



DÉCEMBRE 2024

RAPPORT FINAL

DÉMOCRATISER LE RECOURS
AUX MESURES DE SOUTIEN
AUX TRANSITIONS
INTERORDRES ET
INTERCYCLES

Regroupement du Saguenay-Lac-Saint-Jean



RAPPORT DE RECHERCHE FINAL

DÉMOCRATISER LE RECOURS AUX MESURES DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS INTERORDRES ET INTERCYCLES

Regroupement du Saguenay-Lac-Saint-Jean

ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière

France Desjardins, Chercheuse, Responsable du volet recherche

Suzie Tardif, Chercheuse, Responsable du volet recherche

Josée Thivierge, Chercheuse

Nadine Arbour, Directrice, Chercheuse

Béatrice Clin, Professionnelle de recherche,

Éloïse Potvin, Auxiliaire de recherche, Transcription des verbatims

Valérie Émond, Agente de projets, Éditique et révision linguistique

CRÉPAS

Pascal Lévesque, Professionnel en intervention, Responsable du volet intervention

Shirley Claveau, Professionnelle en valorisation des connaissances, Conseillère en intervention

Isabel Auclair, Directrice, Responsable du volet intervention

Pôle sur les transitions en enseignement supérieur

Line Chouinard, Directrice, Responsable du projet

Marie-Claude Gauthier, Responsable du chantier sur la transition interordres et intercycles : faciliter les cheminements d'études, Adjointe à la responsable du projet

Marie Leblanc, Révisseuse, Consultante, Révision linguistique

Pour citer ce rapport :

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

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

Rapport décembre 2024



TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	III
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
INTRODUCTION.....	1
LE PROJET TRRÉUSSIES.....	2
CONTEXTE.....	2
PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	3
OBJECTIF.....	5
POPULATION CIBLES	5
LE PROJET RÉGIONAL DU REGROUPEMENT DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN	6
ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES	6
STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL.....	7
PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL.....	12
1.1. LA BOITE À OUTILS INTELLIGENTE ALI.....	13
1.2. UN ATELIER SUR L'INTÉGRITÉ ACADÉMIQUE	13
1.3. UN CAMP PRÉPARATOIRE À LA TRANSITION UNIVERSITAIRE	14
1.4. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	14
CADRE DE RÉFÉRENCE	16
2.1. BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES	16
2.2. CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL OU THÉORIQUE, SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL	16
2.2.1. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION.....	16
2.2.2. THÉORIE DE L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT	17
2.3. ARRIMAGES CONCEPTUELS OU THÉORIQUES DU PROJET RÉGIONAL AUX BALISES CONCEPTUELLES DU PROJET TRRÉUSSIES.....	18
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	20

3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE	20
3.2. DÉTAILS DE L'ÉCHANTILLON	21
3.3. MÉTHODES, TECHNIQUES DE COLLECTE, DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE	21
<u>ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION.....</u>	23
4.1. ANALYSE PAR POPULATION UTILISATRICE	25
4.1.1. LES CONDITIONS INDIVIDUELLES	25
4.1.1.1. SELON LE PERSONNEL	25
4.1.1.2. SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	26
4.1.3. LES CONDITIONS TECHNIQUES	27
4.1.3.1. SELON LE PERSONNEL	27
4.1.4. CONDITIONS SOCIALES.....	28
4.1.4.1. SELON LE PERSONNEL	28
4.1.4.2. SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	29
4.1.4.3. SELON LE PERSONNEL EN INTERACTION DIRECTE AVEC LES PERSONNES ÉTUDIANTES	30
4.1.5. CONDITIONS ORGANISATIONNELLES	31
4.1.5.1. SELON LE PERSONNEL	31
4.2. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION	32
4.2.1. TRANSITION SCOLAIRE	33
4.2.1.1. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION PERSONNELLE	33
4.2.2. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE.....	34
4.2.3. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION INSTITUTIONNELLE	36
4.2.4. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE	37
4.3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS CONCERNANT L'UTILISATION DES	
MESURES	39
4.3.1. PERSONNES ÉTUDIANTES UTILISATRICES	39
4.3.2 PERSONNES ÉTUDIANTES NON-UTILISATRICES.....	41
4.3.3. RECOMMANDATIONS	42
<u>DISCUSSION : ARRIMAGE AU MODÈLE DE SOUTIEN AUX TRANSITIONS INTERODRES RÉUSSIES</u>	
<u>(MSTR).....</u>	44
5.1. ARRIMAGE ET PERTINENCE DE NOS RÉSULTATS DANS LE MSTR	44
5.2. APPORT ORIGINAL DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE	45
<u>RECOMMANDATIONS</u>	48
6.1. POUR NOTRE RÉSION ET NOS PARTENAIRES	48
6.2. POUR LES POPULATIONS UTILISATRICES CIBLÉES PAR LE PROJET.....	48
6.2.1. POUR LES MINISTÈRES IMPLIQUÉS ET L'UQ	49
<u>CONCLUSION.....</u>	50
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	52

ANNEXES	59
ANNEXE 1. LISTES DES PARTENAIRES ET ORGANISMES	59
ANNEXE 2. SYNTHÈSES DU PROJET	60
SYNTHÈSE COURTE	60
SYNTHÈSE LONGUE.....	60
ANNEXE 3. OUTILS DE COLLECTE	63
GRILLE D'OBSERVATION	63
ANNEXE 4. OUTILS DE COLLECTE	64
GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES PARTICIPANT AUX COMITÉS DE DÉPLOIEMENT DES MESURES	64
ANNEXE 5. OUTILS DE COLLECTE	66
GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES ÉTUDIANTES QUI N'ONT PAS UTILISÉ LES MESURES	66
ANNEXE 6. OUTILS DE COLLECTE	69
GUIDES D'ENTREVUE POUR LES GROUPES APRÈS CHAQUE ACTIVITÉ	69
ANNEXE 7. OUTILS DE COLLECTE	72
GUIDES D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES ÉTUDIANTES QUI ONT UTILISÉ LES MESURES.....	72

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RÉSUMÉ DES AXES ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	20
TABLEAU 2 : RÉSUMÉ DES AXES DE LA RECHERCHE ET DES PERSONNES VISÉES POUR LA COLLECTE DE DONNÉES	21
TABLEAU 3 : RÉSUMÉ DES AXES DE LA RECHERCHE ET DES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	22
TABLEAU 4 : RÉSUMÉ DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES ET LEUR NOMBRE D'UTILISATIONS	23
TABLEAU 5 : CONDITIONS INDIVIDUELLES FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT SELON LE PERSONNEL	25
TABLEAU 6 : CONDITIONS INDIVIDUELLES FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	26
TABLEAU 7 : CONDITIONS TECHNIQUES FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT SELON LE PERSONNEL	27
TABLEAU 8 : CONDITIONS SOCIALES FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT SELON LE PERSONNEL POUR LES INTERACTIONS ENTRE LES PERSONNES EMPLOYÉES	28
TABLEAU 9 : CONDITIONS SOCIALES FAVORABLES À LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	29
TABLEAU 10 : CONDITIONS SOCIALES FAVORABLES ET DÉFAVORABLES AU DÉPLOIEMENT D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT ENTRE LES PERSONNES ÉTUDIANTES ET CELLES QUI ONT PARTICIPÉ À LA CONCEPTION, AU DÉPLOIEMENT OU À L'ANIMATION D'UNE DES TROIS MESURES.....	30
TABLEAU 11 : CONDITIONS ORGANISATIONNELLES FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À LA CRÉATION D'UN ENVIRONNEMENT CAPACITANT SELON LES PERSONNES EMPLOYÉES	31
TABLEAU 12 : DÉFIS VÉCUS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES ASSOCIÉS À LA DIMENSION PERSONNELLE	33
TABLEAU 13 : ÉLÉMENTS FACILITATEURS ASSOCIÉS À LA DIMENSION PERSONNELLE SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	33
TABLEAU 14 : DÉFIS VÉCUS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES ASSOCIÉS À LA DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE	35
TABLEAU 15 : ÉLÉMENTS FACILITATEURS ASSOCIÉS À LA DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES	35
TABLEAU 16 : DÉFIS VÉCUS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES ASSOCIÉS À LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE.....	36
TABLEAU 17 : ÉLÉMENTS FACILITATEURS ASSOCIÉS À LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	37
TABLEAU 18 : DÉFIS VÉCUS PAR LES PERSONNES ÉTUDIANTES ASSOCIÉS À LA DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE	38
TABLEAU 19 : ÉLÉMENTS FACILITATEURS ASSOCIÉS À LA DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES.....	38
TABLEAU 20 : MODE OPÉRATOIRE D'UNE MESURE DE SOUTIEN À LA TRANSITION POUR SON DÉPLOIEMENT DANS UN MILIEU PRENEUR TYPIQUE.....	45
TABLEAU 21 : RÉSUMÉ DE DÉFIS VÉCUS PAR DES PERSONNES ÉTUDIANTES UTILISATRICES SURMONTÉS GRÂCE À CERTAINES CONDITIONS	47

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE	8
FIGURE 2. DÉMARCHE PARTENARIALE ÉCOSYSTÉMIQUE DU CRÉPAS	9
FIGURE 3. STRUCTURE UTILISÉE POUR LA RÉALISATION DES DEUX PREMIÈRES ÉTAPES	10
FIGURE 4 : MOTIVATIONS DES PERSONNES ÉTUDIANTES À UTILISER LES MESURES PAR DIMENSION	40
FIGURE 5 : RAISONS POUR LESQUELLES LES PERSONNES ÉTUDIANTES N'ONT PAS UTILISÉ LES MESURES, PAR DIMENSION	41
FIGURE 6 : SUGGESTIONS DES PERSONNES ÉTUDIANTES POUR AMÉLIORER LES MESURES.....	42

INTRODUCTION

Toutes les personnes étudiantes qui persévèrent dans leurs études vivent des situations de transitions interordres et intercycles, de la petite enfance jusqu'aux études supérieures. Toutefois, pour un bon nombre d'entre elles, de multiples défis personnels, scolaires et sociaux se dessinent dans leur parcours scolaire. À cet égard, les écrits scientifiques convergent vers le même constat concernant les effets des transitions scolaires et leur influence sur la persévérance et la réussite scolaire. En effet, plusieurs facteurs de risque, d'une intensité variable, peuvent influencer la réussite d'une transition scolaire, tels que le faible capital scolaire familial, le fait de provenir d'une famille monoparentale ou d'une famille à faible revenu, le fait d'être d'origine autochtone ou issue ou issue de l'immigration, etc. (Bikie Bi Nguema et al., 2021; Bourdon, 2011; Gaudreault et al., 2017; Gaudreault et al., 2019; Gaudreault et Gaudreault, 2021; Gaudreault et al., 2018; Joncas, 2013; Joncas et Pilote, 2019). Bien que les effets soient généralement éphémères pour la plupart des personnes étudiantes, ils peuvent être importants et persistants dans le temps pour d'autres.

Partant de ces résultats et dans le cadre du projet provincial Transitions réussies, le Pôle sur les transitions en enseignement supérieur (ci-après appelé Pôle sur les transitions) et le Centre ÉCOBES – Recherche et transfert du Cégep de Jonquière (ci-après appelé ÉCOBES) ont choisi de collaborer avec le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (ci-après appelé CRÉPAS) afin de proposer une recherche participative visant à mobiliser la collectivité régionale du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) et de Montréal autour du soutien à proposer pour favoriser des transitions scolaires réussies. Ce rapport vise à présenter le contexte du projet Transitions réussies, le projet régional déployé, de même que les résultats qui s'y rapportent.

LE PROJET TRRÉUSSIES¹

CONTEXTE



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

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

Officiellement lancé en août 2022, le Projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres (TrRéussies) a comme visée première de renforcer, aux niveaux régional et interrégional, la collaboration entre les ordres et entre les milieux éducatifs et communautaires, afin de favoriser la réussite (accès, persévérance, etc.) à l'enseignement supérieur (collégiales et universitaires) des personnes issues de milieux à faible capital scolaire et social (Université du Québec, 2020). Partageant des intérêts communs pour le soutien des transitions aux ordres secondaire (incluant la formation professionnelle [FP] et la formation générale des adultes [FGA]), collégial et universitaire, des partenaires scientifiques et professionnels de six régions² confirment leur intérêt à s'investir dans le projet. Au total, 31 organismes (centres de services scolaires, écoles secondaires, milieux collégiaux, universités, centres de recherche, centre local d'emploi, tables interordres, etc.) annoncent leur appui et collaborent depuis, de façon régulière ou ponctuelle, aux différentes étapes du projet.

¹ Il est à noter que cette section est reprise dans tous les rapports de recherche régionaux du projet *Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres*.

² En ordre alphabétique : Bas-Saint-Laurent–Gaspésie–Les-Îles-de-la-Madeleine, Laurentides, Mauricie, Montréal, Saguenay–Lac-Saint-Jean, Outaouais.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

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

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

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

Finalement, assurer la qualité des transitions représente une responsabilité interordres. La transition entre le secondaire (incluant la FP et la FGA), et l'enseignement supérieur interpelle certes la responsabilité de la personne apprenante et de sa famille, mais sous-tend également une coresponsabilité des établissements des différents ordres d'enseignement concernés (CSÉ, 2010). Le CSÉ expliquait en 2010 qu'une transition de qualité exigeait des maillages interordres relativement à : 1) l'articulation des structures (faire en sorte que l'information et les ressources face aux différents processus, normes et exigences soient accessibles et dans un format adapté aux besoins des personnes étudiantes); 2) l'arrimage entre les savoirs et les approches pédagogiques (faire en sorte que les personnes étudiantes soient préparées et soutenues dans leur changement de statut, grâce à une meilleure appropriation de la culture pédagogique propre à chaque ordre d'enseignement); 3) l'intégration de la personne étudiante à sa nouvelle communauté éducative (faire en sorte que les personnes étudiantes développent leur autonomie, s'approprient positivement la culture, le langage et les pratiques de leur établissement d'enseignement grâce à de nouveaux rapports sociaux et académiques sains, diversifiés et valorisants, afin qu'un projet d'études à la hauteur de leurs talents soit dessiné). En 2024, un constat similaire se dessine. Pour se mettre en place, ces conditions, nécessaires aux transitions interordres réussies, appellent des collaborations entre les différents personnels (enseignant, professionnel et technique, de soutien, gestionnaire, cadre, etc.) et les services de l'enseignement secondaire (incluant la FP et la FGA), collégial et universitaire. Or, n'étant pas soutenues formellement au sein du système d'éducation, peu de régions au Québec sont en mesure de faire vivre cette collaboration interordres au bénéfice des personnes apprenantes. Dans plusieurs régions, le soutien aux transitions demeure incomplet et aléatoire, variable selon le niveau de concertation déjà en place (ou non) dans les différents milieux.

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

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

OBJECTIF

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

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

POPULATION CIBLES

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

LE PROJET RÉGIONAL DU REGROUPEMENT DU SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

ARRIMAGES AUX OBJECTIFS ET AU CONTEXTE DU PROJET TRRÉUSSIES

Le CRÉPAS et ÉCOBES ont antérieurement participé à un projet interordres portant sur la persévérance et l'accès aux études supérieures des personnes étudiantes de première génération, financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et coordonné par l'UQ. Les résultats de la démarche évaluative portant sur ce projet (Tardif et Thiverge, 2020) montrent que les efforts déployés par le CRÉPAS ont permis de mobiliser des connaissances sur les personnes étudiantes provenant de familles à faible capital scolaire et de proposer des interventions pouvant les soutenir au regard de l'accès et de la persévérance aux études postsecondaires. Le projet TrRéussies s'inscrivait de manière cohérente dans la continuité de cette première collaboration.

Initialement, une grande préoccupation émise par le Pôle sur les transitions en enseignement supérieur du Saguenay-Lac-Saint-Jean (ci-après appelé le Pôle sur les transitions) faisait référence à l'utilisation et à la non-utilisation par les populations étudiantes des différentes mesures de soutien à la transition qui leur sont proposées. ÉCOBES et le CRÉPAS, de leur côté, désiraient mettre en place un nouveau projet collaboratif avec le Pôle sur les transitions qui permettait d'offrir plus d'opportunités aux populations étudiantes de vivre une transition réussie.

Pour pouvoir contribuer au projet TrRéussies, le Pôle sur les transitions a donc décidé de rassembler ÉCOBES et le CRÉPAS afin d'élaborer une recherche participative dont l'objectif principal était de décrire et de comprendre le processus de déploiement d'une mesure qui soutient les personnes étudiantes dans le cadre de leurs transitions jusqu'à la prise de décision de l'utiliser ou non. Globalement, cette recherche visait à apporter un éclairage concernant les caractéristiques individuelles et environnementales des personnes utilisatrices ainsi que de celles non-utilisatrices des mesures de soutien aux transitions.

Le regroupement du SLSJ considérait que les connaissances qui en découlaient allaient alimenter la partie opératoire du modèle de soutien aux transitions pour deux principales raisons : la personne étudiante était placée au cœur du processus de recherche et les mesures expérimentées illustraient l'idée que le soutien à offrir aux personnes étudiantes qui vivent une transition est une responsabilité partagée.

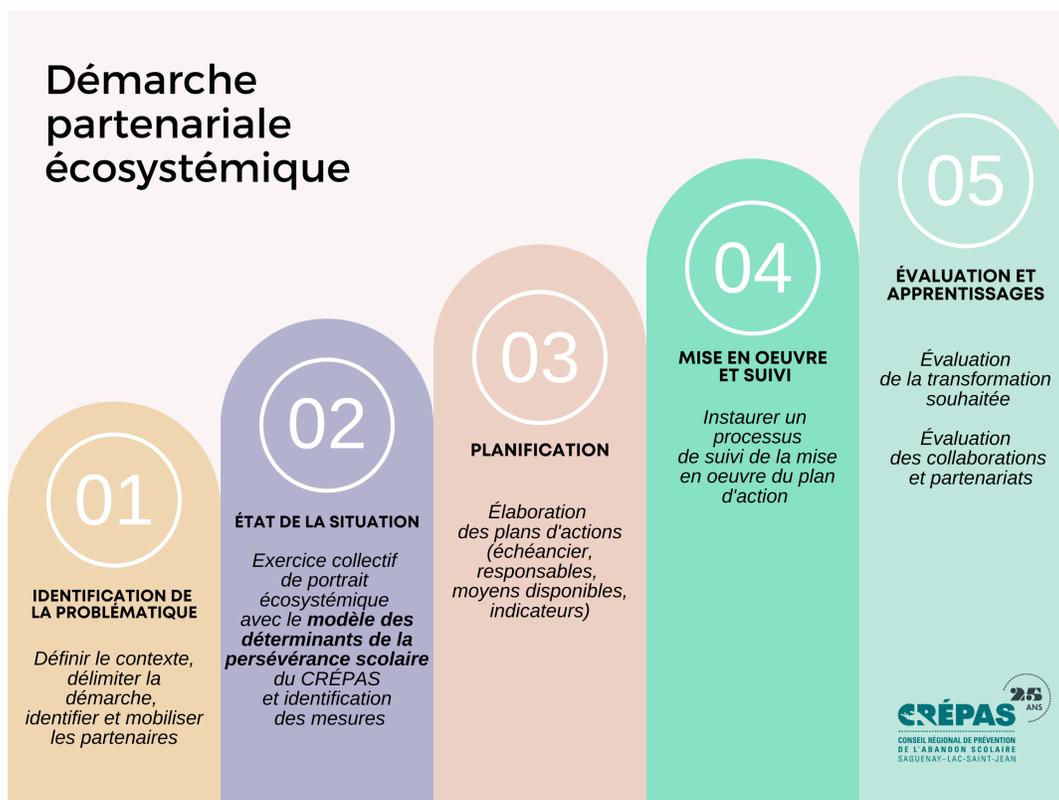
STRUCTURE DU REGROUPEMENT INTERORDRES RÉGIONAL

Pour piloter ce projet de recherche, le Pôle sur les transitions a élaboré une charte de projet régional afin de coordonner les activités de recherche d'ÉCOBES et du CRÉPAS dont la mission est de mobiliser la collectivité régionale autour de la persévérance scolaire au SLSJ. L'organisme expérimente, en partenariat avec les personnes actrices des milieux scolaires publics et communautaires (tels que les gestionnaires et le personnel scolaire des établissements postsecondaires, des personnes professionnelles du domaine de la santé, des membres du personnel d'organismes jeunesse et famille, des employeurs et employeuses, etc.), différentes initiatives en matière de prévention de l'abandon des études inspirées d'une approche écosystémique. Cette approche fait référence au modèle proposé par Bronfenbrenner (1997) qui permet une modélisation intéressante des phénomènes de persévérance scolaire et d'abandon des études, étant donné sa représentation globale des relations entre les caractéristiques individuelles des personnes étudiantes et les interactions avec leur environnement. La figure suivante expose le modèle écosystémique de la persévérance scolaire du CRÉPAS, développé en 2016 et publié en 2021 (CRÉPAS, 2021b), inspiré des six systèmes décrits par Bronfenbrenner (1997) :

- 1) **Ontosystème** : section « individu » avec les caractéristiques, les habiletés et les expériences des personnes étudiantes ;
- 2) **Microsystème** : section « milieux de vie » avec les caractéristiques des milieux familial, social et scolaire, du quartier et du travail ;
- 3) **Mésosystème** : section « concertation entre les personnes actrices » avec les caractéristiques des collaborations école-famille, école-communauté, famille-communauté ainsi qu'école-famille-communauté ;
- 4) **Exosystème** : section « organisations des services » avec les caractéristiques des systèmes de l'éducation et de la santé, de l'aménagement du territoire, des politiques sociales et des médias ;
- 5) **Macrosystème** : section « contexte global » avec les caractéristiques de l'économie, du domaine social, de la culture, de la technologie, de la démographie, de la politique et du législatif ;
- 6) **Chronosystème** : la chronologie des événements vécus par la personne étudiante est considérée en plus de ceux survenus dans son environnement (autres systèmes) puisqu'ils peuvent avoir un effet sur son cheminement de vie.

la démarche. L'étape 2, l'« état de la situation », a permis la réalisation et le remplissage du modèle écosystémique du milieu preneur. Les partenaires ont ainsi été invités à coconstruire, pour chacune des trois dimensions de la transition (académique, procédurale et sociale) inhérentes aux transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur (CSÉ, 2010), un portrait synthétisé des personnes étudiantes en transition. Ces portraits résumaient les facteurs de risque et de protection liés à la persévérance et l'abandon scolaires, issus de recherches et de la pratique, pour chacun des systèmes entourant une personne étudiante en transition. De cet état de situation, a suivi l'étape 3, soit la planification de mesures qui pourraient améliorer la situation des personnes étudiantes en transition, en utilisant l'expertise et la collaboration du milieu preneur. S'appuyant sur les travaux du CSÉ (2010), il était initialement prévu d'expérimenter trois mesures, soit une pour chaque dimension de la transition, à savoir les dimensions procédurale, académique et sociale. Enfin, les étapes 4 et 5 relèvent de la mise en place des mesures, de leur suivi et de leur documentation.

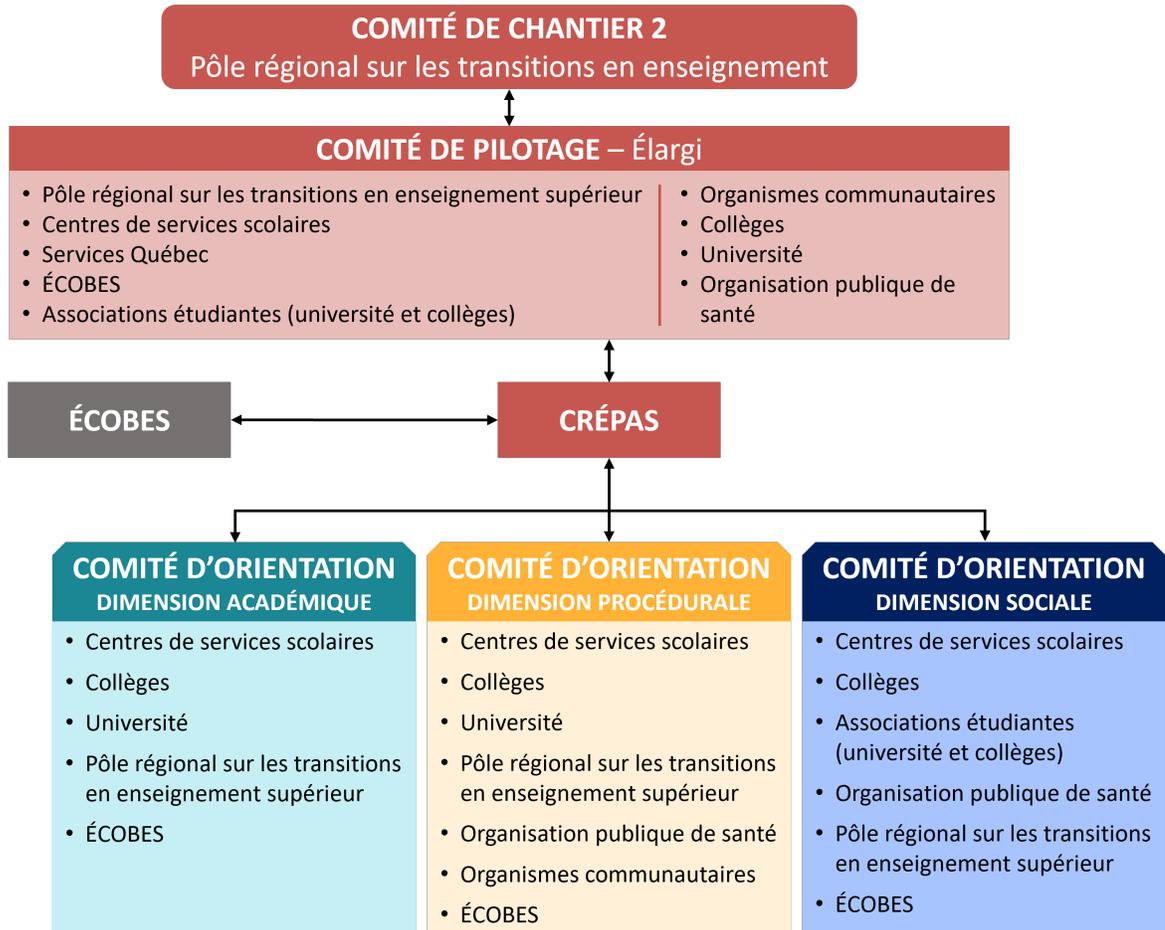
Figure 2. Démarche partenariale écosystémique du CRÉPAS



L'équipe de recherche et d'intervention a privilégié cette démarche parce qu'elle permet à l'ensemble des personnes actrices significantes dans le milieu de vie des personnes étudiantes de se mobiliser et d'agir de manière cohérente et complémentaire pour

faciliter leurs transitions. Les deux premières étapes ont été déployées grâce à la mobilisation de différents partenaires, lesquels sont identifiés dans la figure 3.

Figure 3. Structure utilisée pour la réalisation des deux premières étapes



Comme illustré dans la figure 3, le chantier 2 du Pôle sur les transitions en enseignement supérieur sur les transitions interordres et intercycles s'intéressait à la démarche partenariale du CRÉPAS. Le premier comité mobilisé par le CRÉPAS est celui de pilotage élargi dans lequel plusieurs personnes gestionnaires et professionnelles d'organisations publiques et communautaires étaient conviées. Se sont ainsi retrouvés à la même table des leaders institutionnels de tous les ordres d'enseignement, des personnes professionnelles de la recherche et des porte-parole de diverses organisations telles que le Conseil régional des familles, les associations étudiantes et le Carrefour jeunesse-emploi. Ce comité devait faire un état de situation pour ensuite identifier des personnes de leur organisation qui seraient amenées à réfléchir aux mesures à expérimenter pour les trois dimensions de la transition nommées plus haut. Ces personnes identifiées ont

constitué trois comités d'orientation pour chacune des dimensions de la transition. Les membres de ces comités se sont réunis pour discuter de leurs enjeux, des plans d'action et des mesures potentielles.

Malheureusement, les comités d'orientation et de mise en œuvre n'ont pas été utilisés pleinement en raison du temps limité disponible pour le choix des mesures à expérimenter. Les étapes 3, 4 et 5 de la figure 2 ont donc conséquemment été principalement prises en charge par le CRÉPAS, ÉCOBES et le Pôle sur les transitions. Ces trois organisations ont ainsi répertorié les mesures prometteuses identifiées par les comités d'orientation et en ont choisi deux à expérimenter. Celles-ci visaient à soutenir les dimensions académique et procédurale d'une transition et allaient être nouvellement déployées dans des établissements d'enseignement de la région. Afin de documenter également la mise en place d'une mesure de soutien portant sur la dimension sociale d'une transition, l'équipe de recherche s'est aussi intéressée à une mesure déployée dans une université montréalaise.

PROBLÉMATIQUE DU PROJET RÉGIONAL

De la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, les personnes étudiantes vivent des transitions scolaires interordres et intercycles. Ces différentes transitions scolaires impliquent pour elles d'importants défis personnels, scolaires et sociaux (Desjardins et al., 2020 ; M. Gaudreault et al., 2018 ; Gaudreault et Gaudreault, 2021 ; Guay et al., 2020 ; Larose et al., 2015). Pour favoriser leur adaptation à cette nouvelle étape de leur parcours et minimiser le risque d'abandon en cours de formation, il demeure essentiel d'y porter une attention particulière. Pour relever les défis qui s'y rapportent, des mesures de soutien sont habituellement déployées par les établissements scolaires. Comme précisé antérieurement dans le cadre du projet TrRéussies, une mesure de soutien est définie comme étant « un moyen suggéré, planifié et orienté en fonction d'un but explicite, mis en œuvre afin de bonifier ou d'améliorer une situation pour arriver à un résultat souhaitable » (Projet TrRéussies, 2024, p. 59). Toutefois, le déploiement d'une mesure n'est pas garant de son utilisation par les personnes étudiantes. En effet, de nombreuses mesures sont mises à leur disposition, mais elles demeurent parfois peu utilisées malgré tous les efforts déployés dans leur promotion (Dupéré et al., 2022).

À cet effet, la théorie des capacités de Sen (1995) rappelle que les personnes font des choix lorsqu'elles analysent les ressources disponibles dans leur environnement et qu'elles évaluent leur valeur dans une perspective d'améliorer leur situation. Cette théorie permet d'appréhender l'évaluation d'une ressource ou d'un service de manière systémique puisqu'elle s'attarde aux caractéristiques d'une personne et de son environnement social. Cette perspective systémique fait référence à la théorie de l'environnement capacitant où les caractéristiques individuelles et sociales (relations amicales et familiales) des personnes étudiantes de même qu'organisationnelles (processus pour avoir accès aux ressources) peuvent ainsi influencer les effets obtenus par l'utilisation d'une mesure (Fernagu, 2018). Or, pour Fernagu (2018) et Ménard (2018), ces processus d'analyse des ressources disponibles et d'évaluation de leur valeur ajoutée sont possibles lorsque la personne est autodéterminée. En effet, les personnes peuvent intégrer les ressources externes en une opportunité d'agir pour améliorer leur situation et développer une compétence et font le choix de l'intensité de leur utilisation, mais il importe qu'elles soient autonomes et motivées à le faire (Fernagu, 2018).

En somme, plusieurs facteurs peuvent influencer l'utilisation et l'efficacité d'une mesure de soutien à la transition. En contrepartie, peu d'études se sont intéressées à la documentation du processus de déploiement d'une mesure de soutien à la transition et à l'analyse de son efficacité auprès des personnes étudiantes visées (Dupéré et al., 2022). Il demeure ainsi essentiel de poursuivre la mise en place de mesures de soutien au sein des établissements d'enseignement postsecondaire, tout en raffinant la compréhension des mécanismes sous-jacents à la prise de décision des personnes étudiantes qui les amènent à recourir ou non à ces mesures (Field et al., 1998; Lachapelle et Wehmeyer, 2003).

Afin de pallier ces lacunes, la présente recherche a décidé de documenter trois mesures en cours de déploiement : la boîte à outils intelligente Ali, un atelier sur l'intégrité académique et un camp préparatoire à la transition universitaire. Chacune de ces mesures répondait aux préoccupations soulevées par les différents comités ainsi qu'à des lacunes théoriques spécifiques.

1.1. LA BOITE À OUTILS INTELLIGENTE ALI

Depuis quelques années, les organisations publiques œuvrant principalement dans le secteur psychosocial tendent à proposer des solutions technologiques pour offrir un soutien aux personnes en dehors des heures ouvrables de présence. Cette nouvelle façon d’appréhender le soutien exige un délai d’appropriation, tant pour les personnes qui le recommandent que pour celles qui l’utilisent. À cet égard, certaines personnes autrices suggèrent de poursuivre les réflexions relatives à leur déploiement (Lai et al., 2021), à leur utilisation et à leurs effets (Palmer et Burrows, 2021) pour s’assurer qu’elles puissent répondre efficacement aux besoins des personnes utilisatrices.

L’application Ali est une boîte à outils intelligente qui comprend un robot conversationnel (avatar) pour accompagner les personnes étudiantes à plusieurs égards. Son objectif principal est de les soutenir dans une demande d’aide humaine professionnelle. Pour ce faire, elle expose de l’information pratique sur les plans scolaire et psychosocial, en plus de proposer des stratégies et des ressources d’aide en fonction des besoins identifiés (Desjardins et Gallais, 2022 ; Gallais et Desjardins, 2022). L’établissement doit acheter des accès afin que les personnes étudiantes puissent télécharger l’application. Dans le cadre de ce projet, les établissements qui se sont procuré les accès pour l’application Ali, ont proposé à leur population étudiante un nouveau module portant sur les transitions scolaires. Les informations ajoutées se rapportaient davantage aux composantes organisationnelles et procédurales de la dimension institutionnelle d’une transition (p. ex : identification des dates importantes à retenir pour l’inscription, informations relatives au fonctionnement d’un horaire, etc.). Pour promouvoir cette mesure auprès des personnes étudiantes, des personnes employées de l’établissement et des membres de l’équipe du CRÉPAS ont réalisé deux activités : une rencontre parents-jeunes en avril et un concours en novembre 2023.

1.2. UN ATELIER SUR L’INTÉGRITÉ ACADÉMIQUE

L’intégrité académique est fondamentale pour les établissements d’enseignement, car elle permet de conserver la confiance du public à l’égard de la valeur des diplômes décernés et des publications scientifiques produites (Eaton et Christensen Hughes, 2022). Plus précisément, selon Peters et al. (2019), qui citent Adam et al. (2017) et Fishman (2016), l’intégrité académique en situation d’apprentissage renvoie à l’agir professionnel et éthique des personnes apprenantes qui se doivent de réaliser des travaux de manière honnête et équitable, sans se livrer au plagiat. Pour ce faire, il est suggéré de déployer des interventions éducatives afin que l’intégrité académique soit une responsabilité partagée entre les différentes instances institutionnelles et les personnes étudiantes (Bretag et Mahmud, 2016 ; Monney et al., 2019 ; Peters et al., 2019).

Dans le cadre de ce projet, un atelier sur l’intégrité académique a conséquemment été proposé à des personnes étudiantes en transitions interordres et intercycles universitaires. D’une durée d’une heure et demie, l’atelier a été animé par un orthopédagogue et une bibliothécaire. Plusieurs éléments ont été abordés : processus d’écriture d’un travail universitaire, stratégies de

rédaction, ressources disponibles, stratégies pour éviter le plagiat, etc. Cet atelier permettait principalement de soutenir la composante curriculaire de la dimension académique et éducative d'une transition. Pour promouvoir les principes relatifs à l'intégrité académique, les personnes employées de l'organisation participante au projet de recherche et le CRÉPAS ont réalisé une capsule vidéo explicative. De plus, une bibliothécaire de cet établissement avait fait une présentation de trente minutes dans deux classes d'un établissement collégial l'année précédente.

1.3. UN CAMP PRÉPARATOIRE À LA TRANSITION UNIVERSITAIRE

Bien que de nombreux écrits scientifiques exposent des résultats concernant la nécessité de préparer, d'informer, d'accompagner et de sensibiliser les personnes étudiantes à leur transition scolaire (Barack, 2015 ; Bikie Bi Nguema et al., 2021; Britton et Spencer, 2020 ; Culver et al., 2021; Deller et Tomas, 2013 ; Kasatkina et al., 2020; Lafleur, 2019 ; Larsen et al., 2021 ; Marcotte et Paré, 2019 ; Martinez et Deil-Amen, 2015 ; Melguizo et al., 2021; Sharp, 2021; Turner et al., 2017), la dimension économique, sociale et culturelle de la transition a un effet dominant sur les autres dimensions (Zibanejad-Belin, 2019). Conséquemment, plusieurs personnes autrices comme Zibanejad-Belin (2019) croient que les milieux scolaires postsecondaires devraient offrir davantage d'occasions de favoriser des interactions et des liens potentiellement amicaux entre les personnes étudiantes.

Sous cet ordre d'idées, une université québécoise offre un camp préparatoire destiné aux personnes étudiantes nouvellement admises d'une durée de deux jours. Diverses activités sont proposées en amont de leur rentrée scolaire pour leur permettre de rencontrer d'autres personnes étudiantes, d'explorer le campus, de se familiariser avec les services offerts, de découvrir des clubs et regroupements de personnes étudiantes et d'en apprendre davantage sur des stratégies d'apprentissage efficaces. Bien que toutes les dimensions de la transition soient touchées par les activités proposées, elles sont principalement orientées vers la dimension économique, sociale et culturelle. Pour promouvoir cette mesure de soutien à la transition, les membres du personnel l'ont publicisée sur les réseaux sociaux et ont fait un rappel personnalisé aux personnes étudiantes inscrites quelques jours avant.

1.4. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Comme précisé antérieurement, l'objectif principal de cette recherche était de décrire et de comprendre le processus de déploiement de trois mesures de soutien à la transition jusqu'à la prise de décision de les utiliser (ou non) chez les personnes étudiantes. Plus précisément, les objectifs spécifiques sont de :

- 1) Comprendre et décrire les conditions favorables et défavorables à l'utilisation et à la non-utilisation d'une mesure de soutien à la transition (choix et utilisation) ;
- 2) Comprendre et préciser les conditions organisationnelles, sociales, techniques et individuelles par lesquelles les mesures de soutien deviennent des ressources pour les personnes étudiantes (pouvoir d'agir) ;

- 3) Décrire le mode opératoire d'une mesure de soutien à la transition pour son déploiement dans un milieu preneur typique.

Globalement, cette recherche visait à apporter un éclairage concernant la mise en œuvre écosystémique d'une mesure de soutien à la transition, tout en s'intéressant aux caractéristiques individuelles et environnementales des personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le CRC 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. BALISES 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 transitions 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 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 formation professionnelle (FP), de la formation générale aux adultes (FGA) ou du marché du travail.

Dans cette proposition, la personne étudiante est **soutenue dans ses transitions grâce au système tout entier** puisqu'elle évolue au sein d'un **environnement capacitant** qui favorise son expérience éducative, laquelle comprend la réussite de ses transitions. La responsabilité de la réussite de ses transitions ne repose pas uniquement sur l'habileté à s'adapter, sur ses capacités ou sur la mobilisation de ses compétences. **La responsabilité de la réussite des transitions est à la fois individuelle, collective et partagée.**

De fait, la **réussite du processus de transitions** est considérée comme étant propre à chaque personne, orientée vers l'atteinte d'un certain équilibre entre ce qu'elle vit et ce qu'elle souhaite devenir. Conséquemment, l'abandon ou le décrochage scolaire ne représente pas des avenues confirmatrices de l'échec ou du succès d'une transition réussie. Une personne étudiante peut réussir une transition même si elle abandonne ses études, si elle choisit d'interrompre ses études pour atteindre un certain équilibre et s'épanouir.

2.2. CADRE DE RÉFÉRENCE, CONCEPTUEL OU THÉORIQUE, SPÉCIFIQUE AU PROJET RÉGIONAL

Afin de répondre à ces objectifs de recherche, la théorie de l'autodétermination et celle de l'environnement capacitant ont servi d'assises pour analyser les données issues du projet. Elles sont présentées dans la présente section.

2.2.1. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Développée par Deci et Ryan (1985, p.11-40) dans les années 80, la théorie de l'autodétermination repose sur une conceptualisation de la motivation reliée au domaine de la psychologie. Elle précise que trois besoins psychologiques sont innés et fondamentaux chez une personne, soient les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Une personne qui agit avec autodétermination adopte des comportements lui permettant de combler ces trois besoins et de mieux comprendre comment se construisent ses choix (Deci et Ryan, 2002).

S'inspirant de cette théorie, Wehmeyer (1992, 1999) a proposé, dans les années 90, un modèle théorique dit fonctionnel de l'autodétermination, lequel permet de s'intéresser davantage aux comportements autodéterminés et à leur promotion qu'à leur influence sur la motivation. Pour Wehmeyer et Abery (2013), l'autodétermination se rapporte au fait qu'une personne pose une action se référant à un besoin interne. Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) reprend la définition de Wehmeyer (1996) et précise qu'elle regroupe « les attitudes et les habiletés requises pour qu'un individu agisse en tant qu'investigateur de sa propre vie et fasse des choix quant à sa qualité de vie, libre de toute influence ou d'interférence » (p. 142). Ainsi, pour être autodéterminée, une personne étudiante doit sentir qu'elle prend l'initiative de ses actions et que ces dernières ne sont pas contrôlées par les autres. De manière plus spécifique, une étudiante ou un étudiant demeure autodéterminé s'il présente quatre caractéristiques essentielles : l'autonomie comportementale, l'autorégulation, l'empowerment psychologique et l'autoréalisation.

La première caractéristique de l'autodétermination est l'autonomie comportementale (Wehmeyer et al., 2001). Elle réfère à l'idée qu'une personne étudiante doit agir de manière indépendante, selon ses intérêts et ses capacités, et sans être influencée par les autres. L'autorégulation est, quant à elle, associée à la résolution de problèmes interpersonnels et à la capacité d'une personne étudiante à se fixer des buts et des moyens pour les atteindre. Une personne étudiante qui agit avec empowerment psychologique perçoit qu'elle contrôle les situations vécues, notamment parce qu'elle considère qu'elle est en mesure d'accomplir une tâche à la lumière des habiletés qu'elle possède (Wehmeyer et Lachapelle, 2006). Finalement, une personne étudiante qui s'autoréalise agit en fonction de ses forces et de ses limites (Wehmeyer et Lachapelle, 2006).

En somme, la théorie de l'autodétermination apporte un éclairage relativement à la construction des choix (Wehmeyer, 2005, 2007 ; Wehmeyer et Lachapelle, 2006 ; Wehmeyer et Schwartz, 1998). À la lumière de cette théorie, il est possible de croire que les personnes étudiantes qui développent leur capacité à s'autodéterminer peuvent davantage percevoir la valeur ajoutée d'une mesure de soutien à la transition (Fernagu, 2018 ; Ménard, 2018). Toutefois, ces personnes étudiantes possèdent des caractéristiques individuelles et sociales distinctes et évoluent au sein d'un établissement scolaire avec des modes de fonctionnement particuliers. À cet égard, la théorie de l'environnement capacitant permet d'aborder la perspective organisationnelle tout en respectant la notion de choix de personnes étudiantes.

2.2.2. THÉORIE DE L'ENVIRONNEMENT CAPACITANT

Pour Fernagu (2022), « un environnement capacitant permet aux individus de se saisir d'opportunités de développement qui gisent dans ces environnements » (p. 65). Pour Sen (1995),

le développement d'une personne dépend des opportunités qui lui sont offertes dans son environnement (ressource externe) et de l'espace de liberté dont elle dispose pour améliorer sa situation. Parmi ces opportunités offertes, chaque personne choisit la manière de les utiliser ou non. Plus encore, la personne qui choisit d'utiliser une opportunité ne cherche pas nécessairement à maximiser son utilisation. De manière plus précise, une opportunité est une ressource ou un service disposé dans l'environnement d'une personne, mais cette dernière doit être consciente que le service existe, qu'il est accessible et utilisable (Masciotra et Medzo, 2009). Ces services ou ressources sont considérés comme des conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles favorables à la création d'un environnement capacitant (Fernagu, 2018).

Contextualisé à la présente recherche, le tout signifie qu'au cours d'une période de transition, une personne étudiante peut utiliser une ressource dans son environnement pour l'instrumenter afin de la convertir en réalisation. À la lumière des propositions de Fernagu (2022) et de Sen (1995), l'évaluation d'une mesure de soutien à la transition, d'une opportunité ou d'une ressource doit témoigner des relations entre les personnes étudiantes ; la mesure, l'opportunité ou la ressource ; et les résultats. Les personnes étudiantes sont définies selon leurs caractéristiques individuelles et sociales. La mesure, l'opportunité ou la ressource réfère aux caractéristiques des organisations, puisqu'elles proposent et pilotent les mesures de soutien à la transition. Les résultats renvoient à l'efficacité d'une mesure par l'amélioration de la situation des personnes utilisatrices. Dans cet ordre d'idées, l'évaluation d'une mesure de soutien à la transition doit tenir compte de la notion de choix relativement à l'utilisation ou la non-utilisation d'une mesure par une personne étudiante. Par le fait même, les opportunités non choisies permettent de porter un éclairage sur le pouvoir d'agir réel d'une personne étudiante et de son autodétermination (Bonvin et Farvaque, 2016).

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

Le présent projet de recherche expose des arrimages conceptuels au regard du projet TrRéussies relativement à l'approche systémique, la responsabilité partagée entre l'établissement d'enseignement et les personnes étudiantes, la perspective universelle et inclusive en éducation et la dimension personnelle d'une transition (Projet TrRéussies, 2024).

En adoptant la réussite des transitions sous un angle systémique, le projet TrRéussies met l'accent sur l'importance des interactions entre la personne étudiante et son environnement. Dans le cadre de ce projet, l'équipe de recherche a travaillé en collaboration avec le CRÉPAS, puisque cette organisation utilise un modèle d'intervention fondé sur une perspective écosystémique qui permet de rallier des alliés autour d'une thématique liée à la prévention de l'abandon scolaire. Son modèle d'intervention s'appuie sur l'idée que les facteurs de risque et de protection liés à la persévérance scolaire des personnes étudiantes ne sont pas exclusivement individuels. Les défis rencontrés par les personnes étudiantes en contexte de transition ne sont donc pas perçus comme étant tributaires de leurs caractéristiques individuelles. Son modèle d'intervention amène plutôt à se questionner sur les contextes qui accentuent ces défis et sur les

modifications environnementales à apporter pour favoriser la persévérance scolaire des personnes étudiantes.

De plus, le présent projet de recherche a mobilisé la théorie de l'environnement capacitant afin de décrire les conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles pour favoriser la mise en œuvre de trois mesures de soutien. La théorie de l'environnement capacitant amène à se positionner par rapport à la possibilité pour les personnes étudiantes que l'environnement réponde à leurs besoins. Tout comme dans le projet TrRéussies, la réponse aux besoins des personnes étudiantes est conséquemment perçue comme étant le fruit d'une responsabilité partagée avec l'établissement d'enseignement. Cette théorie adopte également une perspective universelle et inclusive, dans la mesure où elle sous-tend l'idée que toutes les personnes étudiantes qui vivent une transition doivent avoir « la possibilité, les ressources et le soutien nécessaire pour évoluer tout au long de leur parcours éducatif » (Projet TrRéussies, 2024, p. 69).

Enfin, le choix de porter un regard sur l'autodétermination des personnes étudiantes dans le processus de décision de se tourner ou non vers une mesure de soutien rejoint la dimension personnelle d'une transition, puisqu'elle focalise sur les besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des personnes étudiantes (Deci et Ryan, 2002). Dans le cadre de notre projet, il fut choisi de se tourner vers la théorie de l'autodétermination de Wehmeyer (1992, 1999). Ce modèle a, au cours des deux dernières décennies, été principalement utilisé pour orienter les travaux et les interventions relatives au soutien à offrir aux personnes qui présentent des déficiences ou des incapacités. Toutefois, comme l'ont souligné plusieurs personnes autrices (Lachapelle et al., 2022 ; Shogren et al., 2017), dans une visée universelle, il demeure nécessaire d'étendre le modèle à l'ensemble des personnes étudiantes, qu'elles présentent ou non des besoins particuliers, afin de répondre efficacement à leurs besoins. Ce modèle fut choisi pour quatre principales raisons :

- 1) Il prend en compte l'influence de facteurs individuels et environnementaux, ce qui permet une compréhension fine de l'autodétermination.
- 2) Il met l'accent sur l'importance pour les personnes étudiantes de développer les compétences et capacités interdépendantes nécessaires à la prise de décision éclairée et celles leur permettant d'exercer un contrôle sur leur vie.
- 3) Plusieurs études ont décrit des stratégies, des outils et des méthodes permettant d'enseigner et de renforcer les caractéristiques de l'autodétermination qui pouvaient être inspirants pour la conception des livrables issus du MSTR.
- 4) Les recherches montrent que les personnes autodéterminées ont tendance à avoir une meilleure qualité de vie, à être plus satisfaites de leurs choix et à montrer une plus grande résilience face aux défis rencontrés. Les retombées ne sont donc pas exclusivement associées à la réussite scolaire et s'avèrent aidantes pour vivre une transition scolaire réussie.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET TYPE DE RECHERCHE

Comme l'objectif principal de la recherche était de mieux comprendre le processus de déploiement d'une mesure de soutien à la transition, de sa conception jusqu'à sa prise de décision par les populations étudiantes, le paradigme de la présente recherche est pragmatique. À cet effet, l'équipe de recherche s'est attardée aux actions réalisées ainsi qu'aux réflexions de son regroupement régional et des personnes employées des organisations mobilisées. De plus, pour bien comprendre les actions posées par ceux-ci, l'équipe de recherche a adopté une posture réflexive telle que suggérée par Dewey (2005) en entamant un dialogue basé sur l'analyse des situations vécues ainsi que la construction de sens basée sur l'expérience et l'expérimentation. Par le fait même, cette posture réflexive favorise la suggestion d'améliorations potentielles pour les expériences futures qui pourraient se transformer en recommandations. En ce sens, la posture épistémologique de la présente recherche est pragmatique.

Pour intégrer les actions ainsi que leurs contextes et les réflexions des personnes participantes, la méthodologie était participative (Anadon, 2007 ; Bednarz, 2013). L'équipe de recherche s'est activement impliquée dans les différentes étapes de l'intervention du CRÉPAS et auprès des partenaires afin de bien définir les possibles et réelles conditions relatives à l'environnement capacitant. Cette implication et les actions menées par l'équipe de recherche étaient une source d'information importante, car elles permettaient aux personnes participantes de critiquer et d'expliquer leur point de vue envers les différentes mesures. Cette méthodologie participative a respecté le temps de réalisation des actions : l'axe préparatoire pour l'immersion de l'équipe de recherche dans les premiers comités constitués ; le premier axe, avec la documentation du processus de déploiement ; et le deuxième axe, pour l'analyse du processus de prise de décision. Chaque axe répondait à un objectif de la recherche et le tableau suivant résume le tout.

Tableau 1 : Résumé des axes et objectifs de la recherche

Axes de la recherche			
	Axe préparatoire à la recherche	Axe 1 : Processus de déploiement	Axe 2 : Processus de prise de décision d'utiliser ou non une mesure
Objectifs de la recherche	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre et préciser les conditions organisationnelles, sociales et techniques par lesquelles les mesures d'aide deviennent des ressources pour les personnes étudiantes (pouvoir d'agir) ;• Décrire un mode opératoire d'une mesure de soutien à la transition pour son déploiement dans un milieu preneur typique.	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre et préciser les conditions organisationnelles, sociales, techniques et individuelles par lesquelles les mesures d'aide deviennent des ressources pour les personnes étudiantes (pouvoir d'agir) ;• Décrire un mode opératoire d'une mesure de soutien à la transition pour son déploiement dans un milieu preneur typique.	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre et préciser les conditions individuelles par lesquelles les mesures d'aide deviennent des ressources pour les personnes étudiantes (pouvoir d'agir) ;• Comprendre et décrire les conditions favorables et défavorables à l'utilisation et à la non-utilisation d'une mesure de soutien à la transition (choix et utilisation).

3.2. DÉTAILS DE L'ÉCHANTILLON

Afin de documenter le processus de conception et de déploiement d'une mesure de soutien à la transition, les premières populations ciblées étaient les personnes qui participaient aux rencontres animées par le CRÉPAS. Ensuite, l'échantillon s'est élargi aux personnes employées directement impliquées dans les activités liées aux trois mesures de soutien choisies. Leur recrutement s'est fait par l'entremise des personnes présentes dans les comités.

Au regard de la prise de décision d'utiliser une mesure de soutien, l'échantillon était composé de personnes étudiantes utilisatrices. La sollicitation pour leur participation a commencé lors de la promotion des mesures ciblées. Pour les personnes étudiantes qui n'utilisaient pas les mesures ciblées, l'équipe de recherche a eu recours à différents canaux de communication utilisés dans les organisations pour faciliter leur recrutement (p. ex. courriel, visite en classe, publication sur les réseaux sociaux, etc.). Le seul facteur d'inclusion était d'être une personne étudiante de première année fréquentant un établissement dans lequel l'une des mesures a été déployée. Le tableau suivant résume les caractéristiques des personnes visées lors des collectes de données.

Tableau 2 : Résumé des axes de la recherche et des personnes visées pour la collecte de données

Axes de la recherche			
	Axe préparatoire à la recherche	Axe 1 : Processus de déploiement	Axe 2 : Processus de prise de décision d'utiliser ou non une mesure
Personnes visées	<ul style="list-style-type: none">Partenaires mobilisés et CRÉPAS	<ul style="list-style-type: none">Partenaires mobilisés et CRÉPAS	<ul style="list-style-type: none">Étudiantes et étudiants de première année utilisateurs et non-utilisateurs de chaque mesure

Pour chaque axe de la recherche ainsi que les personnes visées, l'équipe de recherche a développé différents outils de collecte de données. Ces outils seront présentés à la prochaine section.

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

La méthode de collecte de données était exclusivement qualitative et les outils utilisés étaient les séances d'observation, l'analyse documentaire et les entrevues (individuelles ou de groupe). Cette diversité d'outils permettait de mieux saisir les contextes des actions, des expérimentations et des expériences réalisées autour des mesures de soutien à la transition choisies. Le tableau suivant résume les axes de la recherche et les méthodes de collecte de données utilisées.

Tableau 3 : Résumé des axes de la recherche et des méthodes de collecte de données

Axes de la recherche			
	Axe préparatoire à la recherche	Axe 1 : Processus de déploiement	Axe 2 : Processus de prise de décision d'utiliser ou non une mesure
Méthodes de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> • Séances d'observation • Analyse documentaire • Entrevues individuelles semi-dirigées 	<ul style="list-style-type: none"> • Séances d'observation • Analyse documentaire • Entrevues individuelles et de groupe semi-dirigées 	<ul style="list-style-type: none"> • Séances d'observation • Analyse documentaire • Entrevues individuelles et de groupe semi-dirigées

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION

Les grilles d'observation (annexe 3) permettaient de noter les données sociodémographiques, les réflexions, les questionnements, les idées et les réactions relatives au déploiement de la mesure de soutien des personnes participantes aux différents comités. L'équipe de recherche observait également l'utilisation des mesures par les populations étudiantes durant les activités qui s'y rapportaient et notait les mêmes éléments.

Au regard de l'analyse documentaire, il s'agissait de tous les documents produits par le CRÉPAS et les organisations impliquées dans le projet.

Pour ce qui est des entrevues individuelles et de groupe réalisées pour l'axe 1 de la présente recherche, une grille d'entrevue destinée aux personnels enseignant, professionnel et d'encadrement impliqués dans le déploiement d'une mesure de soutien à la transition a été conçue (annexe 4). Elle abordait les données sociodémographiques, leur implication dans le déploiement de la mesure, leurs connaissances des transitions et leur expérience, la communication avec leurs collègues, le soutien reçu et leur vision des conditions organisationnelles et techniques nécessaire à l'amélioration du déploiement de la mesure.

Enfin, l'équipe de recherche a utilisé deux grilles d'entrevue visant à documenter le processus d'utilisation d'une mesure de soutien à la transition. La première était destinée aux personnes non-utilisatrices des mesures (annexe 5). En plus d'aborder des données sociodémographiques, les questions portaient sur leur expérience de transition, sur la connaissance et la promotion de la mesure et sur le choix de ne pas l'utiliser. Pour les personnes étudiantes qui ont utilisé les mesures ou ont participé aux différentes activités de promotion de celles-ci, les questions posées dans la grille d'entrevue (annexes 6 et 7) étaient également sociodémographiques et reliées à leur expérience de transition, à la connaissance et à la promotion de la mesure ainsi qu'aux bénéfices associés à l'utilisation de la mesure. Le tableau 4 synthétise la collecte de données.

Tableau 4 : Résumé des outils de collecte de données et leur nombre d'utilisations

Outils de collecte de données	Nombre d'utilisations
Observations participantes	97 fiches d'observation
Analyse documentaire	154 textes
Entrevues individuelles ou de groupe pour documenter le processus de déploiement d'une mesure	31 entrevues
Entrevues de groupe et individuelles pour documenter la prise de décision de l'utiliser ou non	63 entrevues

De manière générale, l'équipe de recherche a rempli 97 grilles d'observations dans le cadre de diverses activités réalisées auprès des personnes étudiantes et avec les membres des divers comités composés des personnels d'encadrement, enseignant et professionnel.

Les 154 textes recueillis regroupent des fiches et rapports concernant les réflexions des personnes impliquées dans les comités et les mesures déployées. Ces documents permettaient de mieux comprendre le processus de déploiement d'une mesure de soutien à la transition. Les autres documents analysés sont les textes de motivation que devaient rédiger les personnes étudiantes intéressées à utiliser une mesure en s'inscrivant à celle-ci.

L'équipe de recherche a également conduit 31 entrevues individuelles ou de groupe auprès de 38 personnes enseignantes, professionnelles et d'encadrement impliquées dans le déploiement d'une des mesures. Les entrevues individuelles ont été enregistrées à l'aide de Microsoft Teams. Les entrevues de groupe étaient réalisées en présence et enregistrées sur un support audionumérique. Elles ont duré de 30 à 60 minutes.

Enfin, 63 autres entrevues individuelles ou de groupe ont été animées. Elles ont permis de documenter l'expérience de plus de 199 personnes étudiantes en transition qui ont ou non utilisé l'une des trois mesures documentées. Toutes ces entrevues étaient réalisées en présence et ont duré de 20 à 45 minutes.

Pour analyser toutes les données recueillies, l'équipe de recherche a transcrit de manière numérique toutes les grilles d'observation et les entrevues ont été rédigées sous forme de verbatims. Ces données ont ensuite été importées et analysées avec le logiciel d'analyse qualitative NVivo (version 14). La technique d'analyse inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011) a été retenue afin de créer des catégories conceptualisantes des données recueillies (Blais et Martineau, 2006). Ces catégories sont basées sur l'ancrage théorique choisi.

Toutes les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique en fonction des objectifs de la recherche. En effet, une première analyse a permis de documenter le processus de déploiement d'une mesure de soutien à la transition à la lumière de la théorie de l'environnement capacitant. Plus précisément, les conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles favorables et défavorables à la création ainsi qu'au déploiement d'un environnement capacitant dans le déploiement des trois mesures de soutien ciblées ont été identifiées. Dans ce projet, il fut choisi de présenter les conditions de manière globale, sans établir de distinctions entre les résultats relatifs à chaque mesure de soutien documentée, pour éviter de mettre en lumière de manière individualisée les lacunes de certaines d'entre elles. En effet, cette recherche ne se voulait pas une recherche évaluative de chacune des mesures. Elle visait plutôt à documenter, à l'aide de l'expérimentation de ces trois mesures, les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une mesure de soutien à la transition dans un environnement capacitant.

La deuxième analyse s'est plutôt centrée sur la prise de décision par les personnes étudiantes d'utiliser ou non une mesure de soutien. Elle a permis de décrire les raisons exprimées par les personnes étudiantes pour l'avoir utilisée ou non. Des requêtes d'encodages matriciels ont également été effectuées sur NVivo de manière à documenter les éléments convergents et divergents entre les expériences de transition des personnes étudiantes qui ont utilisé une mesure et de celles qui ne l'ont pas fait. Une fois de plus, il fut choisi de présenter les résultats de manière globale, sans faire de distinctions par rapport aux mesures de soutien utilisées. Ces résultats ont ensuite été classifiés en fonction des quatre dimensions d'une transition et

interprétés en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination, pour permettre d'identifier des conditions favorables et défavorables à l'utilisation d'une mesure de soutien aux transitions.

4.1. ANALYSE PAR POPULATION UTILISATRICE

L'analyse des résultats révèle des conditions individuelles, techniques, sociales et organisationnelles favorables et défavorables à la création ainsi qu'au déploiement d'un environnement capacitant dans le déploiement des trois mesures de soutien à la transition expérimentées.

Ces conditions sont présentées selon deux types de populations utilisatrices : 1) les personnels professionnel et technique ainsi que le personnel d'encadrement des établissements d'enseignement supérieur dans lesquels les mesures ont été déployées; 2) les personnes étudiantes, qu'elles soient utilisatrices ou non d'une des mesures documentées de soutien à la transition.

4.1.1. LES CONDITIONS INDIVIDUELLES

4.1.1.1. SELON LE PERSONNEL

Le tableau suivant résume les conditions individuelles favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant nommées par le corps employé.

Tableau 5 : Conditions individuelles favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant selon le personnel

Conditions individuelles FAVORABLES à la création d'un environnement capacitant	Conditions individuelles DÉFAVORABLES à la création d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none">• Besoin d'aider et de montrer de la bienveillance envers les personnes étudiantes ;• Fierté de participer au déploiement de la mesure ;• Volonté constante d'améliorer la mesure ;• Conviction des retombées positives de la mesure ;• Motivation à vouloir s'impliquer, à vouloir offrir une solution pour faciliter la transition ;• Motivation à vouloir collaborer avec d'autres établissements (interordres) et services ;• Expériences professionnelles passées positives ;• Sentiment de compétence pour les tâches demandées.	<ul style="list-style-type: none">• Sentiment d'être en compétition pour avoir accès à un soutien ou à des ressources pour le déploiement d'une mesure ;• Sentiment de ne pas pouvoir faire des suggestions ou des propositions à son organisation ;• Sentiment d'impuissance dans les tâches en rapport avec la mesure ;• Réticence individuelle envers la mesure de soutien à la transition.

Les conditions individuelles des personnes employées des organisations participantes favorables à la création d'un environnement capacitant sont principalement centrées sur leur perception positive de la mesure de soutien à la transition, leur motivation intrinsèque à s'impliquer pour soutenir les personnes étudiantes en transition ainsi que la mise en œuvre de leurs compétences

et expériences. Une personne employée exprime à cet égard : « C'est dans mon ADN de penser aux jeunes, on est des accompagnateurs et des guides. On ne fait pas à leur place. C'est ça notre rôle, c'est pour ça qu'on se lève le matin et qu'on continue de travailler. » (Empl. 1)

Les conditions individuelles défavorables soulevées par le personnel se rapportent surtout à la perception négative de la pertinence de la mesure de soutien à la transition à déployer et aux tâches supplémentaires à réaliser pour les piloter avec des ressources considérées comme insuffisantes. Ce dernier sentiment est expliqué par une personne employée qui rapporte : « Parce que, de faire ça toute seule de mon côté, ça ne donnerait pas grand-chose. Je pourrais travailler très fort et si ce n'est pas récupéré éventuellement par des instances décisionnelles, je vais travailler pour rien. » (Empl. 2) Dans ces circonstances, il semble important que les personnes employées se sentent épaulées.

4.1.1.2. SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES

Les personnes étudiantes ont également nommé des conditions individuelles favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant et elles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Conditions individuelles favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant selon les personnes étudiantes

Conditions individuelles FAVORABLES à la création d'un environnement capacitant	Conditions individuelles DÉFAVORABLES à la création d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none"> • Plaisir à utiliser la mesure ; • Enthousiasme envers la mesure ; • Motivation intrinsèque par rapport à la mesure ; • Intérêt général pour les activités proposées ; • Volonté de demander de l'aide ou du soutien ; • Volonté de diminuer le stress de la première journée/rentrée ; • Volonté de rencontrer d'autres personnes étudiantes ; • Volonté d'acquérir des stratégies d'apprentissage et de connaître les ressources disponibles ; • Bonne compréhension de la mesure ; • Bonne connaissance des ressources et des services disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension partielle de la mesure ; • Surcharge cognitive.

Différentes conditions individuelles favorables à la création d'un environnement capacitant selon les personnes étudiantes sont résumées dans le tableau. Celles-ci éprouvent différentes émotions positives telles que l'enthousiasme et le plaisir par rapport à une mesure, en plus de besoins précis qui s'expriment par une volonté personnelle d'améliorer leur situation. Une personne étudiante mentionne en ce sens : « Je suis extrêmement enthousiaste à l'idée de participer à cet événement. » (Étud. 1) Les personnes étudiantes verbalisent également qu'une

condition individuelle favorable est la bonne compréhension de la mesure proposée. En contrepartie, d'autres personnes étudiantes mentionnent ne pas comprendre la mesure de soutien proposée ou être trop préoccupées par d'autres événements de leur vie personnelle. Ainsi, la mesure de soutien proposée n'est pas une priorité pour elles à ce moment.

4.1.3. LES CONDITIONS TECHNIQUES

4.1.3.1. SELON LE PERSONNEL

Les personnes employées participantes à la présente recherche ont identifié plusieurs conditions techniques à déployer pour soutenir la création d'un environnement capacitant (tableau 7).

Tableau 7 : Conditions techniques favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant selon le personnel

Conditions techniques FAVORABLES à la création d'un environnement capacitant	Conditions techniques DÉFAVORABLES à la création d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none"> • Accès à un document explicatif concernant les transitions ; • Accès à des documents préparatoires à la mesure ; • Documentation collaborative entre les différents acteurs impliqués dans le déploiement de la mesure ; • Fiche explicative simple de la mesure ; • Utilisation de ressources numériques faciles à utiliser pour interagir avec un grand public (p. ex. Mentimeter, photos) ; • Ludopédagogie (p. ex. jeu d'évasion, rallye photo) ; • Temps alloué suffisant pour tout expliquer ; • Lieu adapté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilité d'expérimenter la mesure.

Les conditions techniques identifiées par les personnes employées peuvent être liées à la phase préparatoire de déploiement d'une mesure de soutien à la transition, puis d'autres, à son déploiement. Les conditions préparatoires au déploiement sont l'accès à des documents explicatifs concernant le concept de transition, les mesures et les pratiques sous-jacentes. Il est suggéré de partager ces documents afin de soutenir la collaboration entre les membres du personnel. D'autres conditions se rapportent au déploiement de la mesure. Pour les personnes consultées, il est profitable, entre autres, de programmer des ressources numériques pour interagir ou partager un moment agréable avec les populations étudiantes. Elles sont aussi d'avis que ces conditions techniques seraient plus efficacement déployées s'il y avait une personne responsable qui possède une expertise en la matière et un lieu adapté au déploiement de la mesure, comme une grande salle pour la présenter et réaliser les pratiques. Elles soulignent également l'importance d'avoir du temps alloué suffisant pour tout expliquer et bien comprendre.

Relativement aux conditions défavorables, l'impossibilité d'expérimenter les ressources numériques avant de les suggérer aux personnes étudiantes est nommée. Sans cette expérimentation préalable, le corps employé exprime qu'il rencontre des difficultés à bien l'expliquer et à encourager les personnes étudiantes à l'utiliser lorsque nécessaire.

4.1.3.2. SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES

De leur côté, les personnes étudiantes indiquent qu'elles apprécient la possibilité de visiter les lieux et de les photographier pour pouvoir se repérer durant les premiers jours de la rentrée. Elles apprécient également la possibilité d'avoir accès à une ressource numérique permettant d'avoir une conversation écrite avec une personne-ressource pour poser leurs questions selon leurs besoins, et celle d'accéder aux documents présentés dans le cadre de la mesure de soutien à la transition pour s'y référer plus tard.

4.1.4. CONDITIONS SOCIALES

4.1.4.1. SELON LE PERSONNEL

En ce qui a trait aux conditions sociales, elles font référence aux interactions et à leur gestion entre les personnes employées. Le tableau suivant expose les conditions sociales favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant.

Tableau 8 : Conditions sociales favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant selon le personnel pour les interactions entre les personnes employées

Conditions sociales FAVORABLES à la création d'un environnement capacitant	Conditions sociales DÉFAVORABLES à la création d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none">• Collaboration entre plusieurs personnes de l'établissement pour présenter la mesure ;• Collaboration avec les personnes étudiantes pour promouvoir la mesure ;• Définition des rôles et responsabilités ;• Développement d'un langage commun ;• Écoute des autres et partage de suggestions ;• Expérience collective positive et participative.	<ul style="list-style-type: none">• Méconnaissance des réalités des personnes étudiantes ;• Communication parfois difficile entre les départements d'enseignement ;• Méconnaissance des ressources et services des autres organisations et départements ;• Absence des personnes étudiantes lors des réflexions pour le déploiement d'une mesure.

Les conditions favorables sont associées à la collaboration et au travail d'équipe par la mise en place, entre autres, de comités de travail ainsi que le développement d'un langage commun concernant la notion de transition. Les personnes employées impliquées dans le déploiement d'une mesure sont d'avis qu'il est nécessaire de travailler en équipe. Une personne employée explique (Empl. 4) :

À mon avis, c'est par la collaboration et le partenariat ; c'est ça qui est la clé, c'est-à-dire que si on met le peu de ressources qu'on est capables de mettre en commun et

qu'on le pense de manière cohérente entre les établissements, on a une chance de réussir, parce que, chacun, on peut faire notre bout.

Par le fait même, la préparation pour le déploiement d'une mesure nécessite l'implication de plusieurs personnes ; pour ce faire, il est pertinent de définir leurs rôles et responsabilités.

Pour ce qui est des conditions sociales défavorables, certaines personnes employées mentionnent qu'elles connaissent peu ou pas la réalité des personnes étudiantes ou les ressources offertes par l'établissement auquel elles sont rattachées. Cette méconnaissance fait qu'elles disent ressentir un certain malaise à proposer des mesures de soutien à la transition ou à s'impliquer activement dans le déploiement d'une mesure. Pour les personnes employées qui s'impliquent, elles ont constaté que l'absence de personnes étudiantes dans la conception d'une mesure de soutien faisait qu'il manquait une source d'information et un lien direct avec ces dernières. Parler en leur nom présentait une limite parce qu'elles ne savent pas toujours comment aborder ni expliquer efficacement les explications relatives à la mesure.

4.1.4.2. SELON LES PERSONNES ÉTUDIANTES

Les personnes étudiantes ont également parlé des conditions sociales à la création d'un environnement capacitant, lesquelles sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9 : Conditions sociales favorables à la création d'un environnement capacitant selon les personnes étudiantes

Conditions sociales FAVORABLES à la création d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none">• Possibilité de rencontrer d'autres personnes étudiantes, de parler, de partager une expérience commune ;• Possibilité de créer des liens avec d'autres personnes étudiantes et employées avant la rentrée ;• Possibilité de rencontrer des personnes de leur programme ;• Moment idéal pour proposer une mesure.

Les personnes étudiantes mentionnent abondamment qu'elles apprécient lorsqu'une mesure de soutien leur permet de faire des rencontres et de créer des liens avec des personnes employées et étudiantes. Une d'entre elles précise : « Je trouve que c'était agréable. On pourrait dire qu'on avait tendance à échanger entre nous, apprendre à se connaître. » (Étud. 3) Les personnes étudiantes considèrent aussi que ces liens sont importants et nécessaires pour diffuser plus efficacement une information ou un message. De plus, la notion de temps est abordée au sein de cet aspect relationnel. Pour les personnes étudiantes, il importe de choisir le moment idéal pour proposer une mesure, moment durant lequel elles ne sont pas occupées à découvrir et à s'adapter à leur nouvelle réalité (p. ex. lorsqu'elles ont terminé de gérer leur déménagement, leur

inscription, etc.). La possibilité de faire des rencontres dans le cadre de la mesure est conséquemment un incitatif.

4.1.4.3. SELON LE PERSONNEL EN INTERACTION DIRECTE AVEC LES PERSONNES ÉTUDIANTES

D'autres conditions sociales sont identifiées par le personnel et visent spécifiquement le moment où la mesure est déployée. Celles-ci sont exposées au tableau suivant.

Tableau 10 : Conditions sociales favorables et défavorables au déploiement d'un environnement capacitant entre les personnes étudiantes et celles qui ont participé à la conception, au déploiement ou à l'animation d'une des trois mesures

Conditions sociales FAVORABLES lors du déploiement d'un environnement capacitant	Conditions sociales DÉFAVORABLES lors du déploiement d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none"> • Aspect volontaire, sans pression ; • Plaisir réciproque ; • Interactions flexibles ; • Sentiment de communauté, de bienveillance ; • Équilibre entre la théorie et les échanges ; • Courtes rencontres dans différents contextes ; • Proximité ; • Rappel de l'information, présentation des ressources ; • Plusieurs personnes disponibles pour répondre aux questions des personnes étudiantes ; • Volonté d'animer des rencontres pour expliquer la mesure de soutien à la transition. 	<ul style="list-style-type: none"> • Absence d'exemples concrets/applicables des contenus partagés lors des présentations de la mesure ; • Manque d'explication de certains concepts (p. ex. on tient pour acquis que l'autre comprend) ; • Trop d'informations partagées ; • Perception différente du « bon moment » pour interagir ; • Impossibilité de partager les informations personnelles des personnes étudiantes pour assurer les suivis interordres.

Les conditions sociales favorables et défavorables associées au déploiement d'une mesure de soutien à la transition font référence aux interactions qui se produisent entre les personnes étudiantes et le personnel. Les conditions favorables liées à ces interactions sont leur flexibilité et le plaisir qui en découlent. Les personnes participantes à la recherche disent qu'elles apprécient le fait de se rencontrer et d'échanger dans différents contextes afin de développer leur « sentiment de communauté ». Cette proximité est recherchée pour répondre aux différents besoins des personnes présentes et expliquer clairement la mesure ainsi que les bénéfices qui s'y rapportent. Une personne employée précise à cet effet (Empl. 7) :

[...] puis, moi, ce que je leur disais, j'ai envie de leur transmettre vraiment l'excitation, le plaisir d'être à l'école. Le fait de nous parler, c'est plaisant. Le fait de tout cet aspect-là, je n'ai pas d'autre mot que "plaisir". Nous, on est dans le plaisir d'animer ça. C'est très important pour moi de pouvoir leur faire sentir qu'on est heureux et heureuses de venir animer ça avec eux.

Par ailleurs, les conditions sociales défavorables se rapportent à certaines difficultés vécues lors du déploiement d'une mesure. Une personne employée mentionne, à titre d'exemple, que le moment identifié pour proposer une mesure doit être bien choisi : « Au moment où c'est arrivé, les personnes étudiantes étaient en fin d'année et ce n'est pas leur préoccupation. » (Empl. 7) Parallèlement à cela, dans un contexte interordres, les personnes employées des établissements ne peuvent partager les informations relatives aux personnes étudiantes pour des raisons légales. Cette incapacité à les échanger est une condition sociale défavorable. L'ensemble de ces conditions sociales propices aux interactions impliquant les personnes employées et les personnes étudiantes expose son importance. Par ailleurs, les personnes employées verbalisent aussi des conditions organisationnelles pour créer un environnement capacitant.

4.1.5. CONDITIONS ORGANISATIONNELLES

4.1.5.1. SELON LE PERSONNEL

Dans le cadre de la présente recherche, les personnes employées ont décrit différentes conditions organisationnelles propices à la création d'un environnement capacitant. Ces conditions sont principalement des leviers managériaux accessibles aux cadres des établissements scolaires.

Tableau 11 : Conditions organisationnelles favorables et défavorables à la création d'un environnement capacitant selon les personnes employées

Conditions organisationnelles FAVORABLES à la création d'un environnement capacitant	Conditions organisationnelles DÉFAVORABLES à la création d'un environnement capacitant
<ul style="list-style-type: none"> • Mesure de soutien à la transition cohérente sur le plan stratégique de l'établissement ; • Intégration des orientations stratégiques d'un établissement partenaire lors de la réflexion pour le choix d'une mesure ; • Respect des missions des organisations partenaires ; • Personnel d'encadrement sensible aux enjeux relatifs à la transition et ouvert à la discussion et à la collaboration ; • Possibilité d'essayer, d'oser ; • Confiance réciproque ou reconnaissance et bonne communication entre le personnel d'encadrement et les personnes employées ; • Accès à des ressources financières et humaines suffisantes ; • Respect des descriptions des tâches ; • Accompagnement professionnel pour le déploiement d'une mesure ; • Temps offert pour une réflexion commune ; • Possibilité d'intégrer et d'expliquer la mesure dans un cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roulement de personnel ; • Difficulté pour trouver et mobiliser des personnes employées pour faire des activités liées à la mesure ; • Manque de temps pour réfléchir aux activités liées à la mesure ; • Charge de travail supplémentaire associée au déploiement d'une mesure.

Les conditions organisationnelles favorables à la création d'un environnement capacitant sont beaucoup liées au personnel d'encadrement de l'établissement qui permet de mettre en place la mesure. Le personnel participant à la recherche mentionne qu'il est nécessaire d'avoir un personnel d'encadrement sensible aux enjeux de la transition, qui communique et qui explique ses orientations clairement et de façon harmonieuse avec lui, et aussi qui comprend les préoccupations, besoins et réalités, autant des personnes employées que des personnes étudiantes. C'est ce que résume une personne employée : « Je pense que ça prend une direction qui est "terrain", une direction qui est au courant des besoins des étudiants. » (Empl. 9) En ce sens, les personnes employées expriment qu'elles ressentent le besoin de recevoir un appui concret de la part du personnel d'encadrement pour donner un sens et une cohérence organisationnelle à la mesure de soutien à la transition proposée. Une personne employée explique, à titre d'exemple, qu'elle ressent une confiance de la part du personnel d'encadrement de son établissement par rapport au travail qu'elle entreprend : « Il y a une grande confiance aussi, une grande confiance au niveau de la haute direction. Ils savent qu'on gère nos projets de façon assez audacieuse, mais raisonnable. » (Empl. 6)

Un autre élément mis en avant par les personnes rencontrées est la reconnaissance du travail effectué par chacun et chacune et la possibilité de travailler et de réfléchir en équipe. Bien que la création d'une mesure de soutien à la transition soit un projet et une nouvelle proposition pour appréhender les besoins des personnes étudiantes, le personnel semble vouloir être rassuré et entouré dans toutes les étapes qui s'y rapportent. Enfin, le dernier aspect mentionné est la prise en compte des orientations stratégiques dans le déploiement de la mesure, autant dans sa propre organisation que dans celles de ses partenaires, ainsi que les moyens financiers et humains dont dispose le personnel d'encadrement.

Les conditions organisationnelles défavorables à la création d'un environnement capacitant qui ont été mentionnées dans les entrevues sont le roulement de personnel, la difficulté à mobiliser les personnes employées autour de la mesure ainsi que le manque de temps disponible pour intégrer le déploiement de la mesure. À ce propos, une personne employée rappelle ceci : « Les agendas sont super chargés, tout le monde est à la course folle de nos vies, donc ça va jouer contre nous pour toujours, ça, c'est sûr. » (Empl. 10)

Quelques pistes de réflexion sont amenées par les personnes employées à propos des conditions organisationnelles. Il est question du ratio entre le nombre de personnes employées et étudiantes mobilisées pour chaque activité, de la grande implication des personnes employées dans le déploiement de la mesure et de la charge de travail supplémentaire qui leur est demandée. Des questionnements se posent aussi au sujet de la pérennité souhaitable de la mesure et du soutien dont les personnes employées et les organisations ont besoin pour se mailler avec les organisations partenaires. Pour reprendre les dires d'une personne employée consultée, « le besoin d'accompagnement des parents, des professionnels de valorisation, ça fait du cheminement et ça fait de belles choses » (Empl. 10).

4.2. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS PAR DIMENSION

Afin de décrire le processus de prise de décision des personnes étudiantes à l'égard des mesures de soutien qui leur étaient proposées, trois principaux thèmes seront décrits : la transition scolaire, l'utilisation d'une mesure et les recommandations. Les lignes qui suivent présentent les résultats qui s'y rapportent, à la lumière des quatre dimensions d'une transition.

4.2.1. TRANSITION SCOLAIRE

Les personnes étudiantes se sont exprimées sur la manière dont elles ont vécu leur transition scolaire. Plus précisément, elles ont partagé les défis qu'elles ont rencontrés et les éléments qui ont facilité leur transition. Ces défis et facilitateurs sont classifiés selon les quatre dimensions d'une transition scolaire. Les propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure sont précédés d'un crochet et ceux tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure sont précédés d'un x. Quand les propos sont exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure, ils sont précédés d'un cercle.

4.2.1.1. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION PERSONNELLE

Les tableaux ci-dessous résument les défis et facilitateurs identifiés par les personnes étudiantes consultées lors de leur transition qui se rapportent à la dimension personnelle.

Tableau 12 : Défis vécus par les personnes étudiantes associés à la dimension personnelle

DÉFIS DIMENSION PERSONNELLE		
Psychologique	Métacognitive	Relationnelle
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Surmonter le stress ; ✓ Vaincre sa peur/gêne d'avoir besoin de soutien ; ✓ Sortir de sa zone de confort ; ○ Composer avec la pression qu'il faut être « autonome ». 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se rappeler les ressources disponibles et leurs objectifs ; ✓ Faire facilement un lien entre ses besoins et les objectifs visés par les ressources ; ○ Planifier de façon équilibrée les différentes sphères de sa vie : déménagement, inscription, cours et travail. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sentir que les personnes enseignantes sont moins disponibles pour répondre à ses questions ; χ Connaître toutes les ressources disponibles ; ○ Faire les démarches pour accéder aux ressources disponibles.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Tableau 13 : Éléments facilitateurs associés à la dimension personnelle selon les personnes étudiantes

FACILITATEURS DIMENSION PERSONNELLE		
Psychologique	Métacognitive	Relationnelle
<ul style="list-style-type: none"> ○ Avoir confiance en ses capacités ; ○ Être motivé ou motivée par rapport à ses études ; ✓ Avoir un sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement ; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planifier efficacement ses travaux ; ○ Recevoir de l'information pour identifier ses besoins liés à la transition. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se sentir bien entouré ou entourée ; ○ Rencontrer des personnes inscrites dans son programme ; ✓ Poser des questions sur les ressources disponibles ;

χ Se donner du temps.		χ Avoir accès à des ressources externes (p. ex. famille).
-----------------------	--	---

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Les personnes étudiantes, qu'elles soient ou non utilisatrices d'une mesure de soutien, rapportent avoir senti que les personnes enseignantes étaient moins disponibles qu'antérieurement pour les aider. Des facilitateurs liés aux composantes psychologique et métacognitive sont également communément identifiés auprès d'elles, tels que la confiance en soi, la motivation scolaire et la planification efficace de ses travaux. Deux facilitateurs communs liés à la composante relationnelle sont que les personnes étudiantes se sentent bien entourées et qu'elles ont rencontré rapidement des personnes inscrites dans leur programme.

Les **personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure** indiquent avoir vécu un stress lié à leur transition. Ce stress pouvait s'expliquer par plusieurs difficultés telles que se déplacer dans la ville et se repérer dans l'établissement d'enseignement. Bien qu'elles aient ressenti de la gêne due au fait de recevoir du soutien par rapport à ces enjeux, elles rapportent s'être tournées rapidement vers les ressources disponibles dans leur milieu. Cependant, il a parfois été compliqué pour elles de bien identifier et de différencier les nombreuses ressources disponibles. Comme le rapporte une personne étudiante : « J'avais aucune information sur quoi faire, en fait. De plus, moi, j'ai fait le bac-maitrise en même temps. Donc, il fallait que je contacte, moi, personnellement, toutes les personnes pour retrouver quoi faire, ainsi que les personnes-ressources. » (Étud. 11)

Les **personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure**, de leur côté, mentionnent avoir ressenti une pression quant au fait de devoir être « autonomes » lors de leur transition. Pour elles, cette autonomie se conjugue avec l'idée de ne pas demander d'aide au milieu scolaire. Elles ont également rencontré des difficultés de conciliation par rapport à toutes les sphères de leur vie (travail, école et vie personnelle). En contrepartie, elles considèrent comme aidant de s'être laissé du temps pour s'adapter à leur nouveau milieu et de s'être tournées vers des proches, camarades ou membres de leur famille, lorsqu'un défi demeurait trop imposant, comme l'explique une personne étudiante (Étud. 28) à cet égard :

En fait, je n'ai pas vraiment eu besoin de l'aide du collège pour m'intégrer, parce que ma tante a veillé à ce qu'une personne m'aide [...], mais elle fait [la] deuxième année en Soins infirmiers, et elle, elle était vraiment comme mon guide, donc c'est elle qui m'a tout appris.

4.2.2. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE

Les tableaux suivants résument les défis et facilitateurs identifiés par les personnes étudiantes consultées lors de leur transition qui se rapportent à la dimension académique et éducative.

Tableau 14 : Défis vécus par les personnes étudiantes associés à la dimension académique et éducative

DÉFIS DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE		
Expérience apprenante	Cognitive et épistémique	Curriculaire
<ul style="list-style-type: none"> ○ Organiser efficacement son temps ; χ Gérer les nouveaux événements de sa vie personnelle (p. ex. déménagement ou immigration) et scolaire (p. ex., attentes élevées pour avoir accès à une bourse) ; χ Concilier ses attentes scolaires et les différents aspects de sa vie personnelle ; χ Surmonter le sentiment d'être en concurrence avec d'autres personnes étudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ S'adapter à la charge de travail ; ○ S'adapter au système éducatif ; χ Avoir la vision d'ensemble de son programme. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Maîtriser les outils technologiques (p. ex. Moodle) ; χ Acquérir des connaissances spécifiques à son domaine d'études.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Tableau 15 : Éléments facilitateurs associés à la dimension académique et éducative selon les personnes étudiantes

FACILITATEURS DIMENSION ACADÉMIQUE ET ÉDUCATIVE		
Expérience apprenante	Cognitive et épistémique	Curriculaire
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avoir eu l'occasion d'identifier des opportunités professionnelles en lien avec leurs passions ; χ Avoir acquis un bagage éducatif ; χ Avoir déjà vécu une transition (dans le même ordre d'enseignement) ; χ Recevoir de l'information de la part d'anciennes personnes étudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recevoir de l'information concernant le processus d'écriture d'un travail universitaire et les stratégies de rédaction ; χ Avoir été préparé ou préparée à la charge de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vouloir apprendre de nouvelles stratégies d'apprentissage ; ✓ Vouloir apprendre à travailler en équipe ; ✓ Avoir accès à de la documentation ; χ Avoir des connaissances de base en informatique.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Les personnes étudiantes, autant utilisatrices que non-utilisatrices d'une mesure de soutien à la transition, ont rencontré des défis liés à la dimension académique et éducative. Elles mentionnent avoir trouvé compliqué de s'adapter à la charge de travail et au système éducatif de leur nouveau milieu, de maîtriser les outils technologiques et d'organiser efficacement leur temps. Pour illustrer la difficulté vécue par rapport à la maîtrise des outils technologiques, une personne étudiante raconte : « Le plus dur pour moi, personnellement, c'est l'informatique. On n'a pas beaucoup appris au secondaire à utiliser l'informatique et on voit que c'est plus utilisé au cégep et il faut que tu t'accoutumes un peu plus. » (Étud. 17)

Les **personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure de soutien à la transition** ne rencontrent pas spécifiquement de défis par rapport à la dimension académique et éducative. Elles rapportent cependant que recevoir de l'information, avoir accès à de la documentation et avoir un intérêt par rapport à l'apprentissage de nouvelles stratégies d'apprentissages sont des éléments qui ont facilité leur transition.

Contrairement aux personnes étudiantes utilisatrices de la mesure, **les personnes étudiantes non-utilisatrices** ont rapporté avoir spécifiquement affronté des défis par rapport à cette dimension. Elles indiquent avoir affronté des défis relatifs à leur programme d'études, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas de vision d'ensemble de leur programme. Elles rapportent aussi des défis à concilier leur vie personnelle avec les nouvelles « attentes scolaires ». L'une d'elles (Étud. 14) précise à ce sujet :

C'est comme le temps, je manque beaucoup de temps, le temps de cuisiner, le temps de faire mon lavage... bien, je faisais déjà mon lavage, mais, là, c'est vraiment comme une chose de plus à faire et, c'est ça, je manque de temps. C'est vraiment le plus gros défi que j'ai de manquer de temps.

Les personnes étudiantes non-utilisatrices disent aussi ressentir de la concurrence entre les personnes étudiantes. Les éléments facilitants pour elles se rapportent principalement à leurs expériences éducatives positives passées, leurs connaissances informatiques, leur bagage éducatif, leur préparation scolaire antérieure ou bien le fait de recevoir de l'information de la part d'anciennes personnes étudiantes.

4.2.3. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION INSTITUTIONNELLE

Les tableaux suivants résument les défis et facilitateurs identifiés par les personnes étudiantes consultées lors de leur transition qui se rapportent à la dimension institutionnelle.

Tableau 16 : Défis vécus par les personnes étudiantes associés à la dimension institutionnelle

DÉFIS DIMENSION INSTITUTIONNELLE		
Structurelle	Organisationnelle	Procédurale
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se repérer dans l'université ; χ Avoir accès à une ressource numérique fiable et intuitive ; χ Avoir accès à de l'information claire, précise et accessible ; χ Obtenir un accompagnement personnalisé vers des ressources/mesures. 	<ul style="list-style-type: none"> χ Gérer un surplus d'informations fournies simultanément ; χ Accéder à un nombre insuffisant de personnes pour répondre à ses questions ; χ Recevoir une abondance d'informations sur les ressources disponibles, mais pas suffisamment sur la manière de les obtenir ; χ Ne pas être suffisamment renseigné ou renseignée sur son programme. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se familiariser avec les démarches administratives ; ✓ Bien connaître les procédures pour accéder aux ressources ; χ Attendre de longs délais pour pouvoir changer de programme.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Tableau 17 : Éléments facilitateurs associés à la dimension institutionnelle selon les personnes étudiantes

FACILITATEURS DIMENSION INSTITUTIONNELLE		
Structurelle	Organisationnelle	Procédurale
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avoir visité le milieu ; ✓ Utiliser les ressources disponibles ; ✓ Avoir la possibilité de notifier au personnel sa situation d'étudiant-parent ou d'étudiante-parent ; χ Être dans un petit établissement ou une petite cohorte ; χ Avoir un horaire flexible ; χ Vivre une journée d'intégration ; χ Avoir participé à Étudiante et étudiant d'un jour. 	<ul style="list-style-type: none"> χ Mobiliser le personnel enseignant, les associations étudiantes ou les personnes étudiantes ambassadrices pour diffuser l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avoir une bonne connaissance des ressources et des services disponibles ; χ Avoir un site Internet facile d'utilisation.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices ne vivent qu'un seul défi en commun par rapport à la dimension institutionnelle : celui de « comprendre comment le système fonctionne » (Étud. 26), soit de se familiariser avec les démarches administratives.

Les **personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure de soutien** rencontrent deux défis en lien avec les trois composantes de la dimension institutionnelle. D'une part, elles ont considéré comme difficile le fait de se repérer et de connaître les procédures pour pouvoir accéder aux ressources. Les éléments qui ont facilité leur transition sont le fait de bien connaître les ressources, de visiter préalablement leurs locaux ainsi que d'utiliser les ressources offertes. Elles mentionnent aussi que la diffusion de l'information par le personnel enseignant ou l'association étudiante est un élément qui a été aidant.

Les **personnes étudiantes non-utilisatrices** ont affronté plus de défis reliés aux trois composantes de la dimension institutionnelle. Elles rapportent plusieurs défis relevant de l'accès à l'information précise, claire et personnalisée. Elles mentionnent avoir eu de la difficulté à faire le tri dans les informations fournies ou ne pas avoir su comment joindre les ressources pour répondre à leurs besoins spécifiques. Les facteurs facilitants qu'elles identifient sont des éléments qui permettent aux personnes étudiantes d'avoir un accès plus facile aux ressources tels qu'un site Internet facile d'utilisation, le fait de cheminer dans un petit établissement ou encore le fait d'avoir participé à une journée d'intégration.

4.2.4. DÉFIS ET FACILITATEURS – DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE

Les tableaux suivants résument les défis et facilitateurs identifiés par les personnes étudiantes consultées lors de leur transition qui se rapportent à la dimension économique, sociale et culturelle.

Tableau 18 : Défis vécus par les personnes étudiantes associés à la dimension économique, sociale et culturelle

DÉFIS DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE			
Sociale	Culturelle	Économique	Interactionnelle
<ul style="list-style-type: none"> ○ Vaincre l'isolement ressenti. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contrer le « choc » culturel vécu ; ✓ Se repérer facilement dans la ville, le quartier ; χ S'adapter au climat extérieur ; χ Faire face à la discrimination raciale ou à des préjugés. 	<ul style="list-style-type: none"> χ Faire face à des enjeux financiers. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vivre peu de relations amicales ; χ Faire face à des relations humaines considérées comme impersonnelles.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Tableau 19 : Éléments facilitateurs associés à la dimension économique, sociale et culturelle selon les personnes étudiantes

FACILITATEURS DIMENSION ÉCONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE			
Sociale	Culturelle	Économique	Interactionnelle
<ul style="list-style-type: none"> ○ Connaître déjà quelques personnes étudiantes dans son milieu ou dans son programme ; ○ Participer à une activité d'intégration ; ✓ Vivre des activités qui regroupent plusieurs nouvelles personnes étudiantes ; χ Déployer des stratégies pour rencontrer d'autres personnes étudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Participer à des activités axées sur la découverte de la culture québécoise ; χ Sentir qu'il y a une ouverture de la part du pays d'accueil ; χ Considérer que les changements sociétaux à l'égard de la diversité culturelle nécessitent du temps. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Travailler pendant ses études. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Créer des occasions de rencontrer de nouvelles personnes ; ○ Avoir du soutien de membres de la famille ; ✓ Créer des liens avec d'autres personnes étudiantes et employées avant la rentrée ; ✓ Rencontrer des personnes de son programme ; χ Avoir du soutien des personnes enseignantes ; χ Se faire répéter souvent des informations ; χ Interagir dans un petit groupe.

Légende : ü Propos tenus par les personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure ;
 c Propos tenus par les personnes étudiantes non-utilisatrices d'une mesure ;
 m Propos exprimés à la fois par les personnes étudiantes utilisatrices et non-utilisatrices d'une mesure.

Qu'elles soient utilisatrices ou non-utilisatrices d'une mesure de soutien, les personnes étudiantes expriment que le fait de connaître peu de personnes et d'avoir peu de relations amicales a représenté des défis lors de leur transition. En contrepartie, créer des occasions d'échanges et de rencontres, et participer à des journées d'intégration ou à des activités axées sur la culture ont été facilitants. Une personne étudiante exprime également que ce qui a été aidant, c'est qu'elle se sentait soutenue par son entourage : « Personnellement, pas tant que ça ; en plus, j'ai mon équipe de hockey, aussi, alors j'ai des amis déjà au cégep, alors je n'ai pas besoin de... bien, je peux faire quand même des relations, là. » (Étud. 17) Enfin, le fait de travailler pendant ses études permet de subvenir à ses besoins financiers.

Les **personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure de soutien** à la transition rapportent des défis, comme vivre un choc culturel ou se repérer difficilement dans leur nouvelle ville. Les éléments facilitants qu'elles mettent en avant sont de vivre des activités qui regroupent les personnes étudiantes, particulièrement celles d'un même programme. Une personne étudiante raconte s'être sentie rapidement à l'aise dans son nouveau milieu scolaire : « Il y a plein d'activités que tu peux faire pour t'intégrer, il y a un bon esprit d'équipe. » (Étud. 27)

De leur côté, les **personnes étudiantes non-utilisatrices** mentionnent avoir fait face à des enjeux financiers ou relatifs aux changements de climat ainsi que des relations qu'elles qualifient d'impersonnelles et de la discrimination. À ce propos, une personne étudiante raconte se sentir rejetée : « Je me sens un peu éloigné de tout, parce que j'ai seulement connu un seul ami ici. Ça ne peut pas être méchant, c'est, genre, les différences. Quand je serai peut-être comme vous... En gros, je me sens rejeté. » (Étud. 25) Cependant, plusieurs éléments facilitateurs sont aussi apportés, tels que se faire répéter les informations importantes, avoir du soutien du personnel enseignant et voir de l'ouverture à la différence dans la société d'accueil. Une personne étudiante note à cet égard : « Je dirais que c'est quand même une bonne chose que la communauté qui nous accueille soit plus ouverte par rapport au fait qu'on soit là pour les études pendant cinq ans. » (Étud. 13) Enfin, déployer des stratégies qui permettent de rencontrer d'autres personnes étudiantes est mentionné comme un facilitateur.

4.3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS CONCERNANT L'UTILISATION DES MESURES

Pour comprendre et décrire les conditions favorables et défavorables à l'utilisation d'une mesure de soutien à la transition, les personnes étudiantes ont été invitées à décrire les raisons qui les ont amenées à utiliser ou non l'une des trois mesures de soutien qui leur ont été proposées, de même que les retombées associées à l'utilisation de cette mesure. La section qui suit permet de présenter les résultats qui s'y rapportent, à la lumière des quatre dimensions d'une transition.

4.3.1. PERSONNES ÉTUDIANTES UTILISATRICES

Les personnes étudiantes ont été questionnées sur leur motivation à utiliser l'une des trois mesures proposées. Comme présenté dans la figure suivante, elles ont dès lors mentionné des besoins ou exprimé de l'intérêt envers ces mesures qui se rapportent aux quatre dimensions d'une transition.

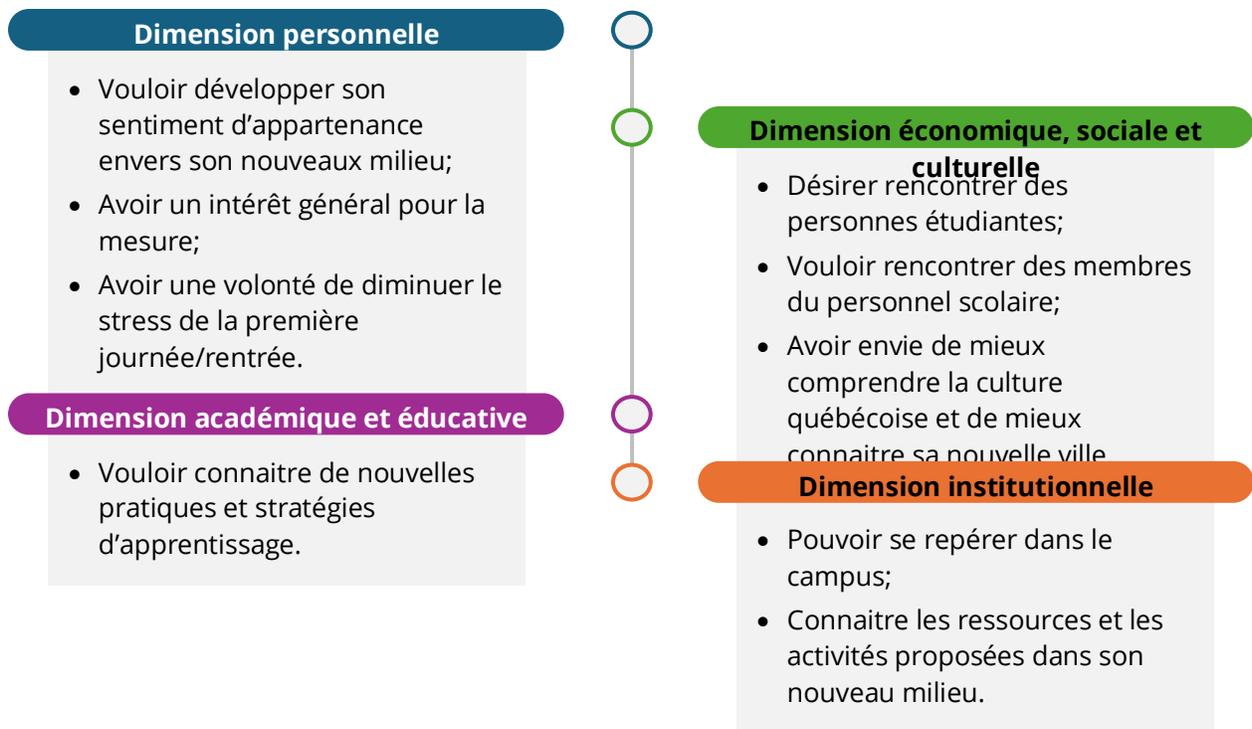


Figure 4 : Motivations des personnes étudiantes à utiliser les mesures par dimension

Les résultats montrent que les personnes étudiantes se sont principalement tournées vers les mesures de soutien proposées si elles ressentaient qu'elles leur permettraient de développer un sentiment d'appartenance envers leur nouveau milieu. Elles désiraient surtout profiter de ces mesures pour pouvoir rencontrer des personnes étudiantes ou membres du personnel scolaire. Elles voulaient également diminuer leur stress lié à la première journée de la rentrée, pouvoir se repérer plus facilement dans leur campus ou connaître les ressources et activités proposées dans leur nouveau milieu. L'une d'elles explique ce qui l'a motivée à utiliser une des mesures de soutien aux transitions documentées : « Je pense que ça nous rend aussi plus à l'aise à poser des questions avec le personnel, parce qu'on peut interagir avec les personnes qui travaillent dans l'école aussi [...], aider à s'orienter, faire des connaissances. » (Étud. 29) Les résultats montrent que ces personnes étudiantes semblaient à l'aise avec l'identification de leurs besoins. Cette connaissance de soi est fortement liée à l'une des caractéristiques du modèle d'autodétermination de Wehmeyer (1996) : l'autoréalisation. Les personnes étudiantes qui s'autoréalisent sont plus susceptibles de prendre des décisions qui correspondent à leurs valeurs et à leurs aspirations.

Interrogées sur les retombées de leur utilisation des mesures, les personnes étudiantes en indiquent principalement trois :

1. Diminuer son stress ;
2. Faciliter son adaptation à son nouveau milieu scolaire ;

Socialiser.

Les deux premières retombées se rapportent principalement à la dimension personnelle d'une transition. En effet, les personnes étudiantes indiquent que leur utilisation d'une des trois mesures a permis d'acquérir différentes connaissances qui ont diminué le stress qu'elles vivaient par rapport à leur transition et de faciliter leur adaptation à leur nouveau milieu scolaire. Elles ont apprécié les mesures qui leur permettaient de connaître les personnes-ressources à consulter au besoin, de connaître les services offerts dans leur milieu, de se repérer dans l'université et de connaître des stratégies d'apprentissage et de travail d'équipe.

La dernière retombée, fortement complémentaire, se rapporte davantage à la dimension économique, sociale et culturelle d'une transition. En effet, les personnes étudiantes mentionnent qu'elles apprécient le fait d'avoir eu l'occasion de socialiser avec d'autres personnes étudiantes et des membres du personnel. C'est pour elles un élément central de leur participation. À la suite de sa participation à une mesure de soutien, par exemple, une personne étudiante reconnaît : « Je connais maintenant trois amis. C'est sûr qu'on va rester en contact. Je pense que c'est une bonne opportunité pour qu'on discute, qu'on rencontre d'autre monde. » (Étud. 30)

4.3.2 PERSONNES ÉTUDIANTES NON-UTILISATRICES

Les personnes étudiantes non-utilisatrices, de leur côté, ont été invitées à s'exprimer sur les raisons pour lesquelles elles n'ont pas utilisé l'une des trois mesures proposées. Les raisons varient d'une personne à l'autre et sont classifiées par dimension.

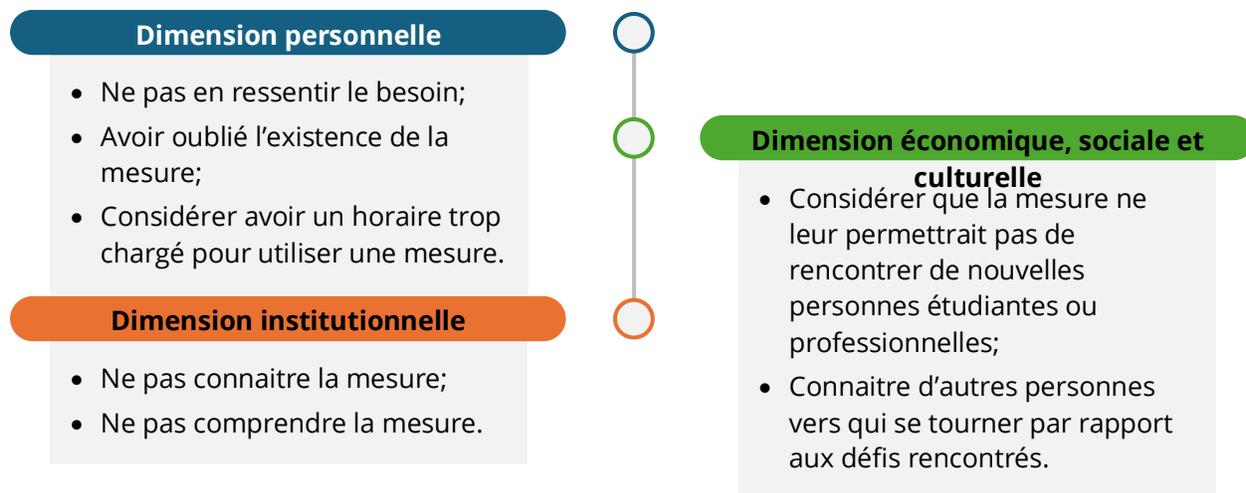


Figure 5 : Raisons pour lesquelles les personnes étudiantes n'ont pas utilisé les mesures, par dimension

Les résultats montrent que certaines raisons identifiées se rapportent à la dimension personnelle d'une transition. En effet, des personnes étudiantes vont d'abord justifier la non-utilisation d'une mesure par le fait qu'elles n'en sentent pas le besoin. Ces personnes considéraient qu'il n'était pas nécessaire de s'y tourner, parce qu'elles connaissaient déjà des gens dans leur milieu scolaire et qu'elles étaient à l'aise avec les démarches administratives de ce dernier. Cette raison ne doit pas être interprétée négativement. En effet, les personnes étudiantes qui décident de ne pas se tourner vers une mesure parce qu'elles considèrent qu'elle

ne répond pas à leurs besoins font aussi preuve d'autodétermination, considérant qu'elles prennent une décision de manière réfléchie et régulée en fonction de leurs forces. Certaines autres personnes étudiantes ont oublié l'existence d'une mesure ou considéré que leur horaire était trop chargé pour pouvoir en bénéficier.

D'autres raisons mentionnées pour ne pas utiliser une mesure concernent la dimension économique, sociale et culturelle. En effet, des personnes étudiantes ont mentionné avoir décidé de ne pas utiliser une mesure qui ne leur permettrait pas de rencontrer de nouvelles personnes étudiantes ou professionnelles. Elles indiquent aussi avoir préféré se tourner vers des ressources proximales (famille, camarades) pour répondre à leurs besoins.

Enfin, deux raisons identifiées par les personnes étudiantes pour ne pas utiliser une mesure se rapportent à la dimension institutionnelle. En effet, certaines d'entre elles mentionnent ne pas avoir entendu parler de la mesure, ne pas la connaître. D'autres connaissent l'existence de la mesure, mais expliquent ne pas la comprendre. À ce propos, les personnes étudiantes disent, entre autres, avoir vu les affiches apposées sur les murs de l'établissement et les messages sur les réseaux sociaux, avoir participé à un concours et avoir entendu certaines personnes parler de ladite mesure, mais elles ne sont toutefois pas capables d'expliquer leur utilité et les retombées potentielles pour elles.

4.3.3. RECOMMANDATIONS

Les personnes étudiantes consultées, qu'elles soient ou non utilisatrices des mesures, ont émis six suggestions pour améliorer les mesures documentées. Elles sont résumées dans la figure 6.

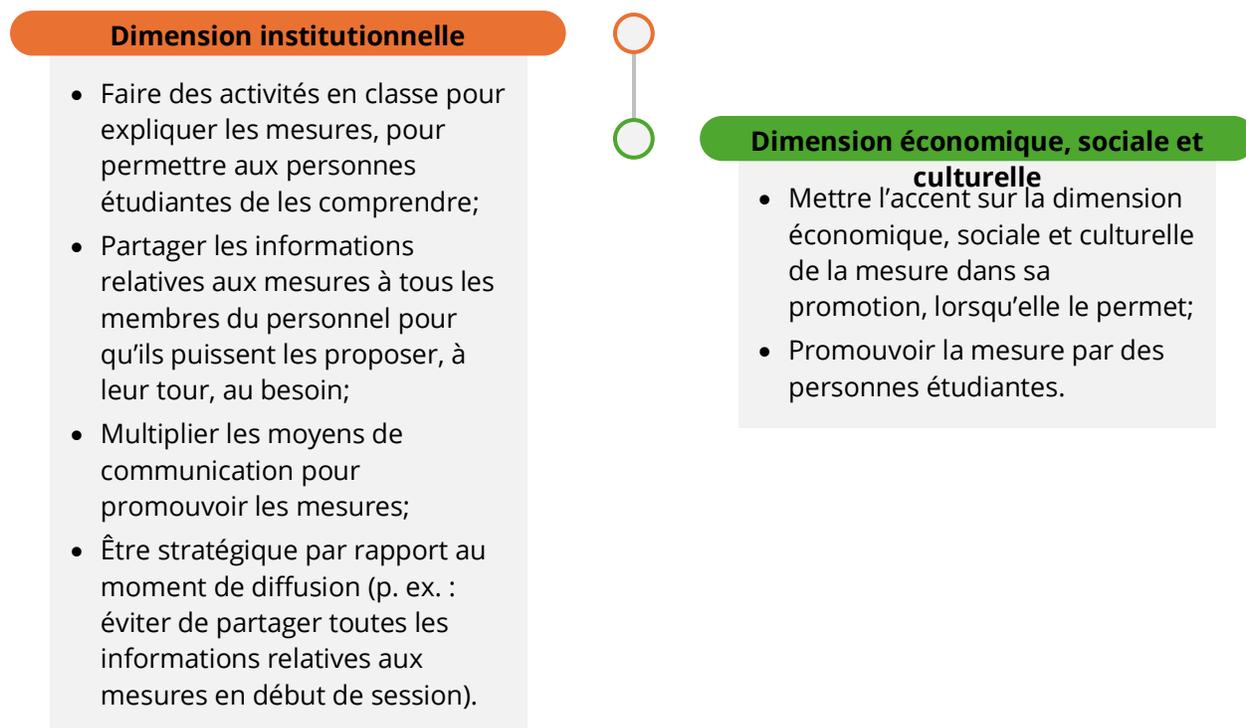


Figure 6 : Suggestions des personnes étudiantes pour améliorer les mesures

Les suggestions émises par les personnes étudiantes se rapportent davantage à la promotion des mesures de soutien qui pourrait être réalisée. Selon elles, il importe d'utiliser divers moyens pour permettre de bien connaître, mais surtout de comprendre, la mesure (p. ex. organiser plus d'activités pour expliquer la mesure, offrir des occasions pour que les personnes étudiantes puissent poser des questions sur les mesures, multiplier les moyens de communication, etc.). Une personne étudiante l'exprime ainsi : « Peut-être mettre quelques affiches un peu partout qui expliquent comment ça fonctionne et que, si les personnes sont intéressées, d'aller vous voir. » (Étud. 31) Elles sont également d'avis qu'une mesure qui permet de rencontrer de nouvelles personnes étudiantes ou employées devrait mettre de l'avant cette particularité dans sa promotion.

Par ailleurs, parmi les personnes étudiantes rencontrées, plusieurs étaient des personnes étudiantes internationales. Elles ont nommé plusieurs défis spécifiques à leur transition qui ont été documentés dans le cadre de quelques travaux antérieurs (Bikie Bi Nguema et al., 2020 ; Blackburn et al., 2019 ; Gallais et al., 2020) : la constitution d'un réseau social amical et professionnel, le choc culturel ou la découverte d'un nouveau système scolaire très différent de ce qu'elles peuvent connaître, notamment dans les rapports hiérarchiques avec le personnel enseignant. Ces résultats amènent à remettre en lumière, dans une perspective inclusive, l'importance de s'assurer que le modèle de soutien aux transitions tiendra également en compte leurs besoins.

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

5.1. ARRIMAGE ET PERTINENCE DE NOS RÉSULTATS DANS LE MSTR

Les résultats de ce projet rappellent l'importance d'adopter une approche systémique du phénomène de transition scolaire. En effet, les théories mobilisées d'autodétermination et d'environnement capacitant ont contribué à souligner l'aspect dynamique et évolutif de la personne étudiante dans son environnement. Les résultats montrent que des mesures de soutien peuvent être proposées aux personnes étudiantes pour soutenir chacune des dimensions de leur transition, mais que des ressources externes (p. ex. famille, camarades) demeurent également des alliées pour répondre à leurs besoins. Parmi les personnes étudiantes rencontrées, plusieurs ont toutefois nommé qu'elles considéraient comme « important » le fait de se débrouiller par leur propre moyen durant leurs études postsecondaires ou ont mentionné vivre parfois une gêne à demander du soutien. Certaines d'entre elles mentionnent également ressentir une pression d'être « autonome », pression qu'elles n'apprécient pas toujours. Les résultats permettent dès lors d'illustrer comment la réussite des transitions peut être une responsabilité individuelle, collective et partagée, mais rappellent que les personnes étudiantes ne le perçoivent pas toujours. Le MSTR et les livrables qui s'y rapportent destinés aux personnes étudiantes devront, à notre avis, permettre de démocratiser cette responsabilité systémique. Il pourrait être intéressant, entre autres, de s'inspirer des caractéristiques de l'autodétermination proposées par Wehmeyer (1996) dans le soutien et les messages véhiculés aux personnes étudiantes. À titre d'exemple, pour Wehmeyer (1996), être « autonome » signifie avoir le contrôle sur ses propres décisions et actions, mais implique aussi de rechercher et de s'appuyer sur les ressources et les soutiens disponibles pour atteindre ses objectifs.

Dans le même ordre d'idées, les résultats du projet illustrent, de manière éloquent, l'importance de la dimension économique, sociale et culturelle d'une transition dans le soutien proposé aux personnes étudiantes. En effet, en adoptant une perspective expérientielle du vécu des personnes étudiantes consultées dans ce projet, les résultats montrent, comme d'autres l'avaient relevé (Meehan et Howells, 2019), que les personnes étudiantes en transition ont souvent comme priorité de développer leur sentiment d'appartenance envers leur nouveau milieu, de créer des liens significatifs avec les personnes qui y gravitent. Tout comme le proposait Zibanejad-Belin (2019), il appert que la dimension économique, sociale et culturelle devrait représenter un levier pour combler les besoins des personnes étudiantes (p. ex. dans la promotion de mesures, dans le pilotage des mesures, etc.).

Enfin, les résultats du projet, en cohérence avec la perspective universelle, permettent de décrire diverses conditions variées à considérer pour répondre aux besoins des personnes étudiantes en transition dans le cadre des mesures de soutien qui leur sont offertes. Ces conditions permettent d'illustrer la volonté d'un milieu scolaire de mettre en place un environnement permettant de développer le plein potentiel des personnes étudiantes (Rousseau et al., 2015). Elles se conjuguent aussi avec l'idée que, dans le MSTR, le soutien offert aux personnes

étudiantes doit davantage être abordé en matière d’accompagnement, de moyens et de modalités qui permettent de répondre à des besoins (Carpentier et al., 2020).

5.2. APPORT ORIGINAL DE NOTRE PROJET DE RECHERCHE

Le premier apport original de la présente recherche est de pouvoir documenter la façon dont un environnement scolaire peut être capacitant pour les personnes étudiantes en situation de transition. Il appert que les conditions constituantes de cet environnement doivent être supportées par le corps employé des établissements d’enseignement, ce dernier demandant d’être soutenu par le personnel d’encadrement. L’identification de ces conditions est appuyée par les travaux de Fernagu (2022) et fait écho aux travaux du Carrefour de la réussite au collégial (2005) sur les conditions d’efficacité d’une mesure d’aide à la réussite. Fernagu (2022) souligne la nécessité que cet environnement soit créé, puisqu’il n’est pas présent de manière spontanée. Le tableau suivant énumère les six étapes d’un processus de déploiement d’une mesure de soutien à la transition et les conditions favorables à la création d’un environnement capacitant à mettre en œuvre qui s’y rapportent.

Tableau 20 : Mode opératoire d’une mesure de soutien à la transition pour son déploiement dans un milieu preneur typique

Étapes d’un processus de déploiement d’une mesure de soutien à la transition	Conditions favorables à la mise en place d’un environnement capacitant
<p>ÉTAPE 1 Justifier le déploiement d’une mesure de soutien, qu’elle soit nouvelle ou existante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler avec un personnel de direction sensible aux enjeux de la transition ; • Développer une mesure de soutien cohérente avec les besoins des personnes étudiantes et le plan stratégique de l’établissement ; • Avoir le soutien du personnel d’encadrement de l’établissement ; • Avoir la possibilité d’être accompagné ou accompagnée, au besoin, par des personnes professionnelles pour la création et le déploiement de la mesure.
<p>ÉTAPE 2 Planifier le déploiement de la mesure et des pratiques qui s’y rapportent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir accès à des ressources financières et humaines pour développer des pratiques et la mesure de soutien ; • Sélectionner des personnes employées motivées, compétentes et fières d’aider ; • Faire des rencontres présentiels pour expliquer la mesure, écouter les suggestions, développer un langage commun et développer des collaborations avec d’autres organisations ; • Respecter les missions et les orientations stratégiques des autres organisations dans la planification de la mesure et des pratiques ; • Identifier les tâches à réaliser ainsi que les rôles et responsabilités des membres de l’équipe ; • Développer des fiches explicatives de la mesure et les rendre disponibles dans un dossier partagé auprès des personnes employées ; • Accorder du temps pour la compréhension et l’appropriation de la mesure auprès du personnel ; • Avoir une direction d’établissement reconnaissante, confiante et accessible pour les personnes employées qui travaillent à la planification et au déploiement d’une mesure et des pratiques.

<p>ÉTAPE 3 Concevoir la mesure (en référence à la réalisation de la planification)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des outils faciles à utiliser ; • Utiliser des ressources numériques pour interagir avec les personnes étudiantes ; • Varier les approches pédagogiques utilisées (p. ex. ludopédagogie) ; • Équilibrer les explications théoriques et les périodes d'échanges ; • Prioriser des pratiques ou une mesure de soutien propices aux interactions sociales entre les personnes étudiantes.
<p>ÉTAPE 4 Promouvoir la mesure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux personnes étudiantes les besoins pouvant être comblés par chaque mesure ainsi que les retombées potentielles de manière personnalisée (p. ex. aider à diminuer leur stress de la rentrée, rencontrer d'autres personnes, acquérir des stratégies d'apprentissage, connaître les ressources) ; • Varier les manières de promouvoir la mesure ; • Répéter plusieurs fois les pratiques et les possibilités d'utiliser les mesures proposées ; • Intégrer des pratiques dans les routines des personnes employées et dans les contenus des cours.
<p>ÉTAPE 5 Déployer/piloter la mesure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les personnes employées mobilisées vivent une expérience positive ; • Ajuster la mesure, si nécessaire ; • Disposer d'un lieu adéquat pour accueillir les personnes étudiantes ; • Prendre le temps de répondre aux questions des personnes étudiantes ; • Permettre des interactions volontaires, flexibles et plaisantes entre les personnes employées et étudiantes.
<p>ÉTAPE 6 Évaluer la mesure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se tourner vers les personnes étudiantes et les personnes employées pour connaître leur appréciation de la mesure ; • Ajuster la mesure, si nécessaire ; • Identifier des personnes étudiantes utilisatrices de chaque mesure qui sont enthousiastes et motivées, et qui en ont une bonne compréhension pour leur proposer d'être des futures ambassadrices.

Cet enchaînement de conditions expose la nécessité de mobiliser des personnes représentantes de l'ensemble du personnel employé dans l'établissement. Ce processus apporte également un éclairage relativement à l'intégration académique, sociale et institutionnelle simultanée lors d'un processus de transition comme souligné par Paivandi (2019). De manière plus précise, lors du déploiement d'une mesure de soutien à la transition, certaines de ces conditions peuvent permettre aux personnes étudiantes utilisatrices d'une mesure de relever plusieurs défis. En guise d'exemple, le tableau ci-dessous propose un résumé des conditions identifiées dans cette recherche qui ont permis de soutenir les personnes étudiantes consultées à l'égard des défis qu'elles ont rencontrés.

Le tableau 21 illustre le fait que les personnes étudiantes qui vivent des défis par rapport à leur transition peuvent avoir un certain pouvoir d'agir pour améliorer leur situation grâce aux différentes mesures et ressources offertes. En effet, la variété de ces mesures permet de soutenir la notion de choix, d'autodétermination et de cohérence avec les besoins des personnes

étudiantes. En se tournant vers les mesures, elles ont accès à des conditions susceptibles de devenir des ressources internes, comme le suggère Fernagu (2022).

Tableau 21 : Résumé de défis vécus par des personnes étudiantes utilisatrices surmontés grâce à certaines conditions

Conditions à déployer lors de la mise en place d'une mesure	Défis vécus par les personnes étudiantes utilisatrices des mesures et surmontés par ces conditions
<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer aux personnes étudiantes les besoins pouvant être comblés par chaque mesure ainsi que les retombées potentielles de manière personnalisée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surmonter le stress ; • Faire facilement un lien entre leurs besoins et les objectifs visés par les ressources ; • Avoir une bonne connaissance des ressources disponibles ; • S'adapter au système éducatif ; • Vaincre sa peur/gêne d'avoir besoin de soutien.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des ressources numériques pour interagir avec les personnes étudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les outils technologiques.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la ludopédagogie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaincre sa peur/gêne d'avoir besoin de soutien.
<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser un équilibre entre les explications théoriques et les périodes d'échanges. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien connaître les procédures pour accéder aux ressources ; • Créer des occasions de rencontrer de nouvelles personnes.
<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser les interactions volontaires, flexibles et plaisantes entre les personnes employées et étudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se familiariser avec les démarches administratives.
<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir du temps pour répondre aux questions des personnes étudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir que les personnes enseignantes sont moins disponibles pour répondre à ses questions.
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des pratiques des mesures de soutien propices aux interactions sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaincre l'isolement ressenti ; • Vivre peu de relations amicales.
<ul style="list-style-type: none"> • Répéter plusieurs fois les pratiques et les possibilités d'utiliser les mesures proposées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler les ressources disponibles et leurs objectifs ; • Organiser efficacement son temps.

Qui plus est, les opportunités non choisies permettent de porter un éclairage sur le pouvoir d'agir réel d'une personne étudiante et de son autodétermination (Bonvin et Farvaque, 2016). En effet, certaines personnes étudiantes consultées ont décidé de ne pas utiliser une mesure de soutien à la transition pour diverses raisons (p. ex. parce qu'elles ont décidé de se donner du temps pour s'intégrer, ont confiance en leurs capacités, planifient efficacement leurs travaux, reçoivent déjà de l'information relative à leurs besoins, ont accès à d'autres personnes dans leur réseau personnel, etc.). En s'appuyant sur les travaux de Fernagu (2022), il est possible de croire que leur décision de ne pas utiliser une mesure n'est dans ce cas pas perçue de manière négative, parce qu'elles ont été en mesure de combler leurs besoins différemment.

En contrepartie, les personnes étudiantes qui ne comprenaient pas les mesures offertes n'avaient pas le même pouvoir d'agir pour améliorer leur situation, parce qu'elles ne pouvaient pas comprendre comment elles permettraient de les soutenir par rapport aux défis qu'elles vivaient. Des recommandations sont ainsi proposées à cet égard.

RECOMMANDATIONS

6.1. POUR NOTRE RÉSION ET NOS PARTENAIRES

La présente recherche a permis de mettre en lumière l'importance de poursuivre l'adoption d'une vision systémique des transitions. Dans cet ordre d'idées, nous recommandons :

- de poursuivre les réflexions relativement à l'importance de l'intégration de la dimension économique, sociale et culturelle de la transition au sein des mesures et des pratiques de soutien ;
 - ↳ conséquemment : d'intégrer davantage de possibilités d'interactions avec et pour les personnes étudiantes au sein de chaque mesure ou des pratiques proposées pour les inciter à les utiliser, lorsqu'elles répondent à leurs besoins ;
- de porter attention au réel pouvoir d'agir des personnes étudiantes issues de la diversité ethnoculturelle qui aimeraient mieux comprendre les modalités de recours à l'aide de leur nouveau milieu ;
 - ↳ conséquemment : de recourir à des personnes étudiantes ayant vécu un parcours de transition afin de proposer un accompagnement personnalisé.

6.2. POUR LES POPULATIONS UTILISATRICES CIBLÉES PAR LE PROJET

La première population utilisatrice ciblée dans le projet est **le personnel d'encadrement**. Nous proposons deux recommandations :

- être sensible à la capacité des ressources humaines à absorber les tâches relatives à la gestion d'un projet de création d'une mesure de soutien à la transition, puisque cela exige des ressources et du temps de coordination ;
- planifier et mettre en place les moyens dont les personnels enseignant et professionnel ont besoin pour faciliter le maillage interordres et interorganisations.

Pour ce qui est des **personnes employées** à proximité des personnes étudiantes, nous recommandons de :

- proposer des activités qui incluent des composantes visant à promouvoir l'autoréalisation (p. ex. l'enseignement de compétences sur la connaissance de soi, la prise de décision, la fixation d'objectifs et la régulation de soi) ; ces attitudes aident les personnes étudiantes à se tourner vers les mesures de soutien proposées lorsqu'elles se conjuguent avec leurs préférences et leur intérêt ;
- promouvoir de façon personnalisée et ciblée différentes mesures de soutien à la transition en s'assurant de mettre l'accent sur une meilleure compréhension de celles-ci ;

- mettre en place un mécanisme d'écoute des besoins des personnes étudiantes, leur présenter les liens entre les mesures et leurs besoins et les encourager à utiliser les mesures existantes ;
- mettre en valeur les retombées de la mesure dès sa promotion.

Pour les **personnes étudiantes**, nous recommandons de :

- ne pas hésiter à utiliser les mesures proposées, si elles en ressentent le besoin ;
- saisir toutes les occasions de partages et d'échanges avec les autres personnes étudiantes et le personnel professionnel lorsqu'elles vivent une transition.

6.2.1. POUR LES MINISTÈRES IMPLIQUÉS ET L'UQ

La présente recherche met en lumière l'importance de la responsabilité partagée dans le cadre du soutien à proposer aux personnes étudiantes en transition. À cet égard, afin d'améliorer leur situation, nous renforçons la recommandation de l'Union étudiante du Québec (2021) qui stipule de privilégier les interventions holistiques et proactives auprès des personnes étudiantes. Plus précisément, nous recommandons de :

- poursuivre les recherches empiriques concernant les besoins des populations étudiantes dans une perspective intersectionnelle pour refléter la pluralité des situations et le cumul des différents problèmes économiques, ethnoculturels et sociaux vécus par une même personne étudiante ;
- poursuivre les recherches empiriques qui portent sur l'évaluation des mesures de soutien à la transition afin d'identifier les caractéristiques de celles qui sont particulièrement utilisées et utiles pour les personnes étudiantes ;
- détailler un cadre de référence opérationnel sur les orientations ministérielles qui concernent les mesures de soutien à la transition ;
- soutenir les instances régionales de concertation (IRC) et les pôles dans la poursuite de leur mission qui est de favoriser la concertation interordres.

CONCLUSION

Les établissements postsecondaires proposent des mesures de soutien aux personnes étudiantes qui vivent une transition scolaire. Toutefois, le déploiement d'une mesure n'est pas garant de son utilisation par celles-ci. Le Pôle sur les transitions et ÉCOBES ont conséquemment choisi de collaborer avec le CRÉPAS, Montréal, l'UQ et ses partenaires, afin de proposer une recherche participative visant à mieux comprendre le processus de déploiement de trois mesures de soutien à la transition, de leur conception, jusqu'à la prise de décision par les populations étudiantes de les utiliser ou non.

La théorie de l'autodétermination et celle de l'environnement capacitant ont servi d'ancrages pour documenter et analyser trois mesures de soutien aux transitions qui ont été mises à l'essai. Les résultats de ces expérimentations permettent, entre autres, d'identifier des conditions qui peuvent favoriser la création d'un environnement capacitant pour une personne étudiante. Les résultats montrent également que la dimension économique, sociale et culturelle d'une transition est un levier pour motiver les personnes étudiantes à se tourner vers une mesure. Ils mettent également en lumière l'importance de s'assurer que la promotion des mesures permette aux personnes étudiantes de bien les comprendre pour pouvoir en percevoir la valeur. En comprenant bien les mesures proposées, les personnes étudiantes peuvent percevoir la capacité d'une mesure de répondre à leurs besoins et y trouver la motivation nécessaire pour se mettre en action afin d'y répondre.

La présente recherche comporte trois principales limites. Dans un premier temps, le fait d'avoir documenté seulement trois mesures de soutien, et qu'aucune d'entre elles ne portait principalement sur la dimension personnelle d'une transition, amène à penser que les résultats ne permettent pas d'établir un portrait exhaustif de toutes les conditions permettant la mise en œuvre d'un environnement capacitant. Qui plus est, les conditions décrites sont présentées de manière globale, sans être classifiées en fonction des mesures documentées. Des travaux ultérieurs permettraient certainement de décrire d'autres conditions ou de bonifier celles décrites dans cette étude. Les milieux scolaires pourront toutefois s'inspirer de ces conditions pour mettre en place de nouvelles mesures ou bonifier celles qui sont existantes. Dans un deuxième temps, le fait de s'être principalement intéressé à de nouvelles mesures de soutien amène à croire que leur promotion et leur pilotage n'étaient pas optimaux, considérant qu'il faut parfois expérimenter à plusieurs reprises une mesure pour la bonifier. Une recherche ultérieure par rapport à ces mesures permettrait de remettre en jeu les conditions identifiées. Enfin, la troisième limite est que seule l'évaluation des effets des trois mesures sur l'atteinte des objectifs qu'elle poursuit pour les personnes étudiantes permettrait de vérifier si l'utilisation de moyens alternatifs (p. ex. se tourner vers sa famille) constitue une option valable pour répondre à leurs besoins, diminuant dès lors la pression parfois vécue par les responsables des mesures d'augmenter leur utilisation.

En somme, cette recherche a permis d'illustrer une fois de plus la volonté des milieux scolaires de soutenir les personnes étudiantes dans leur transition et valorise l'idée qu'il s'agit d'une responsabilité partagée. Soulignons également le fait que plusieurs personnes étudiantes continuent de croire qu'il importe de se débrouiller par leur propre moyen au postsecondaire ou

ne se sentent pas à l'aise de demander du soutien. Le MSTR et les livrables qui s'y rapportent destinés aux personnes étudiantes devront permettre de démocratiser cette responsabilité systémique.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, L., Anderson, V. et Spronken-Smith, R. (2017). "It's not fair" : Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 74(1), 17-32. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9>
- Anadon, M. (2007). *Recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Barack, L. (2015, 5 février). Promoting college readiness via Pinterest: College ready. *School Library Journal*. <https://www.slj.com/story/promoting-college-readiness-via-pinterest-college-ready>
- Bastien, N., Chenard, P., Doray, P. et Laplante, B. (2013). *L'accès à l'université : le Québec est-il en retard?* (Note de recherche du CIRST, n° 2013-01). Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. <https://depot.erudit.org/bitstream/004073dd/1/2013-01.pdf>
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* (4^e éd.). La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. http://www.cadeul.ulaval.ca/envoi/Le_prix_du_savoir_-_Lacces_a_leducation_et_la_situation_financiere_des_etudiants_au_Canada.pdf
- Bikie Bi Nguema, N., Boily, M., Fortin, B., Tremblay, J., Tremblay, F. et Lévesque, P. (2021). *Cégep — famille — communauté : perceptions du rôle parental au collégial*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Blackburn, M.-È., Bikie Bi Nguema, N., Gaudreault, M. M. et Arbour, N. (2019). *Portrait des besoins et des attentes de la population étudiante*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Rapport_Assemble_VersionOfficielle_2019-07-02_6.pdf
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10134.96327>
- Bonvin, J.-M. et Farvaque, N. (2016). *Amartya Sen : une politique de la liberté*. Michalon.
- Bouffard, T., Grégoire, S. et Vézeau, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*. Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/09/pt_bouffardt_rapport-2012_perseverance-etudiant.pdf
- Bourdon, P. (2011). Quelles pratiques pour accompagner les élèves en déscolarisation ? *Les Collectifs du Cirp*, 2, 160-166. http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/16_BourdonP.pdf
- Bretag, T. et Mahmud, S. (2016). A conceptual framework for implementing exemplary academic integrity policy in Australian higher education. Dans T. Bretag (dir.), *Handbook of academic integrity* (p. 463-480). Springer.
- Britton, T. et Spencer, G. (2020). Do students who fail to plan, plan to fail? Effects of individualized learning plans on postsecondary transitioning. *Teachers College Record*, 122(5), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146812012200509>
- Bronfenbrenner, U. (1997). Ecological models of human development. Dans M. Gauvain et M. Cole (dir.), *Readings on the development of children* (2^e éd., p. 37-43). W. H. Freeman and Company.

<https://fr.scribd.com/doc/221979683/Bronfenbrenner-U-1994-Ecological-Models-of-Human-Development>

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17.
- Carrefour de la réussite au collégial. (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite*. Fédération des cégeps.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.pdf>
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean. (2021a). *Guide d'implantation d'un laboratoire d'innovation en persévérance scolaire*. https://crepas.qc.ca/medias/2022/01/CREPAS_Guide-dimplantation-dun-laboratoire-en-perseverance-scolaire.pdf
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean. (2021b). *Les déterminants de la persévérance scolaire : guide d'initiation, modélisation des concepts*. https://crepas.qc.ca/medias/2020/12/Determinants_CREPAS_2014-10-28_SiteWeb-1.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Commission de l'enseignement collégial. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/transition-secondaire-collegial-50-0471/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019a, mars). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019b, décembre). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire.pdf>
- Culver, K. C., Swanson, E., Hallett, R. E. et Kezar, A. (2021). Identity-conscious strategies to engage at-risk students in a learning community: Shared courses in a comprehensive college transition program. *Teachers College Record*, 123(8), 146-175. <https://doi.org/10.1177/01614681211048655>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-25. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/4523>
- De Clercq, M., Dogniaux, D., Dubois, V. et Renard, J. (2024, 21 septembre). *De la salle de classe aux auditoriums : analyse des spécificités de la transition des adultes en reprises d'études* [communication orale]. Journée de rentrée du Master en Education, Louvain-la-Neuve, Belgique. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:291850>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 431-441). University of Rochester Press.
- Deller, F. et Tomas, S. (2013). *Stratégies pour soutenir l'éducation des jeunes : un aperçu des programmes d'intervention précoce en Ontario*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/fr/pub/strategies-pour-soutenir-leducation-des-jeunes-un-aperçu-des-programmes-dintervention-precoce-en-ontario/>

- Desjardins, F., Cyr, A., Gaudreault, M., Gaudreault, M. M. et Tardif, S. (2020). *Sondage aux parents : parents de Chaudière-Appalaches, à vous la parole! Rapport régional*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/111/rapportparentschaudapp2020_rapportregional_1_.pdf
- Desjardins, F. et Gallais, B. (2022). *Analyse logique du déploiement d'un agent conversationnel destiné au soutien scolaire : tome 2. Éléments favorables à l'intégration d'un agent conversationnel au sein des établissements collégiaux*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
<https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportAliTome2.pdf>
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. *Tracés, Revue de Sciences humaines*, (9), 83-91.
<https://doi.org/10.4000/traces.204>
- Doray, P., Kamanzi, P. C., Laplante, B., Moulin, S., Picard, F. et Pilote, A. (2019). *Le rôle social de l'éducation : entre la protection et la mobilité sociales*, Rapport de recherche, programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/rapport_p.doray_phase3_role-education.pdf
- Doray, P., Lessard, C., Roy-Vallières, M., St-Denis, X., Grenier, V. et Prats, N. (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation : édition 2024*. Observatoire québécois des inégalités.
<https://observatoiredesinegalites.com/bulletin-de-legalite-des-chances-en-education-edition-2024/>
- Dupéré, V., Archambault, I., Beaugard, N., Dion, É., Frohlich, K., Janosz, M. et Lacourse, E. (2022). *Services et mesures de soutien facilitant les transitions postsecondaires réussies chez des jeunes hautement vulnérables : un regard interdisciplinaire et longitudinal*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Eaton, S. E. et Christensen Hughes, J. (dir.). (2022). *Academic integrity in Canada: An enduring and essential challenge*. Springer.
- Fernagu, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités* [habilitation à diriger des recherches, Université de Bourgogne Franche-Comté]. HAL. <https://shs.hal.science/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et apprentissages*, 23(1), 40-69.
- Field, C. B., Behrenfeld, M. J., Randerson, J. T. et Falkowski, P. (1998). Primary production of the biosphere: Integrating terrestrial and oceanic components. *Science*, 281(5374), 237-240.
<https://doi.org/10.1126/science.281.5374.237>
- Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/wp-content/plugins/wp-heqco/?redirect=UnderRepdGroupsFR.pdf>
- Fishman, T. (2016). Academic integrity as an educational concept, concern, and movement in US institutions of higher learning. Dans T. Bretag (dir.), *Handbook of academic integrity* (p. 7-21). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8>
- Frenette, M. (2007, février). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université?* (publication n° 11F0019MIF-295). Statistique Canada.
https://cdi.merici.ca/stat_can/jeunes_faible_revenu.pdf
- Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J., Turcotte, A. et Roy, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada : les cas du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportRCCFC_EI_VersionFinaleFINALE.pdf

- Gallais, B. et Desjardins, F. (2022). *Analyse logique du déploiement d'un agent conversationnel destiné au soutien scolaire : tome 1. Satisfaction et efficacité perçue d'un agent conversationnel destiné au soutien de la santé mentale et au soutien scolaire chez les étudiantes et étudiants collégiaux*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/RapportAliTome1_Quanti.pdf
- Gaudreault, M., Joyal, I., Labrosse, J. et Hébert, A. (2018). Favoriser l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. Utilisation des données de recherche pour élaborer une stratégie de communication adressée aux parents en utilisant les réseaux sociaux. Dans N. Cauchi-Duval et M.-C. Sousa Gomes (dir.), *Grandir en dehors de sa famille, avec sa famille* (p. 5-17). Association internationale des démographes de langue française.
<https://www.erudit.org/fr/livres/actes-des-colloques-de-lassociation-internationale-des-demographes-de-langue-francaise/volume-4-grandir-en-dehors-de-sa-famille-avec-sa-famille/000361li/>
- Gaudreault, M., Labrosse, J., Tremblay, M.-H., Gaudreault, M. M. et Vachon, I. (2017). *Portrait des étudiants admis conditionnellement ou inscrits au programme Tremplin DEC dans un cégep québécois à l'automne 2015*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait_EAC_TremplinDEC_Automne2015_Final.pdf
- Gaudreault, M., Tremblay, M.-H., Gaudreault, M. M., Vachon, I. et Labrosse, J. (2019). *Les étudiants admis conditionnellement au cégep : plaidoyer pour un meilleur soutien*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gaudreault, M. M. et Gaudreault, M. (2021). Accès, persévérance et diplomation aux études collégiales : ce que l'on en sait. Dans H. El-Hage (dir.), *Pratiques inclusives en contexte de diversité dans les milieux d'enseignement : les Cahiers de l'IRIPI* (vol. 3, p. 16-30). IRIPI.
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Ministère de l'Enseignement supérieur. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079
- Guay, R., Michaud, P., Paquet, F. et Poirier, S. (2020). *La réussite scolaire dans l'enseignement collégial québécois*. Presses de l'Université Laval.
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
<https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2739/>
- Joncas, J.-A. et Pilote, A. (2019). L'incidence du milieu d'études sur les possibilités de choix de femmes autochtones : typologie de parcours scolaires. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 57-68. <https://doi.org/10.7202/1066635ar>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v40i3.2012>
- Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec : quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire ? Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec

- et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61-83). Presses de l'Université du Québec.
- Kasatkina, O., Lima, L. et Nakhili, N. (2020). La réussite académique à l'université dépend-elle des études supérieures de ses parents ? *Vie sociale*, 29-30(1), 55-71. <https://doi.org/10.3917/vsoc.201.0055>
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H. et Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>
- Lachapelle, Y. et Wehmeyer, M. L. (2003). L'autodétermination. Dans M. J. Tassé et D. Morin (dir.), *La déficience intellectuelle* (p. 203-214). Gaëtan Morin.
- Lafleur, T. (2019, 20 février). Le choc de la transition secondaire-collégial, une idée à revisiter. *Portail du réseau collégial du Québec*.
[http://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage et reussite scolaire/le choc de la transition secondaire collegial une idee a revisiter](http://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage_et_reussite_scolaire/le_choc_de_la_transition_sec_ondaire_collegial_une_idee_a_revisiter)
- Lai, Y., Kankanhalli, A. et Ong, D. C. (2021). Human-AI collaboration in healthcare: A review and research agenda. Dans T. X. Bui (dir.), *Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences* (p. 390-399). HICSS.
- Larose, S., Duchesne, S., Boivin, M., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2015). College completion: A longitudinal examination of the role of developmental and specific college experiences. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 143-156. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1044631>
- Larsen, A., Cox, S., Bridge, C., Horvath, D., Emmerling, M. et Abrahams, C. (2021). Short, multi-modal, pre-commencement transition programs for a diverse STEM cohort. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.53761/1.18.3.5>
- Legendre, R. (2005). Autodétermination. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 142). Guérin.
- Marcotte, D. et Paré, M.-L. (2019, février). Le programme de prévention Zenétudes : vivre sainement la transition au collège. *Quintessence*, 10(2), 1-2. <https://qualaxia.org/wp-content/uploads/quintessence-vol10n2-fr.pdf>
- Martinez, G. F. et Deil-Amen, R. (2015). College for all Latinos? The role of high school messages in facing college challenges. *Teachers College Record*, 117(3), 50. <https://doi.org/10.1177/016146811511700302>
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. De Boeck.
- Meehan, C. et Howells, K. (2019). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376-1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Melguizo, T., Martorell, P., Swanson, E., Chi, W. E., Park, E. et Kezar, A. (2021). Expanding student success: The impact of a comprehensive college transition program on psychosocial outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(4), 835-860. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917029>
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 142, 119-141.
- Monney, N., Peters, M., Boies, T. et Raymond, D. (2019). Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(2), 39-55.
- Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur : construisons des ponts*. Conseil national d'évaluation du système scolaire. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco Post-baccalaureat Paivandi.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Paivandi.pdf)

- Palmer, K. M. et Burrows, V. (2021). Ethical and safety concerns regarding the use of mental health-related apps in counseling: Considerations for counselors. *Journal of technology in behavioral science*, 6(1), 137-150. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00160-9>
- Peters, M., Boies, T. et Morin, S. (2019). Teaching academic integrity in Quebec universities: Roles professors adopt. *Frontiers in Education*, 4(99), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00099>
- Projet TrRéussies. (2024, mai). *Cadre de référence commun du projet TrRéussies* [document inédit]. Université du Québec.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... : les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.
- Sen, A. (1995). The political economy of targeting. Dans D. van de Walle et K. Nead (dir.), *Public spending and the poor: Theory and evidence* (p. 11-24). World Bank.
- Sharp, L. A. (2021). First-year experience peer mentor program. *Learning Assistance Review*, 26(1), 15-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1316940.pdf>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. et Burke, K. M. (2017). Self-determination. Dans K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer et N. N. Singh (dir.), *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities: Translating research into practice* (p. 49-64). Springer.
- Tardif, S. et Thiverge, J. (2020). *Évaluation du projet d'accompagnement des élèves de première génération (EPG)*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. https://crepas.qc.ca/medias/2020/11/A_Rapport_EPG.pdf
- Turner, R., Morrison, D., Cotton, D., Child, S., Stevens, S., Nash, P. et Kneale, P. (2017). Easing the transition of first year undergraduates through an immersive induction module. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 805-821. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301906>
- Union étudiante du Québec. (2021). *Améliorer la santé psychologique étudiante : pratiques, mesures et recommandations*. <https://unionetudiante.ca/Media/publicDocuments/Avis-ameliorer-la-sante-psychologique-etudiante.pdf>
- Université du Québec. (2023). *Transitions réussies vers les études supérieures*. <https://reseau.uquebec.ca/fr/nos-initiatives/transitions-reussies-vers-les-etudes-superieures>
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in mental Retardation*, 27(4), 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities? Dans D. J. Sands et M. L. Wehmeyer (dir.), *Self-determination across the life span: Independence and choices for people with disabilities* (p. 17-36). Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L. et Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>
- Wehmeyer, M. L. et Lachapelle, Y. (2006). Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J.-J. Détraux (dir.), *Déficiência intellectuelle : savoirs et perspectives d'action, tome 1 : représentations, diversité, partenariat et qualité* (p. 69-76). Presses Inter Universitaires.

- Wehmeyer, M. L., Lachapelle, Y., Boisvert, D., Leclerc, D. et Morrissette, R. (2001). *Guide d'utilisation de l'Échelle d'autodétermination pour adultes du LARIDI*. Laboratoire de recherche interdépartementale en déficience intellectuelle.
- Wehmeyer, M. L. et Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 33(1), 3-12.
- Zibanejad-Belin, M. (2019). *Réussir sa première année à l'université : les enjeux de la transition entre secondaire et supérieur* [thèse de doctorat, Université de Lorraine]. HAL. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02503781>

ANNEXES

ANNEXE 1. LISTES DES PARTENAIRES ET ORGANISMES

Nom de la personne représentante	Organisme, université ou association	Rôle au sein du projet de recherche
Isabel Auclair	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS)	Responsable du volet intervention
Pascal Lévesque		Responsable du volet intervention
Shirley Claveau		Conseillère en intervention
Line Chouinard	Pôle sur les transitions en enseignement supérieur du Saguenay–Lac-Saint-Jean	Responsable du projet
Marie-Claude Gauthier		Adjointe à la responsable du projet

ANNEXE 2. SYNTHÈSES DU PROJET

SYNTHÈSE COURTE

De la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, les personnes étudiantes vivent des transitions scolaires interordres et intercycles. Ces différentes transitions scolaires impliquent d'importants défis personnels, scolaires et sociaux pour les personnes étudiantes (Desjardins et al., 2020 ; M. Gaudreault et al., 2018 ; Guay et al., 2020 ; Larose et al., 2015). Dans tous les établissements postsecondaires, des mesures de soutien sont conséquemment proposées aux personnes étudiantes pour surmonter ces défis. Toutefois, le déploiement d'une mesure n'est pas garant de son utilisation par les personnes étudiantes. Dans le contexte du projet provincial Transitions réussies, le Pôle sur les transitions et ÉCOBES ont dès lors choisi de collaborer avec le CRÉPAS, Montréal, l'UQ et ses partenaires pour proposer une recherche participative visant à mieux comprendre le processus de déploiement de trois mesures de soutien à la transition, de leur conception, jusqu'à la prise de décision par les populations étudiantes de les utiliser ou non. La théorie de l'autodétermination et celle de l'environnement capacitant ont servi d'ancrages pour documenter la manière dont un environnement scolaire peut être capacitant pour les personnes étudiantes en situation de transition.

Les résultats issus d'une analyse documentaire, de séances d'observation et d'une analyse thématique de 94 entrevues montrent, entre autres, que la dimension économique, sociale et culturelle d'une transition représente un levier pour motiver les personnes étudiantes à se tourner vers une mesure de soutien aux transitions. Ils mettent également en lumière l'importance de s'assurer que la promotion des mesures permette aux personnes étudiantes de bien les comprendre. En comprenant bien les mesures proposées et leurs retombées potentielles, les personnes étudiantes peuvent analyser plus efficacement si elles permettent de répondre à leurs besoins et trouver la motivation nécessaire pour se mettre en action afin d'y répondre.

Cette recherche permet d'illustrer une fois de plus la volonté des milieux scolaires de soutenir les personnes étudiantes qui vivent une transition et valorise l'idée qu'il s'agit d'une responsabilité partagée. Plusieurs personnes étudiantes continuent toutefois de croire qu'il est « important » de se débrouiller par leur propre moyen au postsecondaire ou ne se sentent pas à l'aise de demander du soutien. Il importe dès lors que le MSTR et les livrables qui s'y rapportent destinés aux personnes étudiantes permettent de démocratiser cette responsabilité systémique.

Mots clés : mesures de soutien ; environnement capacitant ; autodétermination ; responsabilité partagée ; collaboration

SYNTHÈSE LONGUE

De la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, les personnes étudiantes vivent des transitions scolaires interordres et intercycles qui impliquent d'importants défis personnels, scolaires et sociaux (Desjardins et al., 2020 ; M. Gaudreault et al., 2018 ; Guay et al., 2020 ; Larose et al., 2015). Pour favoriser leur adaptation à cette nouvelle étape de leur parcours et minimiser le risque

d'abandon en cours de formation, il demeure essentiel d'y porter une attention particulière. Pour relever les défis qui s'y rapportent, des mesures de soutien sont habituellement déployées par les établissements scolaires. Dans le cadre du projet TRéussies, une mesure de soutien aux transitions scolaires est définie comme étant « un moyen suggéré, planifié et orienté en fonction d'un but explicite, mis en œuvre afin de bonifier ou d'améliorer une situation pour arriver à un résultat souhaitable » (Projet TrRéussies, 2024, p. 59). Toutefois, le déploiement d'une mesure n'est pas garant de son utilisation par les personnes étudiantes. En effet, de nombreuses mesures sont mises à leur disposition, mais elles demeurent parfois peu utilisées malgré tous les efforts déployés dans leur promotion (Dupéré et al., 2022).

Dans le contexte du projet provincial de Transitions réussies qui vise à élaborer un modèle facilitant les transitions interordres et intercycles des personnes étudiantes, le Pôle sur les transitions et ÉCOBES ont dès lors choisi de collaborer avec le CRÉPAS, Montréal, l'UQ et ses partenaires afin de proposer une recherche régionale participative visant à mieux comprendre le processus de déploiement de trois mesures de soutien à la transition, de leur conception, jusqu'à la prise de décision par les populations étudiantes de les utiliser ou non. La théorie de l'autodétermination et celle de l'environnement capacitant ont servi d'ancrages pour documenter la manière dont un environnement scolaire peut être capacitant pour les personnes étudiantes en situation de transition. La méthode de collecte de données a été exclusivement qualitative. Des séances d'observation, des analyses documentaires et des entrevues avec des personnes employées et étudiantes ont été réalisées pour trois mesures de soutien : la boîte à outils intelligente Ali, un atelier sur l'intégrité académique et un camp préparatoire à la transition universitaire.

Les résultats montrent que les conditions constitutives d'un environnement capacitant doivent être supportées par les membres du personnel des établissements d'enseignement, ces derniers demandant d'être soutenus par le personnel d'encadrement. Les résultats ont également permis d'identifier six étapes d'un processus de déploiement d'une mesure de soutien à la transition et les conditions favorables à la création d'un environnement capacitant. En effet, les résultats des expérimentations ont permis d'identifier des conditions qui peuvent favoriser la création d'un environnement capacitant pour une personne étudiante. Les résultats du projet montrent aussi que la dimension économique, sociale et culturelle d'une transition est un levier pour motiver les personnes étudiantes à se tourner vers une mesure. De plus, ils mettent en lumière l'importance de s'assurer que la promotion des mesures permette aux personnes étudiantes de bien les comprendre pour pouvoir en percevoir la valeur. En comprenant bien les mesures proposées, les personnes étudiantes peuvent percevoir la capacité d'une mesure de répondre à leurs besoins et y trouver la motivation nécessaire pour se mettre en action afin d'y répondre.

Enfin, les résultats montrent que les personnes étudiantes qui vivent des défis par rapport à leur transition peuvent avoir un certain pouvoir d'agir pour améliorer leur situation grâce aux différentes mesures offertes. En se tournant vers les mesures, elles ont accès à des conditions susceptibles de devenir des ressources internes, comme le suggère Fernagu (2022). Les opportunités non choisies, soit le fait de ne pas utiliser une mesure de soutien, permettent aussi de porter un éclairage sur le pouvoir d'agir réel d'une personne étudiante et de son autodétermination (Bonvin et Farvaque, 2016). En effet, certaines personnes étudiantes

consultées ont décidé de ne pas utiliser une mesure de soutien à la transition pour diverses raisons (p. ex. : parce qu'elles ont décidé de se donner du temps pour s'intégrer, ont confiance en leurs capacités, planifient efficacement leurs travaux, reçoivent déjà de l'information relative à leurs besoins, ont accès à d'autres personnes dans leur réseau personnel, etc.). En s'appuyant sur les travaux de Fernagu (2022), il est possible de croire que leur décision de ne pas utiliser une mesure n'a pas nécessairement d'effet négatif, puisqu'elles ont été en mesure de combler leurs besoins différemment. En contrepartie, les personnes étudiantes qui ne comprenaient pas les mesures offertes n'avaient pas le même pouvoir d'agir pour améliorer leur situation parce qu'elles n'ont pas été en mesure de comprendre comment elles pourraient les soutenir par rapport aux défis qu'elles vivaient. Les résultats mettent en lumière l'importance de s'assurer que la promotion des mesures permette aux personnes étudiantes de bien les comprendre.

Cette recherche comporte deux principales limites. Dans un premier temps, le fait d'avoir documenté seulement trois mesures de soutien, et qu'aucune d'entre elles ne portait principalement sur la dimension personnelle d'une transition, amène à penser que les résultats ne permettent pas d'établir un portrait exhaustif des conditions permettant la mise en œuvre d'un environnement capacitant. Des travaux ultérieurs permettraient certainement de décrire d'autres conditions. Dans un deuxième temps, le fait de s'être principalement intéressé à de nouvelles mesures de soutien amène à croire que leur promotion et leur pilotage n'étaient pas optimaux, considérant qu'il faut parfois expérimenter à plusieurs reprises une mesure pour la bonifier. Une recherche ultérieure par rapport à ces mesures permettrait de remettre en jeu les conditions identifiées.

En résumé, cette recherche illustre une fois de plus l'engagement des milieux scolaires à soutenir les personnes étudiantes en transition, en mettant en valeur l'idée qu'il s'agit d'une responsabilité partagée. Cependant, sachant que des personnes étudiantes continuent de penser qu'il est « important » de se débrouiller par leur propre moyen durant leurs études postsecondaires ou qu'elles ne se sentent pas à l'aise de demander du soutien, il demeure essentiel que le MSTR et les livrables qui en découlent permettent de rendre plus explicite cette responsabilité systémique.

Mots clés : mesures de soutien ; environnement capacitant ; autodétermination ; responsabilité partagée ; collaboration

ANNEXE 3. OUTILS DE COLLECTE

GRILLE D'OBSERVATION

Nom du comité : _____

Date : _____

Heure : _____

Mesure discutée : Académique Sociale Procédurale

Notes (réflexions, questionnements, réactions et idées relatives au déploiement de la mesure d'aide à la transition) :

ANNEXE 4. OUTILS DE COLLECTE

GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES PARTICIPANT AUX COMITÉS DE DÉPLOIEMENT DES MESURES

Question 1 (5 min)

1. Pouvez-vous vous présenter ?
 - 1.1. Depuis quand êtes-vous impliqué.e dans ce projet ?
 - 1.2. Pour votre organisation, quels sont les besoins auxquels ce projet répond ?
 - 1.3. Comment avez-vous été informé.e de ce projet ?

Question 2 (15 min)

2. Avez-vous suivi ou participé aux travaux préalables ?
 - 2.1. Si oui, comment avez-vous assuré ce suivi ?
 - 2.2. Si non, pour quelles raisons ?
 - 2.3. Qu'avez-vous retenu de ces travaux préalables ?
 - 2.4. Avez-vous appris quelque chose ?
 - 2.5. Ces apprentissages ont-ils été utiles pour votre organisation ? En quoi sont-ils utiles ? Comment pourriez-vous les mettre à profit ?
 - 2.6. Qu'est-ce qui vous aide à comprendre ou saisir les enjeux relatifs à la notion de transition pour les personnes étudiantes de première année ?

Question 3 (10 min)

3. Vous avez accepté de participer à un projet qui vise à mettre en œuvre une ou plusieurs mesures afin de favoriser les transitions des personnes étudiantes, qu'en pensez-vous ?
 - 3.1. Quelles sont vos expériences antérieures qui vous aident à comprendre ce projet ?
 - 3.2. Quelles sont vos croyances par rapport à ce projet ? Ces croyances sont-elles partagées avec vos collègues ? D'où proviennent ces croyances ?

Question 4 (10 min)

4. Jusqu'à présent, quelles sont les étapes ou les activités auxquelles vous avez été impliqué.e ?
 - 4.1. Pouvez-vous me les décrire ? Qu'en avez-vous pensé ?

- 4.2. Comment avez-vous été informé.e de ces étapes ou activités ?
- 4.3. Comment les avez-vous vécues ? Avez-vous reçu un accompagnement ? Quelle est votre appréciation de cet accompagnement ?
- 4.4. Auriez-vous eu besoin d'autre chose pour mieux vous soutenir durant ces activités ?

Question 5 (5 min)

5. Avez-vous des attentes particulières par rapport à la mise en œuvre des mesures ?

Question 6 (20 min)

6. Selon vous, pour que le déploiement du plan d'action de la ou des mesures choisies soit une réussite, qu'est-ce que ça prend ?
 - 6.1. Quelles sont les conditions gagnantes ?
 - 6.2. Quels sont les moyens à prévoir pour la réussite de ce projet ?
 - 6.3. Est-ce que des conditions organisationnelles pourraient être envisagées ?
 - 6.4. Est-ce que des conditions techniques pourraient être envisagées ?
 - 6.5. Qu'est-ce que votre organisation possède comme atout pour réussir le plan d'action ? Quels sont les défis ?

Question 7 (10 min)

7. Quelle est votre appréciation globale à ce stade du projet ?
 - 7.1. Quelles sont les orientations à privilégier quant à la poursuite du projet ?
 - 7.2. Avez-vous d'autres observations, commentaires généraux à formuler ?

ANNEXE 5. OUTILS DE COLLECTE

GUIDE D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES ÉTUDIANTES QUI N'ONT PAS UTILISÉ LES MESURES

Tour de table (5 minutes)

[Attribuer un chiffre à chaque personne. Chaque fois qu'une personne parle, elle doit dire son chiffre ou l'animatrice le dit après qu'elle ait parlé.]

1. Quel est votre prénom ?
2. Dans quel programme êtes-vous inscrit.e ?

Thème 1 : La transition scolaire (15 minutes)

3. Quel mot vous vient à l'esprit quand vous repensez à votre transition [secondaire-cégep/cégep-université] ?
 - 3.1. Pouvez-vous me l'expliquer ?
4. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point vous sentiez-vous outillé.e/préparé.e à vivre cette transition ?
 - 4.1. Pour quelles raisons ?
 - 4.2. Quels sont les principaux défis rencontrés ?
 - 4.3. Comment pourrait-on se rendre à 10 ?
5. Aujourd'hui, comment allez-vous par rapport à votre transition ?

Thème 2 : Les pratiques (10 minutes)

6. Avez-vous participé à une activité d'information sur la mesure [les nommer en fonction de la mesure évaluée] ?
 - 6.1. Laquelle ou lesquelles ?
 - 6.2. Que retenez-vous de cette activité ?
 - Qu'avez-vous appris ?
 - 6.3. Qu'est-ce qui a été utile pour vous ? Pour quelles raisons ?
 - 6.4. Si vous deviez refaire cette activité, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Si oui, quoi ?
7. Pour quelles raisons cette activité ne vous a-t-elle pas amené.e à utiliser la mesure ?
 - 7.1. Qu'est-ce qu'il faudrait faire de plus ?

8. Avez-vous autre chose à ajouter par rapport à cette activité ?

Thème 3 : Les mesures (15 minutes)

Mesure : ALI

9. Dans vos mots, qu'est-ce qu'Ali ? Que fait-il ?

[L'animatrice résume Ali.]

10. Pour quelles raisons avez-vous choisi de ne pas naviguer dans Ali ?

11. Lorsque vous pensez aux démarches administratives pour entrer étudier au [Collège d'Alma], qu'est-ce qui a été ou est facile pour vous ?

11.1. Pour quelles raisons est-ce facile pour vous ?

11.2. Est-ce qu'Ali aurait pu être utile à cet égard ? Comment ?

12. Lorsque vous pensez aux démarches administratives pour entrer au Collège d'Alma, quels ont été vos difficultés, vos défis ?

12.1. Est-ce qu'Ali aurait pu vous aidé.e à compléter vos démarches ? Pourquoi ne pas l'avoir utilisé ?

Mesure : Les ateliers du camp préparatoire à la transition universitaire et ateliers sur l'intégrité académique

13. Dans vos mots, comment décririez-vous les ateliers ? À quoi servent-ils ?

[L'animatrice résume les ateliers.]

14. Pour quelles raisons avez-vous choisi de ne pas vous inscrire aux ateliers ?

14.1. Qu'est-ce qui aurait pu être fait pour vous inciter à aller aux ateliers ?

15. Si c'était à refaire, est-ce que vous décideriez d'aller aux ateliers ?

15.1. Pour quelles raisons ?

Conclusion (5 minutes)

16. Avez-vous des suggestions pour faire mieux connaître Ali / les ateliers aux personnes comme vous ?

17. Quelles sont vos suggestions pour améliorer Ali / les ateliers ?

18. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

Remerciements

ANNEXE 6. OUTILS DE COLLECTE

GUIDES D'ENTREVUE POUR LES GROUPES APRÈS CHAQUE ACTIVITÉ

BOITE À OUTILS INTELLIGENTE ALI

Question 1 (5 min)

1. À la suite de cette activité, que retenez-vous ?
 - 1.1. Qu'est-ce qui vous aide à comprendre l'objectif et les fonctionnalités de l'application Ali ?

Question 2 (5 min)

2. Pensez-vous avoir appris quelque chose d'utile ?
 - 2.1. Pour quelles raisons jugez-vous ces informations utiles ?
 - 2.2. Pour quelles raisons jugez-vous ces informations inutiles ?

Question 3 (5 min)

3. Nous voudrions répéter cette rencontre avec d'autres personnes comme vous, que pourrions-nous faire de mieux ?
 - 3.1. Selon vous, quelles autres façons pourrions-nous utiliser pour présenter, expliquer l'application Ali ? Lesquelles ?

Question 4 (5 min)

4. Pour qu'Ali soit efficace, il faut que les jeunes interagissent avec le robot conversationnel. Selon vous, que pourrions-nous faire de plus ?

Conclusion

5. Avez-vous autre chose ?

ATELIER SUR L'INTÉGRITÉ ACADÉMIQUE

Question 1 (5 min)

1. À la suite de cette activité, que retenez-vous?
 - 1.1. Qu'est-ce qui vous aide à comprendre la notion de plagiat?

Question 2 (5 min)

2. Pensez-vous avoir appris quelque chose d'utile?
 - 2.1. Pour quelles raisons jugez-vous ces informations utiles?
 - 2.2. Pour quelles raisons jugez-vous ces informations inutiles?

Question 3 (5 min)

3. Nous voudrions répéter cette rencontre avec d'autres personnes comme vous, que pourrions-nous faire de mieux?
 - 3.1. Selon vous, quelles autres façons pourrions-nous utiliser pour présenter, expliquer la notion de plagiat? Lesquelles?

Question 4 (5 min)

4. Pour que ces activités soient efficaces, il faut qu'elles soient utiles. Selon vous, que pourrions-nous faire de plus?

Conclusion

5. Avez-vous autre chose?

GUIDE D'ENTREVUE POUR LES GROUPES APRÈS CHAQUE BLOC D'ACTIVITÉS DURANT LE CAMP PRÉPARATOIRE À LA TRANSITION UNIVERSITAIRE

Question 1 (5 min)

1. À la suite de cette activité, que retenez-vous ?
 - 1.1. Qu'est-ce qui vous aide à comprendre cela ?

Question 2 (5 min)

2. Pensez-vous avoir appris quelque chose d'utile ?
 - 2.1. Pour quelles raisons jugez-vous ces informations utiles ?
 - 2.2. Pour quelles raisons jugez-vous les autres informations inutiles ?

Question 3 (5 min)

3. Nous voudrions répéter cette activité avec d'autres personnes comme vous, que pourrions-nous faire de mieux ?
 - 3.1. Selon vous, de quelles autres façons votre établissement pourrait-il présenter et expliquer ce que vous venez d'entendre ?

Conclusion

4. Avez-vous autre chose à ajouter ?

ANNEXE 7. OUTILS DE COLLECTE

GUIDES D'ENTREVUE POUR LES PERSONNES ÉTUDIANTES QUI ONT UTILISÉ LES MESURES

Tour de table (5 minutes)

Attribuer un chiffre à chaque personne. Chaque fois qu'elle parle, elle doit dire son chiffre ou l'animatrice le dit après qu'elle ait parlé.

1. Quel est votre prénom ?
2. Dans quel programme êtes-vous inscrit.e ?

Thème 1 : La transition scolaire (15 minutes)

3. Quel mot vous vient à l'esprit quand vous repensez à votre transition [secondaire-cégep/cégep-université] ?
 - 3.1. Pouvez-vous me l'expliquer ?
4. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point vous sentiez-vous outillé.e/préparé.e à vivre cette transition ?
 - 4.1. Pour quelles raisons ?
 - 4.2. Quels sont les principaux défis rencontrés ?
 - 4.3. Comment pourrait-on se rendre à 10 ?
5. Aujourd'hui, comment allez-vous par rapport à votre transition ?

Thème 2 : Les pratiques (5 minutes)

6. Avez-vous participé à une activité d'information sur la mesure [les nommer en fonction de la mesure évaluée] ?
 - 6.1. Laquelle ou lesquelles ?
 - 6.2. Que retenez-vous de cette activité ?
 - Qu'avez-vous appris ?
 - 6.3. Qu'est-ce qui a été utile pour vous ? Pour quelles raisons ?
 - 6.4. Croyez-vous que cette activité ait facilité votre utilisation de la mesure ? Pour quelles raisons ?
 - 6.5. Si vous deviez refaire cette activité, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Si oui, quoi ?

Thème 3 : Les mesures (15 minutes)

Mesure : ALI

7. Dans vos mots, qu'est-ce qu'Ali ? Que fait-il ?
8. Avez-vous eu l'occasion de naviguer dans Ali ?
 - 8.1. Pour quelles raisons avez-vous choisi de naviguer dans Ali ?
9. Dans quelle mesure Ali a-t-il facilité votre transition ?
 - 9.1. Avez-vous des exemples de situation où Ali vous a été utile pour faciliter votre transition scolaire ?
10. Lorsque vous pensez aux démarches administratives pour entrer étudier au [Collège d'Alma], qu'est-ce qui a été ou est facile pour vous ?
 - 10.1. Pour quelles raisons est-ce facile pour vous ?
 - 10.2. Est-ce qu'Ali a été utile à cet égard ? Comment ?
11. Lorsque vous pensez aux démarches administratives pour entrer au [Collège d'Alma], quels ont été vos difficultés, vos défis ?
 - 11.1. Est-ce qu'Ali vous a aidé à compléter vos démarches ? Comment ?

Mesure : Les ateliers du camp préparatoire à la transition universitaire et ateliers sur l'intégrité académique

12. Dans vos mots, comment décririez-vous les ateliers ? À quoi servent-ils ?
13. Pour quelles raisons avez-vous choisi de vous inscrire aux ateliers ?
14. Que retenez-vous de ces ateliers ?
 - 14.1. Qu'est-ce qui a été utile ?
 - 14.2. Pouvez-vous me raconter une situation vécue où vous avez appliqué une notion apprise durant les ateliers ?
15. Dans quelle mesure ces ateliers ont-ils facilité votre transition scolaire ?
 - 15.1. Quels sont les apprentissages réalisés ?
 - 15.2. Pouvez-vous me raconter des exemples de situations où les informations partagées durant les ateliers vous ont été utiles pour faciliter votre transition scolaire ?

Conclusion (5 minutes)

16. Des différentes informations que vous avez trouvées avec Ali / les ateliers, vous est-il arrivé.e de trouver les mêmes informations, mais d'une autre façon ?

16.1. Si oui, comment avez-vous trouvé ces informations ? [Ali seulement]

17. Quelles sont vos suggestions pour améliorer Ali / les ateliers ?

18. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

Remerciements
