

# Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur

Ce dossier est une production du CAPRES (2020).

Rédaction : Amélie Descheneau-Guay

Coordination : Karine Vieux-Fort

Révision linguistique : Julie Lafrenière

Ont collaboré au comité d'idéation et/ou à la relecture de ce dossier : Éric April (Université de Montréal), Émilie Boulet-Lévesque (Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Ouest), Annie Doré-Côté (Cégep du Vieux Montréal), Alexandre Girard-Lamontagne (Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Est), Geneviève Guay (Polytechnique Montréal), Mabel Ho (Dalhousie University), Simon Larose (Université Laval), Marie-Michèle Lemieux (Université du Québec), Diane Marcotte (Université du Québec à Montréal), France Picard (Université Laval) et Isabelle Skakni (Haute école spécialisée de Suisse occidentale).

Pour citer ce dossier :

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. Québec.

En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles/>

Ce dossier du CAPRES est rendu disponible selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).



# Table des matières

<b>Enjeu – Défis des transitions : consolider l’accessibilité au collège et à l’université .....</b>	<b>1</b>
1. Les défis des transitions sur le plan scolaire.....	2
2. Les défis des transitions sur le plan social.....	10
3. Les défis des transitions sur le plan psychologique.....	13
<b>Notion clé – Le métier d’étudiant·e, de quoi parle-t-on ?.....</b>	<b>25</b>
<b>Pratique inspirante – Un centre virtuel de mentorat au Cégep du Vieux Montréal .....</b>	<b>33</b>
<b>Pratique inspirante – Zenétudes : vivre sainement la transition au collège .....</b>	<b>37</b>
<b>Pratique inspirante – MAP<sup>1</sup> : un programme pour les étudiant·e·s de première année universitaire... </b>	<b>42</b>
<b>Pratique inspirante – T@DGE : un programme de transition vers les cycles supérieurs.....</b>	<b>45</b>

## > ENJEU

### Défis des transitions : consolider l'accessibilité au collège et à l'université

Les transitions interordres (secondaire-collégial et collégial-universitaire) et intercycles (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires) jalonnent les parcours<sup>1</sup> étudiants à l'enseignement supérieur. Ces transitions, qui débutent dès la fin de l'adolescence, s'inscrivent dans un contexte où le passage vers l'âge adulte s'allonge et où l'adulte en émergence vit une période exploratoire sur le plan identitaire (Arnett, 2015; Galland, 2011; Gauthier, 2003).

Les parcours étudiants sont également de plus en plus atypiques, diversifiés et non-linéaires (van de Velde, 2015; Doray et al., 2011) : les jeunes adultes passent d'un ordre d'enseignement à un autre avec des besoins découlant de leur origine culturelle (Robson et al., 2018; Lesné, 2013; RCAAQ, 2020; CAPRES, [2018a](#), [2019](#)), de leur genre (Dubuc, 2020; CAPRES, [2020](#)), de leur origine socioéconomique (Doray et al., 2011; Kamanzi, 2019; Maroy et Kamanzi, 2017) ou de leur situation de handicap (CAPRES, [2013](#)) et de santé mentale (CAPRES, [2018b](#)).

Les transitions vont ainsi au-delà du passage d'un ordre d'enseignement à un autre : elles comportent de nombreux défis d'adaptation et d'ajustement (De Clercq, 2019) qui, lorsque relevés, permettent de vivre une transition harmonieuse et de qualité, qui est un moteur de persévérance et de réussite scolaires (De Clercq, 2019; CSE, 2010).

---

<sup>1</sup> Le concept de parcours traduit à la fois la complexité et la diversité de la progression dans le système scolaire, en prenant en considération un ensemble d'expériences et d'événements qui se situent autant à l'extérieur qu'à l'intérieur du système scolaire (Doray et al., 2011).



Ce dossier propose d'identifier les défis des transitions interordres et intercycles rencontrés par les étudiant·e·s<sup>2</sup>, afin de mieux répondre à leurs besoins et ainsi consolider l'accessibilité en enseignement supérieur. Ces défis s'inscrivent dans différentes dimensions<sup>3</sup> des transitions :

- scolaire (enseignement, apprentissage et orientation);
- sociale (socialisation par les pair·e·s et intégration sociale);
- psychologique (santé mentale).

Il est probable que la situation d'isolement et d'incertitude qui prévaut depuis mars 2020 augmente l'anxiété et la détresse de la population étudiante, entre autres, chez celle qui passe d'un ordre d'enseignement à un autre à distance (Réseau réussite Montréal, 2020). Ce dossier sur les transitions prend donc en compte le contexte actuel de la pandémie, et ce, au regard des données scientifiques disponibles à l'automne 2020 (Larose et al., article soumis pour publication).

## 1. Les défis des transitions sur le plan scolaire

Les transitions en enseignement supérieur peuvent être divisées en quatre stades (pour une description détaillée, voir De Clercq, 2019) : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation, comme le montre la figure suivante :

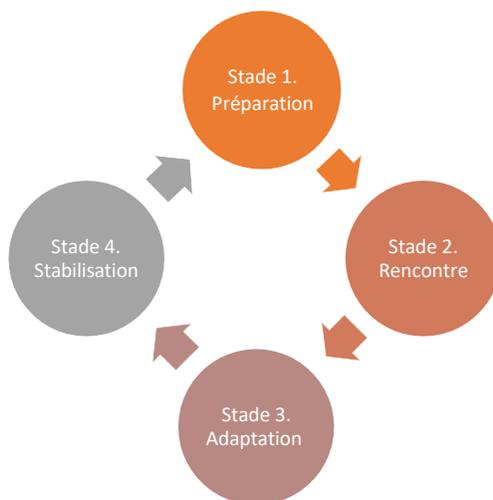


Figure 1. Le modèle des cycles de transition (adapté par De Clercq, 2019)

<sup>2</sup> Le CAPRES adopte une écriture inclusive et épiciène en privilégiant les abrégés dans un contexte où l'espace est restreint (voir CAPRES, 2020).

<sup>3</sup> Ces différentes dimensions de la transition ne sont pas exhaustives et ne se déploient pas en vase clos; l'expérience étudiante est un tout où plusieurs sphères de vie s'influencent (*ibid.*).



Une mauvaise préparation à l'ordre d'enseignement suivant peut générer des problèmes d'intégration et d'adaptation (Torenbeek et al., 2010), d'où l'importance de travailler en amont de la transition à proprement parler. Dans leur recherche sur la transition vers le collégial au Québec, Larose et al. (2018) proposent de débiter cette préparation au secondaire. En effet, selon les résultats de leur recherche, ceux et celles qui vivaient le plus de difficultés d'ajustement au collégial avaient déjà des difficultés dès la quatrième secondaire<sup>4</sup>.

En Belgique, une recherche montre que l'effet des résultats scolaires antérieurs est majeur sur l'ajustement : il persiste même après avoir tenu compte de l'impact de dizaines d'autres prédicteurs (De Clercq et al., 2013). Romainville et Michaut (2012) montrent quant à eux l'importance de la maîtrise des compétences disciplinaires et langagières initiales sur l'ajustement de l'étudiant·e en première année universitaire.

Ces recherches confirment que si l'étudiant·e est bien préparé·e au changement, la transition postsecondaire sera plus facile.

### 1.1. S'adapter à une nouvelle culture d'apprentissage

Outre le changement d'établissement d'enseignement, l'étudiant·e en transition doit intégrer une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. L'adaptation à l'enseignement supérieur s'appuie sur différentes composantes de l'expérience étudiante : le rapport aux savoirs et aux cours, à l'établissement, aux professeur·e·s et à la tâche (Doray et al., 2011).

Il s'agit, par exemple, du passage d'une petite classe à un amphithéâtre plus anonyme lors de la transition collégial-universitaire, ou au contraire, du passage d'un environnement plus impersonnel à des séminaires en petits groupes lors de la transition du 1<sup>er</sup> au 2<sup>e</sup> cycle universitaire.

---

<sup>4</sup> Larose et al. (2018) apportent une nuance à la notion de « choc » des transitions en soulignant que ce choc n'est pas systématique; la transition ne se traduit donc pas nécessairement par une rupture avec ce qui prévalait au secondaire. Il y a continuité dans la mesure où les personnes qui vivent des difficultés dans leur transition au collégial avaient des trajectoires à risques au secondaire, d'où l'importance d'intervenir en amont de cette transition.

En plus de l'adaptation à un nouvel environnement, l'intégration à un nouvel ordre d'enseignement requiert la maîtrise de nouvelles habiletés cognitives, en conformité avec les exigences et les normes du travail étudiant au collège ou à l'université. Il s'agit du passage du statut d'élève au « métier d'étudiant » (Coulon, 1997, 2017; CSE, 2010) (voir la fiche Notion clé du présent dossier).

S'adapter à une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage renvoie aussi à un nouveau type d'encadrement (Bégin, 2018; Skakni, 2018). L'encadrement des étudiant·e·s aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles peut, dans certains établissements, comprendre un plan de collaboration qui précise les attentes réciproques en matière d'encadrement et qui formalise la relation entre étudiant·e et professeur·e (Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval, 2020). Les défis seront facilités si la personne qui développe des attentes réalistes et claires est positivement motivée et possède un état de préparation suffisant (De Clercq, 2019).

En d'autres mots, pour faciliter sa transition, l'étudiant·e doit avoir rassemblé de manière proactive des informations sur son nouveau contexte, être confiant·e et motivé·e et avoir développé les compétences nécessaires pour affronter les nouvelles exigences scolaires (*ibid.*).

Les étudiant·e·s qui vivent de façon harmonieuse leur transition vers l'enseignement supérieur ont exploré leur nouvel environnement avant d'en faire partie, en s'informant sur leur programme et l'établissement fréquenté (Germeijs et al., 2012). Ceux et celles qui ont rassemblé des informations sur leur nouveau contexte présentent un engagement dans leurs études plus élevé ainsi qu'une meilleure adaptation sociale et scolaire (*ibid.*).

S'adapter à une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage exige également d'avoir une motivation intrinsèque dans le fait d'entreprendre des études en enseignement supérieur. En effet, même si l'orientation professionnelle n'est pas pleinement définie, le fait de connaître ses intérêts, ses forces et ses limites semble faciliter l'intégration dans un nouvel environnement. L'évaluation des besoins en orientation est d'ailleurs primordiale pour rendre plus harmonieuse la transition vers l'ordre d'enseignement au collégial (Picard et al., 2010).



Un·e étudiant·e motivé·e à entreprendre des études entretient généralement un fort sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Ce sentiment d'avoir la capacité de réaliser la tâche constitue d'ailleurs l'un des prédicteurs les plus importants de la réussite en première année d'université (Du Clercq, 2019; Dupont et al., 2016)<sup>5</sup>.

En somme, s'adapter à une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage – une nouvelle culture pédagogique – exige une bonne exploration de l'environnement et de soi dans l'étape de la préparation (voir Figure 1). C'est la correspondance de ces deux types d'exploration qui mène l'étudiant·e à bien vivre une transition en réalisant un choix d'orientation épanouissant (Roland, 2017; De Clercq, 2019).

## 1.2. Vivre l'indécision scolaire comme un processus

Un des défis que vivent plusieurs étudiant·e·s lors d'une transition interordres est celui de l'indécision scolaire. Environ la moitié des jeunes Québécois sont indécis à la fin des études secondaires et le quart d'entre eux le demeurent trois ans plus tard (Guay et al., 2006).

Les symptômes dépressifs et anxieux ne sont pas présents chez un aussi grand nombre d'étudiant·e·s (Germain et Marcotte, 2019). Une indécision relative à l'avenir scolaire ou professionnel peut être vécue sans détresse, en particulier lorsque l'étudiant·e a la capacité d'identifier ses buts (Besjser et Zeigler-Hill, 2014). L'indécision peut donc être vécue de manière positive (Arnett, 2015).

De plus, au-delà du vécu individuel, le choix d'un programme d'études peut être influencé par des facteurs contextuels : certain·e·s étudiant·e·s ont interrompu leurs études entre deux ordres d'enseignement pour diverses raisons (Doray et al., 2011), d'autres ont dû revoir leur choix après un refus d'admission. Les processus de sélection dans les établissements d'enseignement peuvent donc causer de l'indécision (*ibid.*).

Le programme, les cours suivis et la vie étudiante dans son ensemble peuvent conduire à un renforcement des projets scolaires ou, à l'inverse, à une désillusion précipitant la remise en question du choix (*ibid.*). Comme mentionné plus haut, les parcours étudiants sont diversifiés,

---

<sup>5</sup> Un trop fort sentiment d'efficacité personnelle dans une nouvelle phase d'apprentissage produit toutefois l'effet inverse : un sentiment trop élevé dans sa capacité à réussir la tâche peut amener l'étudiant·e à moins se mobiliser pour réaliser une tâche, à prendre ses études à la légère et à se surinvestir dans les activités extra-académiques (voir De Clercq, 2019).

non-linéaires et réversibles<sup>6</sup>, et l'indécision scolaire peut être un processus ayant des retombées positives. Les étudiant·e·s qui vivent de l'indécision scolaire – par exemple, ceux et celles qui sont en « année sabbatique », sur le marché du travail, en situation de refus d'admission – peuvent donc profiter de ce processus pour explorer d'autres options.

Au Québec, le programme Tremplin DEC au collégial (dont l'appellation varie selon l'établissement : Transition, Accueil, Sur mesure, Intégration, Passage, etc.) offre un cheminement axé sur la réussite en permettant à l'étudiant·e d'entreprendre ou de compléter un programme d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Il permet, entre autres, de préciser un choix d'orientation scolaire (CSE, 2019a).

Le cheminement Tremplin DEC propose une approche souple pour les établissements du réseau collégial, afin qu'ils puissent offrir une formation adaptée (MEES, 2018) qui répond aux besoins de jeunes « fragilisés dans leur parcours scolaire » en raison, notamment, de la faiblesse de leurs notes, de préalables manquants ou d'une indécision scolaire (Picard et al., 2016).

Dans ce programme, les cours portent, entre autres, sur les compétences et les thématiques suivantes :

- littératie numérique;
- stratégies d'apprentissage;
- orientation scolaire et professionnelle;
- intégration aux études collégiales (comment étudier, se préparer aux examens, gérer son temps, etc.).

Selon la recherche de Picard et al. (2010) sur le programme Accueil et intégration (désormais appelé Tremplin DEC), les rencontres de suivi ou de bilan en cours de session entre l'étudiant·e et l'enseignant·e ou un·e professionnel·le de l'orientation réduisent l'indécision liée au programme d'études. Les résultats de leur recherche soulignent également les effets positifs des sessions du programme Accueil et intégration sur la connaissance de soi, les habiletés décisionnelles et les informations sur les métiers et professions (*ibid.*).

---

<sup>6</sup> Au Québec, l'assouplissement du système d'éducation a conduit à diversifier les types de diplômes et de programmes de formation, en particulier dans l'enseignement professionnel et technique ainsi qu'à l'université. Il en a résulté une multiplication des parcours étudiants (Doray et al., 2011).

Le nombre de personnes inscrites dans ce programme est passé de 5230 en 1993, à 15 812 en 2016 (CSE, 2019a), d'où l'importance de maintenir et d'améliorer ce type de programme pour ceux et celles ayant ou non des besoins particuliers (CTREQ, 2018).

### 1.3. Se forger une identité vocationnelle

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2019a), l'ordre d'enseignement collégial, spécifique au Québec, comporterait des avantages importants au regard de la maturation du choix vocationnel et du rehaussement des aspirations scolaires.

Dans une récente étude de 2019, Germain et Marcotte font ressortir l'importance du processus découlant de la formation de l'identité vocationnelle puisque celle-ci est associée étroitement à tous les domaines de l'adaptation collégiale. Elle représente un des facteurs qui prédit le plus fortement l'adaptation scolaire (*ibid.*).

La formation de l'identité vocationnelle va au-delà du choix d'une profession ou d'un métier intéressant; elle est liée aux buts, à la motivation et aux efforts pour atteindre ceux-ci ainsi qu'à la réussite des études (*ibid.*). Un·e étudiant·e qui possède une orientation scolaire et professionnelle et des buts de carrière définis est plus susceptible de persévérer dans ses études et de réussir (*ibid.*).

Cette analyse rejoint celle de Kelly et Pulver (2003) selon laquelle les étudiant·e·s ont besoin d'être non seulement guidé·e·s dans leur choix de carrière, mais également soutenu·e·s afin de développer leur estime de soi et leur capacité à prendre des décisions. Cela permettrait aux étudiant·e·s de mieux s'adapter à leurs études postsecondaires. La formation d'une identité vocationnelle favoriserait également un attachement à l'établissement d'enseignement chez les étudiant·e·s vivant de l'anxiété (Germain et Marcotte, 2019).

Le développement de l'identité vocationnelle peut aussi être favorisé par le mentorat et la présence de modèles significatifs. Le mentorat peut cibler certain·e·s étudiant·e·s, comme le fait le programme de l'École de technologie supérieure (ÉTS) qui s'adresse aux femmes en vue de les mettre en relation avec la réalité de la profession d'ingénieure et de les aider en matière de choix de carrières en génie (ÉTS, 2020).

Des rencontres en présentiel ou à distance permettent ainsi de confirmer (ou non) des intérêts et des buts de formation, mais aussi d'aider à naviguer adéquatement et avec confiance dans un

nouvel environnement physique ou virtuel d'apprentissage (voir la fiche Pratique inspirante : le mentorat à distance en temps de pandémie au Cégep du Vieux Montréal). Dans le cas des étudiant·e·s aux études supérieures, cet accompagnement par les pair·e·s peut être intercycles ou encore se dérouler avec des personnes diplômées ayant acquis des compétences transférables vers le marché du travail. Le Centre de mentorat pour les étudiants diplômés de l'Université d'Ottawa, par exemple, offre aux étudiant·e·s inscrit·e·s à la maîtrise et au doctorat la possibilité de rencontrer des étudiant·e·s mentor·e·s afin de discuter de leurs préoccupations (Université d'Ottawa, 2020).

#### 1.4. Développer un engagement envers ses études

L'un des défis à relever sur le plan scolaire pour les étudiant·e·s en transition est de développer un engagement envers ses études. Cet engagement se définit comme le degré avec lequel un but de formation est associé à un fort sentiment de détermination, ainsi qu'à la volonté de faire des efforts pour l'atteindre (Boudrenghien et Frenay, 2011).

Cet engagement manifesté par l'étudiant·e envers le but poursuivi en s'inscrivant dans son programme d'études constitue l'un des facteurs expliquant la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, mais aussi certains aspects du bien-être psychologique, comme les émotions positives (*ibid.*).

Le degré d'engagement de l'étudiant·e envers ses études dépend de l'importance de ce but à ses yeux, ainsi que du sentiment d'efficacité personnelle à son égard : « vais-je réussir à obtenir mon DEC ? », « vais-je réussir à compléter mon baccalauréat ? », « vais-je être admis·e à la maîtrise ? ». Les croyances de l'étudiant·e en sa capacité de réguler ses activités d'apprentissage, de maîtriser les sujets et de se motiver – en somme, les croyances d'auto-efficacité – vont lui permettre de mieux faire face à la situation potentiellement stressante qu'est la transition scolaire (Faurie et Giacometti, 2017). En ce sens, le sentiment d'auto-efficacité à la base de l'engagement dans les études joue un rôle protecteur en réduisant l'impact des perturbations liées à la transition. Cela est important, car les croyances que les étudiant·e·s forment et/ou consolident au moment d'une transition ont une incidence importante sur la suite de leur parcours en enseignement supérieur (Roland, Frenay et Boudrenghien, 2015).

Les étudiant·e·s se disent plus engagé·e·s envers leur projet quand celui-ci est formulé en termes identitaires, mais surtout quand les liens entre ce projet et les autres buts de vie



poursuivis sont clairs. Autrement dit, ce qui amène l'étudiant-e à s'engager envers son projet de formation, c'est la perception de liens entre ce projet et les autres buts de vie poursuivis (Boudrenghien et Frenay, 2011).

Afin de permettre à l'étudiant-e de réaliser un travail sur son but de formation et, par conséquent, sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement envers ce projet, Boudrenghien et Frenay (2011) proposent un outil visant à hiérarchiser les buts de formation. Le travail d'accompagnement et de soutien consiste à amener progressivement l'étudiant-e à construire sa propre pyramide de buts, en vue de favoriser une prise de conscience de sa propre représentation de son but de formation (*ibid.*) :

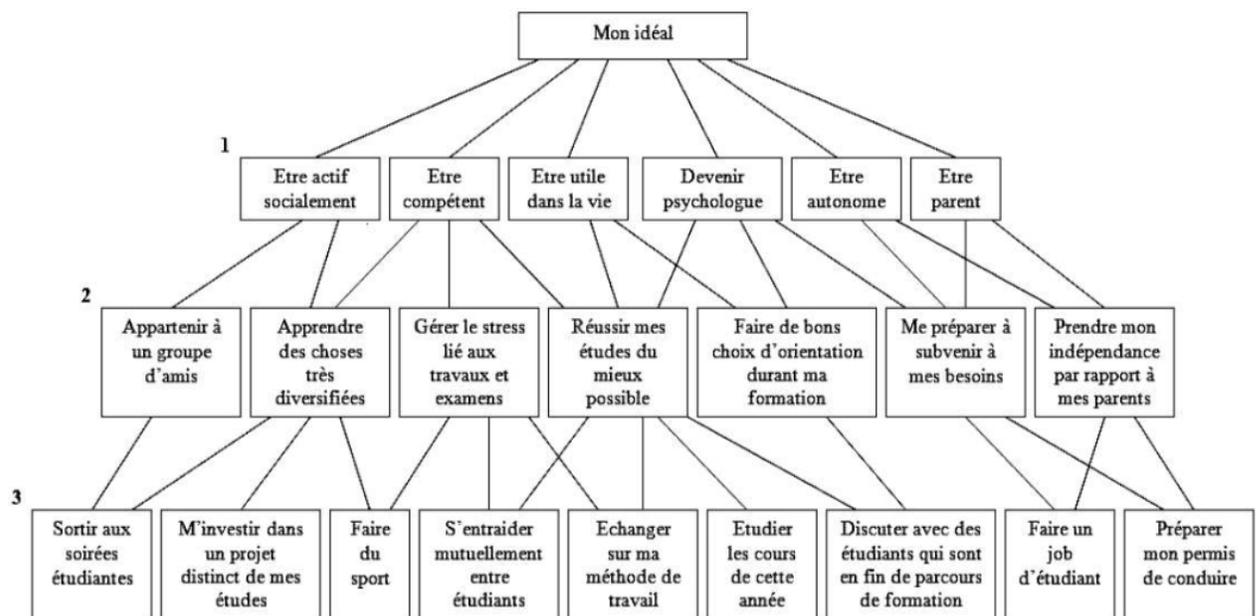


Figure 2. Exemple de structure hiérarchique de buts d'un étudiant de première année d'enseignement supérieur (Boudrenghien et Frenay, 2011, p.6)

Comme l'exprime Bandura (2003), visualiser l'avenir souhaité aide à organiser sa vie, donne un sens à ses activités, favorise l'engagement et permet de tolérer les obstacles rencontrés sur son chemin. Dans sa recherche sur les motivations au passage au doctorat, Brailsford (2010) recommande à cet égard que les universités proposent des ateliers aux candidat-e-s de 3<sup>e</sup> cycle avant leur inscription, afin que les motifs initiaux des études soient explorés *avant* que l'étudiant-e ne débute ses études doctorales. Une démarche de clarification des attentes des



étudiant·e·s de cycles supérieurs est en effet liée à des expériences plus positives et à une plus grande probabilité de réussite (Naylor et al., 2016).

En somme, différents défis existent sur le plan scolaire pendant une transition interordres ou intercycles : s'adapter à une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, vivre de l'indécision quant à son orientation scolaire et professionnelle, acquérir graduellement une identité vocationnelle et s'engager envers ses études.

Ces défis, dont la liste n'est pas exhaustive, varient selon les contextes particuliers à chaque ordre d'enseignement. Néanmoins, la plupart des adaptations s'effectuent à un moment crucial de la construction identitaire du passage à l'âge adulte (Arnett, 2015). La définition du projet d'études s'effectue à un moment où la sociabilité par les pair·e·s, soit la capacité à intégrer des réseaux sociaux ou d'en créer de nouveaux (Charbonneau et Bourdon, 2011), occupe une place centrale dans le passage vers l'âge adulte.

## 2. Les défis des transitions sur le plan social

La prise en compte de la dimension sociale et relationnelle dans les transitions permet de mettre en relief la complexité de la vie des jeunes adultes (Palladino Schultheiss, 2005). En effet, le passage à l'âge adulte est marqué par des besoins d'autonomie, mais aussi d'affiliation (Ryan et Deci, 2000). Ce besoin d'appartenance et d'intégration réfère principalement au sentiment d'être relié à un groupe de pair·e·s (Vansteenkiste et al., 2009).

Lors d'une transition interordres, l'étape d'ajustement (voir la Figure 1; De Clercq, 2019) s'effectue pendant quelques semaines, quelques mois, voire durant l'ensemble de la première année d'études, soit le temps qu'il faut pour créer un nouveau réseau de relations et se sentir appartenir au groupe (au programme, à la cohorte, à l'établissement, etc.). Plusieurs recherches sur la réussite (Dennis et al., 2005; Dupont et al., 2016; Rienties et al., 2012) identifiées par De Clercq (2019) reconnaissent l'intégration sociale comme un élément primordial de l'ajustement dans un nouvel environnement.

De Clercq (2019) rappelle que pour bon nombre d'étudiant·e·s nouvellement inscrit·e·s, la transition vers le collège ou l'université signifie une rupture sociale avec les pair·e·s, doublée souvent d'un éloignement familial qui marque le début d'une vie plus indépendante.



Il s'agit donc d'une étape de construction d'un nouveau réseau de soutien. L'ajustement social s'améliore pour les étudiant·e·s qui poursuivent leurs études collégiales dans un programme technique (Larose, 2020a). On peut faire l'hypothèse que le sentiment d'appartenance à une cohorte d'un programme technique est plus fort que dans un programme préuniversitaire plus impersonnel et dans lequel les étudiant·e·s sont en plus grand nombre (*ibid.*). De plus, l'éloignement familial découlant de l'admission dans certains programmes techniques offerts seulement dans une autre région peut renforcer l'intégration sociale par les pair·e·s, notamment avec la vie en résidences ou en colocation (Dubreuil et al., 2020).

### 2.1. Rencontrer d'autres réalités

L'intégration sociale à une nouvelle communauté signifie que les étudiant·e·s s'approprient positivement la culture, le langage et les pratiques de leur établissement d'enseignement, et y développent des rapports sociaux diversifiés, valorisants et autonomisants (CSE, 2010).

En côtoyant des personnes de divers horizons culturels et sociaux, l'étudiant·e entre en contact avec une multitude de possibilités et de manières de vivre qui enrichit son expérience « extrascolaire » et participe à sa construction identitaire. Cette mise en contact avec diverses réalités influence les manières d'envisager ses projets scolaires et socioprofessionnels, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement.

Les relations sociales influencent les choix scolaires (Doray et al., 2011); le sentiment d'appartenance joue un grand rôle dans la formation d'une identité vocationnelle (voir section 1.3.; Picard et al., 2010).

### 2.2. Développer des habiletés sociales

Le passage d'un environnement plus familier et encadré qu'est l'école secondaire à un environnement plus impersonnel comme le collège ou l'université nécessite une adaptation et un apprentissage « intensif » des codes, des normes et des usages (Faurie et Giacometti, 2017) afin de s'intégrer à son nouveau milieu d'études et de vie sociale.

Les résultats de l'étude de Germain et Marcotte (2019) montrent que les habiletés sociales ont un grand rôle à jouer dans l'adaptation au collège. En plus de confirmer que le soutien des pair·e·s contribue positivement à l'adaptation, leur recherche souligne l'importance du développement d'habiletés sociales, en particulier pour les étudiant·e·s présentant des symptômes dépressifs ou d'anxiété.



La majorité des programmes de prévention en santé mentale offerts dans les établissements d'enseignement supérieur incluent des composantes d'enseignement d'habiletés sociales et de communication (*ibid.*). Plus encore, l'affiliation à un groupe de pair·e·s contribuerait à l'adaptation collégiale globale et favoriserait la réussite et l'achèvement des études collégiales à plus long terme (*ibid.*).

### 2.3. Briser l'isolement

L'isolement social est un piège fréquent pendant les périodes de transition. Cette forme de solitude subie peut avoir des effets néfastes sur la santé mentale de la population étudiante (Nguyen et al., 2019). Si la solitude recherchée pour le plaisir et ses valeurs intrinsèques est liée à une bonne santé psychologique (*ibid.*), l'isolement subi pendant le confinement associé à la pandémie de 2020 pourrait avoir des conséquences négatives<sup>7</sup>.

En cette période de la vie où la sociabilité tient une place centrale (Charbonneau et Bourdon, 2011), les lieux comme les restaurants, les cafés, les bars et les locaux étudiants constituent des repères spatiaux importants (Dubreuil et al., 2020). Ces espaces de repères et d'intégration sociale s'avèrent particulièrement cruciaux pour les jeunes qui traversent une période de quête identitaire sur le plan sexuel et du genre (voir le dossier [Diversité sexuelle et de genre](#)) et sur le plan culturel (voir les dossiers [Étudiants des Premiers Peuples](#) et [Étudiants internationaux](#)), dans un contexte de diversité et d'inclusion en enseignement supérieur.

Sur le plan des transitions intercycles, la création de liens sociaux lors des transitions vers la maîtrise et le doctorat s'inscrit également dans l'apprentissage de nouveaux codes de sociabilité propres au niveau d'études. La rédaction d'un mémoire ou d'une thèse exigeant de nombreuses heures de travail intellectuel solitaire, la vie sociale et extrascolaire revêt une importance cruciale, notamment en termes de santé mentale (Woolston, 2019). Les étudiant·e·s partagent souvent un bureau entre collègues et se fréquentent dans des séminaires et non des amphithéâtres, ce qui peut consolider la formation de liens sociaux et le sentiment d'appartenance à leur cycle.

À cet égard, les nouveaux doctorants affirment être préoccupés par le sentiment d'appartenance aux communautés universitaires (Cornwall et al., 2019). Cela rejoint l'analyse de Skakni (2018)

---

<sup>7</sup> Il convient de rester prudent quant à la généralisation des résultats des recherches et sondages portant sur la santé mentale de la population étudiante en temps de pandémie.



selon laquelle l'une des préoccupations fondamentales au cœur des récits des étudiant·e·s de 3<sup>e</sup> cycle est un désir d'accomplissement personnel et social.

Pour répondre à ce besoin fondamental d'affiliation sociale avec des personnes du même cycle d'études, il est possible de favoriser des pratiques d'encadrement collectif, soit le regroupement d'étudiant·e·s ayant les mêmes intérêts sous la supervision d'un·e ou de plusieurs professeur·e·s (Lee, 2018). Cette approche favoriserait un sentiment d'appartenance (Hutchings, 2017).

\*\*\*

Parmi les défis liés à l'intégration sociale lors des transitions interordres et intercycles, il y a celui où l'étudiant·e se met en contact avec d'autres afin de réussir son intégration sociale et de combler son besoin d'affiliation. Ce besoin d'appartenance nécessite parfois le développement d'habiletés sociales et de briser l'isolement, des options parfois plus confortables lors d'une transition anxiogène. Les défis liés à l'intégration sociale sont en effet étroitement liés aux défis de la transition sur le plan psychologique.

### 3. Les défis des transitions sur le plan psychologique

Les transitions interordres et intercycles impliquent des changements à la fois positifs et négatifs dans les perceptions, les sentiments, les comportements et les stratégies de l'étudiant·e (Larose, 2020a).

Un changement positif se manifeste, par exemple, par une augmentation de la motivation intrinsèque lors de l'entrée au collégial (*ibid.*) alors qu'un changement négatif peut prendre la forme d'une augmentation de l'anxiété (OCCOQ, 2020).



### 3.1. Agir en amont sur la santé mentale

Comme l'ont montré Larose et al. (2018), les problèmes d'ajustement sur le plan émotionnel pendant la transition secondaire-collégial existent déjà au secondaire. Dès la quatrième secondaire, l'anticipation du passage au collégial affecte les jeunes, qui s'interrogent : « est-ce que je serai à ma place ? », « quelle est ma voie ? », « comment vais-je m'intégrer ? », « vais-je avoir de bonnes notes comparativement aux autres ? ». Plus le niveau d'anxiété est élevé au secondaire, plus ces étudiant·e·s s'inscrivent dans une trajectoire émotionnelle, scolaire ou sociale à risque (Larose, 2020a).

Plus concrètement, 60 % des étudiant·e·s ayant des trajectoires plus à risque changent de programme ou ne diplôment pas, un écart de 22 % avec ceux et celles ayant des trajectoires moins à risque, dont 80 % réussissent (Larose et al., 2018).

L'anxiété ressentie constitue le déterminant le plus important de l'appartenance à une trajectoire de risque, et ce, plus que la moyenne générale au secondaire, les problèmes d'attention et d'agressivité et les pratiques pédagogiques (Larose, 2020a). En somme, l'anxiété :

- interfère avec l'attention de l'étudiant, l'auto-régulation de ses comportements, la qualité de ses relations interpersonnelles et son estime personnelle;
- s'accompagne de ruminations mentales<sup>8</sup> et de possibles préoccupations négatives au regard de la transition;
- est tributaire de recherche ou de perte de contrôle;
- est souvent en comorbidité avec les problèmes d'attention (*ibid.*).

En ce qui concerne la transition secondaire-collégial, il serait donc judicieux d'être proactif dès la quatrième secondaire pour aider les étudiant·e·s à gérer leurs émotions et leur attention (*ibid.*). Dans un contexte de plus en plus compétitif lié à la segmentation scolaire (Laplante et al., 2019), il est aussi possible que dès la quatrième secondaire, ces jeunes soient anxieux de leur avenir.

---

<sup>8</sup> Les ruminations mentales sont considérées comme normales, sauf lorsqu'elles deviennent envahissantes, au point où elles interfèrent avec le fonctionnement de la personne ou ses activités. Elles sont alors souvent associées aux troubles anxieux (Nolen-Hoeksema et al., 2018).



Larose (2020a) invite les acteurs du secondaire et du collégial, idéalement ensemble, à :

- concevoir soigneusement des interventions préventives visant à déconstruire les ruminations erronées et les fausses perceptions;
- dissiper leur anxiété ou les outiller pour mieux y faire face;
- aider les jeunes à s’orienter selon leurs capacités et ainsi prévenir les effets négatifs d’échecs scolaires qui viennent éroder leur sentiment de compétence.

Les résultats d’une étude de Meunier-Dubé et Marcotte (2018) portant notamment sur les facteurs de risque associés au passage vers le collégial vont aussi dans le sens d’une intervention *avant* la transition. Lors de la deuxième année du collégial, la présence de symptômes dépressifs antérieurs constitue un important prédicteur des difficultés d’adaptation académique.

L’intervention *avant* la transition est importante compte tenu des effets à long terme de la présence de vulnérabilités cognitives et de symptômes dépressifs sur l’adaptation au collégial (*ibid.*).

En effet, des symptômes dépressifs tels que les difficultés de concentration ou l’insomnie peuvent avoir des effets sur le rendement scolaire, réduire l’accès à la mémoire fonctionnelle et nuire à la capacité d’attention et à la capacité de résolution de problèmes (Marcotte, 2014). De plus, une plus faible motivation, une plus faible satisfaction de leur rendement et une tendance au retrait social ont été rapportées par les étudiant·e·s dépressif·ve·s (Marcotte, 2014). Autrement dit, la santé mentale a un effet sur le rendement académique.

L’augmentation des symptômes dépressifs et anxieux chez les étudiant·e·s n’a pas que des causes individuelles. Twenge et Campbell (2009) montrent un lien entre l’augmentation des symptômes dépressifs rapportés par les étudiant·e·s au collège consultant un centre d’aide et l’augmentation des traits de personnalité narcissique. En ce sens, Arnett (2015) évoque un lien entre la montée de l’individualisme dans les pays occidentaux et la dépression. Comparativement aux générations précédentes, les jeunes sont aujourd’hui plus libres, mais cette liberté est associée à une pression de réussite et à une plus grande difficulté de trouver sa place (Meunier-Dubé et Marcotte, 2018).

Germain et Marcotte (2019) soulignent l’importance d’instaurer des programmes de prévention et d’intervention ciblant la diminution des symptômes dépressifs et anxieux et l’augmentation du bien-être psychologique des étudiant·e·s dès l’école secondaire, et de poursuivre les interventions au début des études collégiales afin de contribuer à leur adaptation.



Le programme Zenétudes, par exemple, vise la gestion de l’anxiété et la prévention de la dépression pour les étudiant·e·s en transition vers le collégial. Ce programme fait déjà l’objet d’une expérimentation et pourrait être implanté dans les écoles secondaires dans un proche avenir. Il est actuellement soumis à une vaste étude de validation (2018-2021) dans six collèges québécois (Lamarre et Marcotte, sous presse; Marcotte et al., 2018).

### 3.2. Travailler interordres

À partir de 2010, le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (MEES) a mis en place un projet d’intégration des étudiant·e·s en situation de handicap aux études supérieures, soit le Projet Interordres (Raymond, 2012).

Ce projet visait notamment les étudiant·e·s ayant un trouble d’apprentissage, un trouble du déficit de l’attention, un trouble envahissant du développement ou un trouble grave de santé mentale. Il ciblait des pratiques et des outils pour faciliter l’intégration des populations en situation de handicap lors des transitions en enseignement supérieur (*ibid.*).

Un autre projet, le Projet interordres sur l’accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération, qui a mené à la création du Guide de référence pour les intervenants en éducation (2016), visait quant à lui à comprendre pourquoi les étudiant·e·s issu·e·s de familles à faible capital scolaire et socioéconomique sont plus vulnérables au regard de l’accès et de la persévérance aux études supérieures.

Ces projets interordres qui portent sur les transitions de populations étudiantes spécifiques ont permis, entre autres, d’établir des recommandations et de proposer des mesures pour favoriser l’accessibilité en enseignement supérieur.

La dimension interordres des transitions permet aux acteurs des milieux de l’éducation (secondaire, collégial, universitaire) de se réunir pour réfléchir de manière cohérente et structurante à des initiatives et des mesures favorisant à la fois l’accessibilité et la réussite à l’ordre d’enseignement suivant.

Les mesures liées à la santé mentale et au bien-être psychologique devraient ainsi être construites et déployées de manière interordres pour assurer la continuité et la cohérence des services de toute la population étudiante.



### 3.3. Miser sur la résilience

Lors de l'entrée à l'université, les étudiant·e·s qui présentent des croyances fortes en leur propre capacité de réussir sont plus résilient·e·s au stress et plus persévérant·e·s en cas d'adversité (Bandura, 2003). À l'inverse, ceux et celles qui doutent de leur capacité deviennent rapidement saturé·e·s d'informations et ressentent un stress plus élevé (Faurie et Giacometti, 2017).

La construction ou la consolidation d'une confiance en ses capacités de surmonter ce stress – le sentiment de compétence – est une composante à valoriser dans les programmes de prévention et d'intervention en santé mentale dans les établissements d'enseignement supérieur.

Au lieu de souhaiter éliminer toute source de stress, d'anxiété ou d'échec, il serait plus profitable de développer la résilience chez les étudiant·e·s en transition, définie comme la capacité de surmonter les défis et l'adversité (Wilson et al., 2019).

Miser sur le développement de la capacité à surmonter des obstacles permet de développer le sentiment d'auto-efficacité personnelle (voir plus haut) et de compétence, un facteur prédictif important de la réussite scolaire (*ibid.*).

Un soutien adapté, qui tient compte de la vulnérabilité pendant la période de la transition, devrait miser sur les forces des étudiant·e·s en vue d'accroître leur confiance en leurs capacités de planifier et de réaliser un projet d'études (Grégoire et al., 2012).

Cela est particulièrement vrai dans le cas des étudiant·e·s aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, dont les facteurs de stress renvoient en la croyance de réaliser un projet d'études et au processus des études supérieures à proprement parler (Cornwall et al., 2019).

À cet égard, la dimension subjective de l'expérience d'études, soit le *sens* qui est attribué à l'expérience (Doray et al., 2011), revêt une grande importance dans les parcours des étudiant·e·s aux études supérieures : la quête de soi identifiée par Skakni (2018) pendant le doctorat révèle la dimension psychologique et émotionnelle complexe du processus. Cette quête de soi se caractérise par un besoin fondamental de se développer et de s'actualiser sur le plan personnel. Les personnes investies dans ce type de quête cherchent d'abord à se dépasser, à mieux se connaître ou à mieux comprendre le monde qui les entoure (Skakni, 2019). Cela se traduit par un fort investissement en temps et en énergies, mais aussi par un fort investissement émotionnel (*ibid.*).



\*\*\*

Les défis sur le plan psychologique vécus par les étudiant·e·s sont surtout liés à l'anxiété et à la dépression qui peuvent se manifester lors d'une transition, mais aussi dans l'anticipation de celle-ci. Ces défis demandent d'intervenir en amont, dans une démarche structurante interordres, pour déployer des mesures de soutien au bien-être psychologique cohérentes et en continuité des services qui favorisent à la fois l'accessibilité et la réussite à l'ordre d'enseignement suivant.

Miser sur la résilience est particulièrement important en temps d'incertitude. Les premières analyses de Larose (CSE, 2020), portant notamment sur les effets de la pandémie chez les étudiant·e·s en transition, montrent que l'apprentissage à distance exacerberait les symptômes d'anxiété; 38 % des étudiant·e·s passent plus de temps à jouer à des jeux en ligne seul·e·s ou avec d'autres; 12 % rapportent consommer plus d'alcool ou de drogue qu'avant la pandémie. Une démarche interordres en santé mentale et bien-être psychologique des étudiant·e·s s'avère ainsi encore plus pertinente pour assurer l'accessibilité et la réussite des étudiant·e·s au collège et à l'université.



**Pour consulter le dossier complet**

sur la thématique des transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles/>



**Pour citer ce dossier**

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles/>





Pour aller plus loin

## Sites web, guides et outils

[Ambassadrices et ambassadeurs de transition vers le cégep](#) | Table régionale de l'éducation de l'Outaouais

[Be a PAL leader - Peer Assisted Learning](#) | UWE Bristol

[Campagne Je fais le saut](#) | Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI)

[Centre de mentorat pour les étudiants diplômés](#) | Université d'Ottawa

[Fiches sur les transitions scolaires](#) | Table régionale de l'éducation de la Mauricie

[Graduate campus UNIL Relève académique](#) | Université de Lausanne

[Graduate Student Ambassadors](#) | University of British Columbia (UBC)

[Guide de ressources de transition pour étudiants handicapés](#) | Regional Assessment and Resource Centre (RARC - Ontario)

[Outils et guides essentiels](#) | Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval

[Programme de mentorat pour les étudiantes en génie](#) | École de technologie supérieure (ÉTS)

[Rendez-vous de la réussite 2020 : Expériences de partenariats pour faciliter les transitions au postsecondaire](#) | CAPRES, Carrefour de la réussite au collégial et ÉCOBES

[Transition secondaire-collégial ou formation professionnelle](#) | Ordre des conseillers et conseillères en orientation du Québec (OCCOQ)

[Transitioning To Graduate School](#) | University of Saskatchewan

[UZH - Graduate Campus](#) | Université de Zurich

## Articles et ouvrages

Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Oxford University Press, 416 p.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck, 859 p.



- Bégin, C. (2018). *Encadrer aux cycles supérieurs. Étapes, problèmes et interventions*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 440 p.
- Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1<sup>er</sup> cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, 200, 99-117.
- Besjser, A. et Zeigler-Hill, V. (2014). Positive personality features and stress among first-year university students: Implications for psychological distress, functional impairment, and self-esteem. *Self and Identity*, 13(1), 24–44.
- Boudrenghien, G. et Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(2).
- Brailsford, I. (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, 5(1), 16-27.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A. et Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118.
- CAPRES (2020). Diversité sexuelle et de genre en enseignement supérieur.
- CAPRES (2019). Étudiants internationaux en enseignement supérieur.
- CAPRES (2018a). Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur.
- CAPRES (2018b). Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires.
- CAPRES (2013). La réussite des étudiants en situation de handicap (ESH).
- Charbonneau, J. et Bourdon, S. (dir.) (2011). *Regard sur... les jeunes et leurs relations*. Québec : INRS et Université Laval, 266 p.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2020). Transition vers le collégial : quand la COVID s'en mêle. *Actualités*, 21 octobre.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2019a). Les collèges après 50 ans : regards historiques et perspectives. Québec : Le Conseil, 115 p.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2019b). Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Québec : Le Conseil, 217 p.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2010). Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Québec : Le Conseil, 152 p.
- Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C. et Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41(3), 363-380.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 43(44), 1239-1250.



- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 220 p.
- CTREQ (2018). Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte.
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Cahiers de recherche du Girsef*, n° 16. Louvain-la-Neuve : UC Louvain.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. et Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S. et Chuateco, L. I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Doray, P., Trottier, C. et Picard, F. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3).
- Dubreuil, A., Vallée, J., Shareck, M. et Frohlich, K. (2020). L'évolution des espaces d'activité lors de la transition vers l'âge adulte (Montréal, Canada). *Revue Jeunes et Société*, 5(1), 71-98.
- Dubuc, D. (2020). Diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle : de l'inclusion des personnes à l'intégration de compétences et de contenus dans les programmes. *Bulletin de la documentation collégiale*, 19.
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
- Ebersold, S. et Cabral, L. S. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, 44(1), 134-153.
- Evans, N. J., Forney, D. S. et Guido-Dibrito, F. (1998). Schlossberg's Transition Theory. Dans *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Faurie, I. et Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2).
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, 256 p.
- Gauthier, M. (dir.) (2003). *La jeunesse au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval, 155 p.
- Germain, F. et Marcotte, D. (2019). Associations entre les symptômes dépressifs et anxieux, le soutien social, l'identité vocationnelle et l'adaptation lors de la transition secondaire-collégiale. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 50-81.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L. et Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239.



- Grégoire, S., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2012). Personal Goal Setting as a Mediator of the Relationship between Mindfulness and Well-being. *International Journal of Well-Being*, 2(3), 236-250.
- Guay, F., Ratelle, C., Senécal, C., Larose, S. et Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251.
- Hamel, J., Méthot, C. et Doré, G. (2008). Valeurs et engagement dans les études supérieures au Québec. *Agora débats/jeunesses*, 50(4), 90-104.
- Hutchings, M. (2017). Improving doctoral support through group supervision: analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining scholarship. *Studies in Higher Education*, 42(3), 533-550.
- Jacques, M. H. (dir.) (2016). *Les transitions scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 422 p.
- Kamanzi, P. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education. *Social Inclusion*, 7(1), 18-27.
- Kelly, K. R. et Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: a validity study. *Journal of counseling & development*, 81, 445-454.
- Lamarre, C. et Marcotte, D. (sous presse). Le rôle médiateur de la pleine conscience dans l'effet d'un programme de prévention ciblé indiqué sur l'anxiété et le perfectionnisme des étudiants collégiaux. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*.
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80.
- Larose, S., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., Beaulieu, C., Boisclair Châteauvert G. et Girard-Lamontagne, A. (article soumis pour publication). How did college students with and without disabilities experience the first wave of the COVID-19 pandemic? A stress and coping perspective. *Stress & Health*.
- Larose, S. (2020a). Le choc de la transition secondaire-collégial: Que vivent réellement les étudiants aux plans scolaire, social et émotif ? Communication présentée au Cégep de Drummondville, Drummondville, Québec, 19 janvier.
- Larose, S. (2020b). Définir le concept de transitions : l'importance d'intégrer les points de vue système et étudiant. Communication présentée au Rendez-vous de la réussite 2020, organisé par le Carrefour de la réussite au collégial, le CAPRES et ÉCOBES, 30 octobre.
- Larose S., Duchesne, S., L'Italien, D., Denault A.-S. et Boivin, M. (2018). Adjustment trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60, 684-710.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43(5), 878-890.



- Lesné, M. (2013). La transition vers l'âge adulte : une période critique d'exposition aux discriminations. *Migrations Société*, 147-148(3), 205-220.
- Marcotte, D., Paré, M. L. et Lamarre, C. (2018). A Pilot Study of a Preventive Program for Depressive and Anxious Symptoms During the Post-Secondary Transition. *Journal of American College Health*, 68(1), 32-38.
- Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes : Vivre sainement la transition au collège*. Montréal/Québec : Presses de l'Université du Québec et UQAM, 102 p.
- Marcotte, D. (2014). Conjuguer avec les difficultés psychologiques lors de la transition vers les études postsecondaires. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 301-327). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Maroy, C. et Kamanzi, P. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602.
- Meunier-Dubé, A. et Marcotte, D. (2018). Adaptation au collégial et vulnérabilités durant la transition secondaire-collégial. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES (2018). Tremplin DEC (081.06). Cheminement favorisant la réussite. Enseignement collégial. Québec : Gouvernement du Québec, 8 p.
- Naylor, R., Chakravarti, S. et Baik, C. (2016). Differing motivations and requirements in PhD student cohorts: A case study. *Issues in Educational Research*, 26(2), 351-367.
- Nguyen, T. T., Werner, K. M. et Soenens, B. (2019). Embracing me-time: Motivation for solitude during transition to college. *Motivation and Emotion*, 43, 571-591.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. et Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424.
- Palladino Schultheiss, D. E. (2005). Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3).
- Picard, F., Goastellec, G., Olympio, N. et Pilote, A. (2016). Entre parcours formels et parcours réels : l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes, tome 1* (p. 47-87). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Picard, F., Boutin, N. et Skakni, I. (2010). La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois. *Éducation et sociétés*, 26(2), 29-43.
- Raymond, O. (2012). Panorama d'un projet interordres. *Revue Pédagogie collégiale*, 25(4), 16-19.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec - RCAAQ (2020). Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire. Wendake : RCAAQ.



- Réseau Réussite Montréal (2020). La transition secondaire-collégial en période de COVID. Webinaire du 11 juin, en collaboration avec le Regroupement des cégeps de Montréal.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. et Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Robson, K., Anisef, P., Brown, R. et George, R. (2018). Underrepresented Students and the Transition to Postsecondary Education: Comparing Two Toronto Cohorts. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(1), 39–59.
- Roland, N. (2017). La persévérance en première année à l'université. Quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives. Thèse de doctorat déposée à l'Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2016). Towards a Better Understanding of Academic Persistence among Fresh-men: A Qualitative Approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188.
- Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2015). Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 409-429.
- Romainville, M. et Michaut, C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 295 p.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Skakni, I. (2019). S'engager dans un parcours doctoral : quête de soi, quête intellectuelle ou quête professionnelle? *Acfas Magazine*, 10 septembre.
- Skakni, I. (2018). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: a typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 197-212.
- Torenbeek, M., Jansen, E. et Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675.
- Twenge, J. M. et Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. New York, NY : Free Press, 368 p.
- van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Paris : Armand Colin, 132 p.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. et Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Wilson, C., Babcock, S. et Saklofske, D. (2019). Sinking or Swimming in an Academic Pool: A Study of Resiliency and Student Success in First-Year Undergraduates. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(1), 60–84.
- Woolston, C. (2019). PhDs: the tortuous truth. *Nature*, 575, 403-406.



## > NOTION CLÉ



*Pour citer ce dossier*

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>

### **Le métier d'étudiant·e, de quoi parle-t-on ?**

Les transitions interordres et intercycles sont marquées par l'apprentissage de nouveaux codes de signification, un processus décrit par Alain Coulon (1997) comme l'apprentissage du métier d'étudiant·e en enseignement supérieur. Les travaux du sociologue ont fait naître une nouvelle génération de recherches sur le rapport au savoir, sur l'intégration académique et sociale, ainsi que sur les effets de l'environnement d'études sur les parcours étudiants (Paivandi et Milon, 2020).

Dans le livre phare de cette approche, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Coulon (1997) considère le passage vers l'enseignement supérieur comme un processus d'affiliation, dont le principal enjeu est l'acquisition du statut social et de l'identité d'étudiant·e (Paivandi et Milon, 2020).

### **Un processus évolutif en trois temps**

L'étudiant·e novice est appelé·e à développer un ensemble d'apprentissages visant son intégration au nouvel environnement. Ce processus d'affiliation, qui permet l'accès au savoir, se divise en trois temps :

1. Le temps de l'étrangeté, soit la période d'initiation au cours de laquelle l'étudiant·e entre dans un univers inconnu;



2. Le temps de l'apprentissage renvoie à l'apprentissage progressif des méthodes et du langage académiques durant lequel l'étudiant·e est appelé·e à décoder et à s'approprier des règles implicites;
3. Le temps de l'affiliation est marqué par une relative maîtrise des règles et, pour certain·e-s étudiant·e-s, par la construction stratégique de leur carrière ou encore par une véritable affiliation intellectuelle pouvant les conduire à pénétrer le sens des enseignements.

L'étudiant·e appelé·e à incorporer les pratiques et les discours de l'enseignement supérieur est alors reconnu·e socialement, ce qui l'autorise pour un temps à exercer ce métier. Autrement dit, le métier d'étudiant·e n'apparaît pas magiquement; il est construit par les acteurs sociaux en interaction avec l'environnement social (*ibid.*).

Selon cette perspective sociologique, l'apprentissage est une activité cognitive qui se construit selon les codes et les normes de la discipline et de la culture institutionnelle, mais est aussi une activité sociale qui nécessite d'apprendre le métier d'étudiant·e permettant affiliation et socialisation (Coulon, 2017).

L'expérience étudiante n'est pas vécue ni perçue de la même manière par chacun·e et la façon de s'y ajuster n'est pas fixe pour tout le parcours, mais évolutive. Lors de la transition, les exigences en termes de compétences à acquérir peuvent être difficiles à décrypter. L'étudiant·e doit montrer qu'il ou elle connaît les codes propres à son champ d'études et à la culture de son ordre d'enseignement. Ce processus d'affiliation est sans cesse renouvelé et s'enrichit d'expériences nouvelles (Coulon, 2017).

### **Le rôle d'aide et de soutien à la réussite : apprendre à apprendre**

En plus de cet apprentissage accéléré sur son nouvel environnement, à la fois disciplinaire, institutionnel et social, l'étudiant·e en transition vers l'enseignement supérieur doit « apprendre à apprendre » (Lacasse, 2017). Construire un parcours d'études, pour ultimement s'insérer socio-professionnellement, est une activité nouvelle pour bon nombre d'étudiant·e-s (Coulon, 2017).

Concrètement, les équipes professionnelles et d'intervention dans les centres d'aide et de soutien à la réussite des établissements d'enseignement supérieur préparent des ressources destinées aux étudiant·e-s afin de faciliter leur transition, leur persévérance et leur réussite. « Apprendre à apprendre » peut se diviser en plusieurs thématiques, notamment :



➤ L'organisation du travail et du temps de travail

L'organisation constitue un facteur clé de la réussite des études (Balado Réussite du Cégep Édouard-Montpetit, 2020). Elle renvoie, par exemple, à la capacité d'établir des priorités, de se fixer des objectifs de travail réalistes, de connaître ses périodes de travail efficaces et de voir l'ensemble des échéanciers à respecter pour une session (Centre CÉSAR de l'Université de Montréal, 2013).

➤ La gestion du stress

Le stress, qui fait partie intégrante de l'expérience étudiante, ne doit pas être éliminé, mais faire l'objet d'un apprentissage pour mieux vivre celui-ci (Balado Réussite du Cégep Édouard-Montpetit, 2020), en particulier lors des périodes d'exams et de remise de travaux.

➤ La prise de notes

La prise de notes peut constituer une activité d'apprentissage nouvelle pour les étudiant·e·s nouvellement arrivé·e·s en enseignement supérieur. Il s'agit de les aider à envisager la prise de notes comme une première période d'intégration de la matière (Centre CÉSAR de l'Université de Montréal, 2013) et de développer leur capacité de synthèse.

D'autres thématiques liées à l'apprentissage du métier d'étudiant·e peuvent être ajoutées aux trois précédentes, comme la procrastination, la lecture attentive, la réalisation des travaux d'équipe.

La formation à distance implique également de nouveaux apprentissages liés au métier d'étudiant·e, comme l'aménagement d'un espace de travail (Balado Réussite du Cégep Édouard-Montpetit, 2020) ou le développement de certaines compétences numériques (voir le dossier [Formation à distance en enseignement supérieur](#) (CAPRES, 2019).

Aussi, en obtenant le statut d'étudiant·e dans l'établissement d'enseignement, la personne bénéficie de mesures de soutien à la réussite (De Clercq et al., 2015). En retour de services offerts pour apprendre son métier, l'étudiant·e a la responsabilité de favoriser son intégration en



s’informant, par exemple, des mesures d’adaptation recommandées pour soutenir sa réussite (Université de Moncton, 2020).

## Valoriser les compétences informationnelles

Les compétences informationnelles, qui comprennent, entre autres, la recherche documentaire, font partie d’un des apprentissages clés du métier d’étudiant·e. À la maîtrise et au doctorat, ces compétences sont d’autant plus essentielles, car elles sont attendues de la population étudiante et visées par la formation. Ces compétences informationnelles ont été identifiées comme l’un des facteurs de réussite aux cycles supérieurs (Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite, 2020).

L’enquête du Groupe de travail sur la promotion et le développement des compétences informationnelles (GT-PDCI, 2019) du réseau de l’Université du Québec montre que les deux tiers des répondant·e·s ne sont pas en mesure d’identifier les concepts à partir desquels une stratégie efficace de recherche pourrait être déployée. Les stratégies de recherche documentaire et de raffinement des résultats sont donc partiellement maîtrisées par les étudiant·e·s (*ibid.*).

Une formation en recherche documentaire et informationnelle s’avère un outil précieux pour acquérir des compétences essentielles liées au métier d’étudiant·e et pour la poursuite des apprentissages tout au long de la vie ([BONICI : Repérer et gérer l’information](#), Université de Montréal, 2020).

À la suite de l’analyse des données de son enquête, le GT-PDCI recommande d’ailleurs de bonifier l’offre de formation aux compétences informationnelles, et ce, particulièrement pour les étudiant·e·s au baccalauréat.

Cette recommandation rejoint celle de Coulon (2017) qui préconise une activité favorisant le processus d’adaptation lors de la transition vers l’enseignement supérieur, soit l’apprentissage d’une méthode documentaire. Selon le sociologue de l’éducation, la formation à la recherche documentaire dès la première année universitaire serait un outil important à mettre en œuvre afin de signifier clairement aux étudiant·e·s leur entrée dans un monde nouveau, celui des études en enseignement supérieur (*ibid.*).

Cet atout décisif en début de parcours permet de se confronter de manière claire aux problèmes d’apprentissage des règles de l’enseignement supérieur. En effet, en plus de faire l’apprentissage



de règles techniques, l'étudiant·e entre dans le monde des concepts. L'étudiant·e apprend ainsi à appliquer concrètement les catégorisations du travail intellectuel.

L'acquisition d'une méthode de recherche documentaire permet ainsi de réaliser de façon compétente les trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel, qui sont penser, classer et catégoriser (Coulon, 2017).

Les compétences informationnelles, qui s'actualisent dans le contexte numérique comme plusieurs autres compétences « transversales », font partie d'un plus grand ensemble : les compétences numériques.

### Développer les compétences numériques

Dans le contexte de la pandémie, la grande majorité de la population étudiante suit ses cours à distance. Toutefois, rappelons que les étudiant·e·s possèdent un bagage numérique hétérogène, c'est-à-dire que leurs compétences numériques ne sont pas égales ou équivalentes (voir le dossier CAPRES [Formation à distance en enseignement supérieur](#)). Ce bagage numérique varie grandement selon l'expérience et les habiletés des étudiant·e·s (Université du Québec, 2020). L'étiquette de « natifs du numérique » doit être nuancée, au-delà de l'utilisation des technologies et surtout dans le contexte d'apprentissage. Comme le soutiennent Roy et al. (2018), les jeunes « n'ont pas appris à *apprendre* avec les technologies. » (p. 16).

Différents facteurs peuvent expliquer le fait que les compétences numériques ne sont pas développées également chez les étudiant·e·s, notamment l'accès de base aux nouvelles technologies et aux infrastructures (ordinateur, réseau internet stable, par exemple) est à considérer. Ensuite, différentes compétences transférables dans les contextes numériques sont réparties de manière inégale : collaborer, communiquer, créer en contexte numérique d'apprentissage sont toutes des compétences sollicitées, pour lesquelles les étudiant·e·s ne sont pas outillé·e·s de manière homogène. Or, ces compétences permettent de favoriser l'intégration sociale, culturelle et professionnelle. Comme le soutient l'Université du Québec (2020) :

« Dans ce nouveau parcours émergeront des défis susceptibles d'influencer leur motivation, leur engagement et ultimement la réussite de leur apprentissage à distance. Ces défis peuvent surgir sur le plan de l'accès aux technologies, mais également en matière d'apprentissage et de capacité d'agir en contexte numérique. »



La pandémie de 2020 a mis en évidence les inégalités entre les étudiant-e-s en termes de compétences numériques, ainsi que le besoin de les développer davantage. L'Université du Québec (2020) a créé un outil interactif et évolutif de sensibilisation destiné aux enseignant-e-s et aux professionnel-le-s qui accompagnent les étudiant-e-s dans leur réussite. Cet outil vise les trois objectifs suivants :

- démystifier la compétence numérique et les raisons de soutenir son développement chez la population étudiante universitaire;
- reconnaître les inégalités numériques pouvant influencer la réussite des études;
- découvrir et partager des initiatives mises en place par des universités pour soutenir la population étudiante dans toute sa diversité.

L'importance de développer les compétences numériques s'inscrit également dans le cadre de référence de la compétence numérique proposé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2019) :

Figure 1. Représentation graphique du cadre de référence, MEES (2019)



En somme, dans le contexte actuel de la formation à distance et même au-delà, l'acquisition des compétences numériques s'avère une composante essentielle du métier d'étudiant-e.



**Pour consulter le dossier complet**

sur les transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>



**Pour aller plus loin**

Balado Réussite – Cégep Édouard-Montpetit

CAPRES (2019). Formation à distance en enseignement supérieur.

CAPRES (2009). Exercer son métier d'étudiant au collège et à l'université : Mutations, défis et conditions gagnantes. Rendez-vous de la réussite, 4<sup>e</sup> édition, 4 juin.

Centres collégiaux de soutien à l'intégration (2020). Préparer ses études. Fiches de stratégies.

Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite (2020). Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec. Québec : Université du Québec, 63 p.

Connaître pour accompagner – Cégep de Limoilou

Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 43(44), 1239-1250.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 220 p.

De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C. et Frenay, M. (2015). Évaluation du dispositif Pack en bloque : Comment aider l'apprenant à s'accomplir dans son métier d'étudiant? Communication au colloque de l'ADMEE-Europe, Liège (Belgique).

Dionne, B. (2018). L'essentiel pour réussir ses études. Montréal : Chenelière Éducation, 192 p.

Formation BONICI : Repérer et gérer l'information – Université de Montréal, EDULib.



- Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) (2019). Portrait des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec. Québec : Université du Québec, 111 p.
- Lacasse, M. (2017). Apprendre à apprendre. RÉCIT — Service régional Gaspésie Îles-de-la-Madeleine.
- Le métier d'étudiant – Service d'accès et de soutien à l'apprentissage (Campus de Shippagan, Université de Moncton)
- Les incontournables du métier d'étudiant – Centre CÉSAR de l'Université de Montréal
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. Québec : Gouvernement du Québec, 34 p.
- Paivandi, S. et Milon, A. (2020). La sociologie de l'étudiant en France : entre reproduction et production. *Perspectiva Revista do Centro de Ciencia da Educaçao*, 38(3).
- Palfrey, J., Gasser, U, Maclay, C et Beger, G. (2011). La génération numérique et les trois facteurs à combler. UNICEF, 2 p.
- Roy, N., Gareau, A. et Poellhuber, B. (2018). Les natifs du numérique aux études : enjeux et pratiques - The Digital Natives in Education: Issues and Practices. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44(1), 1-24.
- Selwyn, N. (2009). The digital native — myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379.
- Université Caen Normandie (2020). Le métier d'étudiant : pour une adaptation réussie à l'université. MOOC disponible du 23 novembre 2020 au 18 juillet 2021.
- Université du Québec (2020). L'automne 2020 à distance – Quel bagage numérique pour nos étudiants et étudiantes universitaires? Québec : Pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec.
- Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(2).

## > PRATIQUE INSPIRANTE



*Pour citer ce dossier*

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>

### Un centre virtuel de mentorat au Cégep du Vieux Montréal

La transition entre le secondaire et le collégial représente déjà un défi pour l'ensemble des étudiant·e·s. Dans le contexte de la pandémie, la formation à distance amène de nouveaux défis liés à la socialisation, l'organisation et la motivation, et peut amplifier les inquiétudes liées à la réussite des études. Une augmentation des obstacles liés à l'accessibilité peut également s'observer chez certain·e·s étudiant·e·s, en particulier ceux et celles en situation de handicap (ESH).

Les effets bénéfiques d'un programme de mentorat sur le développement cognitif, identitaire et social des étudiant·e·s mentoré·e·s ont été démontrés (Larose et al., 2008).

C'est dans ce contexte qu'un nouveau service a été développé au Service d'aide à l'intégration des étudiants du Cégep du Vieux Montréal, en collaboration avec les Centres collégiaux de soutien à l'intégration : le centre virtuel de mentorat.

#### Accompagner vers la réussite

Ce service, offert depuis l'automne 2020 à un groupe d'une vingtaine d'étudiant·e·s, vise à offrir un accompagnement par un·e pair·e durant la première session au niveau collégial. Il s'adresse spécifiquement aux ESH, c'est-à-dire les personnes qui vivent avec une limitation sensorielle



(auditive ou visuelle), physique ou motrice, qui présentent un trouble d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie), un trouble neurologique (déficit de l'attention, trouble du spectre de l'autisme) ou un trouble mental.

Depuis l'automne 2020, ces étudiant·e·s qui ont entamé leur première année d'études collégiales dans un contexte de pandémie et de formation à distance peuvent être jumelé·e·s avec des mentor·e·s de deuxième et de troisième année.

Cet accompagnement hebdomadaire en ligne permet de présenter les divers services offerts par l'établissement, d'offrir des conseils en lien avec les besoins particuliers, de présenter des stratégies d'apprentissage, d'apprendre les bases du métier d'étudiant·e (voir la fiche [Notion clé](#) du présent dossier) et de répondre à diverses interrogations ou inquiétudes.

La participation au programme est entièrement volontaire; l'engagement de l'étudiant·e est l'élément clé de la réussite du mentorat. La personne mentorée doit se présenter aux rencontres planifiées en ligne, sans quoi sa place est offerte à un autre étudiant.

Le programme s'étale tout au long de la session et se compose de douze rendez-vous en ligne :

- quatre rencontres formatives obligatoires;
- quatre rencontres de consolidation recommandées;
- quatre rencontres de suivi optionnelles.

Une session collégiale est d'une durée de 15 semaines, mais différentes difficultés et préoccupations peuvent survenir durant une première session collégiale. Des plages sont offertes



pour discuter avec un·e mentor·e des obstacles qui se présentent et des solutions qui peuvent être envisagées.

### Qui sont les mentor·e·s ?

Ceux et celles qui accompagnent les étudiant·e·s en début de parcours collégial ont déjà bénéficié du Service d'aide à l'intégration des étudiants du Cégep du Vieux Montréal.

En plus d'être des figures significatives et stables dans une période de transition mouvementée et parfois anxiogène, les mentor·e·s recruté·e·s connaissent déjà les services offerts et les stratégies gagnantes en première session d'études collégiales.

Ces mentor·e·s sont sous la supervision régulière du personnel en services adaptés du Cégep, qui aide également à identifier des étudiant·e·s qui gagneraient à suivre le programme.

Selon Annie Doré-Côté, directrice adjointe des études - SAIDE, Aide à la Réussite et Programmes d'études au Cégep du Vieux Montréal, les rencontres de mentorat virtuel sont bénéfiques à la fois pour les étudiant·e·s mentoré·e·s et les mentor·e·s, dans la mesure où les personnes qui accompagnent intègrent également les stratégies d'apprentissage et les bases du métier d'étudiant·e.



#### Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>



*Pour aller plus loin*

Cégep du Vieux Montréal (2020). Centre virtuel de mentorat. Service d'aide à l'intégration des étudiants (SAIDE).





Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, E., Guay, F. et Deschênes, C. (2008). Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques. Rapport de recherche déposé au FQRSC et au MELS. Université Laval : Québec, 124 p.

## > PRATIQUE INSPIRANTE



*Pour citer ce dossier*

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>

### Zenétudes : vivre sainement la transition au collège

Dans un contexte où la dépression est l'un des prédictors puissants de l'abandon scolaire lors de la transition secondaire-collégial (Marcotte et al., 2016), l'équipe du Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire ([Labomarcotte](#)) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a développé le programme de prévention Zenétudes : vivre sainement la transition au collège. Ce programme fait actuellement l'objet d'une vaste étude d'implantation (2018-2021) auprès de plusieurs collèges du Québec dans le but de soutenir son efficacité à partir de données probantes.



Image : [Labo Marcotte](#)



## Objectifs du programme

Le programme s'inscrit dans une stratégie de prévention pour la santé mentale des jeunes. Son évaluation actuellement en cours vise aussi à contribuer aux propositions incluses dans la Norme nationale du Canada sur la santé mentale et le bien-être des étudiants du postsecondaire.

L'équipe qui a réalisé le projet est composée de la professeure Diane Marcotte et de son équipe collaboratrice composée de Carole Viel, Simon Marcil, Marie-Laurence Paré et Cynthia Lamarre. Les auteur·e·s du programme proposent une formation à l'utilisation du programme Zenétudes à l'intention des enseignant·e·s (volet 1) et des équipes professionnelles en santé mentale (volets 2 et 3). Ces formations, animées par Diane Marcotte, visent à outiller les enseignant·e·s et les intervenant·e·s en vue d'une utilisation optimale du programme.

Des manuels pour les animateur·trice·s et des cahiers pour les participant·e·s sont utilisés dans chacun des trois volets du programme. Ces formations portent notamment sur les thèmes suivants :

- La dépression et l'anxiété chez les adultes émergents  
Les modèles conceptuels à l'origine du programme, la prévalence et les facteurs associés à la dépression et à l'anxiété.
- La dépression, l'anxiété et la transition postsecondaire  
Les impacts sur le rendement scolaire, l'abandon scolaire, les stress associés à la transition postsecondaire, les facteurs de risque et de protection.
- Les contenus du programme  
La structure du programme, ses composantes, ses limites et les programmes existants.
- Les facteurs facilitants et nuisibles à l'implantation du programme  
Les populations visées, le dépistage et les critères d'exclusion.



## Un programme en trois volets

Le projet Zenétudes comprend trois volets :

- La **prévention universelle**, qui s'adresse à l'ensemble de la population étudiante, notamment par le biais d'interventions effectuées au sein de l'établissement afin de prévenir le décrochage lié à la transition secondaire-collégial et aux problématiques de santé mentale. Ce type de prévention peut prendre la forme d'une animation effectuée en classe, en testant les connaissances des étudiant·e·s sur l'anxiété et la dépression, en fournissant des indicateurs concernant la transition vers l'âge adulte et la précision des aspirations professionnelles de même qu'en présentant des stratégies comme la gestion du temps et la préparation pour un exposé oral.
- La **prévention ciblée sélective**, qui consiste en deux ateliers diffusés par une équipe mixte d'enseignant·e·s et d'intervenant·e·s portant sur la gestion de l'anxiété et la prévention de la dépression.
- La **prévention ciblée indiquée**, soit dix rencontres offertes par deux professionnel·le·s visant les étudiant·e·s dépisté·e·s qui présentent des symptômes nécessitant une intervention.



Vidéo : [Bell Cause pour la cause et La fondation de la famille Rossy font équipe](#)



## L'approche privilégiée

Le programme Zenétudes est fondé sur l'approche cognitive-comportementale, selon laquelle les comportements et les sentiments d'une personne sont souvent influencés par la façon dont elle pense. À titre d'exemple, un-e étudiant-e peut vivre de l'anxiété avant un exposé oral. Selon l'approche cognitive-comportementale, ce n'est pas la situation – ici l'exposé oral – qui amènerait de l'anxiété, mais la façon dont cette situation est perçue et interprétée (« j'ai peur d'avoir l'air ridicule si je fais une erreur lors de la présentation de mon exposé oral »). C'est pour cette raison que plusieurs techniques d'approche cognitive-comportementale travaillent la façon de penser et d'agir des individus, de même que leur relation avec leurs pensées, afin de remédier aux comportements problématiques.

Le [site web de Zenétudes](#) propose des ressources, des outils (tests d'auto-évaluation des signes d'anxiété et de dépression, tests d'orientation/choix de carrière) et des stratégies identifiées comme étant efficaces.



### Pour consulter le dossier complet

sur la thématique des transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>



### Pour aller plus loin

Lallier, A., en collaboration avec D. Marcotte et N. Gosselin (2019). Zenétudes, un programme de prévention en santé mentale. Portail du réseau collégial du Québec, 3 mars.

Marcotte, D., Paré, M. L., Lamarre, C. et Viel, C. (sous presse). *Zenstudies: A Healthy Transition to Post-Secondary Education*. Ottawa : University of Ottawa Press.





Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes 1 : vivre sainement la transition au collège. Programme de prévention universelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 102 p.

[Site web de ZENÉTUDES | labomarcotte](#)



## > PRATIQUE INSPIRANTE



*Pour citer ce dossier*

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>

### MAP<sup>1</sup> : un programme pour les étudiant·e·s de première année universitaire

Le programme de mentorat par les pair·e·s (MAP<sup>1</sup>) mis en place à Polytechnique Montréal s'adresse aux étudiant·e·s de première année universitaire, au baccalauréat ou à l'année préparatoire, soit ceux et celles ayant complété leurs études secondaires ailleurs. Au Québec, les études préuniversitaires durent 13 années, alors qu'elles totalisent habituellement 12 années ailleurs dans le monde. Cette année préparatoire vise donc à permettre aux étudiant·e·s de se mettre à niveau dans certaines matières.



Image : [Page Facebook Polytechnique Montréal](#)



## Objectifs du programme

MAP<sup>1</sup> est un programme d'accompagnement entre étudiant·e·s par un jumelage mentor·e/mentoré·e qui offre une « valeur ajoutée à [la] formation et [au] développement ». Ses objectifs sont autant d'avantages pour l'étudiant·e mentoré·e, notamment :

- favoriser l'intégration, sur place ou à distance;
- développer un réseau et des liens avec les membres de la communauté universitaire;
- développer des stratégies d'études;
- augmenter la motivation;
- faciliter la réussite scolaire;
- clarifier un choix de programme;
- atteindre les objectifs fixés par les étudiant·e·s;
- réfléchir à un plan d'études et de carrière.



Image : [Page Facebook Polytechnique Montréal](#)

## Qui sont les mentor·e·s ?

Les personnes qui accompagnent les étudiant·e·s nouvellement admis·e·s sont aussi des étudiant·e·s à Polytechnique Montréal, de la deuxième à la quatrième année au baccalauréat ou encore aux études supérieures. Elles sont bien intégrées au sein de l'établissement et possèdent de bonnes habiletés relationnelles. L'altruisme, l'empathie et l'ouverture à la différence sont des qualités recherchées puisque plusieurs étudiant·e·s proviennent de l'extérieur du Québec.



Les avantages de devenir mentor·e sont particulièrement intéressants pour les futur·e·s ingénieur·e·s :

- développer des habiletés communicationnelles;
- gagner de la confiance;
- obtenir de la reconnaissance du milieu;
- donner du sens à son projet d'études en donnant au suivant;
- vivre une expérience pertinente pour un stage ou un emploi;
- bonifier une candidature pour certaines bourses liées à l'engagement social.



**Pour consulter le dossier complet**

sur la thématique des transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>



*Pour aller plus loin*

MAP<sup>1</sup> – Polytechnique Montréal



### > PRATIQUE INSPIRANTE



*Pour citer ce dossier*

CAPRES (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>

### T@DGE : un programme de transition vers les cycles supérieurs

L'Université Dalhousie, en Nouvelle-Écosse, propose depuis l'automne 2020 un programme d'orientation destiné aux étudiant·e·s des cycles supérieurs : Together@Dal: Grad Edition (T@DGE). Inspiré d'un programme similaire destiné aux étudiant·e·s universitaires nouvellement admis·e·s, T@DGE vise à accompagner les étudiant·e·s dans leur transition vers les cycles supérieurs en plus d'accroître leur sentiment d'appartenance et leur engagement.

Si des programmes d'orientation ont toujours été offerts sur le campus, la nouveauté avec T@DGE réside dans son offre de modules en ligne et l'emploi d'étudiant·e·s mentor·e·s qui accompagnent les participant·e·s tout au long du programme.

Les modules ont été élaborés par Mabel Ho, conceptrice de formations (*curriculum developer*), qui a analysé les plans d'orientation partagés par les membres du Graduate & Postdoctoral Development Network (Réseau pour le perfectionnement aux études supérieures et postdoctorales). Cette analyse lui a permis de relever quatre thématiques d'intérêt à exploiter dans T@DGE, qui se déclinent en quatre modules en ligne :

- *What the Dal?*, un module qui présente les occasions d'implication au sein de la communauté universitaire et les services disponibles pour les étudiant·e·s;



- *Thriving in Graduate School*, un module qui vise à encourager la confiance, la résilience et la motivation dans le contexte des cours en ligne;
- *Relationship Building*, un module qui relève l'importance des liens entre les pair·e·s et le corps professoral et départemental, et qui donne des trucs pour garder le contact, malgré la distance;
- *Creating a Graduate Student Game Plan*, qui vise à développer des stratégies et des techniques pour débiter ses études du bon pied.



Image : Together@Dal: GradEdition

Ces modules sont composés principalement de courtes lectures, de vidéos, de trucs pratiques et de nouvelles mettant en vedette la communauté universitaire. Chaque module se conclut par une activité réflexive et une rencontre animée par les mentor·e·s.

Le programme, qui a débuté en août 2020, a attiré 50 % des étudiant·e·s nouvellement inscrit·e·s aux cycles supérieurs. À ce jour, près de 1000 étudiant·e·s ont activement participé aux activités de réflexion et aux sessions de discussion organisées à la suite des modules.





**Pour consulter le dossier complet**

sur la thématique des transitions interordres et intercycles en  
enseignement supérieur :

<http://www.capres.ca/dossiers/transitions-interordres-intercycles>



***Pour aller plus loin***

[Together@Dal](mailto:Together@Dal) - Dalhousie University.

