréhension pour éclairer l'action et des savoirs pratiques utiles aux praticiens dans leur vie de tous les jours (Fals-Borda, 2006 ; Reason et Bradbury, 2006).

Les praticien·nes se sont outillés pour dépasser la simple résolution de problèmes et ont réfléchi à leur pratique, au sens de leurs finalités, des catégories et concepts qu'ils emploient afin de construire une compréhension et un changement de soi comme sujet, autant que de produire un changement dans leurs pratiques.

Parallèlement à la recherche-action collaborative, l'équipe de recherche a cherché à cerner l'expérience des personnes étudiantes en transition. Pour ce faire, elle a réalisé des entretiens de groupe semi-dirigés auprès des élèves de la fin du secondaire. Un protocole d'entretien visant à recueillir leurs aspirations, attentes et préoccupations à l'égard de la transition vers la formation professionnelle ou collégiale ainsi qu'à identifier leur perspective quant aux facilitateurs à cette transition a été élaboré. Les entretiens ont été réalisés auprès de 51 élèves, divisés en 5 groupes d'entretien dans 3 écoles secondaires différentes. Les données recueillies ont été présentées aux membres des CdP afin de 1) placer les attentes des élèves en dialogue avec celles des personnes enseignantes qui doivent les accompagner dans la transition du secondaire vers le collégial ; 2) assurer leur prise en compte dans l'ajustement de ces attentes et de l'élaboration des énoncés des compétences transversales favorables à une transition interordres réussie.

En ce qui concerne l'expérience des personnes étudiantes du collégial et de l'université, l'équipe de recherche a choisi de cerner l'expérience étudiante des transitions interordres telle qu'elles la vivaient au cours du deuxième trimestre d'une transition en cours, soit au cégep, soit à l'université. Compte tenu des enjeux relatifs au recrutement des personnes étudiantes, nous avons choisi de recueillir ces données à l'aide du questionnaire du *Thriving Quotient*, que nous avons traduit. Ces données servaient également à éclairer les réflexions des communautés de pratiques, et plus particulièrement des communautés interordres. Nous décrivons ce questionnaire plus bas.

Parmi les outils visant à accompagner le travail des communautés de pratique, certains ont été coconstruits par leurs membres avec l'aide de l'équipe de recherche (les cartographies), alors que d'autres leur ont été proposés, comme le questionnaire du *Thriving Quotient*.

3.1.1. CARTOGRAPHIES DES ENJEUX ET ATTENTES RELATIVES AUX TRANSITIONS ACADÉMIQUES

Ces cartographies ont été coconstruites par les membres des communautés de pratique dans un processus itératif, adaptant le modèle méthodologique de Trochim (1989) de concept *mapping* au *issues mapping*, soit la cartographie d'enjeux. Vaughn, Jones et Burke (2016) soulignent combien cette méthodologie est particulièrement féconde pour les recherches collaboratives, notamment en raison du fait que les données sont générées in situ des CdP par leurs membres et que leur organisation visuelle facilite le processus itératif d'analyse et de raffinement de ces données. Comme la cartographie présente l'ensemble des données, elle permet aux personnes participantes de voir les mêmes résultats et de les analyser collectivement.

3.1.2 QUESTIONNAIRE SUR L'ÉPANOUISSEMENT DANS LES ÉTUDES (THRIVING QUOTIENT)

Afin de nous assurer que les enjeux et attentes identifiés par les personnes enseignantes soient en dialogue avec les enjeux et attentes identifiés par les personnes étudiantes, et considérant qu'il n'était pas possible pour nous de « cloisonner » l'échantillon des personnes étudiantes du cégep et de l'université par personne enseignante, compte tenu du chevauchement des cours leur étant offerts, nous avons opté de collecter ces données par questionnaire. Le questionnaire *Undergraduate Thriving Quotient* (2023) est un questionnaire fiable ($\alpha = .89$), développé par l'équipe de Schreiner, en concordance avec le modèle théorique des transitions choisi par l'équipe de l'Outaouais. Ce questionnaire permet de mesurer les aspects académiques, sociaux et psychologiques de l'expérience en enseignement supérieur des personnes étudiantes de premier cycle universitaire. Le questionnaire est composé de 24 items divisés en cinq sous-échelles que nous avons traduites : l'apprentissage engagé ($\alpha = .87$) qui témoigne d'un apprentissage profond et mobilisant ; l'autodétermination académique ($\alpha = .84$) qui se manifeste dans la volition et l'autorégulation dans les études ; une perspective optimiste ($\alpha = .78$) qui mène les personnes étudiantes à notamment aborder les défis vécus dans les études comme levier d'apprentissage ; la connectivité sociale ($\alpha = .83$) qui caractérise les rapports sociaux positifs réciproques ; et la citoyenneté diversifiée ($\alpha = .79$) qui comprend notamment l'ouverture à la diversité humaine et des perspectives ainsi que l'engagement communautaire.

Nous avons traduit le questionnaire en français en adaptant le vocabulaire dans une version destinée aux personnes étudiantes du collégial et une autre version destinée aux personnes étudiantes de premier cycle universitaire. La cohérence interne de cette traduction est bonne ($\alpha = .83$).

3.2. DÉTAILS DE L'ÉCHANTILLON

Les personnes participantes à ce projet interordres sont les personnes qui auront répondu de façon positive à l'appel à participation. Plus précisément, nous avons recruté des personnes participantes au sein des groupes suivants une fois le certificat d'éthique obtenu.

3.2.1. ÉCOLES SECONDAIRES

3.2.1.1. PERSONNES ENSEIGNANTES DE CES ÉCOLES

Nous avons demandé aux directions des centres de services scolaires partenaires et de leurs écoles secondaires le consentement pour présenter le projet auprès des personnes enseignantes du deuxième cycle secondaire. Les personnes qui ont accepté de participer ont constitué deux communautés de pratique de l'ordre secondaire. La première regroupait des personnes enseignantes et une direction adjointe de la même école et la seconde regroupait des personnes enseignantes, une orthopédagogue, un conseiller en orientation de trois écoles secondaires différentes ainsi qu'une gestionnaire du centre de services scolaire.

3.2.1.2. ÉLÈVES DE CES ÉCOLES

Les personnes enseignantes participantes à la CdeP ont présenté les informations relatives à la recherche ainsi qu'aux entretiens de groupe. Des membres de l'équipe de recherche ont ensuite rencontré les élèves qui souhaitaient participer et leur ont expliqué le formulaire de consentement. Les élèves ayant signé ont participé à un entretien de groupe composé d'environ 6-8 personnes. Au total, 51 élèves ont participé à ces entretiens. Ces élèves étaient inscrits au parcours de formation générale et du Programme d'éducation intermédiaire (PEI).

3.2.2. CÉGEP DE L'OUTAOUAIS

3.2.2.1. PERSONNES ENSEIGNANTES

La coordonnatrice du projet des TrRéussies au Cégep de l'Outaouais a tenu une rencontre d'information sur le projet avec les personnes enseignantes et les personnes qui ont accepté de participer ont constitué quatre communautés de pratique interdisciplinaire, regroupant des personnes enseignantes des formations préuniversitaires et techniques, chacune composée de 6-8 personnes.

3.2.2.2. PERSONNES ÉTUDIANTES

Nous avons sollicité la collaboration de la direction des études afin de diffuser un appel à participation ouvert au questionnaire du *Thriving Quotient* aux étudiant·es, par le biais de messages destinés à un groupe cible (de type pop-up dans les portails). Le questionnaire était présenté en ligne (*LimeSurvey*) avec un formulaire de consentement intégré.

3.2.3. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

3.2.3.1. PERSONNES ÉTUDIANTES

Nous avons sollicité le Décanat des études afin de diffuser un appel à participation ouvert au questionnaire du *Thriving Quotient* aux étudiant·es des programmes de premier cycle. Comme pour le collégial, le questionnaire était présenté en ligne (*LimeSurvey*) avec un formulaire de consentement intégré.

3.2. MÉTHODES, TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE

La première modalité de collecte de données ciblait le travail collaboratif en CdP : toutes les traces relatives aux activités réalisées dans le cadre des CdP (compte-rendu des discussions, partage d'information, décisions prises, matériels pédagogiques partagés ou expérimentés, etc.) ont été colligées, synthétisées après chaque séance par l'équipe de recherche suivant le processus de la cartographie des enjeux. Cette cartographie ainsi que la synthèse qui l'accompagnait ont ensuite été envoyées aux membres de la CdeP par courriel pour validation, puis analysées lors de la séance suivante afin de raffiner la cartographie. Trois cartographies ont ainsi été produites et analysées de façon thématique ouverte. Cette démarche itérative a alimenté les séances de CdeP successives. Un répertoire des pratiques développées et mises à l'épreuve a également été produit en synthèse des séances des CdeP.

Les données issues de la seconde modalité de collecte de données, soit les entretiens de groupe avec les élèves du secondaire, ont été soumises à l'analyse de contenu thématique à l'aide du logiciel NVivo. Un codage ouvert et émergent a d'abord été réalisé afin de cerner des aspects qui n'étaient pas préalablement définis par le cadre théorique. Un second codage a ensuite été réalisé en mobilisant les catégories identifiées à la fois dans le cadre théorique (dimensions de la transition) et par les personnes enseignantes dans le cadre des CdeP.

Les données du questionnaire *Thriving Quotient* ont été traitées avec le logiciel SPSS. Des analyses descriptives et inférentielles ont été réalisées.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche sont présentés dans la section qui suit. Nous présentons en premier lieu les résultats issus des communautés de pratique, des entretiens de groupe, et des questionnaires de façon globale, puis selon les transitions réussies comme objet de soutien. Nous présentons ensuite ces résultats selon les populations utilisatrices qui ont participé à la recherche : personne étudiante, personne enseignante, intervenant et gestionnaire.

4.1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION

4.1.1. LES ENJEUX DE LA TRANSITION

Les cartographies des communautés concernant les enjeux ont été élaborées en réponse à la question : Quels sont les enjeux vécus par les personnes étudiantes en fin de parcours secondaire, au regard d'une transition vers le collégial (pour les personnes du secondaire) OU dans la première année de leurs études en enseignement supérieur? Les cartographies suivantes présentent les enjeux identifiés.

4.1.1.1. CARTOGRAPHIES DES ENJEUX DE LA TRANSITION IDENTIFIÉS PAR LES PERSONNES ENSEIGNANTES

Cartographie 1 : les enjeux vécus par les personnes étudiantes en fin de parcours secondaire, au regard d'une transition vers le collégial, selon les personnes enseignantes du secondaire

Les élèves éprouveraient des défis à maîtriser les éléments suivants.

Tableau 1 Les enjeux vécus par les personnes étudiantes en fin de parcours secondaire, au regard d'une transition vers le collégial, selon les personnes enseignantes du secondaire

Compétences (méta)linguistiques	Compétences académiques/ intellectuelles	Compétences méthodologiques
<ul style="list-style-type: none">• Lire un texte pour le comprendre, donner sens au contenu plutôt que de repérer• Utiliser un langage respectueux et de registre approprié à la situation• Mobiliser un vocabulaire standard, adapté à la situation, plus enrichi	<ul style="list-style-type: none">• Agir de façon créative• Construire le sens des savoirs• Faire preuve d'esprit critique face aux informations• Penser par soi-même, ne pas attendre qu'on dise quoi penser• Développer des connaissances générales• Reasonner/réfléchir (analyser, justifier ses propos)	<ul style="list-style-type: none">• Développer et mobiliser une méthode de travail pour les études• Mobiliser des stratégies d'études pour apprendre• Développer et mobiliser des méthodes de lecture appropriées pour la situation• Développer et mobiliser sa propre méthode

<ul style="list-style-type: none"> • Apprivoiser la littérature, comprendre comment la lire et l'apprécier • S'approprier et élargir les repères culturels • Rédiger des textes structurés, clairs et de qualité sur le plan de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de curiosité intellectuelle, chercher à aller plus loin • Synthétiser les informations • Savoir poser les bonnes questions 	<ul style="list-style-type: none"> • d'autocorrection et de rédaction • Organiser son temps • Gérer les échéanciers • S'organiser afin de se mettre en action • Réaliser les travaux demandés
Compétences personnelles	Compétences interpersonnelles	Compétences informationnelles/ numériques
<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de débrouillardise, d'autonomie • Persévérer face aux difficultés, à l'échec (résilience) • Comprendre ses défis, ses limites • Savoir reconnaître ses défis et demander de l'aide • S'engager et agir en conséquence • Réguler ses émotions, son anxiété • Se motiver, donner sens aux travaux, aux cours • Prendre ses responsabilités à l'égard de ses études • Savoir se projeter dans l'avenir de façon réaliste • S'adapter aux différentes situations au changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Être ouvert aux autres, à différentes perspectives • Entretenir des rapports « sociables » avec les autres • Accepter les différences • Comprendre les conséquences de ses actions sur les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la légitimité, la valeur de l'information • Réaliser une recherche documentaire • Citer ses sources, établir une bibliographie

Les personnes enseignantes ont également identifié des réalités qu'elles rencontrent et qui constituent des problèmes relevant du contexte scolaire :

- Perception que le secondaire est une boîte à diplômes
- Pression pour obtenir des statistiques élevées aux examens qui génèrent des pratiques de type « *teach to the test* »
- Les enseignant-es du secondaire ne savent pas comment s'ajuster pour préparer au collégial parce qu'ils ne savent pas comment leurs élèves y cheminent
- Les examens du ministère seraient trop peu exigeants
- Le travail à temps partiel des élèves nuit aux études
- L'école doit être valorisée afin de réduire l'absentéisme et augmenter l'engagement
- Les enseignant-es ont besoin de communiquer et de s'arrimer avec le cégep

Cartographie 2 : les difficultés vécues par les personnes étudiantes en première année d'études collégiales, selon les personnes enseignantes du collégial

Les personnes étudiantes éprouveraient des difficultés à l'égard des éléments de compétences suivants dans leur première année d'études collégiales, selon les personnes enseignantes du collégial.

Tableau 2 Les difficultés vécues par les personnes étudiantes en première année d'études collégiales, selon les personnes enseignantes du collégial

Compétences (méta)linguistiques	Compétences académiques/ intellectuelles	Compétences méthodologiques
<ul style="list-style-type: none"> Littératie générale (comprendre, utiliser le langage pour s'exprimer de façon adéquate selon la situation) Comprendre le sens des lectures de façon approfondie et nuancée Rédiger dans un français de qualité/syntaxe conforme/vocabulaire riche Structurer sa pensée, dépasser l'opinion dans ses textes (écrits ou oraux) Rédiger un texte explicatif Lire et comprendre les consignes (analyser les questions et leur sens) 	<ul style="list-style-type: none"> Problématiser Questionner et chercher les explications Faire des démonstrations explicatives Expliciter la logique qui sous-tend une réponse Appuyer ses arguments/explications de preuves Assurer la plausibilité de leurs explications/ réponses Faire des liens Réfléchir (aller au-delà de la reproduction d'information) Connecter les dimensions analytiques et expérientielles Exercer une pensée critique Rechercher le sens Faire preuve d'autonomie intellectuelle Faire des liens entre les cours Expliquer/expliciter sa pensée Maîtriser une démarche scientifique minimale Dépasser la « consommation » des savoirs pour obtenir une note Transformer le rapport aux savoirs (de l'idée de chercher à donner à la personne enseignante ce qu'on pense qu'elle veut) 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre des notes de cours Déployer des stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre) Gérer et organiser son temps Faire preuve d'intégrité académique Demander, chercher de l'aide Organiser et gérer le travail d'équipe Adapter ses stratégies d'études et d'apprentissage aux disciplines Prendre en compte l'ensemble du programme d'études et la place que chaque cours y occupe Comprendre les attentes Savoir observer Faire les travaux et lectures et en construire le sens Apprendre des évaluations de ses travaux, de ses examens Comprendre ce que sont les études collégiales
Compétences personnelles	Compétences interpersonnelles	Compétences informationnelles/ numériques
<ul style="list-style-type: none"> Apprendre à exercer sa liberté 	<ul style="list-style-type: none"> Développer un sentiment d'appartenance 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer les informations pertinentes

<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un effort • Faire preuve d'autonomie • Agir de façon proactive, prendre l'initiative • Comprendre le métier d'étudiant.e • Savoir gérer l'échec/la difficulté • Comprendre ses responsabilités et agir de façon responsable • Reconnaître, nommer ses besoins et défis pour apprendre, comprendre • Gérer ses émotions, son stress • S'engager de façon active dans ses apprentissages, son programme • Prendre des risques • Apprendre à naviguer la complexité, la nuance • Élargir ses repères culturels 	<ul style="list-style-type: none"> • Aller au-devant de la personne enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture pour extraire et classer l'information • Chercher et catégoriser l'information • Savoir utiliser la technologie • Mobiliser le numérique pour apprendre • Maitriser le netiquette
--	--	---

Les personnes enseignantes ont également identifié des enjeux qui relèvent du contexte :

- Les personnes étudiantes inscrites dans un programme technique développeraient un sentiment d'appartenance à leur programme plus important que celui des personnes étudiantes inscrites à un programme préuniversitaire et ont une vision plus concrète de leurs études et de leur future carrière ;
- Un rapport critique aux savoirs semblerait peu valorisé au secondaire, ce qui ferait en sorte que des personnes enseignantes du collégial doivent « déprogrammer » la quête de la « bonne réponse » et la simple mémorisation ;
- Les personnes enseignantes manqueraient de temps pour échanger, arrimer leurs interventions.

Cartographie 3 : les difficultés vécues par les personnes étudiantes en première année d'études universitaires, selon les personnes enseignantes de l'université

Les personnes étudiantes éprouveraient des difficultés à l'égard des éléments de compétences suivants dans leur première année d'études universitaires, selon les personnes enseignantes de l'université.

Tableau 3 Les difficultés vécues par les personnes étudiantes en première année d'études universitaires, selon les personnes enseignantes de l'université

Compétences (méta)linguistiques	Compétences académiques/ intellectuelles	Compétences méthodologiques
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les liens entre la réalisation d'une lecture critique, profonde et l'apprentissage • Rédiger un texte structuré • Préparer sa rédaction • Argumenter de façon raisonnée • Adopter un style scientifique, analytique 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépasser le rapport de sens commun aux savoirs (représentations figées, difficiles à modifier) • Passer d'une posture épistémologique objectiviste (le savoir transmis est reproduit) ou relativiste (tout savoir se vaut) à une posture interprétative et critique • Dépasser le rapport « naïf », peu nuancé aux savoirs et méthodologies scientifiques – comprendre leur nature construite • Exercer sa pensée critique • Constaté l'écart de légitimité entre savoirs universitaires et savoirs pratiques/expérientiels • Passer de l'apprentissage en surface à l'apprentissage de profondeur (selon qu'il est possible de réussir le cours avec le premier) • Poser des questions d'approfondissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'introspection relative à la formation et à son travail d'étudiant.e universitaire • Évaluer de façon réaliste le temps pour faire les travaux, apprendre, étudier et l'organiser en conséquence • Comprendre les exigences concernant le travail intellectuel (tâches, étude, lecture, etc.) et mobiliser des moyens à mettre en œuvre pour le réaliser • Chercher à apprendre plutôt que chercher la bonne réponse
Compétences personnelles	Compétences interpersonnelles	Compétences informationnelles/ numériques
<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'introspection relative à la formation et à son travail d'étudiant.e universitaire • Évaluer de façon réaliste le temps pour faire les travaux, apprendre, étudier et l'organiser en conséquence • Comprendre les exigences concernant le travail intellectuel (tâches, étude, lecture, etc.) et mobiliser des moyens à mettre en œuvre pour le réaliser • Chercher à apprendre plutôt que chercher la bonne réponse 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser le travail d'équipe • S'engager auprès des autres • S'ouvrir aux perspectives diverses, différentes des nôtres 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser le travail d'équipe • S'engager auprès des autres • S'ouvrir aux perspectives diverses, différentes des nôtres

4.1.2. LES ENJEUX TRANSVERSAUX AUX TROIS ORDRES PAR DIMENSIONS DES TRANSITIONS

4.1.2.1. DIMENSION PERSONNELLE

Il est possible de constater des différences importantes d'un ordre à l'autre concernant les enjeux de la transition identifiés par les personnes enseignantes. En premier lieu, en ce qui concerne la dimension personnelle, le nombre d'enjeux identifiés par les personnes enseignantes de l'université est moins important que pour ceux des deux ordres précédents. Les élèves du secondaire passent effectivement d'un contexte d'études très encadré, avec peu de marge de liberté et un programme obligatoire à un contexte offrant une plus grande liberté et un programme qu'ils ont choisis, selon leurs aspirations, leurs buts. Ces changements soulèvent des défis comme celui de gérer cette nouvelle liberté, comprendre les études collégiales et son programme, prendre des risques, par exemple. En principe, ces problèmes seraient réglés une fois la personne étudiante se trouvant en première année universitaire, ce qui explique potentiellement qu'ils n'aient pas été identifiés par les personnes enseignantes de l'université. Ces dernières ont toutefois souligné que les personnes étudiantes éprouvaient des défis concernant la nature des buts poursuivis dans les études ainsi qu'à l'égard de la mise à plat de leurs représentations des savoirs.

Certains enjeux sont toutefois transversaux aux trois ordres, c'est-à-dire qu'il s'agit de défis pour les personnes étudiantes des trois ordres, selon leurs enseignant-es :

- Faire preuve d'autonomie
- Savoir gérer l'échec/la difficulté et persévérer (résilience)
- Comprendre ses responsabilités à l'égard de ses études et agir de façon responsable
- Reconnaître, nommer ses besoins et défis pour apprendre, comprendre
- S'engager de façon active dans ses apprentissages, son programme, faire des efforts
- Apprendre à naviguer la complexité, la nuance
- Réguler ses émotions

4.1.2.2. DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE

C'est dans cette dimension que les personnes enseignantes ont au total identifié le plus grand nombre d'enjeux. Nous constatons que les enjeux associés à cette dimension sont plus importants au collégial et à l'université et augmentent en complexité du premier ordre au second, notamment en ce qui concerne les rapports que les personnes étudiantes doivent entretenir aux savoirs. Toutefois, ce sont les personnes enseignantes des trois ordres qui se sont dites préoccupées par ce qu'elles perçoivent comme posture passive et objectiviste face aux savoirs, c'est-à-dire que les élèves et les personnes étudiantes attendent de recevoir l'information d'une autorité épistémique (la personne enseignante, le manuel, les écrits scientifiques, par exemple), croient qu'il existe une seule et immuable « bonne réponse », que celle-ci leur est livrée par l'autorité épistémique ou qu'elle peut être facilement identifiée dans les écrits de cette autorité

et qu'il suffit de la reproduire pour réussir. Cet enjeu serait fortement lié d'une part aux enjeux associés aux compétences méthodologiques, car il induirait une conception erronée et délétère de ce qu'est l'apprentissage et le développement de compétences et des stratégies d'études inadéquates pour ce faire (mémorisation, retranscription fidèle des notes de cours). D'autre part, cette posture objectiviste serait également liée à des enjeux associés aux compétences personnelles, dans la mesure où elle conditionnerait les élèves et les personnes étudiantes à poursuivre des buts non pas de maîtrise, mais de performance, cette dernière étant souvent réduite au cumul de « points ». Leur rapport à l'erreur et à l'évaluation serait limité à la reproduction « correcte » de la bonne réponse. De plus, une posture passive et objectiviste générerait un faible engagement et nuirait au développement de la pensée critique, de la prise de risque et de la créativité ainsi que de l'autonomie intellectuelle.

4.1.2.3. DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE

Les enjeux relatifs aux rapports que les personnes étudiantes entretiennent à la culture ainsi qu'à leurs collègues sont les principaux enjeux identifiés par les personnes enseignantes dans cette dimension. Dès le secondaire, les enjeux liés à l'élargissement des repères culturels seraient associés aux compétences (méta)linguistiques, qu'il s'agisse du registre de la langue qui est utilisé, de la richesse du vocabulaire ou du rapport à la littérature. Les enjeux qui concernent la culture générale, la culture scientifique et l'ouverture à la diversité des perspectives sont pour leur part associés aux compétences intellectuelles. Les personnes enseignantes ont également établi des liens entre une curiosité intellectuelle lacunaire et ces défis liés à ces dimensions de la culture intellectuelle. Sur le plan des rapports à sa communauté, les enjeux liés au sentiment d'appartenance et à l'ouverture aux autres sont transversaux et associés aux compétences interpersonnelles.

4.1.2.4. DIMENSION INSTITUTIONNELLE

Notons que les personnes enseignantes du secondaire avaient identifié des enjeux contextuels relatifs à la persistance des rapports aux savoirs passifs et objectivistes, soit la gestion axée sur les résultats, le format des évaluations ministérielles qui induirait un tel rapport ainsi que la réduction des exigences de réussite pour le secondaire dans les matières à sanction (dimension institutionnelle des transitions). Ces éléments contextuels constitueraient l'obstacle le plus important au développement des compétences.

4.1.3. LES ATTENTES PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET PAR DIMENSIONS DES TRANSITIONS

Les personnes enseignantes dans les CdeP ont identifié ce à quoi elles s'attendent, en termes de compétences développées, d'une part des élèves en fin de parcours secondaire et en transition vers le collégial, d'autre part des personnes étudiantes en première année de formation collégiale et universitaire. La cartographie de ces attentes a généré dans le premier cas un profil de sortie et, dans les deux autres cas, un profil d'entrée, concernant les compétences les plus importantes pour soutenir les études supérieures.

Cartographie 4 : Attentes identifiées par les personnes enseignantes du secondaire, en termes de compétences devant être développées par les personnes étudiantes à la fin du secondaire

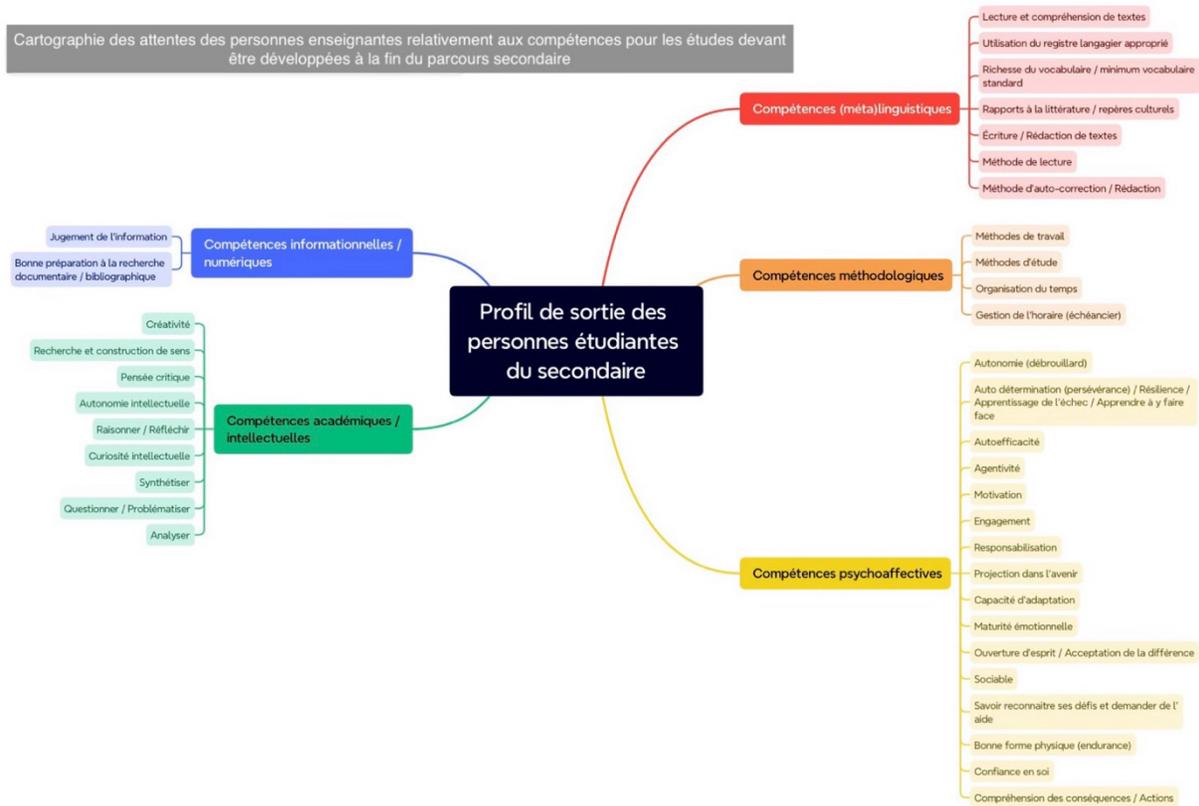


Figure 2 Attentes identifiées par les personnes enseignantes du secondaire, en termes de compétences devant être développées par les personnes étudiantes à la fin du secondaire

Les attentes identifiées par les personnes enseignantes du secondaire touchent en ordre d'importance les compétences psychoaffectives (dimensions personnelle et sociale de la transition), puis les compétences intellectuelles, (méta)linguistiques, méthodologiques et informationnelles (dimension académique et éducative). Les personnes enseignantes du secondaire ont souligné que les attentes relatives aux compétences psychoaffectives sont plus importantes parce que ces dernières constituent le socle de la motivation, de la volition, de l'engagement, du sens à donner aux études, et donc de la persévérance et de la réussite, mais également des relations interpersonnelles positives et de l'épanouissement personnel. Les attentes liées aux compétences intellectuelles sont associées à l'autonomisation intellectuelle et à la transformation des rapports aux savoirs, surtout.

Cartographie 5 : Attentes identifiées par les personnes enseignantes du cégep, en termes de compétences devant être en développement ou développées par les personnes étudiantes à l'entrée aux études collégiales

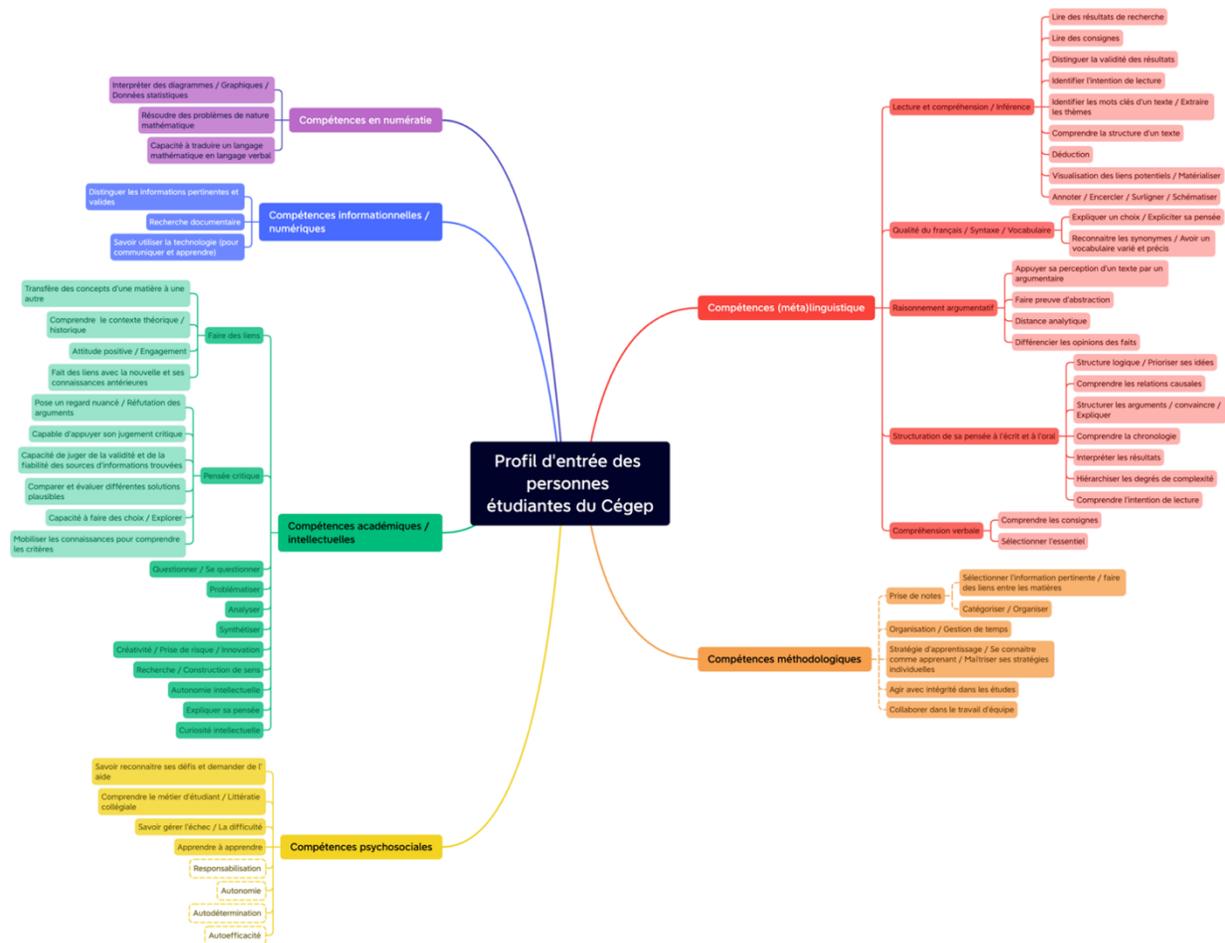


Figure 3 Attentes identifiées par les personnes enseignantes du cégep, en termes de compétences devant être en développement ou développées par les personnes étudiantes à l'entrée aux études collégiales

Les personnes enseignantes du cégep ont accordé la plus grande importance aux attentes relatives aux compétences (méta)linguistiques et intellectuelles, suivies en ordre d'importance des compétences psychosociales, méthodologiques, de numératie, puis informationnelles et numériques. Ces résultats ne sont pas surprenants, considérant la place que prend à cette étape de la transition l'écrit, soit dans la lecture, dans la rédaction ou dans la communication orale.

DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE

Sur le plan des compétences (méta)linguistiques, les personnes enseignantes indiquent qu'elles s'attendent à ce que les personnes étudiantes en première année de formation sachent lire activement et stratégiquement pour comprendre (plutôt que pour repérer), structurer leur

pensée et argumenter dans un français de qualité sur les plans lexical, grammatical et orthographique, distinguer les informations textuelles, s'adapter aux situations langagières. En ce qui concerne les compétences intellectuelles, les personnes enseignantes s'attendent à ce que les personnes étudiantes puissent dès la première année transférer leurs apprentissages d'une matière ou d'une situation d'apprentissage à l'autre, faire des liens entre les savoirs, contextualiser ces savoirs, raisonner de façon critique (de la problématisation à la position nuancée) et faire preuve d'autonomie intellectuelle. Les attentes associées aux compétences méthodologiques concernent l'intégrité dans les études, le recours aux stratégies métacognitives, d'apprentissage et d'études pertinentes, dont la prise de notes ainsi que la collaboration. Enfin, les personnes enseignantes s'attendent à ce que les personnes étudiantes soient en mesure d'interpréter des statistiques et des graphiques, réaliser des opérations mathématiques et de les verbaliser, rechercher des informations et en évaluer la validité ainsi que mobiliser les technologies pour apprendre.

Cartographie 6 : Attentes identifiées par les personnes enseignantes de l'université, en termes de compétences devant être en développement ou développées par les personnes étudiantes à l'entrée aux études universitaires



Figure 4 Attentes identifiées par les personnes enseignantes de l'université, en termes de compétences devant être en développement ou développées par les personnes étudiantes à l'entrée aux études universitaires

Les personnes enseignantes de l'université ont pour leur part des attentes plus importantes relativement aux compétences intellectuelles. En ordre d'importance, elles identifient ensuite des attentes relatives aux compétences méthodologiques, psychosociales, informationnelles et numériques. Elles ajoutent enfin des attentes du domaine des compétences praxéologiques, lesquelles concernent la praxis, soit la théorie en action, pensée ici comme action professionnelle.

DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE

Les attentes des personnes enseignantes à l'égard des compétences intellectuelles devant être détenues par les personnes étudiantes dans leur première année d'études universitaires incluent l'analyse et l'évaluation de la validité des sources de savoirs scientifiques. En fonction des critères qu'elles ont identifiés, elles sont étroitement liées au jugement critique et à la construction active et critique des savoirs (problématiser, analyser, synthétiser, évaluer) et à l'autoréflexion intellectuelle consciencieuse. Des éléments des modes de pensée des disciplines savantes sont évoqués comme critères de travail intellectuel robuste. Les attentes relatives aux compétences méthodologiques recoupent certains éléments des compétences (méta)linguistiques identifiées par les personnes enseignantes du collégial, auxquels s'ajoutent des attentes relatives à l'objectivation et le transfert des savoirs. En ce qui concerne les attentes associées aux compétences informationnelles et numériques, elles sont semblables à celles du collégial, mais précisent des attentes liées à la validation et la corroboration des sources ainsi qu'à la mobilisation du numérique pour organiser les sources et soutenir le travail intellectuel.

Les attentes à l'égard des compétences praxéologiques concernent principalement le fait de tisser des liens entre expériences, pratiques et savoirs et de déployer une praxis, c'est-à-dire de vivre la théorie en action, de théoriser son action et déployer une pratique réflexive.

DIMENSION PERSONNELLE

Les attentes des personnes enseignantes relatives aux compétences psychosociales sont similaires à celles qui ont été identifiées par les personnes enseignantes du secondaire et du collégial, avec un accent plus important placé sur la collaboration et l'ouverture. D'ailleurs, les attentes « faire communauté » et reliées à la reconnaissance de l'Autre recoupent la dimension sociale et culturelle des transitions.

4.1.4. LES ATTENTES DES PERSONNES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES PERSONNES ÉTUDIANTES : MISE EN COMMUN

Chacune de ces cartographies a été retravaillée dans une CdeP interordres, avec les personnes enseignantes de l'ordre suivant. Dans le cadre de ces rencontres, les personnes enseignantes ont été invitées à identifier ce qui était absolument essentiel. L'équipe de recherche a ensuite procédé à la mise en commun de ces compétences essentielles que les personnes étudiantes doivent développer, du secondaire jusqu'à l'université, afin de réussir leurs transitions interordres. Nous avons élaboré cette cartographie finale, puis nous l'avons soumise en communauté de pratique interordres pour validation et modification. Ces compétences

présentent également le vocabulaire commun, sur lequel toutes les personnes enseignantes membres de la CdeP interordres se sont entendues.

Notons que les compétences identifiées par les personnes enseignantes des trois ordres, dans les deux temps de l'élaboration des cartographies, reposent essentiellement sur trois des quatre dimensions de la transition. La dimension institutionnelle n'est pas présente, sinon dans les éléments de contexte que les personnes enseignantes du secondaire et du collégial ont soulevé comme étant des enjeux. Ce constat contraste avec la présence de la dimension institutionnelle chez les personnes étudiantes, dont les attentes sont présentées dans la section suivante. La cartographie finale est présentée ci-dessous.

Cartographie 7 : Compétences essentielles à développer pour réussir sa transition interordres



Figure 5 Compétences essentielles à développer pour réussir sa transition interordres

Les entretiens de groupe semi-dirigés avec les élèves de cinquième secondaire ont été analysés en fonction des dimensions de la transition interordres ainsi que selon des dimensions du modèle d'épanouissement dans les études (*Thriving Model*) de Schreiner. Les préoccupations et attentes identifiées par les élèves à l'égard de la transition vers le collégial sont présentées dans les tableaux 4 et 5.

Tableau 4 Préoccupations des élèves du secondaire à l'égard de la transition vers le collégial, selon les dimensions de la transition

Dimensions	Préoccupations mentionnées par les élèves à l'égard de la transition vers le collégial
Personnelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'autonomie ○ La connaissance/l'accès à des ressources d'aide ○ La conciliation travail-famille-études
Académique et éducative	<ul style="list-style-type: none"> ○ La charge de travail ○ L'écart entre les exigences du secondaire et ceux du cégep ○ Les retards dans ses apprentissages causés par la crise du COVID ○ La préparation pour réaliser des travaux de plus grande envergure qu'au secondaire ○ La gestion du temps ○ La gestion des exigences, la difficulté des cours de français et de philosophie
Institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'accompagnement dans le processus d'admission et d'inscription ○ La connaissance des lieux, naviguer dans les espaces ○ La grandeur du cégep, la nouveauté, le manque de repère, la peur de se perdre
Socioéconomique et culturelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'accompagnement dans le processus d'admission et d'inscription ○ La connaissance des lieux, naviguer dans les espaces ○ La grandeur du cégep, la nouveauté, le manque de repère, la peur de se perdre

Les élèves du secondaire ont évoqué des préoccupations qui, dans l'ensemble, étaient convergentes. Certaines différences entre les élèves issus de la banlieue ou de la ville et ceux des secteurs ruraux ont toutefois été notées. D'une part, les élèves des secteurs ruraux sont autant préoccupés par les enjeux financiers que leurs collègues de la banlieue, mais se disent mieux préparés à répondre aux obligations financières, notamment parce que la majorité occupe un emploi rémunéré, budgètent leurs dépenses et économisent pour leurs études depuis plusieurs années. Ces élèves sont toutefois plus préoccupés que les élèves de la banlieue par l'éloignement de la famille (ils devront habiter en ville).

Certains des groupes d'entretiens étaient composés à la fois d'élèves du cheminement régulier et d'élèves du Programme d'éducation internationale (PEI). Les élèves du cheminement régulier se sentaient moins préparés que les élèves du PEI au regard des compétences méthodologiques et de la préparation à réaliser des travaux d'envergure.

Tableau 5 Attentes des élèves du secondaire à l'égard de la transition vers le collégial, selon les dimensions de la transition

Dimensions	Attentes des élèves du secondaire à l'égard de la transition vers le collégial
Personnelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vivre des expériences stimulantes favorise la motivation ○ Avoir une plus grande motivation ○ Pouvoir être en relation avec la personne enseignante ○ Pouvoir faire des choix ○ Travailler sur des sujets qui les intéressent ○ Sentir l'utilité de la formation pour leur future profession
Académique et éducative	<ul style="list-style-type: none"> ○ Être autonome ○ Être formé·e au travail pour les études collégiales ○ Avoir des personnes enseignantes dynamiques, avec qui se sentir en confiance
Institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ Recevoir un accompagnement dans le processus d'admission, d'inscription ○ Recevoir des explications quant au fonctionnement quotidien des études, des règles, etc. ○ Progresser vers la transition (pas tout d'un coup) ○ Se faire présenter les mesures et structures de soutien disponibles et la façon de s'y référer ○ Avoir de l'aide pour les études ○ Pouvoir aménager son horaire et bénéficier de flexibilité ○ Avoir des personnes enseignantes formées à la pédagogie de la 1^{re} année
Socioéconomique et culturelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avoir des relations pédagogiques positives ○ Avoir des rapports positifs avec les autres, facteur humain et enseignant ○ Vivre des activités rassembleuses

Les élèves du secondaire s'attendent à être accompagnés par le personnel du cégep dans le cadre de leur transition. Ils s'attendent à ce que les services, mesures et structures ainsi que la façon d'y avoir accès leur soient présentés. Ils s'attendent également à vivre des expériences d'études stimulantes et motivantes, notamment parce qu'ils ont choisi leur programme et s'attendent à être entourés de personnes tout aussi motivées pour les mêmes raisons. Bien que l'autonomie soit une source de crainte chez certain-es, elle est aussi un facteur de motivation pour d'autres. Les élèves mentionnent être prêts à faire « plus » par eux-mêmes et à faire davantage de choix dans leur quotidien (choisir sa place, gérer son horaire, organiser sa charge de travail, etc.).

Les élèves s'attendent également à pouvoir développer une relation pédagogique positive et soutenante avec les personnes enseignantes, à leur disponibilité pour les aider, à leurs dynamisme, expertise pédagogique et engagement. Ils s'attendent également à être accompagnés dans l'appropriation de leur programme et du « métier étudiant » au collégial.

4.1.5. BESOINS ET EXPÉRIENCES DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN COURS DE TRANSITION DANS LES ÉTUDES COLLÉGIALES EN FONCTION DES DIMENSIONS DE LA TRANSITION

Les données relatives aux besoins et expériences des personnes étudiantes en cours de transition dans les études collégiales en fonction des dimensions de la transition, selon des personnes étudiantes du cégep en cours de transition, ont été recueillies à l'aide du questionnaire adapté du *Thriving Quotient*. Dans un souci de cohérence et pour les fins de l'analyse présentée dans ce rapport, nous avons recatégorisé les dimensions du questionnaire en fonction des dimensions de la transition du cadre de référence de TrRéussies.

Les résultats sont présentés dans les tableaux 6 à 11.

DIMENSION PERSONNELLE

Les éléments qui soutiennent les dimensions personnelles de la transition considérés comme importants ou très importants par les personnes étudiantes impliquant les personnes enseignantes incluent le fait de vivre des activités d'apprentissage d'intérêt pour elles et d'être encouragées dans leurs démarches personnelles et leur autonomisation. En ce qui les concerne directement, la majorité des personnes étudiantes indiquent pouvoir transférer leurs apprentissages dans d'autres situations, avoir une perspective positive à l'égard des travaux demandés et des défis rencontrés, que leurs études ont de la valeur pour elles et qu'elles se sentent à leur place au cégep.

Une proportion importante des personnes étudiantes (40 %) définit sa réussite en fonction de la note obtenue, suivie de celles qui la définissent par l'atteinte de leurs objectifs personnels (22 %), puis l'acquisition des compétences professionnelles et de connaissances approfondies (environ 14 % pour chacun de ces énoncés). Une personne sur dix considère qu'elle réussit lorsqu'elle atteint les objectifs et les exigences du cours. La majorité (74 %) des personnes étudiantes poursuivent des buts professionnels et d'autonomie financière.

Enfin, environ 65 % des personnes étudiantes du collégial considèrent qu'elles s'accomplissent au moins quelque peu dans leurs études, alors que 35 % sont en survie ou peinent à survivre.

Tableau 6 Éléments de soutien aux dimensions personnelles de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes du cégep en cours de transition (1)

Pour moi, la personne enseignante idéale est celle qui...	Pas important	Peu important	Important	Très important
Met en place des activités qui suscitent mon intérêt pour la matière.	0,8 %	5,6 %	36,8 %	56,8 %
Encourage mes démarches personnelles afin de me rendre autonome.	2 %	14,5 %	56 %	27,5 %
Indiquez votre degré d'accord avec l'énoncé suivant :	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord

J'arrive habituellement à appliquer ce que j'apprends dans mes cours à d'autres situations de ma vie.	3,5 %	20 %	64,5 %	12 %
Je pense à ce que j'apprends dans mes cours même quand je ne suis pas en classe.	2,5 %	19 %	58 %	20,5 %
Je me sens dynamisé·e par ce que j'apprends dans la plupart de mes cours.	4,5 %	27,5 %	58,5 %	9,5 %
Même quand les travaux demandés ne sont pas intéressants pour moi, je trouve un moyen d'y travailler jusqu'à ce qu'ils soient bien faits.	3 %	14,5 %	56,5 %	26 %
Lorsque je suis confronté·e à un problème dans ma vie, j'arrive habituellement à penser à plusieurs façons de le résoudre.	2,5 %	18 %	59,5 %	20 %
Ma perspective dans la vie tend plutôt vers « le verre à moitié plein » que « le verre à moitié vide ».	8,5 %	26,5 %	48,5 %	16,5 %
Je sens que ce que j'apprends dans mes cours vaut la peine pour moi comme personne.	2,5 %	19,5 %	55,5 %	21 %
Je sens que je suis à ma place au cégep.	7 %	24 %	49 %	20 %

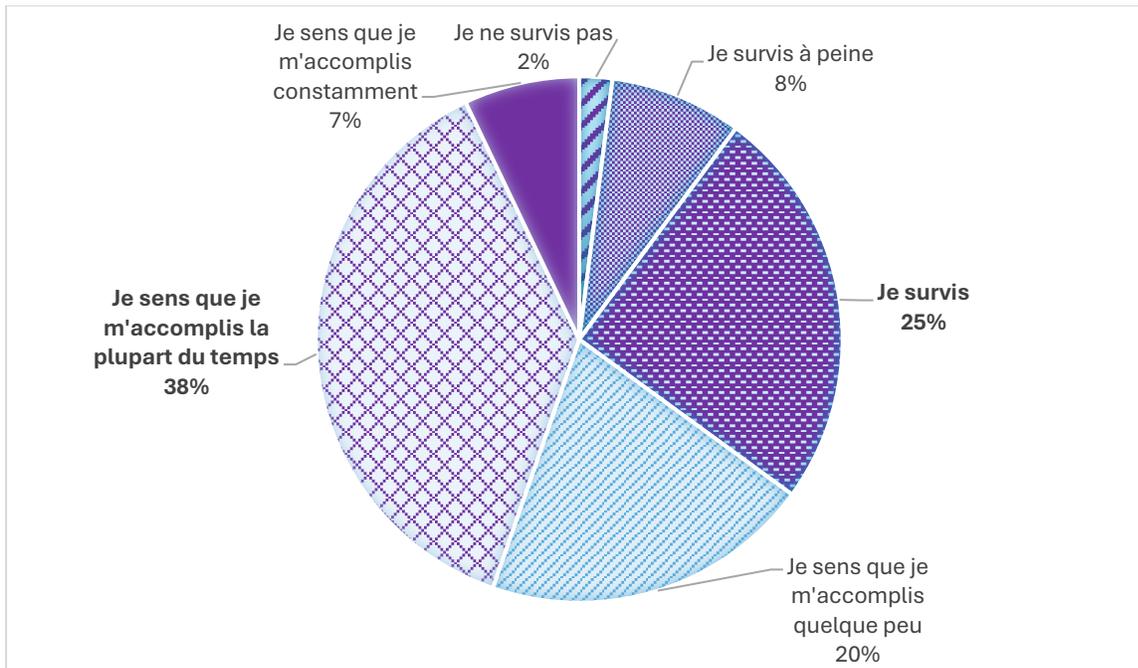
Tableau 7 Éléments de soutien aux dimensions personnelles de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes du cégep en cours de transition (2)

J'ai le sentiment d'avoir réussi lorsque...	
J'acquiers des comportements utiles pour exercer ma future profession	14 %
J'acquiers des connaissances approfondies	14,5 %
J'atteins les objectifs et réponds aux exigences du cours	10 %
J'atteins mes objectifs	22,5 %
J'obtiens une bonne note	39 %

Tableau 8 Éléments de soutien aux dimensions personnelles de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes du cégep en cours de transition (3)

Je poursuis des études au cégep...	
Pour avoir un emploi et être autonome financièrement	33 %
Pour développer les connaissances théoriques et pratiques liées à ma future profession	41 %
Pour soutenir mon développement personnel (mes qualités, aptitudes, intérêts)	11 %
Pour soutenir mon développement personnel (mes qualités, aptitudes, intérêts)	14,5 %

Figure 6 Dans quelle mesure sentez-vous que vous vous accomplissez dans vos études au collégial dans le cadre de cette session?



DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE

La très grande majorité des personnes étudiantes identifient le soutien, la rétroaction, l'encadrement et l'accompagnement offerts par la personne enseignante comme importants ou très importants. La quasi-totalité (97 %) indique être satisfaite des apprentissages réalisés dans les cours. La majorité des personnes étudiantes est confiante de pouvoir atteindre ses objectifs de formation (87 %), de savoir mobiliser ses forces pour réussir ses études (85,5 %) et indique être satisfaite de son expérience d'études collégiales (75 %).

À peine plus de 60 % des personnes étudiantes se considèrent bonnes pour gérer toutes les demandes de la vie collégiale, alors qu'environ 56 % des personnes étudiantes croient avoir souvent ou toujours de bonnes méthodes de travail pour réussir leurs cours.

Tableau 9 Éléments de soutien à la dimension académique et éducative de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes du cégep en cours de transition (4)

Pour moi, la personne enseignante idéale est celle qui...	Pas important	Peu important	Important	Très important
M'aide à développer des comportements ou des stratégies d'apprentissage efficaces.	1,5 %	15 %	48 %	35,5 %
Favorise chez moi des attitudes positives vis-à-vis de mon programme d'étude ou de la profession.	–	10 %	53,5 %	36,5 %
Me donne régulièrement des rétroactions (<i>feedbacks</i>).	–	8,5 %	41,5 %	50 %

M'offre soutien et encadrement.	3 %	9,5 %	57 %	30,5 %
Indiquez votre degré d'accord avec l'énoncé suivant :	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
Je suis confiant.e de pouvoir atteindre mes objectifs de formation.	2 %	11 %	55,5 %	31,5 %
D'autres personnes de mon entourage diraient que je suis travaillant.e.	1 %	12 %	49 %	38 %
Je sais comment mobiliser mes forces pour réussir mes études.	2,5 %	12 %	62,5 %	23 %
Je suis bon.ne pour gérer toutes les demandes de la vie collégiale	7,5 %	32 %	49 %	11,5 %
Jusqu'à présent, mes expériences au cégep satisfont mes attentes.	4,5 %	20,5 %	60,5 %	14,5 %
Indiquez votre satisfaction à l'égard de la dimension suivante :	Très insatisfait.e	Insatisfait.e	Satisfait.e	Très satisfait.e
Les apprentissages réalisés dans le cadre de mes cours.	3 %	–	16 %	81 %
	Pas du tout	Parfois	Souvent	Toujours
Croyez-vous avoir de bonnes méthodes de travail pour réussir vos cours?	7,5 %	37 %	47 %	8,5 %

DIMENSION INSTITUTIONNELLE

La très grande majorité (96 %) des personnes étudiantes indiquent qu'il est important ou très important pour elles de pouvoir situer les apprentissages dans leur programme d'études et pour leur profession future avec des exemples et des mises en situation. Elles sont également majoritaires (90 %) à considérer qu'il est important ou très important que les personnes enseignantes situent leurs mesures d'évaluation au service de l'apprentissage et qu'elles expliquent clairement les objectifs et les démarches à suivre pour les atteindre. Deux personnes étudiantes sur trois se disent satisfaites de leur expérience globale du cégep.

Tableau 10 Éléments de soutien à la dimension institutionnelle de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes du cégep en cours de transition

Pour moi, la personne enseignante idéale est celle qui...	Pas important	Peu important	Important	Très important
Fait des liens entre les contenus du cours et mon programme d'étude ou la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation.	2 %	12 %	41 %	45 %
Considère ses mesures d'évaluation (examens et autres) comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif.	2 %	8,5 %	37 %	52,5 %
M'explique clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre pour y arriver.	–	3,5 %	33,4 %	63 %

Indiquez votre satisfaction à l'égard de la dimension suivante :	Très insatisfait.e	Insatisfait.e	Satisfait.e	Très satisfait.e
Mon expérience globale au cégep.	5 %	20,5 %	59 %	15,5 %

DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE

En ce qui concerne les éléments de soutien à la dimension économique, sociale et culturelle de la transition, une majorité des personnes étudiantes (73 %) considèrent que leurs savoirs ou opinions ont été influencés ou modifiés par la conscientisation aux perspectives d'origines diverses. À cet égard, la majorité (84 %) est satisfaite ou très satisfaite des interactions qu'elle a eues avec les personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses, de l'intégration d'une diversité de perspectives dans les cours (89 %), de la sensibilité des personnes enseignantes aux besoins des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses (82 %) et de l'encouragement donné aux personnes étudiantes par les personnes enseignantes à contribuer à des perspectives diverses dans les discussions en classe (83 %).

La majorité des personnes étudiantes (83 %) se dit satisfaite de la fréquence de ses interactions avec les personnes enseignantes et de la nature de ses interactions avec les autres personnes étudiantes (79 %).

Tableau 11 Éléments de soutien à la dimension économique, sociale et culturelle de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes du cégep en cours de transition

Indiquez votre degré d'accord avec l'énoncé suivant :	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
Mes savoirs ou opinions ont été influencés ou modifiés parce que je suis plus conscient.e des perspectives des personnes de diverses origines.	–	27 %	53,5 %	19,5 %
Indiquez votre satisfaction à l'égard de la dimension suivante :	Très insatisfait.e	Insatisfait.e	Satisfait.e	Très satisfait.e
La fréquence de mes interactions avec les personnes enseignantes.	2,5 %	14,5 %	68 %	15 %
La nature de mes interactions avec les autres personnes étudiantes cette année.	4,5 %	16,5 %	54 %	25 %
La qualité de mes interactions avec les personnes enseignantes cette année.	2 %	12,5 %	65 %	20,5 %
Les interactions que j'ai eues cette année avec des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses.	5,5 %	10,5 %	61 %	23 %
La sensibilité des personnes enseignantes aux besoins des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses.	6 %	12 %	63,5 %	18,5 %
Les personnes enseignantes encouragent les personnes étudiantes à contribuer à des perspectives diverses dans les discussions en classe.	4,5 %	12,5 %	60 %	23 %

L'intégration d'une diversité de perspectives dans les cours.	5 %	16,5 %	59,5 %	19 %
---	-----	--------	---------------	------

4.1.5.1. SYNTHÈSE DES DONNÉES RELATIVES AUX BESOINS ET EXPÉRIENCES DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN COURS DE TRANSITION DANS LES ÉTUDES COLLÉGIALES EN FONCTION DES DIMENSIONS DE LA TRANSITION

De façon générale, la majorité des personnes étudiantes du collégial sont confiantes en leurs compétences pour les études, bien qu'elles soient moins nombreuses à se considérer comme bonnes pour gérer toutes les demandes de la vie collégiale ou à croire qu'elles ont de bonnes méthodes de travail pour réussir leurs cours. Elles accordent une très grande importance au soutien, à la rétroaction, à l'encadrement et à l'accompagnement offerts par la personne enseignante ainsi qu'à la possibilité de recourir aux divers services pour les soutenir et aux explications leur permettant de se situer dans leur programme d'études. Elles sont en majorité satisfaites de la façon dont les pratiques des personnes enseignantes et les interactions qu'elles ont avec ces dernières et les autres personnes étudiantes, y compris les personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses contribuent au développement d'une citoyenneté ouverte. Notons toutefois qu'environ une personne étudiante sur trois indique qu'elle survit ou survit à peine, plutôt que de s'épanouir dans ses études et de se sentir à sa place au cégep.

4.1.6. LES DIMENSIONS DE SOUTIEN À LA TRANSITION DANS LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES IDENTIFIÉES PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES DE PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE EN COURS DE TRANSITION

Les données relatives aux dimensions de l'expérience étudiante qui soutiennent la transition dans les études universitaires, selon des personnes étudiantes de l'université en cours de transition dans les études de premier cycle, ont également été recueillies à l'aide du questionnaire adapté du *Thriving Quotient*. Dans un souci de cohérence et pour les fins de l'analyse présentée dans ce rapport, nous avons recatégorisé les dimensions du questionnaire en fonction des dimensions de la transition du cadre de référence de TrRéussies.

Les résultats sont présentés dans les tableaux 11 à 15.

DIMENSION PERSONNELLE

La très grande majorité (94 %) des personnes étudiantes de l'université indiquent qu'elles considèrent comme important ou très important que les personnes enseignantes offrent des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière et qu'elles encouragent leurs démarches personnelles dans une perspective d'autonomisation (85 %).

La majorité des personnes étudiantes font preuve d'apprentissage engagé et ont une perspective positive dans leurs études. Elles pensent à ce qu'elles apprennent même hors de la classe (84 %), transfèrent leurs apprentissages à d'autres situations de leur vie (78,4 %), se sentent dynamisées par ce qu'elles apprennent dans la plupart de leurs cours (71 %), trouvent un moyen de travailler aux tâches demandées jusqu'à ce qu'elles soient bien effectuées, même lorsque celles-ci ne sont pas

intéressantes (87,2 %), arrivent à penser à plusieurs façons de résoudre les problèmes auxquels elles sont confrontées dans leur vie (84,8 %), à considérer que ce qu'elles apprennent dans les cours vaut la peine pour elles (81,6 %). Elles sont toutefois proportionnellement moins nombreuses à « voir le verre à moitié plein » (67,2 %) et à sentir qu'elles sont à leur place à l'université (64 %).

En ce qui concerne le sentiment d'avoir réussi, 32 % des personnes étudiantes l'associent au fait d'obtenir une bonne note, 28 % à l'acquisition des compétences utiles pour leur future profession, 16,8 % à l'atteinte de leurs objectifs, 16 % à l'acquisition de connaissances approfondies et 7,2 % à l'atteinte des objectifs et au respect des exigences du cours.

Presque la moitié des personnes étudiantes (48 %) interrogées indiquent qu'elles poursuivent des études universitaires pour développer les connaissances théoriques et pratiques liées à leur future profession. Environ 30 % indiquent qu'elles le font pour avoir un emploi et être autonome financièrement, 14 % pour leur développement personnel et 8 % parce qu'elles suivent le parcours académique attendu.

C'est presque une personne étudiante sur trois (30 %) qui indique survivre ou survivre à peine à ses études universitaires dans le trimestre en cours au moment de répondre au questionnaire, alors qu'une personne sur quatre (26 %) s'épanouit quelque peu dans ses études et 42 % s'épanouissent la plupart du temps ou constamment.

Tableau 12 Éléments de soutien aux dimensions personnelles de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes de l'université en cours de transition

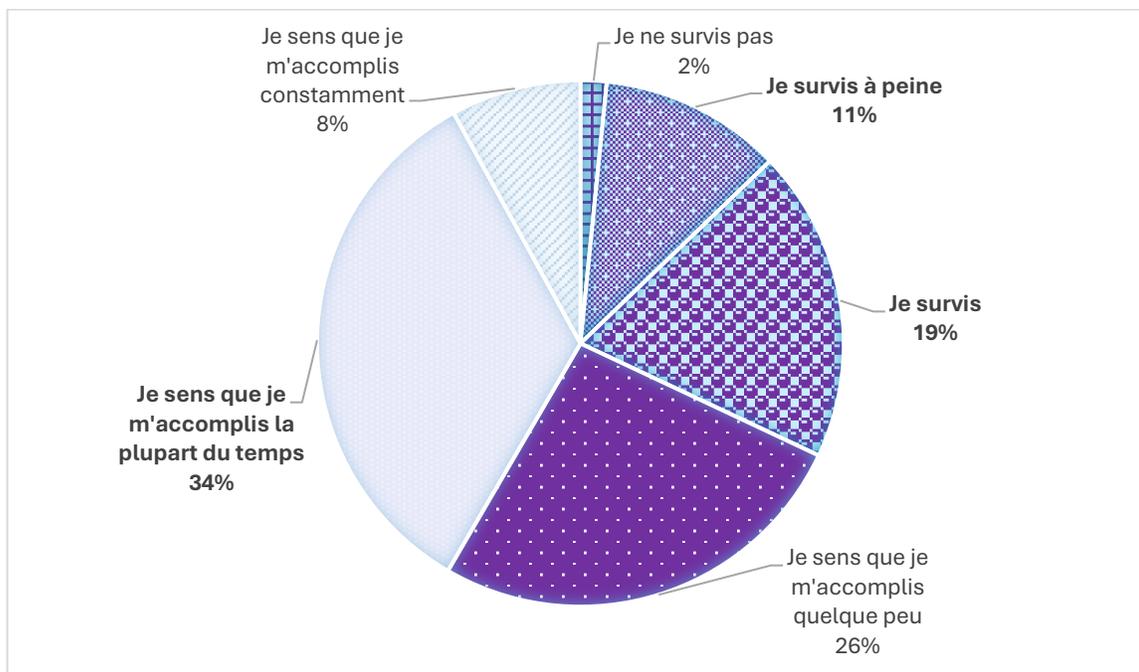
Pour moi, la personne enseignante idéale est celle qui...	Pas important	Peu important	Important	Très important
Met en place des activités qui suscitent mon intérêt pour la matière.	0,8 %	5,6 %	36,8 %	56,8 %
Encourage mes démarches personnelles afin de me rendre autonome.	2,4 %	12 %	52,8 %	32 %
Indiquez votre degré d'accord avec l'énoncé suivant :	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
J'arrive habituellement à appliquer ce que j'apprends dans mes cours à d'autres situations de ma vie.	2,4 %	19,2 %	69,6 %	8,8 %
Je pense à ce que j'apprends dans mes cours même quand je ne suis pas en classe.	1,6 %	14,4 %	52 %	32 %
Je me sens dynamisé.e par ce que j'apprends dans la plupart de mes cours.	1,6 %	27,2 %	56 %	15,2 %
Même quand les travaux demandés ne sont pas intéressants pour moi, je trouve un moyen d'y travailler jusqu'à ce qu'ils soient bien faits.	1,6 %	11,2 %	48,8 %	38,4 %
Lorsque je suis confronté.e à un problème dans ma vie, j'arrive habituellement à penser à plusieurs façons de le résoudre.	3,2 %	12 %	56,8 %	28 %
Ma perspective dans la vie tend plutôt vers « le verre à moitié plein » que « le verre à moitié vide ».	7,2 %	25,6 %	44,8 %	22,4 %
Je sens que ce que j'apprends dans mes cours vaut la peine pour moi comme personne.	1,6 %	16,8 %	55,2 %	26,4 %

Je sens que je suis à ma place à l'université.	6,4 %	29,6 %	52,8 %	11,2 %
--	-------	--------	---------------	--------

J'ai le sentiment d'avoir réussi lorsque...	J'acquiers des comportements utiles pour exercer ma future profession	J'acquiers des connaissances approfondies	J'atteins les objectifs et réponds aux exigences du cours	J'atteins mes objectifs	J'obtiens une bonne note
	28 %	16 %	7,2 %	16,8 %	32 %

Je poursuis des études à l'université...	Pour avoir un emploi et être autonome financièrement	Pour développer les connaissances théoriques et pratiques liées à ma future profession	Pour mon développement personnel (mes qualités, aptitudes, intérêts)	Parce que je suis simplement le parcours académique normal
	29,6 %	48 %	14,4 %	8 %

Figure 7 Dans quelle mesure sentez-vous que vous vous accomplissez dans vos études universitaires dans le cadre de ce trimestre?



DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE

Les personnes étudiantes dans leur première année d'études universitaires considèrent important ou très important que les personnes enseignantes leur donnent régulièrement des rétroactions (97,6 %) et leur offrent du soutien et de l'encadrement (90,4 %), favorisent des attitudes positives à l'égard de leur programme d'études ou de la profession (88 %), les aident à développer des comportements ou des stratégies d'apprentissage efficaces (84,8 %), soient disponibles pour des rencontres hors des heures de cours (80,4 %).

Une très forte majorité des personnes étudiantes (92 %) sont confiantes de pouvoir atteindre leurs objectifs de formation et considèrent pouvoir mobiliser leurs forces pour réussir dans leurs études (85,6 %). Elles sont proportionnellement moins nombreuses à croire qu'elles ont souvent ou toujours de bonnes méthodes de travail pour réussir leurs cours (67,2 %) et considérer être bonnes pour gérer toutes les demandes de la vie universitaires (64 %).

Une majorité des personnes étudiantes interrogées (72,8 %) sont satisfaites ou très satisfaites des apprentissages réalisés dans leurs cours. Environ deux personnes sur trois (66,4 %) indiquent que leurs expériences universitaires satisfont leurs attentes.

Tableau 13 Éléments de soutien à la dimension académique et éducative de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes de l'université en cours de transition

Pour moi, la personne enseignante idéale est celle qui...	Pas important	Peu important	Important	Très important
Est disponible pour des rencontres en dehors des cours.	3,2 %	16 %	46,4 %	34,4 %
M'aide à développer des comportements ou des stratégies d'apprentissage efficaces.	3,2 %	12 %	44 %	40,8 %
Favorise chez moi des attitudes positives vis-à-vis de mon programme d'étude ou la profession.	1,6 %	10,4 %	48,8 %	39,2 %
Me donne régulièrement des rétroactions (<i>feedbacks</i>).	0,8 %	1,6 %	35,2 %	62,4 %
M'offre soutien et encadrement.	0,8 %	8,8 %	56 %	34,4 %
Indiquez votre degré d'accord avec l'énoncé suivant :	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
Je suis confiant.e de pouvoir atteindre mes objectifs de formation.	0,8 %	7,2 %	52,8 %	39,2 %
D'autres personnes de mon entourage diraient que je suis travaillant.e.	0,8 %	6,4 %	40,8 %	52 %
Je sais comment mobiliser mes forces pour réussir mes études.	0,8 %	13,6 %	59,2 %	26,4 %
Je suis bon.ne pour gérer toutes les demandes de la vie universitaire.	6,4 %	29,6 %	52,8 %	11,2 %
Jusqu'à présent, mes expériences à l'université satisfont mes attentes.	7,2 %	26,4 %	57,6 %	8,8 %
Indiquez votre satisfaction à l'égard de la dimension suivante :	Très insatisfait.e	Insatisfait.e	Satisfait.e	Très satisfait.e
Les apprentissages réalisés dans le cadre de mes cours.	4 %	23,2 %	61,6 %	11,2 %
	Pas du tout	Parfois	Souvent	Toujours
Croyez-vous avoir de bonnes méthodes de travail pour réussir vos cours?	7,2 %	25,6 %	56 %	11,2 %

DIMENSION INSTITUTIONNELLE

La quasi-totalité des personnes étudiantes interrogées (96,8 %) considère comme important ou très important que la personne enseignante situe le cours dans le programme d'études et dans la profession à l'aide d'exemples et de mises en situation. La très forte majorité (93,6 %) indique qu'il est important ou très important pour elle que la personne enseignante considère l'évaluation comme aide à l'apprentissage et qu'elle explique clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre pour y arriver (94,4 %).

La majorité des personnes étudiantes (72,8 %) se dit satisfaite ou très satisfaite de son expérience globale à l'université.

Tableau 14 Éléments de soutien à la dimension institutionnelle de la transition dans l'expérience étudiante, comme identifiés par les personnes étudiantes de l'université en cours de transition.

Pour moi, la personne enseignante idéale est celle qui...	Pas important	Peu important	Important	Très important
Fait des liens entre les contenus du cours et mon programme d'étude ou la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation.	–	3,2 %	31,2 %	65,6 %
Considère ses mesures d'évaluation (examens et autres) comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif.	0,8 %	5,6 %	28 %	65,6 %
M'explique clairement des objectifs à atteindre et les démarches à suivre pour y arriver.	0,8 %	4,8 %	24 %	70,4 %
Indiquez votre satisfaction à l'égard de la dimension suivante :	Très insatisfait.e	Insatisfait.e	Satisfait.e	Très satisfait.e
Mon expérience globale à l'université.	4 %	23,2 %	59,2 %	13,6 %

DIMENSION SOCIALE ET CULTURELLE

Environ les deux tiers (64,8 %) des personnes étudiantes interrogées indiquent que leurs savoirs ou opinions ont été influencés ou modifiés parce qu'elles ont été conscientisées aux perspectives des personnes d'origines diverses.

La majorité (82,4 %) des personnes étudiantes se disent satisfaites ou très satisfaites de leurs interactions avec les personnes enseignantes, mais sont proportionnellement moins nombreuses (73,6 %) à l'être au sujet de la qualité de leurs interactions avec les personnes enseignantes. La majorité (83,2 %) est satisfaite ou très satisfaite de la nature de ses interactions avec les autres personnes étudiantes et de ses interactions avec des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses (80,8 %). La grande majorité (92 %) est par ailleurs satisfaite ou très satisfaite de la sensibilité des personnes enseignantes à l'égard des besoins des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses et de l'encouragement des personnes enseignantes à contribuer à différentes perspectives dans les discussions en classe (84,8 %) ainsi que de l'intégration d'une diversité de perspectives dans les cours par les personnes enseignantes (84 %).

Tableau 15 Résultats des questionnaires distribués aux personnes étudiantes de l'UQO selon la dimension sociale et culturelle

Indiquez votre degré d'accord avec l'énoncé suivant :	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
Mes savoirs ou opinions ont été influencés ou modifiés parce que je suis plus conscient.e des perspectives des personnes de diverses origines.	7,2 %	28 %	52 %	12,8 %
Indiquez votre satisfaction à l'égard de la dimension suivante :	Très insatisfait.e	Insatisfait.e	Satisfait.e	Très satisfait.e
La fréquence de mes interactions avec les personnes enseignantes.	2,4 %	15,2 %	71,2 %	11,2 %
La nature de mes interactions avec les autres personnes étudiantes cette année.	4,8 %	12 %	56 %	27,2 %
La qualité de mes interactions avec les personnes enseignantes cette année.	3,2 %	23,2 %	60,8 %	12,8 %
Les interactions que j'ai eues cette année avec des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses.	2,4 %	16,8 %	54,4 %	26,4 %
La sensibilité des personnes enseignantes aux besoins des personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses.	1,6 %	6,4 %	66,4 %	25,6 %
Les personnes enseignantes encouragent les personnes étudiantes à contribuer à des perspectives diverses dans les discussions en classe.	2,4 %	12,8 %	61,6 %	23,2 %
L'intégration d'une diversité de perspectives dans les cours.	3,2 %	12,8 %	67,2 %	16,8 %

4.1.6.1. SYNTHÈSE DES DONNÉES RELATIVES AUX BESOINS ET EXPÉRIENCES DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN COURS DE TRANSITION DANS LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES EN FONCTION DES DIMENSIONS DE LA TRANSITION

Les données indiquent qu'il y a peu de différences entre les besoins et expériences des personnes étudiantes en cours de transition dans les études universitaires et ceux des personnes étudiantes du collégial. À l'instar de ces dernières, la majorité des personnes étudiantes de l'université expriment leur confiance à l'égard de leurs compétences pour les études, mais sont moins nombreuses à l'être à l'égard de leur gestion de toutes les demandes de la vie universitaire ou de leurs bonnes méthodes de travail pour réussir leurs cours. Elles accordent, comme leurs collègues du collégial, une très grande importance au soutien, à la rétroaction, à l'encadrement et à l'accompagnement offerts par la personne enseignante ainsi qu'à la possibilité de recourir aux divers services pour les soutenir et aux explications leur permettant de se situer dans leur programme d'études. Elles sont aussi en majorité satisfaites de la façon dont les pratiques des

personnes enseignantes et les interactions qu'elles ont avec ces dernières et les autres personnes étudiantes, y compris les personnes étudiantes d'origines ethnoculturelles diverses, contribuent au développement d'une citoyenneté ouverte. Tout comme leurs collègues du collégial, environ une personne étudiante universitaire sur trois indique qu'elle survit ou survit à peine, plutôt que de s'épanouir dans ses études et de se sentir à sa place à l'université.

4.2. RECOUPEMENTS ET DISSONANCES ENTRE LES ENJEUX ET ATTENTES DES PERSONNES ÉTUDIANTES ET DES PERSONNES ENSEIGNANTES PAR DIMENSION DE LA TRANSITION

La principale dissonance observée entre les enjeux et attentes des élèves et personnes étudiantes et celles des personnes enseignantes concerne l'aide, le soutien, l'accompagnement et la rétroaction. Si les personnes enseignantes s'attendent à ce que les élèves et personnes étudiantes sachent quand elles ont besoin d'aide et en demandent de façon proactive, les élèves et personnes étudiantes espèrent ou s'attendent plutôt à ce que cette aide, ce soutien et cet accompagnement leur soient de facto offerts ou proposés. Les personnes étudiantes du collégial et de l'université accordent de plus une grande importance à la rétroaction et à une conception de l'évaluation comme soutien à l'apprentissage, bien que les élèves du secondaire considèrent que réussir, c'est obtenir la note de passage et qu'environ 30-40 % des personnes étudiantes du cégep et de l'université estiment qu'elles ont réussi lorsqu'elles obtiennent une bonne note. Les personnes enseignantes ont peu fait mention de la rétroaction, mais sur le plan de l'évaluation, elles sont en accord avec le principe de l'évaluation pour l'apprentissage. Elles ont toutefois souligné que les personnes étudiantes semblent plus préoccupées et motivées par l'obtention d'une bonne note que par la mobilisation des évaluations pour apprendre.

Les personnes étudiantes ont souligné l'importance de pouvoir se situer et de situer leur projet d'études et leurs cours dans le programme et dans leur future profession. Elles considèrent que les personnes enseignantes doivent les accompagner à cet égard. Les élèves s'attendent pour leur part à ce que l'établissement les accompagne pour apprivoiser la vie collégiale sur tous les plans, de l'admission à l'intégration. Les personnes étudiantes accordent de surcroît une grande importance aux pratiques pédagogiques qui suscitent l'intérêt, développent leur autonomie, favorisent le transfert des apprentissages et établissent des liens entre la théorie et la pratique. Les élèves ont des attentes élevées à cet égard. Les personnes enseignantes ont pour leur part déploré un faible engagement des personnes étudiantes dans les cours, bien qu'elles soulignent que cet engagement est plus important dans le cadre des situations d'apprentissage où la personne étudiante doit réaliser un projet d'envergure (de quelques semaines à un semestre).

Les personnes enseignantes, comme environ la moitié des personnes étudiantes, considèrent que les méthodes de travail de ces dernières sont lacunaires. Les élèves ont pour leur part évoqué des préoccupations à l'égard des méthodes de travail requises pour réaliser un projet d'envergure au collégial. D'ailleurs, une proportion importante des personnes étudiantes ne se considèrent pas en mesure de gérer les attentes de la vie collégiale ou universitaire et les élèves du secondaire ont fait part de leurs préoccupations à ce sujet. Les personnes enseignantes ont

effectivement constaté que les élèves et les personnes étudiantes seraient peu préparées pour ces attentes et exigences et qu'elles peinent à s'y adapter.

En ce qui concerne les compétences psychosociales, les personnes enseignantes ont souligné l'importance de la connaissance de soi et de ses limites ainsi que de la volition, la responsabilisation, du rapport aux défis ou à l'échec, de l'autorégulation et l'autonomisation. Les personnes étudiantes évoquent principalement les dimensions relationnelles qui les soutiennent dans certaines de ces compétences, dont la volition, l'autorégulation et l'autonomisation. Enfin, la question de l'épanouissement dans les études n'a pas été évoquée par les personnes enseignantes, mais les données recueillies relativement à cette question auprès des personnes étudiantes sont préoccupantes, car environ le tiers des personnes étudiantes survit ou survit à peine dans ses études.

Ces divers résultats soulignent l'importance du dialogue interordres, de pratiques pédagogiques qui soutiennent le développement progressif des compétences tout en tenant compte du profil d'entrée effectif des personnes étudiantes. Elles indiquent par ailleurs qu'il y a un écart important à combler dans la conception du rôle des personnes enseignantes et des personnes étudiantes dans le développement de l'autonomisation, de l'autorégulation, de la volition et de l'engagement. L'explicitation des attentes nous semble à cet égard névralgique.

Notons enfin que les personnes enseignantes des trois ordres ont évoqué des constats relatifs au contexte institutionnel qu'elles considèrent comme nuisible au développement des compétences transversales des élèves et des personnes étudiantes. Parmi ces constats, la conception de la réussite qui serait réduite à la réussite des cours et la diplomation à la fois par l'établissement et les ministères, accordant ainsi une importance prépondérante à la notation plutôt qu'à l'évaluation dans une perspective d'apprentissage et de progression des apprentissages, la méconnaissance des personnes étudiantes à l'égard des attentes d'un ordre à l'autre, mais également des réalités propres à chaque ordre, l'absence de concertation interordres et d'initiatives en ce sens ainsi que la méconnaissance de la perspective étudiante et des besoins des personnes étudiantes engagées dans la transition interordres.

4.3. L'APPRÉCIATION DES PERSONNES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE ET RETOMBÉES DE CELLES-CI

À la question « **Qu'avez-vous apprécié de votre participation au projet TrRéussies?** », les personnes participantes mentionnent toutes avoir apprécié les moments d'échanges avec les autres ordres d'enseignement. C'est la réponse la plus fréquente. À ce sujet, les personnes interrogées disent avoir apprécié l'effort d'arrimage des attentes interordres, le partage de conseils et de stratégies et le dynamisme de la démarche en général. Plusieurs des personnes participantes soulignent le partage d'expérience et le partage de services ou de matériel pédagogique comme un attrait important de ces communautés de pratique (visites d'enseignant.es du cégep au secondaire, guide pédagogique, projets, etc.).

À la question « **Qu'avez-vous moins apprécié de votre participation au projet TrRéussies?** », les personnes interrogées indiquent des raisons principalement logistiques. En effet, plusieurs d'entre elles mentionnent les déplacements, la participation du centre de service et l'horaire (1/2 journée) comme des obstacles à leur participation. Une personne aurait aimé qu'il y ait davantage de communautés de pratique dans l'année et une autre personne signale qu'il aurait été pertinent d'avoir davantage de CdP par champs disciplinaires. Une personne déplore le fait que les centres de services ne soient pas contraints de laisser les personnes enseignantes y participer si elles le désirent. Une personne aurait aimé que plus de personnes participantes se joignent aux discussions afin « de pouvoir générer un changement de pratique au sein des différents ordres ».

À la question « **Les échanges avec vos homologues ont-ils amené des changements dans votre pratique?** », les personnes interrogées disent de manière générale avoir modifié certaines pratiques en lien avec les transitions à la suite des échanges avec leurs homologues. Plusieurs indiquent avoir apporté des changements dans leur façon d'aborder les transitions et les compétences essentielles pour les aider à cheminer vers les études supérieures. Dans une école secondaire, deux participantes ont créé un cours pour la préparation aux études supérieures (PPM – préparation postsecondaire). Un enseignant du cégep est allé à la rencontre des élèves du 5e secondaire dans deux écoles de la région pour expliquer ce que sont les études collégiales et les attentes qui leur sont propres.

À la question « **Pouvez-vous nous donner des exemples de changements liés aux transitions que vous avez constatés ou que vous avez mis en œuvre dans votre pratique dans les deux dernières années?** », les personnes interrogées soulignent avoir ajusté leur pratique, notamment en considérant la pédagogie de la première année, comme en témoigne l'extrait suivant. « Je présente plus clairement mes attentes en tant que professeure à l'université et leur donne des informations de base (très pratico-pratiques) qu'ils n'ont pas nécessairement ». Les personnes participantes mentionnent également explorer de nouvelles initiatives lors de leur enseignement des compétences essentielles en classe (prise de notes, travail autonome, autorégulation, etc.).

À la question « **Pouvez-vous nous donner des exemples de changements liés aux transitions que vous aimeriez mettre en place dans votre milieu?** », les personnes participantes mentionnent vouloir investir plus de temps de classe à la préparation à la transition (ajustement de la planification, enseignement explicite des compétences essentielles, exploration de la ville, responsabilisation des élèves en projet, etc.). Certaines personnes interrogées soulignent leur intérêt pour continuer les échanges avec les personnes enseignantes du cégep et pour des rencontres de type « communauté de pratique » au moins une fois par an. Finalement, quelques personnes manifestent leur intérêt à inviter des personnes enseignantes du collégial dans leur classe pour répondre aux questions de leurs élèves.

Tous et toutes ont dit avoir apporté des modifications ou vouloir le faire dans leur pratique. De plus, les personnes ont mentionné que le fonctionnement de la communauté de pratique leur a plu et que cela répondait au besoin qu'elles ressentaient d'arrimer les attentes de chacun des ordres entre eux. Elles se sentent mieux outillées et elles ont le sentiment d'être écoutées, tant par l'équipe de recherche que par les personnes participantes des autres ordres d'enseignement.

La plupart de ces personnes ont mentionné vouloir continuer la collaboration et trouver que la communauté de pratique leur a permis de mieux saisir les besoins des personnes étudiantes et les changements à apporter pour y répondre.

4.4. PRATIQUES SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les personnes enseignantes qui ont participé aux communautés de pratique ont généreusement partagé des pratiques qu'elles ont mises en œuvre ou qu'elles ont élaborées ou appliquées pour la première fois dans le cadre de cette recherche.

4.4.1. DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE QUI FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Selon les personnes enseignantes, le développement des compétences intellectuelles et méthodologiques ainsi que des compétences psychosociales et (méta)linguistiques serait soutenu dans les cours qui placent l'accent sur :

- la lecture et la synthèse des résultats de recherche scientifique ;
- l'analyse des fondements d'une idée, d'une expérience ou d'une théorie ;
- la synthèse et l'organisation des idées, de l'information ou d'expériences en interprétations plus complexes et interreliées ;
- la formulation de jugements quant à la valeur de l'information, des arguments ou des méthodes
- l'application des théories ou concepts à la résolution de problèmes pratiques ou à de nouvelles situations ;
- l'analyse conceptuelle ;
- la résolution de problème ;
- l'enquête ;
- la simulation d'une situation pratique, les jeux de rôles ;
- une visite du terrain pratique, de ses acteurs·trices, l'entretien avec ou l'écoute d'un témoignage d'un·e praticien·ne, un·e destinataire des services, des membres de la communauté ;
- le partage d'expériences, l'enseignement par les pairs ;
- les discussions sur les questions socialement vives, des débats informels ou formels sur des controverses du domaine d'études ;

Les compétences psychosociales et intellectuelles sont soutenues dans les cours qui demandent aux élèves et personnes étudiantes ou les incitent à :

- Poser des questions en classe ou participer à la discussion
- Présenter ses interprétations à la classe et en discuter avec les collègues de classe
- Travailler avec d'autres étudiants à des projets
- Discuter des idées et concepts associés aux lectures avec d'autres étudiants et à l'extérieur de la classe

- Discuter de ses aspirations de carrière avec son professeur

Les compétences méthodologiques (en particulier la métacognition) et intellectuelles peuvent être développées à l'aide des micropratiques suivantes :

- Dans une perspective de pédagogie de la première année, pour développer les compétences méthodologiques et psychosociales :
- Au premier cours, donner quelques minutes aux personnes étudiantes pour noter leurs objectifs et leurs attentes au regard du cours. Les inviter à les partager, puis noter les questions qui émergent de la lecture du plan de cours, au fil des échanges en classe.
- Après la présentation du plan de cours, demander aux personnes étudiantes de reprendre leurs objectifs, attentes et questions à la maison et de noter dans quel esprit elles abordent le cours, de formuler des intentions pour le cours, de se fixer des buts et d'identifier ce qu'il leur faut pour les atteindre (ceci peut constituer le point de départ du journal dialogué).
- Demander aux personnes étudiantes d'identifier les outils et stratégies dont elles disposent et lesquels sont pertinents pour atteindre leurs buts ainsi que leurs besoins en termes d'outils et de stratégies d'apprentissage et de travail.
- Au prochain cours, inviter les personnes étudiantes à échanger quelques minutes sur ce qu'elles auront identifié (ou le faire en ligne, dans un forum de discussion).
- En abordant un nouvel objet d'apprentissage, demander aux personnes étudiantes ce qu'elles connaissent à son sujet, quelles expériences elles ont du phénomène (quelques mots-clés sur papier) et les inviter à échanger en dyades et en plénières, à partager des expériences et des représentations, à identifier des questions que ces échanges soulèvent pour elles, comment les aborder, etc.
- Exposer les personnes étudiantes à des perspectives diverses ou contradictoires sur cet objet et leur demander de relever les dissonances et recouvrements entre ces perspectives, d'émettre des hypothèses quant aux origines de ces différences.
- Le journal dialogué peut aussi servir à consigner des questionnements et à orienter les personnes étudiantes vers des pistes intéressantes.
- Inviter les personnes étudiantes à participer à l'élaboration des questions d'examen, des critères d'évaluation des travaux.
- Faire une autoévaluation : à la fin d'un travail ou d'un examen, demander aux personnes étudiantes comment elles s'y sont préparées, quelles démarches elles ont déployées et si elles en sont satisfaites.
- Inviter les personnes étudiantes à « reprendre » l'examen en petits groupes et à bonifier, modifier, ajuster leurs réponses.

Les tâches actives suivantes contribuent à développer les compétences (méta)linguistiques, intellectuelles et psychosociales, particulièrement si elles sont réalisées d'abord individuellement puis en dyades :

- Dans la lecture, par des questions ouvertes ou des questions que celle-ci suscite, demander aux personnes étudiantes de relever les propositions principales en les

schématisant, en les contrastant avec d'autres textes, en évaluant le texte ou en prenant position ;

- Après la lecture, prévoir des moments d'échanges sur leurs réactions au texte, ce qui ressort d'important, les questions qui en émergent.

Des activités d'apprentissage mises à l'épreuve et validées par des personnes enseignantes comme soutien au développement des compétences transversales des personnes étudiantes en transition :

Le Carrousel romain

Une activité d'enseignement par les pairs qui développe les compétences intellectuelles, langagières et interpersonnelles dans le cadre de tâches impliquant

- L'analyse conceptuelle
- L'appropriation de concepts, de modèles ou de théories
- Les échanges structurés sur des pistes de solutions dans le cadre d'une étude de cas ou d'une résolution de problème
- L'élaboration d'exemples et de contre-exemples pour donner sens aux concepts, modèles ou théories
- La rédaction d'une synthèse de concepts ou de modèles

Accompagner le travail d'équipe

- Valoriser le partage de connaissances et d'expériences, l'écoute des autres, l'empathie et la sensibilité aux réalités, aux besoins des autres
- Accompagner le travail collaboratif avec des outils et structures (principes, contrat d'équipe [attentes, répartition des tâches, engagement, disponibilités, etc.], distribution des rôles, questions et tâches précises, cadre temporel limité, évaluation par les pairs)

Présenter des stratégies d'apprentissage profond aux élèves et aux personnes étudiantes

- Recourir à la reformulation et à la synthèse des éléments explorés en classe
- Élaborer des diagrammes, des réseaux conceptuels, des tableaux pour appuyer la résolution de problèmes
- Planifier son travail, formuler des buts, réfléchir sur ses processus et modes d'apprentissage (métacognition)
- Évaluer les savoirs et le contexte de sa production
- Valider sa compréhension par l'argumentation
- Utiliser l'analogie pour transférer le savoir dans un nouveau contexte
- Établir des liens entre les divers cours dans un même programme
- Effectuer l'annotation active des textes à lire, la formulation de questions et d'intentions de lecture

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

5.1. ARRIMAGE ANTICIPÉ DE VOS RÉSULTATS DANS LE MSTR

Les résultats du projet du Regroupement Outaouais permettent d'identifier les défis vécus et perçus dans le cadre des transitions interordres par les personnes enseignantes, les élèves du secondaire et les personnes étudiantes de l'enseignement supérieur sur le plan des dimensions de la transition, et plus particulièrement en ce qui concerne les dimensions académique et éducative, personnelle, économique, sociale et culturelle. Ils permettent également de saisir les contraintes relatives à la dimension institutionnelle des transitions.

En réponse à ces enjeux, les résultats présentés dans ce rapport identifient les attentes des personnes enseignantes à l'égard de la personne étudiante en transition sous la forme de profil de sortie du secondaire et de profils d'entrée pour l'enseignement supérieur, collégial et universitaire. Il identifie à cet effet les écarts à combler et les dissonances qu'il importe de résoudre afin d'assurer des transitions de qualité. Enfin, les résultats offrent un répertoire de pratiques et de caractéristiques de pratiques éprouvées et appréciées par les personnes enseignantes et les personnes étudiantes pour le soutien aux transitions réussies.

5.2. APPORT ORIGINAL DE CE PROJET DE RECHERCHE

Notre projet a comme élément principal d'innovation d'avoir réuni pendant deux ans des personnes enseignantes des trois ordres d'enseignement dans des communautés de pratique interordres à démarche inductive « *bottom-up* » et ainsi développer un vocabulaire et des visées communes aux trois ordres, explicitant un ensemble d'enjeux et d'attentes jusqu'alors implicites.

Nous sommes également les premiers au monde à traduire le questionnaire *Thriving Quotient* en français, à l'adapter pour le cégep et l'université, à valider sa cohérence interne et à recueillir et analyser des données avec cette version.

RECOMMANDATIONS

6.1. POUR VOTRE RÉGION OU VOS PARTENAIRES

- Assurer le financement et l'organisation d'activités de concertation interordres pour les personnes enseignantes et les professionnels, dont au moins deux journées pédagogiques dédiées par année ;
- Diffuser les résultats de la recherche auprès des instances décisionnelles afin d'assurer leur prise en compte dans les mesures élaborées pour accompagner la transition interordres ;
- S'assurer que les activités et mesures de soutien à la transition soient pensées dans une perspective systémique de progression dans le temps et organisées, articulées comme « programme » ;
- Amorcer les activités de préparation à la transition interordres dans une perspective « juste à temps » et les intensifier ;
- Soutenir la présence des acteur·trices de l'ordre suivant auprès des élèves et personnes étudiantes dans l'année précédant la transition ;
- Libérer des personnes enseignantes pour la mise en œuvre de projets ou d'interventions visant à favoriser des transitions réussies (visites dans les écoles des personnes enseignantes du cégep, par exemple, programmes maison pour la préparation aux transitions, visites des élèves et des personnes étudiantes de leur nouvel établissement d'enseignement) ;
- Solliciter régulièrement et systématiquement les élèves, les personnes étudiantes, les associations les représentant afin qu'elles puissent s'exprimer quant à leur expérience, leurs besoins et leurs propositions de solutions aux défis qu'elles vivent :
 - les engager dans les comités œuvrant à la recherche de solution et à l'élaboration des activités et actions de soutien, mais également à leur évaluation ;
 - Assurer un retour afin d'informer les personnes étudiantes quant à la mise en œuvre effective de ces solutions (échancier, actions prises, etc.)
- Soutenir et promouvoir les pratiques pédagogiques qui soutiennent les personnes étudiantes dans leur transition interordres ;
- Expliciter les attentes et les fournir aux élèves et aux personnes étudiantes dans l'année qui précède la transition.

6.1. POUR LES POPULATIONS UTILISATRICES CIBLÉES PAR LE PROJET

6.1.1. POUR LES MINISTÈRES IMPLIQUÉS ET L'UQ

1. Financer l'élaboration de programmes d'accès dans les cégeps et les universités pour faciliter la transition vers les études supérieures ;
2. Financer les initiatives régionales favorisant la transition interordres ;
3. Promouvoir une conception de la réussite qui dépasse la notation et la diplomation pour envisager l'accomplissement de soi, le développement personnel, la formation citoyenne, l'apprentissage tout au long de la vie et l'épanouissement dans les études ;
4. Évaluer ces finalités par cohorte, dès la première année des études, à l'aide d'outils validés ;
5. Consulter annuellement les personnes enseignantes et professionnelles des trois ordres relativement aux enjeux de la transition interordres et aux solutions qu'elles proposent et être à l'écoute de ces personnes ;
6. Diffuser les résultats des points 3 et 4 au grand public ;
7. Regrouper ces éléments et créer un répertoire d'outils/ressources pédagogiques et pour l'apprentissage dans un seul espace numérique.

CONCLUSION

Les résultats du projet du Regroupement Outaouais permettent d'identifier les défis vécus et perçus dans le cadre des transitions interordres par les personnes enseignantes, les élèves du secondaire et les personnes étudiantes de l'enseignement supérieur sur le plan des dimensions de la transition, et plus particulièrement en ce qui concerne les dimensions académique et éducative, personnelle, économique, sociale et culturelle. Ils permettent également de saisir les contraintes relatives à la dimension institutionnelle des transitions.

En réponse à ces enjeux, les résultats présentés dans le rapport de recherche identifient les attentes des personnes enseignantes à l'égard de la personne étudiante en transition sous la forme de profil de sortie du secondaire et de profils d'entrée pour l'enseignement supérieur, collégial et universitaire. Il identifie à cet effet les écarts à combler et les dissonances qu'il importe de résoudre afin d'assurer des transitions de qualité. Enfin, les résultats offrent un répertoire de pratiques et de caractéristiques de pratiques éprouvées et appréciées par les personnes enseignantes et les personnes étudiantes pour le soutien aux transitions réussies.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays. Dans M. Anadón et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche participative. Multiples regards* (p. 11-30). Presses de l'Université du Québec.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. et Kornell, N. (2013) Self-regulated learning: Beliefs, techniques and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Carbonneau, M. et Legendre, M.F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels, *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Colthorpe, K., Sharifirad, T., Ainscough, L., Anderson, S. et Zimbardi, K. (2018). Prompting undergraduate students' metacognition of learning: Implementing 'meta-learning' assessment tasks in the biomedical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 272-285. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1334872>
- Coulet, J.-C. (2019). Compétences transversales : quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe. *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/ree.802>
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. Dans D.K. Deardorff (dir.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (p. 477-491). Sage.
- Demers, S., Bachand, C.-A. et Leblanc, C. (2016). Les approches inductives au service de l'agentivité épistémique et des finalités éducatives émancipatrices. *Approches inductives*, 3(2), 41-70. <https://doi.org/10.7202/1037913ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebluis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor.
- Borda, O. F. (2006). The North-South convergence: A 30-year first-person assessment of PAR. *Action Research*, 4(3), 351-358.
- Gillet, P. (1990). *Construire la formation*. ESF éditeur.
- Giroux, H. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum*, 74, 184-96. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2010.483897>
- Grayson, J. P., Côté, J., Chen, L. Kenedy, R. et Roberts, S. (2019). *Academic Skill Deficiencies in Four Ontario Universities*. York University.
- Gregersen, A. F. M., Holmegaard, H.T. et Ulriksen, L. (2021). Transitioning into higher education: Rituals and implied expectations. *Journal of Further and Higher Education*, 45(10), 1356-1370. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2020.1870942>
- Hagan, D., et Macdonald, I. (2000). A collaborative project to improve teaching and learning in first year programming. *Australasian Journal of Engineering Education*, 9(1), 65-76.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. Sage Publications.
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. et Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: Understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3) 755-786. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9542-3>
- Hoyert, M. S. et O'Dell, C. D. (2019). Developing faculty communities of practice to expand the use of effective pedagogical techniques. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(1), 80-85. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i1.26775>
- Jonnaert, P., Ayotte-Beaudet, J. Furtuna, D. et Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. *Cahier de la Chaire UNESCO de développement curriculaire*, 34.
- King, P. M. et Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Kokkos, A. (2020). *Expanding transformation theory*. Affinities between Jack Mezirow and emancipatory educationalists. Routledge.

- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Éditions d'Organisation.
- Magnússon, G. et Rytzler, J. (2019). Approaching higher education with Didaktik: University teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190–202.
- Mah, D.-K. et Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(2), 120–137. <https://www.iier.org.au/iier28/mah.pdf>
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie. De Boeck Supérieur.
- McCarthy, M., et Kuh, G. D. (2006). Are students ready for college? What student engagement data say. *Phi Delta Kappan*, 87, 664–669.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. B., Bowman, N. A., Seifert, T. A. et Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. Jossey-Bass.
- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196-211. <https://doi.org/10.7202/1021033ar>
- Naylor, R., Bird, F. et Butler, N. (2021). Academic expectations among university students and staff: Addressing the role of psychological contracts and social norms. *Higher Education*. 82. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L. et Van Petegem, P. (2017) Transitions to higher education: Moving beyond quantity. Dans E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell et S. Lindblom-Ylänne (dir.), *Higher Education Transitions : Theory and Research* (p. 3-12). Routledge.
- Nugent, A., Lodge, J. M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K. E. et Sah, P. (2019). *Higher education learning framework: An evidence informed model for university learning*. The University of Queensland.
- Paul, R. et Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowan et Littlefield.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2006). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. Dans H. Siegel (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Smith, C. et Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: A best evidence review. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1696-1713.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Éducation.
- Teeter, C., Fenton, N., Nicholson, K., Flynn, T., Kim, J., McKay, M., O'Shaughnessy, B. et Vajoczki, S. (2011). Using communities of practice to foster faculty development in higher education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 52-57. <https://doi.org/10.22329/celt.v4i0.3273>
- Tomkin, J. H., Beilstein, S. O., Morphew, J. W. et Herman, G. L. (2019). Evidence that communities of practice are associated with active learning in large STEM lectures. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0154-z>
- Trochim, W. M. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12(1), 1–16. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(89\)90016-5](https://doi.org/10.1016/0149-7189(89)90016-5)
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation. Critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, 30, 557–587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A. wr van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767.
- Vaughn, L. M., Jones, J. R., Booth, E. et Burke, J. G. (2017). Concept mapping methodology and community-engaged research: a perfect pairing. *Evaluation and Program Planning*, 60, 229-237. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.08.013>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger E., McDermott R. et Snyder W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wong, B., et Chiu, Y.-L.T. (2020). University lecturers' construction of the 'ideal' undergraduate student. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1504010>

ANNEXES

ANNEXE 1. SYNTHÈSES

SYNTHÈSE COURTE

Le projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies) de l'Université du Québec, lancé en 2022 et financé par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, vise à analyser et à soutenir les besoins des étudiants en transition vers l'enseignement supérieur. L'initiative interordres, qui englobe le secondaire, le collégial et l'universitaire, cherche à renforcer la collaboration entre ces niveaux et les milieux éducatifs et communautaires. Dans le projet réalisé par le Regroupement outaouais, l'accent est mis sur le développement des compétences nécessaires pour réussir cette transition, en particulier pour les étudiants issus de milieux défavorisés, avec l'implication de 31 organismes partenaires et de six équipes de recherche.

La région de l'Outaouais fait face à des défis tels qu'un faible taux de diplomation et une distance géographique qui compliquent l'accès à l'éducation. Les élèves issus de certains Centres de services scolaire éprouvent des difficultés à obtenir leur diplôme collégial, ce qui affecte leur accès aux études universitaires. Le projet cherche à répondre à des questions essentielles autour des attentes des étudiants et des enseignants, et comment outiller les étudiants afin qu'ils s'épanouissent dans leurs études.

Le projet repose sur une approche écosystémique, tenant compte des interactions entre les étudiants, les enseignants et les institutions. À travers des communautés de pratique, les attentes spécifiques de chaque ordre d'enseignement ont été formulées. Ces attentes se sont concentrées sur les compétences personnelles/interpersonnelles et académiques, considérées comme essentielles au développement et à l'autonomisation des étudiants.

La recherche incluait des entretiens de groupe avec des élèves de secondaire et l'utilisation du questionnaire *Thriving Quotient*, permettant de cerner les expériences académiques, sociales et psychologiques des étudiants. Les résultats indiquent des préoccupations communes concernant la gestion de l'autonomie, la reconnaissance des responsabilités académiques et le développement de compétences transversales.

Les résultats montrent que les attentes des enseignants varient selon le niveau d'enseignement, mais un consensus se dégage sur l'importance d'accompagner les étudiants dans leur parcours. Cependant, des dissonances sont observées, notamment concernant la proactivité des étudiants à demander de l'aide et à s'engager activement dans leur apprentissage. En conclusion, le projet TrRéussies met en lumière les défis des transitions interordres et identifie les attentes des divers acteurs éducatifs, tout en s'efforçant de combler les écarts pour garantir des transitions réussies pour les étudiants.

Mots-clés : attentes académiques, compétences pour les études, transitions interordres, recherche-action collaboration, épanouissement

SYNTHÈSE LONGUE

Le projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies), initié par l'Université du Québec en 2022, a pour objectif d'explorer et de répondre aux besoins des personnes étudiantes en transition vers l'enseignement supérieur. Financé par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, ce programme s'inscrit dans une démarche visant à démocratiser l'accès à l'éducation supérieure, et implique 31 partenaires et plusieurs équipes de recherche régionales.

La région de l'Outaouais présente des défis significatifs en matière d'enseignement supérieur, notamment en raison de sa ruralité, de la distance entre les municipalités, du faible taux de diplomation secondaire et de l'attrait d'emplois peu qualifiés. Les élèves issus de milieux défavorisés, qui sont souvent de première génération aux études supérieures, rencontrent fréquemment des obstacles qui nuisent à leur parcours académique.

Par ailleurs, les transitions interordres vécues par toutes les personnes étudiantes impliquent des ruptures institutionnelles et académiques, nécessitant une autonomisation procédurale et intellectuelle des personnes étudiantes. Elles doivent s'adapter à de nouvelles attentes, organiser leur travail, et développer des compétences critiques et d'autorégulation. Les attentes des personnes étudiantes et enseignantes peuvent diverger, créant des tensions et affectant la satisfaction et la réussite académique. Des questions cruciales se posent quant aux compétences nécessaires pour répondre aux attentes de chaque ordre d'enseignement et favoriser la persévérance.

Comment outiller la personne étudiante afin qu'elle se situe dans son projet d'études en cohérence avec ses aspirations? Quelles compétences lui permettraient de répondre aux attentes, de persévérer et de réussir? À qui incombe cette responsabilité, s'il est entendu que lorsque ces compétences se développent tout au long de la vie, elles favorisent l'épanouissement dans les études dans le moment présent?

Le projet s'est concentré sur l'amélioration des transitions éducatives en élaborant d'abord un vocabulaire commun qui facilite la collaboration entre les niveaux d'enseignement, puis en assurant le dialogue entre les divers acteur·trices des transitions interordres, incluant les personnes étudiantes. Une approche systémique a été adoptée, prenant en compte chaque étudiant comme une personne en développement poursuivant ses propres objectifs en harmonie avec ses valeurs. Le cadre normatif implicite, basé sur le développement des compétences, est coconstruit avec les personnes enseignantes pour offrir un soutien adéquat au développement personnel et académique des personnes étudiantes.

La recherche a cherché à :

1. Identifier les enjeux perçus par les enseignants et étudiants lors des transitions interordres.

2. Évaluer les pratiques et conditions qui favorisent le développement de compétences essentielles à la réussite des transitions et des études.
3. Définir un vocabulaire commun pour soutenir la concertation entre les différents ordres d'enseignement.

Pour ce faire, des communautés de pratique ont été établies, favorisant un dialogue entre les enseignants et les étudiants autour des attentes et des compétences nécessaires. La méthodologie adoptée est celle de la recherche-action collaborative, intégrant les expériences et savoirs des participants, organisée en plusieurs communautés de pratique. Ces groupes ont permis d'analyser les compétences nécessaires au succès académique par le biais de rencontres itératives, d'entretiens semi-dirigés avec des élèves de secondaire, et de l'administration du questionnaire *Thriving Quotient* (Schreiner et al., 2020).

Les résultats ont mis en lumière plusieurs enjeux transversaux :

1. Dimension personnelle : Selon les personnes enseignantes, l'autonomie, la gestion de l'échec, la compréhension des responsabilités et l'engagement actif sont cruciaux pour les personnes étudiantes. Les personnes enseignantes notent une divergence entre leurs attentes, celles des personnes étudiantes et celles des établissements d'enseignement. Les personnes étudiantes sont pour leur en quête d'autonomie, mais également de soutien, de relations constructives et d'un sentiment d'appartenance.
2. Dimension académique : Les personnes enseignantes soulignent la nécessité d'un engagement actif envers les savoirs, mais notent également une tendance préoccupante vers une posture passive chez certaines personnes étudiantes, freinant leur développement critique et leur capacité de penser de manière autonome.
3. Dimension économique et sociale : Les défis liés à l'accès à la culture et à la diversité des perspectives sont importants. Les personnes enseignantes constatent un manque de curiosité intellectuelle et d'adaptabilité face aux exigences des études supérieures.
4. Attentes par ordre d'enseignement : Les attentes des personnes enseignantes varient, les enseignantes du secondaire mettant l'accent sur les compétences psychoaffectives, tandis que ceux du collégial et de l'université insistent davantage sur les compétences méthodologiques et intellectuelles.

Les élèves de secondaire se disent préoccupés par leur préparation aux études collégiales et souhaitent un accompagnement des personnes enseignantes formées en pédagogie dans leur transition. Ceux du collégial partagent des préoccupations similaires, soulignant l'importance du soutien, de la rétroaction et de l'encadrement. Ils expriment une majorité de la confiance en leurs compétences, mais une proportion significative trouve difficile la gestion des exigences académiques.

Des différences apparaissent entre les attentes des personnes enseignantes et celles des personnes étudiantes en matière de soutien académique. Les personnes enseignantes s'attendent à une demande proactive d'aide de la part des personnes étudiantes, alors que celles-ci espèrent un accompagnement plus direct et accessible. Les préoccupations relatives à la gestion de la vie académique sont également des points de friction importants.

Les résultats du projet TrRéussies révèlent les défis inhérents aux transitions interordres dans l'enseignement et soulignent l'importance du dialogue et de la collaboration interordres, ainsi que de l'écoute et la prise en compte des expériences et préoccupations des personnes étudiantes en situation de transition interordres.

Mots-clés : attentes académiques, compétences pour les études, transitions interordres, recherche-action collaboration, épanouissement