

Comme chez soi : le sentiment d'appartenance de diplômés d'écoles secondaires de
langue française de l'Ontario lors de leur première année à l'université

Nicholas Faubert

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de
Maîtrise ès Arts en éducation, concentration Leadership, évaluation, programmes et
politiques éducationnelles

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Nicholas Faubert, Ottawa, Canada, 2021

Résumé

Le point de vue des étudiants et les minorités linguistiques sont peu présents dans la recherche sur la transition scolaire et l'expérience étudiante à l'université (Lamoureux, 2007; Lamoureux et coll., 2013; Tinto, 2017). Notre recherche porte sur le sentiment d'appartenance chez des étudiants diplômés d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario lors de leur première année universitaire. Dans la présente étude, nous avons fait une utilisation secondaire de données provenant de 17 groupes de discussion réalisés auprès de 88 étudiants. Une analyse de contenu a été effectuée selon trois concepts, soit l'appartenance à l'institution, les relations sociales et le métier d'étudiant. Les résultats montrent qu'au premier trimestre, les étudiants sont en mode de survie et ont de la difficulté à trouver l'équilibre entre leur vie sociale et académique. Au deuxième trimestre, des moments de prise de conscience ont permis à plusieurs participants de comprendre ce sur quoi ils devaient travailler pour se sentir plus à l'aise à l'université. Cette étude contribue à la recherche sur le sentiment d'appartenance à l'université chez une population francophone minoritaire dans la mesure où nous avons montré de quelle façon celui-ci se développe lors de la première année d'études universitaires.

Abstract

Student perspectives and linguistic minorities are not well represented in research on academic transition and the university student experience (Lamoureux, 2007; Lamoureux et al., 2013; Tinto, 2017). Our research examines the sense of belonging among Ontario French-language high school graduates during their first year of university. In this study, a secondary use of data collected during 17 focus groups, in which 88 students participated, was conducted. A content analysis was carried out using three concepts: institutional belonging, social relationships and the student profession (*métier d'étudiant*). The results show that during the first term, students are in survival mode and have difficulty balancing their social and academic lives. In the second term, moments of full awareness (*prise de conscience*) helped many participants understand what they needed to work on to feel more comfortable at university. This study contributes to the research on the sense of belonging at university among a minority francophone population in that we have shown how it develops during the first year of university studies.

Remerciements

En 2017, lorsque j'ai entamé mes études de maîtrise, je ne m'étais pas imaginé à quel point les quatre années suivantes allaient être mouvementées et pleines de bons défis. Je ne pouvais pas non plus prédire l'importance de votre appui dans mon cheminement avec ce projet. À vous tous, je vous dis merci, pour tout ce que vous m'avez donné et appris lors de ce projet. Vos contributions me marqueront pour le reste de ma vie.

Marie-Josée Vignola, ma directrice de thèse, qui m'avait premièrement ouvert les yeux aux complexités et aux subtilités du processus d'écriture au baccalauréat. Tu m'as appris à bien guider le lecteur et par le fait même, tu guidais l'écrivain. C'est grâce à toi que l'histoire des participants a pris vie et je t'en suis extrêmement reconnaissant.

Francis Bangou et Sylvie Lamoureux, les membres de mon comité de thèse. Vos suggestions, vos commentaires et vos questions m'ont permis de cibler mon sujet de recherche et les questions qui s'y rattachent. Sylvie, un merci particulier pour m'avoir donné la piqûre de la recherche lors de la première formation que tu m'as offerte, lorsque j'étais mentor régional. Le fait de m'avoir ensuite fait confiance avec la collecte de données de ton projet a été une expérience inoubliable dans mon parcours.

Je désire également souligner le soutien financier obtenu par l'entremise de la Faculté d'éducation et du gouvernement de l'Ontario, sous la forme de la bourse des études supérieures de l'Ontario.

L'équipe de mentors régionaux de 2018-2019, un merci spécial à vous, qui avez su bien m'appuyer avec les efforts de recrutement, l'animation des groupes de discussion et la transcription des enregistrements.

Sonia Cadieux et Alain Malette, votre confiance quant à l'importance du programme de mentorat régional a fait en sorte que j'ai pu poursuivre cette recherche. Sans votre flexibilité et votre ouverture, je n'y serais pas arrivé.

Catherine Lavoie, ma mentore, merci de m'avoir si bien conseillé en tant que superviseure et ensuite en tant qu'amie. Tu m'as fait vivre mon propre moment de prise

de conscience, qui m'a poussé à poursuivre mes études dans le domaine qui me passionne et je t'en suis extrêmement reconnaissant.

Mes parents, Francine et Gilles, vous m'avez toujours appuyé dans mes études. Votre encouragement et votre confiance en moi m'ont donné la motivation dont j'avais besoin pour poursuivre.

Marie-Ève, tes gentils « coups de botte » m'ont toujours recentré et poussé à continuer, même lorsque la motivation manquait. Étudier tous les deux pendant toutes ces années n'a pas été facile, mais ton appui constant a été des plus rassurants. Tu ne t'en rends peut-être pas compte, mais le dévouement et la passion que tu appliques à tout ce que tu entreprends sont des plus contagieux.

Finalement, aux participants qui se sont livrés si ouvertement lors des groupes de discussion, je vous remercie infiniment. C'est grâce à vous que d'autres personnes pourront prendre connaissance de votre histoire.

Table des matières

Résumé.....	II
Abstract	III
Remerciements.....	IV
Liste des tableaux et des figures	IX
Chapitre 1 - Introduction et mise en contexte.....	1
1.1 Contexte général	2
1.1.1 La réalité franco-ontarienne	2
1.1.2 Le système d'éducation franco-ontarien.....	3
1.2 Contexte spécifique.....	8
1.2.1 Le lieu de recherche : l'Université d'Ottawa	8
1.2.2 Le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa	10
1.2.3 Le contexte de la présente étude	12
Chapitre 2 - Recension des écrits.....	14
2.1 La transition vers les études postsecondaires.....	14
2.2 L'attrition, la rétention et la persévérance	16
2.3 La première année universitaire.....	18
2.4 L'expérience universitaire de groupes minoritaires.....	20
2.4.1 L'immersion en français	22
2.4.2 Les francophones minoritaires	25
2.5 Les programmes de mentorat étudiant à l'université.....	29
2.6 Le sentiment d'appartenance	34
2.7 L'objectif de la recherche	36
Chapitre 3 - Cadre conceptuel.....	37
3.1 L'identité.....	37
3.2 Le sentiment d'appartenance	39
3.2.1 La communauté institutionnelle.....	44
3.2.2 Les relations sociales	47
3.2.3 Le métier d'étudiant.....	49
3.3 Les questions de recherche	52
Chapitre 4 – Méthodologie	54
4.1 La description du projet principal sur le mentorat régional.....	54

4.1.1 Les participants	56
4.1.1.1 Les quatre régions géographiques de l'Ontario.	57
4.1.1.2 La répartition des participants dans les groupes de discussion.	60
4.1.2 Les instruments de collecte de données	61
4.1.3 La procédure de collecte de données	62
4.1.4 La transcription et la présentation des données	63
4.2 La description de la présente étude	64
4.2.1 Le type de recherche	65
4.2.2 L'analyse des données	66
Chapitre 5 - Présentation et interprétation des résultats.....	69
5.1 L'autoethnographie rétrospective	69
5.2 Le premier trimestre.....	75
5.2.1 L'appartenance à la communauté institutionnelle	76
5.2.1.1 Comparer des mois à des années.	76
5.2.1.2 Se retrouver dans un nouvel environnement.....	81
5.2.1.3 S'imposer des limites.....	87
5.2.1.4 Bilan en lien avec la question de recherche 1.	92
5.2.2 Les relations sociales	93
5.2.2.1 Faire les premiers pas.....	94
5.2.2.2 Se trouver des repères.	98
5.2.2.3 Trouver l'équilibre.	106
5.2.2.4 Bilan en lien avec la question de recherche 2.	109
5.2.3 Le métier d'étudiant.....	111
5.2.3.1 Être à la hauteur.	111
5.2.3.2 S'habituer à ses responsabilités.	116
5.2.3.3 Découvrir un nouveau métier.....	121
5.2.3.4 Bilan en lien avec la question de recherche 3.	129
5.3 Le deuxième trimestre.....	131
5.3.1 L'appartenance à la communauté institutionnelle	131
5.3.1.1 Commencer à se sentir à l'aise.....	132
5.3.1.2 Trouver sa place.....	137
5.3.1.3 Comprendre l'importance de s'engager.....	145

5.3.1.4 Bilan en lien avec la question de recherche 1.	149
5.3.2 Les relations sociales	150
5.3.2.1 Trouver son groupe d'amis.	151
5.3.2.2 Des relations en évolution.....	154
5.3.2.3 Tenter d'atteindre un équilibre.....	159
5.3.2.4 Bilan en lien avec la question de recherche 2.	162
5.3.3 Le métier d'étudiant.....	164
5.3.3.1 Le confort arrive, mais les questions demeurent.	164
5.3.3.2 Développer ses compétences.	169
5.3.3.3 S'approprier son nouveau métier.	175
5.3.3.4 Bilan en lien avec la question de recherche 3.	186
5.4 Bilan de l'évolution de l'expérience des participants du premier au deuxième trimestre	188
5.4.1 Les convergences	189
5.4.2 Les divergences.....	194
Chapitre 6 - Conclusion	201
6.1 Limites de la recherche	201
6.2 Contributions de la recherche	203
6.3 Pistes de recherche	211
Références.....	216
Annexe 1 Pyramide de Maslow (Maslow, 1943; Mcleod, 2020)	230
Annexe 2 Carte géographique partielle de l'Ontario	231
Annexe 3 Guide thématique.....	232
Annexe 4 Textes de recrutement.....	235
Annexe 5 Formulaire de consentement.....	237
Annexe 6 Grilles de codage	242

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1 Institutions de l’Ontario qui offrent des programmes universitaires en français	7
Tableau 2 Régions géolinguistiques ciblées par les groupes de discussion du projet principal	56
Tableau 3 Données sur les écoles secondaires de l’Ontario en 2018-2019	58
Tableau 4 Nombre de groupes de discussion et de participants par région géographique d’appartenance	61
Tableau 5 Étapes clés de l’année universitaire et période de collecte de données des deux trimestres	62

Figures

Figure 1 Les éléments fondamentaux du sentiment d’appartenance (Strayhorn, 2012; 2018).....	41
--	----

Chapitre 1 - Introduction et mise en contexte

La décision de poursuivre des études postsecondaires devient de plus en plus populaire, voire nécessaire pour les jeunes Canadiens qui terminent leurs études secondaires. En effet, le pourcentage de jeunes Canadiens de 19 ans qui entreprennent des études postsecondaires est passé de 52,6% en 2001 à 63,8 % en 2014 (Statistique Canada, 2017). En 2018-2019, l'année où a eu lieu la collecte de données pour la présente thèse, 515 739 étudiants¹ canadiens de moins de vingt ans s'inscrivaient aux études postsecondaires (Statistique Canada, 2020). Les études postsecondaires représentent un moment déterminant de la vie des étudiants, où ils font de nouvelles rencontres et vivent de nouvelles expériences qui ont une influence sur leur identité, sur leur choix de carrière et sur leur développement en tant qu'adultes. Pour ces raisons, il semble nécessaire de s'intéresser à l'expérience de ces étudiants à cette étape importante de leur vie.

Depuis plus de 40 ans, plusieurs études ont été effectuées auprès d'étudiants du postsecondaire faisant partie de populations majoritaires (Astin, 1975; 1993; 1999; Tinto, 1993). Nous remarquons qu'au cours des 25 dernières années, de plus en plus de chercheurs se sont intéressés à l'expérience étudiante de populations minoritaires ou sous représentées (Hausmann, Schofield et Woods, 2007; Hernandez et Lopez, 2004; Hurtado et Carter, 1997; Lamoureux, 2007; Lamoureux et coll., 2013; Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella, 1996; Rankin, 2005). Cet intérêt témoigne de la volonté des chercheurs et des institutions postsecondaires de mieux comprendre leurs diverses populations étudiantes. Cependant, comme le souligne Lamoureux (2007), un grand nombre de ces études se concentrent sur les minorités raciales (Hausmann, Schofield, Woods, 2007; Hernandez et Lopez, 2004; Hurtado et Carter, 1997) mais peu d'entre elles ont porté sur des minorités linguistiques. En nous penchant sur le contexte canadien nous notons que malgré le fait que, depuis 2007, davantage d'études aient été effectuées au sujet de l'expérience

¹ Le mot « étudiant » est utilisé à titre épïcène et le sera dans le reste du texte, sauf s'il s'agit spécifiquement d'une étudiante.

universitaire d'étudiants issus de milieux francophones minoritaires (Desabrais, 2013; Jean-Pierre, 2017; Lamoureux, 2007; Savoie-Ferron, 2018), la question du sentiment d'appartenance à l'université n'a été abordée qu'en partie dans celles-ci. Puisque le sentiment d'appartenance est positivement lié à l'intégration sociale et académique à l'université (Strayhorn, 2018) ainsi qu'à l'intention de poursuivre les études après la première année, il est important de se pencher sur le rôle qu'il joue chez les étudiants en début de parcours universitaire. C'est ce qui nous a motivé à réfléchir à la question du sentiment d'appartenance à l'université d'un groupe d'une minorité linguistique, soit les étudiants franco-ontariens de première année universitaire. Dans les prochaines parties, nous présenterons le contexte général, le contexte spécifique et la recension des écrits afin de préciser les enjeux qui ont motivé le présent projet de recherche. Par la suite, le cadre conceptuel et la méthodologie seront exposés. La présentation et l'interprétation des résultats suivront, avant de terminer avec la conclusion.

1.1 Contexte général

Afin de bien cerner la population à l'étude, nous ferons un survol du contexte éducatif de l'Ontario. Pour ce faire, nous donnerons un bref aperçu de la réalité franco-ontarienne, pour ensuite présenter son système éducatif scolaire et universitaire.

1.1.1 La réalité franco-ontarienne

Depuis 2009, la définition du terme « francophone » selon le gouvernement de l'Ontario a changé. Alors qu'elle ne comprenait que « les personnes pour lesquelles la langue maternelle est le français » (Commissariat aux services en français, s.d.) le gouvernement de l'Ontario a procédé à des changements en fonction de la recommandation du commissariat aux services en français pour y inclure « les personnes pour lesquelles la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison. » (Commissariat aux services en français, s.d.). Par conséquent, cette province compte maintenant plus de 620 000 personnes qui correspondent à cette nouvelle définition, ce qui en fait la province canadienne qui regroupe le plus grand nombre de francophones à l'extérieur du Québec. L'inclusion de plus de personnes au sein de la

francophonie ontarienne a eu comme résultat que l'on reconnaisse maintenant la communauté francophone de l'Ontario comme étant plus hétérogène du point de vue linguistique et culturel qu'elle ne l'était auparavant. À ce sujet, Gérin-Lajoie (2005) souligne que la francophonie en Ontario est plurielle, notamment en raison du fort taux d'immigration francophone ainsi que des identités linguistiques complexes des jeunes fréquentant les écoles de langue française de la province.

De plus, l'identité linguistique de la population ontarienne est en constante évolution. En effet, Dallaire (2004) faisait état dès 1999 de la réalité de jeunes en situation francophone minoritaire qui se disaient francophones et anglophones. Cette réalité dépassait le simple fait linguistique : « *bilingualism was not merely a linguistic identity; it was an issue of belonging.*² » (p. 164). Depuis, plusieurs études ont fait état d'une identité bilingue chez de plus en plus de jeunes Ontariens dans les institutions scolaires de langue française (Gérin-Lajoie, 2010; Landry, Deveau et Allard, 2008; Pilote, 2007). Dalley (2006) parle même d'une identité linguistique mixte ou hybride, où on ne distingue pas les limites de l'identité francophone et anglophone. Cette brève présentation de la réalité franco-ontarienne permet donc de mieux comprendre la spécificité du contexte dans lequel se trouve le système d'éducation franco-ontarien sur lequel portera la prochaine section.

1.1.2 Le système d'éducation franco-ontarien

Dans la plupart des régions de l'Ontario, les élèves peuvent fréquenter l'école de langue française de la maternelle à la 12^e année. Toutefois, pour être inscrit à l'école de langue française, le parent ou le tuteur d'un élève doit être un ayant droit³ ou, s'il n'est

² Dans cette thèse, plusieurs termes et citations seront écrits en anglais. Cela permet de maintenir le sens des propos des auteurs, surtout lorsqu'une traduction littérale n'existe pas. Dans tout le texte, les mots écrits en anglais seront en italiques afin de les distinguer des mots écrits en français.

³ Selon le gouvernement de l'Ontario, « Un ayant droit est un parent (ou tuteur/tutrice) qui réside en Ontario, est citoyen canadien, et répond à au moins un des critères suivants : 1) sa langue maternelle est le français, c'est-à-dire, sa première langue apprise et encore comprise; ou 2) il ou elle a reçu son instruction au niveau élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada ; ou 3) il ou elle est parent (ou tuteur/tutrice) d'un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction, au niveau élémentaire ou secondaire, dans une institution de langue française au Canada. » (s.d.). Par le biais d'un comité d'admission, l'enfant d'un non-ayant droit peut être admis à une école de langue française.

pas un ayant droit, faire appel à un comité d'admission. Malgré l'obligation d'avoir le statut d'ayant droit pour être admis dans une école de langue française en Ontario, Gérin-Lajoie (2018) explique que le contexte social anglo dominant, la hausse des mariages exogames et l'augmentation de l'immigration sont tous des facteurs contribuant à l'hétérogénéité linguistique des écoles de langue française de l'Ontario. Afin de pallier ces facteurs, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté la politique d'aménagement linguistique (PAL) en 2004, qui vise à donner « des directives claires en ce qui concerne la réalisation du mandat des écoles de langue française en Ontario. » (Gérin-Lajoie, 2018), qui « est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 7). Il est à noter que la construction identitaire, qui vise à développer l'identité personnelle, linguistique et culturelle des élèves, est un des cinq axes d'interventions de la PAL et est au centre de la planification des enseignants (Gérin-Lajoie, 2018).

À ce sujet, plusieurs initiatives gouvernementales ou menées par les élèves eux-mêmes ont été créées de manière à appuyer les écoles dans ce projet de construction identitaire. À titre d'exemple, la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne⁴ (FESFO) œuvre depuis 1975 à offrir une programmation d'événements et d'activités aux élèves des écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Sa mission est de faire découvrir à ces élèves leur place au sein de la communauté francophone de l'Ontario et leur rôle dans le développement de cette communauté (FESFO, 2020). Leurs activités d'envergure permettent à plusieurs élèves des quatre coins de la province de se rencontrer et de vivre des expériences marquantes en français⁵.

⁴ Au départ, cet organisme était la Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO). Cependant, ce nom a été remplacé par la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne afin de répondre aux besoins des jeunes franco-ontariens tant à l'école que dans leur communauté. Malgré ce changement d'appellation, l'organisme a gardé l'acronyme FESFO.

⁵ L'information sur ces activités peut être retrouvée sur le site web de la FESFO (fesfo.ca). Les activités d'envergure incluent notamment : les stages franco-ontariens de formation en leadership, les formations régionales, le parlement jeunesse francophone de l'Ontario, les jeux franco-ontariens et les jeux de la francophonie canadienne.

De plus, l'adoption de la stratégie gouvernementale visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans (Loi 52, 2006) représente une décision importante dans l'histoire de l'éducation secondaire en Ontario. En effet, afin « [d']augmenter le taux d'obtention du diplôme et [de] diminuer le taux de décrochage » (Ungerleider, 2007) des élèves du secondaire, le ministère de l'Éducation de l'Ontario lance cette nouvelle stratégie dès 2003. Découlant de celle-ci, l'initiative ministérielle *Destination réussite Ontario* lancée en 2006-2007⁶, ciblant les élèves francophones, est née et vise à :

offrir aux apprenantes et aux apprenants des occasions d'apprentissage novatrices, diversifiées et de qualité dans un environnement francophone, afin de les appuyer dans leur réussite scolaire et **leurs transitions vers les études postsecondaires**, la formation en apprentissage ou le marché du travail, et pouvoir ainsi les préparer à participer pleinement à l'économie. (Destination réussite Ontario, s.d.)

Dans le cadre de cette initiative, spécifiquement en ce qui a trait à l'objectif d'aider les élèves francophones dans leur transition du secondaire aux études postsecondaires, les établissements postsecondaires francophones et bilingues entretiennent des liens avec les élèves assez régulièrement par l'entremise de leurs agents de liaison. Ces derniers se rendent dans les écoles pour présenter les programmes d'études de leurs établissements, mais ils sont aussi présents aux foires d'information ainsi qu'à des activités de découverte des études postsecondaires (p. ex. : les camps d'anticipation) organisées par Destination réussite. En ce sens, les institutions postsecondaires de langue française et bilingues de l'Ontario « [présentent et en valorisent] les différentes options de programmes et d'établissements de langue française et bilingues » (Destination réussite Ontario, s.d.) par leur participation aux activités découlant de cette initiative. En lien avec ceci, nous présentons aussi les options d'études universitaires qui sont disponibles en Ontario.

Nous notons que près d'un tiers de la population totale du Canada habite en Ontario et 31,9% de la population ontarienne de 25 à 64 ans est titulaire d'un diplôme universitaire, faisant d'elle la province canadienne ayant le taux le plus élevé d'habitants

⁶ L'initiative ministérielle *Destination réussite Ontario* découle de la *Loi modifiant la Loi sur l'éducation concernant l'apprentissage des élèves jusqu'à l'âge de 18 ans et l'apprentissage équivalent*. Le site web du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques donne un portrait global du mandat, du cadre d'impact et des activités de *Destination réussite Ontario* : <https://www.lecentrefranco.ca/destination-reussite/>

avec ce niveau d'éducation (Statistique Canada, 2019). L'Ontario est aussi une des destinations d'études universitaires les mieux cotées au Canada, ayant 5 des 10 meilleures universités du pays (QS Top Universities, 2021). Bien qu'il existe 21 universités en Ontario, nous allons nous concentrer, pour les besoins de cette étude, sur l'offre des programmes de niveau universitaire en français en Ontario.

Il existe à l'heure actuelle dix institutions distinctes qui offrent des programmes de niveau universitaire en français en Ontario. Le tableau 1 présente ces dix institutions en plus de la région géographique dans laquelle elles se trouvent et l'institution à laquelle elles sont rattachées, le cas échéant (Gouvernement de l'Ontario, 2020).

Tableau 1 Institutions de l’Ontario qui offrent des programmes universitaires en français

Région géographique	Nom de l’institution	Institution d’attache
Est ontarien	Collège militaire royal du Canada	Non affiliée
Ottawa	Collège universitaire Dominicain	Carleton University
	Université St-Paul	Université d’Ottawa
	Université d’Ottawa	Non affiliée
Nord de l’Ontario ⁷	Université de Hearst	Non affiliée
	Université Laurentienne	Non affiliée
	Université de Sudbury	Non affiliée
Centre-Sud de l’Ontario	Campus Glendon	Université York
	Institut d’études pédagogiques de l’Ontario de l’Université de Toronto	Université de Toronto
	Université de l’Ontario français	Non affiliée
	Campus de Windsor, Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa ⁸	Université d’Ottawa
	Campus de Toronto, Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa ⁹	Université d’Ottawa

Bien que la création de l’Université de l’Ontario français en décembre 2017 soit venue répondre à certains des défis présentés dans le rapport d’enquête intitulé *L’état de l’éducation postsecondaire en langue française dans le Centre-Sud-Ouest de l’Ontario* :

⁷ Au moment de la rédaction finale de cette thèse, l’Université Laurentienne se plaçait sous la protection de la Loi sur les arrangements avec les créanciers des compagnies, annulait plus de 60 programmes d’études, dont plus de 24 en français et mettait fin à ses ententes d’affiliation avec, entre autres, l’Université de Sudbury. Cette dernière cherchait à faire modifier sa Charte afin de devenir une université non confessionnelle, pour et par les francophones. En même temps, l’Université de Hearst recevait sa propre Charte afin de devenir une université autonome. Il va sans dire que le portrait de l’accès aux études postsecondaires en Ontario français en 2021 est en mouvance.

⁸ Bien que ce campus fasse partie de l’Université d’Ottawa, nous l’ajoutons à ce tableau car il représente une option d’éducation postsecondaire de langue française dans la région du Centre-Sud-Ouest de l’Ontario.

⁹ Ibid.

Pas d'avenir sans accès (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2012), les choix de programmes universitaires qui s'offrent en français en Ontario demeurent limités et le déplacement géographique est toujours une nécessité pour plusieurs élèves franco-ontariens qui veulent poursuivre des études postsecondaires en français (Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Lamoureux et Labrie, 2016). En effet, L'étude de LeBlanc, Gauthier et Mercier (2002) sur la migration des francophones au Canada montre qu'un peu plus de 45% des déplacements géographiques des francophones sont liés aux études postsecondaires. Ceci peut occasionner plus de défis quant à leur participation et leur transition, notamment en raison du fait que leur déménagement signifie qu'ils devront se faire de nouveaux amis, que leur nouvelle autonomie leur donnera de nouvelles responsabilités et qu'ils mettront un certain temps à s'orienter sur le campus et dans la ville (Lamoureux et coll. 2013). Alors que la première cohorte d'étudiants s'apprête à faire ses premiers pas sur le campus de l'Université de l'Ontario français à l'automne 2021, il sera intéressant de témoigner de l'évolution de cette institution et de son impact sur le portrait des études universitaires dans le Centre-Sud-Ouest de l'Ontario dans les prochaines années. Après avoir présenté le contexte scolaire et universitaire de l'Ontario français, nous allons maintenant décrire le contexte spécifique de notre étude.

1.2 Contexte spécifique

Dans cette partie, nous présentons le lieu de recherche de notre projet, soit l'Université d'Ottawa, ainsi que son programme de mentorat régional. Par la suite, nous décrivons le contexte de la présente étude.

1.2.1 Le lieu de recherche : l'Université d'Ottawa

Le lieu de la collecte de données de notre projet est l'Université d'Ottawa. Cette université est située en Ontario dans la ville d'Ottawa, la capitale du Canada, qui compte un peu plus d'un million d'habitants et qui est à proximité de la frontière québécoise. L'Université d'Ottawa, située au centre-ville, comptait 42 253 étudiants au moment de la collecte de données pour la présente étude et compte 44 693 en 2020 (Université d'Ottawa, s. d. a). À cette université, le bilinguisme et la francophonie sont des valeurs qui sont fondamentales. En effet, depuis 1965 l'acte de l'université propose de « favoriser

le développement du bilinguisme et du biculturalisme, préserver et développer la culture française en Ontario » (Université d'Ottawa, 1965) comme un des trois objectifs de l'institution. L'Université d'Ottawa a aussi eu deux plans stratégiques depuis 2010 qui ont réitéré son engagement envers la francophonie. À ce sujet, un des quatre piliers dans le plan stratégique de 2010 à 2020 est « francophonie et bilinguisme » (Université d'Ottawa, 2010). De plus, en 2015, l'université « a officiellement obtenu la désignation de ses services et programmes d'études en français, en vertu de la Loi sur les services en français de l'Ontario. » (Université d'Ottawa, s. d. b). Cette désignation protège donc l'offre de programmes et cours universitaires ainsi que des services offerts par l'université en français. En ce sens, cette désignation renforce l'engagement de l'Université d'Ottawa envers la francophonie et assure aussi la continuité de la présence de la langue française au sein de cette institution. Finalement, par le biais de consultations auprès de la communauté universitaire (p. ex. sondages électroniques, groupes de discussion, entretiens), l'Université d'Ottawa a identifié six aspirations incontournables pour son plan stratégique de 2020 à 2030 (Université d'Ottawa, s. d. c). Dans l'une d'entre elles sont regroupées les cultures franco-ontarienne et franco-canadienne. Cela vient confirmer que la francophonie fait partie de l'identité même de l'Université d'Ottawa et qu'elle est au cœur de sa planification stratégique.

Cette université entretient aussi des liens étroits avec les communautés scolaires francophones de l'Ontario, en s'intégrant à l'initiative gouvernementale Destination réussite. À l'Université d'Ottawa, cela se vit entre autres par la participation d'agents de liaison aux foires de destinations postsecondaires ou en accueillant des élèves de l'Est ontarien et du Centre-Sud-Ouest ontarien chaque année pour un Camp d'anticipation. L'existence d'un poste dédié principalement à l'initiative qu'est Destination réussite et à d'autres projets faisant la promotion des études universitaires en français à l'Université d'Ottawa montre aussi que le recrutement des élèves des écoles de langue française de l'Ontario fait partie des priorités de cette institution. D'ailleurs, la prochaine section présentera en détail le programme de mentorat régional qui est une autre initiative née de la volonté de l'Université d'Ottawa d'appuyer les élèves de régions francophones minoritaires lors de leur transition à l'université.

1.2.2 Le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa

En 2010, des représentants de la Gestion des effectifs étudiants de l'Université d'Ottawa ont étudié l'expérience des étudiants francophones provenant de régions francophones minoritaires et ont confirmé les constats rapportés par Lamoureux (2007), à savoir que ces étudiants exprimaient vivre des défis lors de leur transition du secondaire à l'université. Notamment, cela se traduisait par le fait que le taux de diplomation était de 5 à 10% moins élevé pour les étudiants francophones de régions minoritaires que pour ceux de la région d'Ottawa (Lamoureux et coll., 2013). Des consultations et des discussions menées avec les étudiants de ces régions minoritaires, ainsi que des représentants de leur conseil scolaire d'origine, ont permis de proposer une initiative qui pourrait répondre à certains des éléments soulevés et vécus par les étudiants rencontrés en 2010-2011, notamment l'insécurité linguistique et la difficulté de s'adapter à la communauté francophone de l'Université et de la ville d'Ottawa (Lamoureux et coll., 2013). C'est ainsi que le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa a été mis sur pied pour l'année scolaire 2011-2012, afin d'appuyer ces étudiants lors de leur transition vers l'université (Lamoureux et Turner, 2013). Ce programme « par les pairs et pour les pairs » vise à jumeler les étudiants de première année avec des mentors qui sont semblables à eux sur le plan linguistique et de la provenance géographique afin de les accompagner lors de leur transition du secondaire à l'université, dès qu'ils acceptent leur offre d'admission. Au départ, cet accompagnement visait à assurer la sécurité linguistique des étudiants en les jumelant à un groupe de pairs et un mentor de la même région qu'eux avec lesquels ils pouvaient interagir et découvrir la vie universitaire.

De façon concrète, les mentors régionaux communiquent avec les étudiants nouvellement admis provenant de leur région géolinguistique avant l'inscription aux cours universitaires (environ 4 mois avant le début des cours), pour leur souhaiter la bienvenue à l'Université d'Ottawa et les inviter à se joindre à leurs réseaux sociaux. C'est principalement par le biais de Facebook et d'Instagram que les étudiants et mentors communiquent entre eux. Durant l'été, les mentors répondent donc aux questions des étudiants par rapport à leur préparation à la vie universitaire, soit au sujet de l'inscription aux cours, de la vie en résidence, des exigences académiques auxquelles s'attendre et des

façons de s'engager sur le campus. Les mentors se rendent d'ailleurs dans leur région géographique d'appartenance durant l'été, pour offrir des séances d'information aux étudiants et à leurs parents. Cela permet de partager de l'information utile à ce moment-là, en plus de permettre aux étudiants de rencontrer leur mentor. Durant l'année scolaire, cet appui continue sous forme de réponses aux questions des étudiants sur les réseaux sociaux et d'organisation d'activités sociales pour les étudiants.

Pour rendre compte de la pertinence et de l'efficacité du programme de mentorat régional, une recherche-action a documenté les premières années de la mise en œuvre de cette initiative par le biais de groupes de discussion et de sondages avec les étudiants de première année, ainsi que des groupes de discussion avec les mentors (Lamoureux et coll., 2013). Ces derniers gardaient également un journal de bord pour documenter leur expérience de mentor. Les mentors régionaux et plus de 250 étudiants francophones de contextes minoritaires ont participé à la recherche-action. Leurs expériences recueillies ont permis de vérifier la pertinence du programme de mentorat et, au besoin, d'y apporter des modifications, en plus de relever des éléments institutionnels à modifier en réponse aux données recueillies auprès des étudiants. Les données de ces groupes de discussion ont permis de constater que les étudiants visés ayant participé au programme vivaient des défis sociaux, académiques et linguistiques lors de leur transition aux études universitaires. Ces données ont aussi montré que les mentors régionaux représentaient « un intermédiaire peu intimidant pour les élèves » (Lamoureux et Turner, 2013, p. 14), leur permettant d'obtenir de l'appui plus aisément lors de leur première année d'études universitaires.

Depuis 2013, tous les étudiants nouvellement admis à l'Université d'Ottawa en provenance d'une école secondaire canadienne ou d'un Cégep¹⁰ sont invités à entrer en contact avec leur mentor régional. Le caractère proactif de ce programme permet à l'élève d'avoir un point de repère à l'université lors de sa transition puisque les premières

¹⁰ Le Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) est un palier scolaire particulier à la province du Québec, qui se situe entre les paliers secondaire et universitaire. Les études au Cégep mènent à un diplôme d'études collégiales (DEC) permettant aux étudiants de poursuivre leurs études à l'université ou d'intégrer le marché du travail.

communications avec son mentor ont généralement lieu au mois de mai de sa 12^e année, soit quatre mois avant sa rentrée universitaire. Ceci correspond à la constatation faite par Lamoureux (2007) au sujet de la transition à l'université qui commence, selon elle, avant l'arrivée sur le campus. Le lien entre les mentors et les mentorés est aussi unique, du fait qu'ils ont les mêmes appartenances linguistiques et géographiques. En effet, Lamoureux et coll. (2013) avancent que « [les étudiants] semblent forger des liens plus solides avec leur mentor si cette personne a des antécédents et un vécu similaire au leur » (p. 13). Après avoir présenté le programme de mentorat régional, nous pouvons décrire le contexte de la présente étude.

1.2.3 Le contexte de la présente étude

Nous avons présenté le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa puisqu'il a un lien direct avec les données qui sont analysées dans le cadre de la présente étude. Il est à noter que la chercheure principale du rapport au sujet du programme mentorat régional cité ci-haut (Lamoureux et coll., 2013) est également chercheure principale pour le projet d'où est tiré le corpus¹¹ utilisé dans la présente étude. Le projet principal¹² avait comme but de comparer les données recueillies en 2011 et publiées en 2013 à celles de 2018 et 2019 recueillies auprès de la population d'étudiants entrants à l'Université d'Ottawa. Le projet principal permettra de faire une mise à jour des défis et des expériences vécues par les entrants, de leur appréciation du programme de mentorat régional, tout en relevant les différences et les similitudes de leurs expériences à la lumière de l'évolution du mentorat régional, des initiatives de transition et d'accès et des élèves, devenus étudiants.

En lien avec ceci, ma propre participation lors de la collecte de données du projet principal à titre de co-chercheur et animateur de plusieurs groupes de discussion m'a permis de formuler mes propres questions de recherche. Pour la présente étude, je me

¹¹ À partir de ce point-ci, « le corpus » fera référence aux transcriptions verbatim des groupes de discussion avec les étudiants francophones de l'Ontario de la première année de l'étude principale. Plus de renseignements à ce sujet seront présentés dans le chapitre 4 qui porte sur la méthodologie.

¹² Nous ferons référence au projet d'où provient le corpus à l'étude comme étant « le projet principal ».

penche sur ma propre expérience pour expliquer l'importance du mentorat régional. En effet, puisque j'ai moi-même été mentor et coordonnateur de ce programme, je crois en son importance pour les étudiants et je suis aussi conscient du fait que ce contact unique avec les étudiants est une source de données infiniment riche qui permet de mieux comprendre l'expérience universitaire. En effet, ma participation à ce programme m'a premièrement permis de m'intéresser aux questions d'expérience étudiante de plus près, puisque je communiquais presque quotidiennement avec les étudiants lors de leur transition du secondaire à l'université.

En plus de mon expérience personnelle dans mes rôles d'étudiant, mentor et employé de l'Université d'Ottawa, le présent projet s'appuie sur quelques études qui ont déjà fait état de l'influence positive de programmes de mentorat sur l'intégration et le sentiment de confort que vivent les étudiants de régions francophones minoritaires à l'université (Lamoureux et Turner, 2013; Lamoureux et coll., 2013). Il est aussi à noter que la période de transition et la première année à l'université sont des moments charnières de l'expérience étudiante (Coulon, 2005; Lamoureux, 2007; Tinto 2017). En ce sens, l'étude de Palmer, O'Kane et Owens (2009), centrée sur le sentiment d'appartenance des étudiants lors de leur période de transition, a permis de constater toutes les ruptures et les moments de prise de conscience qui font partie de cette période de la vie des étudiants. Le sujet de la présente étude est donc la combinaison de ces sphères de recherche et a pour but d'aider à comprendre la façon avec laquelle le sentiment d'appartenance d'étudiants diplômés d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario est vécu lors de leur première année d'études à l'Université d'Ottawa.

Dans la prochaine partie, nous présenterons la recension des écrits, qui permettra d'établir des liens entre des études sur les divers domaines de recherche qui sont liés au sujet de la présente thèse.

Chapitre 2 - Recension des écrits

Dans ce chapitre, nous présentons les principales sphères de recherche qui sont liées à l'expérience de transition du secondaire à l'université ainsi qu'au développement et à l'évolution du sentiment d'appartenance des étudiants lors de leur première année d'études universitaires. Nous mettons l'accent sur la transition vers les études postsecondaires et ce qu'elle implique pour les étudiants. Les mesures utilisées par les universités pour prédire le taux de diplomation de leurs étudiants, tels les taux d'attrition, de rétention et de persévérance feront ensuite l'objet de la prochaine section. En lien avec cela, nous montrons l'ampleur de la recherche sur la première année universitaire. Pour nous rapprocher de notre sujet de recherche, nous abordons les études au sujet des groupes minoritaires ou sous-représentés. Au sein de cette section, nous explorons de façon plus précise deux groupes d'étudiants, soit les étudiants dans les régimes d'immersion en français et les étudiants francophones minoritaires. Pour faire le lien avec le programme de mentorat régional qui fait partie intégrante de la présente étude, nous présentons aussi les développements en recherche au sujet des programmes de mentorat étudiant à l'université. Finalement, afin de dresser la table pour le chapitre du cadre conceptuel, nous présentons les études au sujet du sentiment d'appartenance et terminons en énonçant notre objectif de recherche.

2.1 La transition vers les études postsecondaires

L'expérience étudiante au palier universitaire et l'expérience de transition vers les études postsecondaires sont des sujets qui ont souvent été étudiés au cours des dernières décennies (Brook, Fergie, Maeorg, Michell, 2014; Lamoureux, 2007; Tinto, 1993; 2006; 2017). Puisque la présente étude examine la période de transition du secondaire à l'université, nous devons nous pencher brièvement sur la notion de transition et ce qu'elle représente surtout dans un contexte universitaire et lors du passage de l'adolescence à l'âge adulte. D'ores et déjà, nous devons mentionner que cette transition de l'adolescence à l'âge adulte entraîne souvent des remises en question et des changements dans l'identité personnelle des étudiants (Zittoun, 2012). Dans le contexte des études universitaires, cette période est souvent caractérisée par des expériences nouvelles, tel le fait de vivre loin de

chez soi pour la première fois, d'explorer sa sexualité ou d'expérimenter avec l'alcool ou les drogues (Lamoureux, 2007).

Selon Zittoun, la transition est une rupture suivie de changements visant à s'adapter à un nouvel environnement : « *Transitions can be defined as processes of catalysed change due to a rupture, and aiming at a new sustainable fit between the person and her current environment.* » (2009). En ce sens, la transition aux études postsecondaires suppose une rupture du milieu scolaire et du rôle d'élève ainsi qu'une adaptation à l'environnement universitaire et au rôle d'étudiant. En ce qui a trait aux études portant sur la transition aux études postsecondaires, Coulon (2005) a développé une théorie qui permet de comprendre la transition et l'expérience des étudiants dans la perspective d'un « métier d'étudiant ». Selon lui, les étapes de cette transition au métier d'étudiant comprennent les temps de l'étrangeté (où l'apprenant est confronté à son nouvel environnement), de l'apprentissage (où l'apprenant commence à comprendre comment être étudiant) et de l'affiliation (où l'apprenant devient étudiant). Or, Lamoureux (2007) a été une des premières à considérer que cette transition commence bien avant l'arrivée sur le campus universitaire, soit lorsque les élèves songent premièrement aux études universitaires. Elle ajoute qu'il est également important de comprendre qu'un modèle linéaire, comme celui de Coulon, ne s'applique pas à tous les étudiants puisque leur transition est influencée par leurs propres expériences et que, selon celles-ci, le temps nécessaire à l'affiliation peut varier d'un étudiant à l'autre. De façon similaire, Hausmann et coll. (2007) ont noté que le sentiment d'appartenance des étudiants à l'université est généralement en déclin du début à la fin de la première année d'études. En ce sens, ils suggèrent que les initiatives institutionnelles visant à augmenter le sentiment d'appartenance et à faciliter la transition à l'université devraient avoir lieu bien avant le début de la première année universitaire. Pour eux aussi, la transition à l'université commence bien avant les premiers cours universitaires.

Nous notons également que les différences entre l'école secondaire et l'université sont souvent cachées par les similarités superficielles qui existent entre ces deux paliers (Foy et Keane, 2018). En effet, les étudiants abordent leurs études universitaires de la même façon qu'au secondaire, soit en s'attendant à ce que leur apprentissage soit encadré

par leur professeur (Elwood, 2008). Or, ce n'est généralement que lors de la remise des notes des premiers travaux ou examens que les étudiants se rendent compte des attentes des professeurs (Glaser, Hall et Halperin, 2006). Bref, nous devons comprendre que la période de transition s'étend sur une longue période de temps et qu'il n'est pas nécessairement évident pour les étudiants d'identifier lorsqu'ils la vivent et quels changements cette période leur demande. En ce sens, cette période de temps dans la vie des étudiants a fait l'objet de plusieurs recherches et a mené à de nombreuses études sur les conséquences et les mesures de succès de la transition aux études postsecondaires, telles l'attrition, la rétention et la persévérance, que nous présentons dans la prochaine section.

2.2 L'attrition, la rétention et la persévérance

Depuis une cinquantaine d'années, plusieurs chercheurs, notamment Astin (1975; 1993), Pascarella et Terenzini (2004) et Tinto (1975; 2006; 2017), se sont penchés sur les conditions menant à l'abandon des études postsecondaires, à partir d'un point de vue institutionnel. En effet, le concept d'attrition, soit l'abandon des études avant qu'elles ne soient complétées (Astin, 1975; Tinto, 1993) a été central dans plusieurs des premières études visant à comprendre l'écart entre le nombre d'admissions et le nombre de diplômés au sein des universités, soit le taux de diplomation. Pour ce faire, des chercheurs ont développé des modèles visant à expliquer ce processus d'attrition. Celui de Tinto, « *The Student Departure Model* » (1975; 1993) a souvent été cité comme la référence en ce qui a trait à la compréhension du processus d'attrition (Kerby, 2015; Spencer et Towles, 1993). Ce modèle propose que la combinaison des attributs (antécédents familiaux, études précédentes, habiletés), des buts et d'expériences institutionnelles formelles (performance académique et activités parascolaires) et informelles (interactions avec le personnel scolaire, les professeurs et les autres étudiants) permette (ou non) l'intégration académique et scolaire. Ultimement, la combinaison de ces facteurs mène à la prise de décision de ces étudiants de rester à l'université ou d'abandonner.

En parallèle à cela, la plupart des institutions postsecondaires ont mis en place des mécanismes leur permettant de mesurer le taux de rétention de leurs étudiants (Astin,

1975; 1993, Pascarella et Terenzini, 2005, Tinto, 1993; 2006). Le taux de rétention, soit le pourcentage d'étudiants d'une cohorte que les institutions peuvent garder chez elles d'une année à l'autre, est devenu une des mesures les plus utilisées dans l'élaboration de pratiques et d'initiatives visant à augmenter le taux de diplomation des institutions postsecondaires (Reason, 2009). Ces études ont éventuellement mené les institutions à poser des actions concrètes pour tenter d'augmenter leur taux de rétention. Par exemple, les *Early Alert Systems* employés par plusieurs institutions postsecondaires (Hanover Research Council, 2007; Miller, Hambrick et Firmin, 2008) leur permettent d'identifier, dès que possible, les étudiants qui sont à risque d'attrition afin de tenter d'agir pour les garder à l'université. Toutefois, la perspective institutionnelle n'est pas la seule à privilégier. En effet, Lamoureux (2005; 2007) est une des premières chercheuses à s'être intéressée à l'expérience de transition et de première année à l'université non pas de la perspective institutionnelle, mais de la perspective des élèves devenus étudiants. Tinto, après s'être d'abord intéressé à la perspective institutionnelle de l'expérience étudiante, note bien, enfin, que les étudiants ont une perspective de la rétention qui leur est propre et dit à ce sujet que « *students [...] do not seek to be retained. They seek to persist.* » (2006, p. 254). La persévérance signifie de demeurer ferme dans ses actions malgré les difficultés. À ce sujet, Reason explique que la persévérance est une mesure individuelle qui est centrée sur l'étudiant lui-même et fondée sur sa notion de succès (2009). Un étudiant pourrait donc persévérer et terminer ses études dans une institution différente de celle où il les a commencées. En effet, l'expérience étudiante ne peut pas seulement être comprise d'un point de vue institutionnel. Il est également important de considérer la perception des étudiants de leur propre expérience (Lamoureux, 2007; Lamoureux et coll. 2013; Tinto, 2017). En ce sens, peu d'études abordent exclusivement le concept de persévérance, car il est plus facile de l'étudier à partir de la perspective des étudiants eux-mêmes. Puisque cette perspective est encore sous-exploitée en recherche, nous trouvons beaucoup plus d'ouvrages qui se concentrent sur les mesures institutionnelles tels les taux de rétention ou de diplomation.

À ce sujet, les mesures prises par les institutions (surtout celles qui encouragent et facilitent la création d'un réseau social) pour augmenter la persévérance des étudiants (et

donc leur taux de rétention) servent à créer un sentiment d'importance chez les étudiants (*matting*) qui se traduit par un sentiment d'appartenance à l'université (Rayle et Chung, 2007). Sur ce point, les études ciblent très souvent la première année d'études universitaires et la positionnent comme étant la plus déterminante lorsqu'il est question de l'attrition, de la rétention et de la persévérance (Hanover Research, 2014; Kuh, 2001; Tinto, 2006). C'est pour cette raison que nous explorons le phénomène de la première année universitaire dans la prochaine section.

2.3 La première année universitaire

La première année universitaire est considérée par plusieurs chercheurs comme étant la plus importante en ce qui a trait à l'expérience étudiante positive et la rétention des étudiants (Bowman, 2010; Lee Upcraft, Gardner et Barefoot, 2004; Tinto, 2006). En effet, les taux d'abandon sont les plus élevés à la fin de la première année d'études (Barefoot, 2004). En ce sens, les études au sujet de la première année universitaire sont nombreuses et variées, mais elles font toutes référence au fait qu'il s'agit d'une période d'adaptation où les étudiants sont confrontés à plusieurs nouveautés : de nouveaux défis académiques, de nouveaux horaires, de nouveaux amis et de nouveaux logements où plusieurs vivent seuls ou sans leurs parents pour la première fois (Blair, 2017; Coulon, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges et Hayek, 2006; Lamoureux, 2007). Par exemple, Brinkworth et coll. (2009) montrent que les responsabilités et l'autonomie nécessaire à l'université ne concordent pas toujours avec les attentes des étudiants, ce qui peut leur causer des difficultés. La période de transition de l'adolescence à l'âge adulte (Zittoun, 2012), ainsi que la difficulté de se rendre compte que les attentes académiques sont différentes à l'université (Coulon, 2005; Foy et Keane, 2018) montre l'importance qu'accordent les chercheurs à la première année d'études.

La terminologie au sujet de l'expérience étudiante en première année est variée. Les études parlent d'engagement (*involvement*) (Astin, 1999), d'intégration (Tinto, 1993), d'affiliation (Coulon, 2005) et d'appartenance (*belonging*) (Strayhorn, 2018). Bien que ces termes ne soient pas tout à fait interchangeables, ils font tous référence au fait de s'adapter à l'environnement universitaire et d'en devenir membre pour avoir une expérience positive (Bowman, 2010). À cet effet, plusieurs auteurs ont étudié l'effet de

séminaires de première année¹³ (Lee Upcraft, Gardner et Barefoot, 2004; Marshall, Zhou, Gervan et Wiebe, 2012) puisque ceux-ci sont une des solutions les plus populaires utilisées par les universités pour tenter d'aider les étudiants à réussir en première année (Hickinbottom-Brawn et Burns, 2015). Or, certains auteurs montrent que ces séminaires ne sont pas nécessairement la solution à tous les défis de transition des étudiants, car ceux-ci tentent d'augmenter l'engagement des étudiants par rapport à leurs programmes d'études tout en ne leur proposant qu'un seul cours qui puisse les aider à rendre leur expérience universitaire aussi positive que possible. En effet, notant cette contradiction, Hickinbottom-Brawn et Burns (2015) montrent qu'il serait préférable que ces cours se concentrent sur le rôle que jouent les études dans le développement personnel des étudiants. Lamoureux (2007), pour sa part, critique le fait que les initiatives de transition sont basées sur l'idée que les étudiants sont « déficitaires » en arrivant au niveau universitaire et que les institutions supposent donc qu'il y a un manque à gagner sur le plan de leurs compétences en tant qu'étudiants.

En faisant le lien avec Tinto (2017) et Lamoureux (2007), selon qui il faut davantage faire appel aux perspectives des étudiants pour comprendre leur expérience, il semble nécessaire de consulter ces étudiants afin de pouvoir proposer des initiatives institutionnelles qui répondent réellement à leurs besoins. Plus encore, l'étude de Lamoureux (2007) a montré l'importance qu'accordent les étudiants à leur intégration sociale et académique lors de leur première année universitaire – la conclusion principale de sa thèse au sujet de l'intégration d'étudiants qui ont dû quitter le foyer parental pour suivre des études universitaires est qu'une intégration académique réussie passe surtout par une intégration sociale réussie. Brook et coll. (2014) montrent également que l'intégration sociale fait partie d'une expérience étudiante positive en première année. Selon ces mêmes auteurs, le fait de vivre une intégration sociale réussie signifierait donc qu'un étudiant deviendrait membre de sa communauté universitaire (2014). À ce sujet, de

¹³ Ces cours sont généralement offerts par les institutions universitaires aux étudiants de première année pour leur présenter leur nouvelle réalité et les préparer à maîtriser leur métier d'étudiant. Ces cours varient d'une institution à l'autre et sont parfois obligatoires et parfois crédités selon l'université.

plus en plus d'auteurs étudient l'expérience et l'intégration de groupes minoritaires à l'université, car celle-ci peut différer de celle du groupe majoritaire (Lamoureux et coll., 2013; Strayhorn, 2018). Nous explorons donc l'expérience universitaire des groupes minoritaires dans la prochaine section.

2.4 L'expérience universitaire de groupes minoritaires

Depuis la fin du 20^e siècle, davantage de chercheurs se penchent sur la réalité de groupes minoritaires à l'université (Hurtado et Carter, 1997; Lamoureux, 2005; 2007; Rankin, 2005; Strayhorn, 2008). Ces études montrent globalement que les différences entre les étudiants ou les groupes d'étudiants peuvent être significatives et qu'en ce sens, il n'est pas souhaitable de généraliser les résultats et les conclusions obtenus à l'ensemble de la population étudiante. D'ailleurs, Guiffrida (2006) critique le modèle conceptuel de l'attrition proposé par Tinto (qui est devenu le modèle de référence dans les études sur le processus d'attrition à l'université) en raison du fait qu'il est difficile de l'appliquer à des groupes minoritaires puisqu'il ne tient pas en compte les différences culturelles (et linguistiques) qui peuvent exister d'un étudiant à l'autre. Ce genre de critique a incité plusieurs auteurs à se pencher sur divers groupes minoritaires à l'université pour tenter de mieux comprendre leurs expériences, qui peuvent parfois différer de celle de la majorité.

Des auteurs ont étudié l'expérience des minorités de genre et de sexe à l'université (Garvey et Rankin, 2015; Rankin, 2005). Dans leur étude, Brown et coll. (2020) ont montré que les étudiants qu'ils ont rencontrés (qui se sont identifiés comme *sexuality diverse*, *gender diverse* et *intersex*) se sentaient soit invisibles s'ils ne pouvaient pas exprimer leur véritable identité ou ont vécu des expériences marginalisantes en raison de leur ouverture à rendre visible leur identité. De façon semblable, Evans et coll. (2017) ont noté que la peur de discrimination faisait en sorte que certains étudiants de minorités sexuelles ou de genre évitaient de s'impliquer à l'université.

En ce qui a trait aux étudiants en situation de handicap, certains auteurs ont étudié leur expérience de transition à l'université, en se penchant notamment sur la question de l'accès aux ressources nécessaires pour ces étudiants (Goode, 2007). À ce sujet, Goode note que la vision communiquée par les universités et ce qui est mis en pratique n'est pas

toujours identique. Ses résultats montrent que le fait d'utiliser les données d'entrevues avec des étudiants en situation de handicap dans la formation du personnel administratif et du corps professoral peut avoir des effets positifs sur la façon dont ces employés interagissent avec les étudiants. Dans leur étude, Pickard (2021) a découvert que la plupart des pages web destinées aux étudiants en situation de handicap les positionnaient comme étant déficitaires et en besoin d'aide. Cela rejoint les propos de Lamoureux (2007) par rapport aux étudiants de première année. En s'intéressant à la voix des étudiants en situation de handicap, Strnadová, Hájková et Květoňová (2015) ont découvert que les embûches les plus significatives pour eux étaient les barrières institutionnelles, d'attitude et celles spécifiques à leur handicap. Ils ont noté qu'alors que les barrières étaient surtout liées à l'environnement universitaire, l'appui dont ils bénéficiaient semblait venir de leurs proches. De même que dans la conclusion de Goode (2007), ces auteurs proposent des changements institutionnels visant à changer l'attitude des acteurs présents pour qu'ils soient plus accueillants et sensibles aux étudiants en situation de handicap.

Finalement, plusieurs études ont fait état de l'expérience d'étudiants de minorités ethniques ou culturelles à l'université, surtout en ce qui a trait aux étudiants latino-américains (Hurtado et Carter, 1997) et aux *black students* (Strayhorn, 2018) en contexte américain. Maestas, Vaquera et Zehr (2007) ont trouvé que des interactions positives et fréquentes sur le campus, soit avec ses amis ou avec les membres de l'institution sont des facteurs importants du sentiment d'appartenance et que celui-ci est un aspect critique de la rétention, surtout pour les étudiants de minorités ethniques. Précisons que ces auteurs mentionnent que ces interactions doivent être avec plusieurs groupes sur le campus et non pas seulement avec les membres de la minorité ethnique en question. Cela corrobore les résultats de l'étude de Hurtado et Carter (1997), selon qui la perception des étudiants du climat hostile sur le campus par rapport à la race (*hostile racial climate*) a des effets négatifs sur le sentiment d'appartenance des étudiants. Nous notons que malgré le fait que les étudiants latino-américains représentent aussi une minorité linguistique, ils sont plus souvent traités comme une minorité ethnique dans ces études. Afin d'aborder les études au sujet de l'expérience universitaire de groupes de minorités linguistiques, nous

avons ciblé deux populations étudiantes qui représentent des minorités linguistiques à l'Université d'Ottawa. Nous présentons donc le cas des étudiants du régime d'immersion en français à l'université et celui des étudiants universitaires issus de milieux francophones minoritaires.

2.4.1 L'immersion en français

Puisque plusieurs études menées en contexte d'immersion en français¹⁴ en milieu universitaire ont touché aux questions d'identité étudiante et d'appartenance (Durepos, 2018; Séror et Lamoureux, 2014; Séror et Weinberg, 2015), nous croyons qu'elles peuvent être d'intérêt pour notre projet. Dans le cas des élèves d'immersion française du secondaire qui vivent, par la suite, une expérience d'immersion en français à l'université, les chercheurs montrent qu'il peut être troublant pour eux de passer d'un environnement qu'ils connaissent et dans lequel ils se sentent à l'aise, comme la classe d'immersion française à l'école secondaire, à un nouvel environnement en milieu universitaire où ils sont confrontés à de nouvelles réalités (Lamoureux, 2013; Léger, Pilote et Canuel, 2013; Magnan, 2013). En ce sens, Lamoureux (2013) fait ce constat en notant que l'arrivée à l'université pour plusieurs étudiants inscrits dans le régime d'immersion en français signifie aussi le moment où ils commenceront à côtoyer de « vrais francophones ». En effet, la réalité pour plusieurs élèves d'immersion française du secondaire est d'apprendre et de pratiquer le français à l'école, avec d'autres apprenants pour qui le français n'est pas la langue maternelle, sans toutefois faire la rencontre de locuteurs natifs francophones, mis à part certains de leurs enseignants. Cependant, dans le contexte universitaire, il en est tout autre car les étudiants sont maintenant inscrits à certains cours offerts en français et auxquels assistent d'autres étudiants qui sont francophones. Les étudiants du régime d'immersion en français peuvent aussi participer à des activités en français sur le campus

¹⁴ Les programmes d'immersion française permettent aux élèves ou étudiants pour qui la langue maternelle n'est pas le français de faire leurs études en français (Association canadienne des professionnels en immersion, s. d.). Dans le contexte universitaire tel que celui de l'Université d'Ottawa, l'objectif du régime d'immersion en français est de former « des diplômés bilingues dans leur champ d'études, aptes à occuper un emploi bilingue ou à poursuivre des études supérieures en français. » (Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa, s. d.).

sans être nécessairement « identifiés » comme faisant partie du régime d'immersion en français. À ce sujet, Lamoureux (2013) et Roy (2010) ont montré le sentiment d'entre-deux que vivent souvent les étudiants dans le régime d'immersion en français. Ces auteures notent que les étudiants du régime d'immersion en français ne s'identifient pas complètement comme anglophones ni comme francophones sur leur campus.

Toutefois, Buchanan (2018) a montré que les étudiants inscrits dans le régime d'immersion en français peuvent devenir de fiers défenseurs de la langue française et du bilinguisme, même lorsqu'ils ne sont pas toujours reconnus comme « francophones » où lorsqu'on les empêche de s'afficher ainsi. Dans le même ordre d'idées, Roy et Byrd-Clark (2018) montrent que les jeunes francophones en régions minoritaires et ceux en contexte d'immersion veulent faire partie des diverses communautés francophones, malgré le manque d'acceptation auquel ils font face, notamment en raison des idéologies linguistiques des « membres » de la communauté francophone qui les voient comme étant inférieurs sur le plan linguistique et culturel. Ceci corrobore les propos de Durepos (2018), Jean-Pierre (2017), Lamoureux (2007; 2016) et Savoie-Ferron (2018) selon lesquels l'identité linguistique des étudiants en immersion française ou issus de milieux francophones minoritaires peut aussi être remise en question par d'autres étudiants, professeurs ou employés des universités. À ce sujet, les propos de Roy et Byrd-Clark selon qui la reconnaissance des identités multiples des jeunes Canadiens amènerait à une « plus grande inclusion et un plus grand sentiment d'appartenance aux communautés canadiennes » (p. 103, 2018) semblent pertinents tant pour les études en contexte d'immersion en français, qu'en contexte francophone minoritaire.

De son côté, Lamoureux (2016a) montre que les étudiants du régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa vivent certains des défis de l'appropriation du métier d'étudiant qui ont aussi été recensés chez les étudiants issus de milieux francophones minoritaires. Notamment, elle note la difficulté d'intégration à la communauté francophone sur le campus (Jean-Pierre, 2017; Lamoureux, 2005; 2007; 2010; Savoie-Ferron, 2018) en raison, entre autres, de l'insécurité linguistique (Desabrais, 2010). Cette tension entre le choix du régime d'immersion pour améliorer ses compétences en français et le refus ou la peur de participer à des occasions de communication authentiques est au

cœur des pistes d'amélioration des programmes d'immersion en français au palier universitaire. Lamoureux poursuit en notant que son étude a aussi permis de révéler d'autres défis vécus par les étudiants du régime d'immersion, qui s'apparentent à ceux déjà identifiés chez d'autres populations étudiantes, soit cette nouvelle autonomie associée à la vie université et l'appropriation du métier d'étudiant (Coulon, 2005).

En lien avec ceci, il importe de noter les mesures en vigueur à l'Université d'Ottawa pour appuyer les étudiants du régime d'immersion en français. En effet, des mesures d'encadrement linguistique, qui permettent aux étudiants de suivre des cours de matière (p. ex. un cours d'histoire) en français et de s'inscrire à un cours d'accompagnement linguistique où ils discutent de ce qui a été vu dans la classe de matière, de manière à bien comprendre la terminologie, les expressions et le contenu, tous enseignés en français ont été mises en place à l'Université d'Ottawa (Knoerr, 2016). Plus encore, le régime d'immersion en français a aussi un centre de mentorat qui permet aux étudiants d'obtenir de l'aide avec leur inscription aux cours ou pour trouver les ressources dont ils ont besoin sur le campus. Malgré cela, Knoerr a noté en 2016 que le taux de rétention dans le régime d'immersion est d'environ 40%. La structure du régime fait en sorte que les étudiants qui l'abandonnent peuvent toujours terminer leur programme d'études en anglais. Par conséquent, les étudiants qui abandonnent le régime d'immersion ont tout de même un taux de diplomation très élevé. Une des solutions proposées par Knoerr pour contrer le problème de rétention dans le régime d'immersion en français est de revoir les notes exigées dans les tests de compétence linguistique pour être admis au régime, en plus de mettre en place davantage de dispositifs obligatoires (p. ex. : cours de langue seconde ou cours d'accompagnement linguistique) pour permettre aux étudiants de développer leurs habiletés dès le début de leur programme d'études. Ces réflexions semblent faire écho aux propos de Tinto et Engstrom (2008), selon qui l'accès aux études sans appui ne mène pas toujours au succès. Lamoureux (2016b) conclut dans le même sens en suggérant que l'accès aux études doit être accompagné d'occasions d'appui. À l'ère de la massification de l'accès aux études postsecondaires, de telles réflexions doivent continuer d'avoir lieu, afin que les étudiants admis aient de réelles chances de succès. À ce sujet, les études sur la francophonie minoritaire en contexte

universitaire offrent non seulement des pistes de solution pour l'accès à des programmes d'études en français, mais aussi pour l'appui et l'encadrement des étudiants francophones minoritaires lors de leur parcours universitaire (Frenette et Quazi, 1996; Labrie et Lamoureux, 2016; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009). C'est de cette population étudiante dont il sera question dans la prochaine section.

2.4.2 Les francophones minoritaires

Tout d'abord, nous nous penchons sur la question du rapport à la langue chez les francophones minoritaires en milieu universitaire, particulièrement en ce qui a trait aux relations entre francophones majoritaires et minoritaires, qui fait parfois apparaître des situations d'insécurité linguistique. Rappelons que la présente étude fait suite au projet de Lamoureux et coll. (2013) et au projet principal qui sera décrit au chapitre 4 qui porte sur la méthodologie utilisée pour ce projet. De ce fait, le concept d'insécurité linguistique a été central à l'élaboration des questions d'entretien qui ont été utilisées pour créer le corpus à l'étude dans la présente thèse. Nous devons donc présenter ce concept ainsi que sa relation à la population francophone minoritaire en milieu universitaire.

À la base et indépendamment de la langue spécifique en question, l'insécurité linguistique est le résultat de la vérification, la correction et la surveillance de la langue faites par ceux qui utilisent une langue ou une variété linguistique dominante (Labov, 1976; Bourdieu, 1982). Par la relation dominant-dominé qu'entretiennent respectivement les locuteurs de la variété dite supérieure (légitime) et ceux de la variété inférieure (illégitime), ces derniers peuvent réagir à cette surveillance ou correction en négociant leur identité ou en s'assimilant à la majorité, par exemple (Bourdieu, 1982). Dans le même sens, Bretegnier (1999) parle de l'insécurité linguistique identitaire, « qui est déclenchée par le sentiment d'être un membre illégitime de la communauté où se véhiculent les normes de la (variété de) langue. » (p. 342). Au sujet du contexte francophone minoritaire, Gérin-Lajoie et Labrie (1999) ajoutent que l'insécurité linguistique peut aussi avoir lieu lorsqu'un locuteur a « la conscience qu'il existe une norme exogène, que l'on associe à une région extérieure, qui serait supérieure par rapport à la variété linguistique en usage dans sa propre région. » (1999, p. 87). Cette dernière

définition permet de faire le lien avec la réalité francophone minoritaire en Ontario, puisque d'une région à une autre, la langue française n'occupe pas la même place. En effet, alors que dans l'Est ou dans le Nord-Est, certaines communautés sont majoritairement francophones, le contexte est tout le contraire dans les communautés du Nord-Ouest ou du Sud-Ouest de la province, par exemple. La place de la langue française dans certaines communautés avec une forte population de francophone est bien différente de celle des régions où elle est très minoritaire, d'où l'importance de diviser la province par région pour la collecte de données que nous décrivons au chapitre 4.

De façon semblable, Pilote et Joncas (2016) ont noté dans leur étude auprès de jeunes Fransaskois que ces derniers ressentaient de l'insécurité linguistique lorsque leur variété de français n'était pas reconnue par les Québécois, soit le groupe majoritaire qui représente, selon eux, la variété « légitime » de la langue. Dans le même ordre d'idées, Blain, Cavanagh, Cammarata (2018) soulignent que l'insécurité linguistique peut aussi prendre la forme « [d'] une évaluation négative, à tort ou à raison, de [sa] façon de parler en la comparant à une norme jugée plus prestigieuse » (p. 1112).

Bref, nous choisissons donc de définir l'insécurité linguistique comme, soit un sentiment d'être membre illégitime d'une communauté linguistique en fonction de sa propre variété de langue, qu'on juge inférieure à une norme dite supérieure ou standard, ou comme le sentiment d'être un locuteur moins performant ou compétent que ceux qui utilisent la version « standard » ou vue comme étant supérieure. Ce concept est important à présenter de cette façon dans le cadre de cette étude pour deux raisons. La première est que le programme de mentorat régional qui a été présenté dans le premier chapitre avait comme premier but d'aider les étudiants de première année à se sentir en sécurité linguistique. La deuxième est que la réalité de l'accès aux études postsecondaires en français en Ontario fait en sorte que des étudiants de partout dans la province se retrouvent à l'Université d'Ottawa, car celle-ci est une des seules universités offrant plusieurs programmes en français. La présence d'étudiants francophones minoritaires originaires de plusieurs régions géographiques et utilisant donc différentes variétés de la langue (Gérin-Lajoie et Labrie, 1999) ainsi que celle de francophones de régions majoritaires (soit les étudiants québécois ou certains étudiants internationaux) produit une

rencontre qui peut mener à une hiérarchisation des différences entre celles-ci (Savoie-Ferron, 2018). Bien que la présente étude ne se concentre pas nécessairement sur l'expérience linguistique des étudiants à l'université, nous ne pouvons faire abstraction de ce concept, puisqu'il fait partie intégrante du projet principal qui fournit le corpus de cette thèse.

L'expérience des étudiants francophones minoritaires est un domaine de recherche émergent. Quelques recherches ont été réalisées au sujet des compétences linguistiques d'étudiants francophones minoritaires au niveau universitaire (Elatia et Beaulieu, 2012; Lamoureux, Daoust, Bourdages, Vignola et Malette, 2014; Murray 2016; Murray et Vignola, 2018), mais celles-ci ne touchent pas précisément à la question de l'appartenance des étudiants au niveau universitaire.

Plusieurs études dont les participants étaient des élèves francophones se sont penchées sur les questions liées au choix de l'institution en fonction de la langue d'enseignement, que ce soit la transition de l'élémentaire au secondaire (Cotnam-Kappel, 2014) ou celle du secondaire à l'université (Frenette et Quazi, 1996; Lamoureux, 2005; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Sovet, DiMillo et Samson, 2017; Vieux-Fort, 2019). En lien avec ceci, quelques études ont porté sur la nécessité des déplacements géographiques des francophones afin d'accéder aux études postsecondaires (Frenette, 2004; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Leblanc, Gauthier et Mercier, 2002). À ce sujet, des études montrent que la transition aux études postsecondaires était plus difficile pour les étudiants qui ont vécu un déplacement, que pour ceux qui demeuraient chez leurs parents, notamment en raison du fait que ceux qui déménagent ont plus de difficulté à se faire des amis, sont plus portés à se perdre sur leur campus ou dans leur nouvelle ville et doivent composer avec de nouvelles responsabilités (Lamoureux et coll. 2013). Madgett et Bélanger (2008) montrent que les étudiants qui demeurent chez leurs parents ne changent pas de réseau social, donc ne vivent pas le même niveau de stress que ceux qui doivent rebâtir leur réseau social. Plus encore, ils notent que les tâches comme la préparation des repas et la lessive sont d'autres sources de stress que ces étudiants n'ont pas forcément à vivre en raison de l'aide de leurs parents. Pour sa part, l'étude de Pilote et Canuel a montré les frontières qui existent entre les francophones de régions

minoritaires qui vont étudier au Québec et les Québécois (2013). De ce fait, le déplacement d'étudiants francophones minoritaires qui poursuivent leurs études universitaires au Québec a mené les participants à être plus conscients de leurs différences avec l'autre et ainsi repositionner leur identité (soit en intensifiant certaines composantes préexistantes ou en s'en appropriant des nouvelles) en fonction de cela.

En contexte francophone minoritaire en milieu universitaire, la question d'insécurité linguistique a fait l'objet de quelques études montrant le lien entre cette insécurité et la maîtrise du métier d'étudiant (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2005). À titre d'exemple, Savoie-Ferron (2018) a d'ailleurs noté la façon dont s'opère la hiérarchisation linguistique lorsque différentes communautés francophones se rencontrent, tels les étudiants acadiens et québécois en contexte francophone minoritaire. Ses résultats montrent que les étudiants acadiens privilégient la variation linguistique en choisissant une variété linguistique leur permettant de se faire comprendre par le locuteur de la situation sociale donnée. Les étudiants québécois de son étude se basent davantage sur les normes prescriptives de la langue et catégorisent les locuteurs de façon verticale (supérieurs à inférieurs). Elle note toutefois que le contexte de mobilité place les étudiants québécois dans une situation d'adaptation linguistique où certains commencent à passer à une catégorisation plus horizontale de la hiérarchie linguistique, c'est-à-dire où les locuteurs sont reconnus de façon égale plutôt que classés en fonction de leur maîtrise de la variété standard de la langue. En fonction de cela, nous pourrions supposer que le fait d'être dans un environnement où la hiérarchisation verticale est présente pourrait affecter le sentiment d'appartenance des étudiants et leur perception de la légitimité de leur place au sein d'une institution postsecondaire. Jean-Pierre (2017) a touché à la question de la socialisation en français en milieu universitaire en Ontario et a noté que les étudiants dans les institutions anglophones sentent un isolement linguistique. Globalement, elle a aussi noté que malgré le fait qu'on associe souvent une identité bilingue aux étudiants franco-ontariens, ces derniers désirent avoir davantage d'occasions d'apprentissage et de socialisation en français. Ceci sera important pour notre étude

lorsque nous nous pencherons sur l'intégration sociale et son lien étroit avec le sentiment d'appartenance.

Finalement, quelques travaux en milieu francophone minoritaire ont touché à la question d'appartenance (Boissoneault, 2004; Breton, 1994; Magnan, 2013; Migeon, 2015; Pilote et Joncas, 2016), mais ceux-ci concernaient plutôt l'identité linguistique ainsi que l'appartenance à la langue française ou à la communauté francophone. Dans ses études menées auprès d'étudiants universitaires, Lamoureux (2005; 2007; 2011) a montré des liens entre le sentiment d'appartenance à l'université et l'intégration sociale et académique, en présentant les concepts d'affiliation et d'appropriation du métier d'étudiant. En lien avec la question d'appartenance, nous avons déjà mentionné l'importance du lien géolinguistique entre les mentorés et les mentors du programme de mentorat régional. Toutefois, afin de mieux contextualiser le programme de mentorat, nous devons présenter la recherche au sujet des programmes de mentorat étudiant à l'université.

2.5 Les programmes de mentorat étudiant à l'université

Le concept de mentorat a fait l'objet de plusieurs études depuis maintenant plus d'une vingtaine d'années (Colvin et Ashman, 2010; Crisp et Cruz, 2009; Deshler, Fuller et Darrah, 2019; Jacobi, 1991; Lamoureux et coll., 2013; Loots, 2009; Smith, 2008; Terrion, 2012; Terrion et Daoust, 2012; Terrion et Leonard, 2007). Dans sa recension des écrits, Jacobi (1991) note que bien qu'un consensus n'existe pas sur la définition du mentorat, deux types de mentorat peuvent être répertoriés, soit l'appui émotionnel et psychologique ou bien l'appui par rapport au développement professionnel ou de carrière (Jacobi, 1991). Il est à noter que cette chercheuse note que très peu d'études réussissent à identifier de véritables liens entre le mentorat et la réussite scolaire, malgré la tendance des institutions postsecondaires à mettre en place de tels programmes.

En 2007, Terrion et Leonard établissent une taxonomie des caractéristiques fondamentales d'un mentor étudiant, en suivant les deux types de mentorat déjà recensés par Jacobi (1991) en plus de noter les qualités jugées essentielles pour un mentor. Ces qualités, accompagnées de certaines précisions données par les auteurs, sont les

suivantes : la volonté de dédier du temps aux tâches de mentorat (surtout en ce qui a trait à la disponibilité du mentor), la similarité de race et de genre avec les mentorés (bien que des résultats contradictoires aient été recensés à ce sujet), l'expérience universitaire (que le mentor ait vécu des expériences et soit à l'aise avec la navigation de l'espace physique et des services du campus), la réussite scolaire (donnant de la crédibilité aux yeux des mentorés) et de l'expérience préalable de mentorat (bien que les études semblent pointer vers le fait que ceci ne soit pas un élément essentiel) (Terrion et Leonard, 2007). Ensuite, deux caractéristiques sont liées à la fonction de développement professionnel ou de carrière : le programme d'études (soit la ressemblance de celui du mentor et du mentoré) et la motivation à apprendre et à s'améliorer (ceci indiquerait que le mentor serait mieux prédisposé à aider les mentorés), selon ces mêmes auteurs. Du côté psychosocial, les huit caractéristiques essentielles sont les suivantes : les habiletés de communication, le soutien et l'encouragement, la fiabilité, l'interdépendance entre les mentors et mentorés, l'empathie, la congruence de la personnalité avec les mentorés, l'enthousiasme et la flexibilité. Bien que la description de ces caractéristiques ne permette pas forcément de les concevoir et de les identifier en pratique, elle peut tout de même guider les responsables de programmes de mentorat à faire des choix éclairés lors de l'embauche de mentors, en fonction des qualités recherchées.

Nous notons que deux composantes fondamentales du programme de mentorat régional nommées par Terrion et Leonard (2007) méritent d'être approfondies ici. La première est le rôle de guide que les mentors peuvent jouer en raison de leur expérience d'étudiants et leur connaissance des services universitaires (Lamoureux et Turner, 2012; Lamoureux et coll. 2013; Terrion, 2013). Terrion (2013) décrit les mentors comme étant une « boussole » pour les étudiants, dans la mesure où ils aident les mentorés à naviguer dans le monde des études postsecondaires, qui implique beaucoup plus que les exigences académiques (Coulon, 2005; Lamoureux, 2007). La deuxième composante est la ressemblance personnelle, peu importe la forme que celle-ci puisse prendre. Cette dernière semble aussi être une caractéristique liée à des effets positifs dans le cadre de relations de mentorat, qui se limite à la race et au genre selon Terrion et Leonard (2007). L'étude de Santos et Reigadas (2005) montre qu'un groupe de mentorat homogène sur le

plan ethnique (*ethnic homogeneity*) semble procurer des effets positifs tant sur les aspects académiques que de persévérance chez les mentorés. Le programme de mentorat régional est aussi basé sur la notion de « quelqu'un comme soi » (Lamoureux et coll., 2013) sur le plan géolinguistique et semble faciliter l'établissement de relations personnelles entre les mentors et les mentorés, en raison, notamment, des similitudes qu'ils partagent. À cela, nous devons ajouter les résultats de l'étude de Colvin et Ashman (2010), selon qui le mentorat comporte des bienfaits, tel le développement de nouvelles relations bénéfiques pour les mentors et les mentorés, mais amène aussi des risques, notamment que les mentorés peuvent devenir dépendants de leur mentor. Selon ces auteurs, la mise en oeuvre de programmes de mentorat dans le but de profiter de leurs bienfaits doit aussi tenir compte des risques qui y sont rattachés.

En 2009, Crisp et Cruz ont repris les travaux de Jacobi (1991), pour montrer l'évolution des programmes de mentorat et des études à leur sujet une vingtaine d'années plus tard. Elles notent que globalement, les études montrent que les programmes de mentorat ont des effets positifs sur la persévérance ou sur les notes des étudiants. Ces auteures montrent aussi que de plus en plus d'études se sont penchées sur l'effet du mentorat sur des groupes spécifiques d'étudiants, tels les étudiants de première génération¹⁵, les étudiants dits « à risque », les femmes et les minorités (2009). Notons, à l'instar de Lamoureux et Turner (2012) ainsi que Lamoureux et coll. (2013) l'absence de minorités linguistiques dans la recherche sur le mentorat. À ce sujet, une des critiques de Crisp et Cruz par rapport aux études recensées est en lien avec la difficulté de rendre compte de la transférabilité des résultats à d'autres environnements ou d'autres groupes de participants. Toutefois, le critère de transférabilité ne semble pas souhaitable lorsqu'il est question de groupes d'étudiants spécifiques. À titre d'exemple, le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa a été développé en réponse à un taux de rétention plus bas pour les étudiants issus de milieux francophones minoritaires comparativement à l'ensemble de la population étudiante de l'Université d'Ottawa.

¹⁵ Les étudiants de première génération sont ceux qui n'ont pas de membres de la famille qui ont terminé des études universitaires auparavant.

L'étude de Lamoureux et coll. (2013) à ce sujet visait à mesurer l'effet de ce programme de mentorat sur un groupe d'étudiants en particulier. En ce sens, la critique de Crisp et Cruz (2009) au sujet de la transférabilité des résultats d'une telle étude ne semble pas nécessairement pertinente si, au départ, le but du programme de mentorat est de procurer des effets positifs pour une partie de la population étudiante et ne prétend pas pouvoir s'appliquer au reste de la population.

Certaines études nous permettent de constater les bienfaits spécifiques de divers types de programmes de mentorat. En 1997, Campbell et Campbell montraient qu'un programme de mentorat entre professeurs et étudiants universitaires avait eu comme effet d'augmenter la moyenne des mentorés de façon significative et de doubler le taux de persévérance de ce groupe par rapport au groupe contrôle. Dans le cas de l'étude de Terrion et Daoust (2012) à l'Université d'Ottawa, les résultats d'un programme de mentorat académique en résidence ont montré que bien que la moyenne de cours des étudiants mentorés n'était pas plus élevée que celle du groupe contrôle, le taux de rétention des étudiants mentorés était plus élevé. Foy et Keane (2018) ont noté que la mise en oeuvre d'un programme de mentorat au sein d'un programme d'étude a permis de réduire le taux d'attrition de plus de moitié. Deshler, Fuller et Darrah (2019) ont quant à eux montré qu'un programme de mentorat pour un cours de mathématiques a eu des effets positifs sur la réussite dans le cours ainsi que sur la persévérance dans le programme d'études choisi, en notant toutefois que le lien de causalité directe ne pouvait pas forcément être établi. Leur perspective accorde davantage d'importance à une approche holistique où plusieurs sources de soutien sont à la disposition des étudiants et leur procurent des effets positifs. Puisque plusieurs programmes de mentorat semblent montrer des résultats positifs sur de différents aspects de la réussite des étudiants, les propos de Jacobi (1991) ainsi que Crisp et Cruz (2009) semblent toujours pertinents, à savoir que sans une compréhension commune du mentorat, il est difficile de prédire les résultats de nouveaux programmes, car chacun semble fonctionner de sa propre façon. Nous notons cependant que les études recensées démontrent, pour la plupart, des résultats positifs, sans nécessairement pouvoir confirmer les liens de causalité entre les résultats et l'utilisation du programme de mentorat. Nous concluons donc que les programmes de

mentorat sont des ajouts positifs et nécessaires afin d'appuyer les étudiants dans leur réussite, mais que comme le soulignent Deshler, Fuller et Darrah (2019), ils doivent s'insérer dans un climat institutionnel de soutien qui dépasse les limites de la relation mentor-mentoré.

À l'Université d'Ottawa, par exemple, plusieurs types de centres de mentorat institutionnels existent, qu'ils soient reliés à un service, tels les mentors au Bureau international ou à une faculté. À la base, ces programmes partagent au moins quelques caractéristiques fondamentales du mentorat étudiant : les mentors sont eux-mêmes étudiants (Terrion et Leonard, 2007), leur expertise vient de leurs propres expériences et de leur formation (Terrion et Leonard) et l'accès à leurs services est souvent perçu comme étant moins intimidant que le fait d'aller voir un employé régulier ou un professeur (Lamoureux et Turner, 2013; Lamoureux et coll., 2013).

Comme Lamoureux et coll. (2013) le soulignent, le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa qui a été décrit au chapitre 1 semble être le seul en son genre à être dédié à une minorité linguistique. À ce sujet, nous pouvons mentionner que le programme de mentorat du régime d'immersion en français de cette même université dessert aussi une population linguistique précise (Weinberg, Knoerr, et Gohard-Radenkovic, 2016). De plus, les mentors et les étudiants mentorés du régime d'immersion en français font aussi partie de la majorité linguistique anglophone. Nous reconnaissons donc que le programme de mentorat régional est toujours unique en son genre puisque l'appartenance géolinguistique des étudiants est une composante identitaire importante pour les étudiants, qu'il continue d'être par et pour les étudiants et qu'il est fondé sur l'idée qu'un mentor comme soi (*somebody like me*) est un intermédiaire non intimidant pour initier les étudiants dans leur transition à la vie universitaire, surtout durant la période d'entre-deux qu'est le passage du secondaire à l'université. Sur ce point, la présente étude s'intéresse particulièrement au développement du sentiment d'appartenance des étudiants lors de leur transition du secondaire à l'université. La prochaine section a pour but de présenter ce concept qui sera central à cette thèse.

2.6 Le sentiment d'appartenance

Bien que le concept du sentiment d'appartenance soit central au cadre conceptuel qui sera présenté au prochain chapitre, il est nécessaire de définir dès maintenant le sens que nous allons lui attribuer dans la présente thèse ainsi que l'importance qui lui est accordée dans le domaine de recherche des études postsecondaires. Cela nous permettra de positionner notre objectif de recherche par rapport aux études existantes à ce sujet avant de poursuivre avec la présentation du cadre conceptuel.

Nous pouvons citer la pyramide de Maslow (1943) comme point de départ dans notre définition du sentiment d'appartenance. Cette pyramide, bien connue en psychologie, explique les différents besoins des êtres humains de manière hiérarchique (Annexe 1). Alors que les deux premiers niveaux décrivent les besoins physiologiques et de sécurité, le besoin d'appartenance et de connexion est décrit comme étant le prochain besoin fondamental des êtres humains. En ce sens, la définition de Marshall et coll. (2012) semble bien décrire que le sentiment d'appartenance : « (...) *can be understood as a fundamental human need for individuals to belong, and to be respected and valued members of a group or community of people.* » (p. 118).

Dans le même ordre d'idées, le manque d'appartenance peut donc être décrit comme un sentiment d'aliénation, d'éloignement ou d'isolement (Hagerty, Williams et Oe, 2002). À ce sujet, plusieurs études ont documenté les effets du manque de sentiment d'appartenance chez les étudiants lors de leur parcours universitaire. Par exemple, Hausmann, Schofield et Woods (2007) ont noté que la rétention, la persévérance et la réussite académique étaient tous affectés positivement par le sentiment d'appartenance. L'effet contraire est aussi vrai, c'est-à-dire que Walton et Cohen (2007) ont noté que le manque d'appartenance affectait négativement la performance académique. Berger (1997) a aussi trouvé que les taux de rétention étaient moins élevés chez les étudiants qui ont un moins grand sentiment d'appartenance par rapport à un groupe contrôle. À ce sujet, Strayhorn (2018) note que les étudiants qui n'ont pas d'appartenance à l'université sont moins enclins à y demeurer pour terminer leur programme d'études. Il ajoute à cela que ceux qui n'ont pas de sentiment d'appartenance à l'université sont généralement moins engagés sur leur campus et démontrent moins d'intérêt par rapport aux activités

qui s'offrent à eux. D'ailleurs, Johnson et coll. (2007) montrent que ce sont les dimensions sociales de la transition en première année (p. ex. : les relations sociales, le climat en résidence, le climat du campus) qui sont les facteurs les plus liés au sentiment d'appartenance. Puisque nous savons que l'intégration sociale affecte positivement la transition à l'université (Lamoureux, 2007) et que celle-ci passe notamment par les interactions avec les pairs, l'engagement et la participation aux activités sur le campus, les universités devraient considérer le sentiment d'appartenance comme élément central d'une expérience étudiante positive (Strayhorn, 2018).

Plusieurs études au sujet du sentiment d'appartenance se sont aussi intéressées aux populations minoritaires dans les universités. En effet, Johnson et coll. (2007) ont noté des différences en ce qui a trait au sentiment d'appartenance chez les groupes ethniques qu'ils ont étudiés. D'ailleurs, l'étude de Mallet et coll. (2011) a montré que le fait de considérer l'identité ethnique des participants permettait de mieux identifier l'incertitude liée à l'appartenance. Ceci vient rejoindre les propos de Hurtado et Carter (1997) et Anderman et Freeman (2004) selon qui le sentiment d'appartenance est particulièrement important en relation à l'intégration sociale pour les groupes minoritaires qui se sentent exclus ou qui perçoivent qu'ils le seront dans leur environnement. En lien avec ceci, Strayhorn (2018) note, à l'instar de Maestas, Vaquera et Zehr (2007) que le sentiment d'appartenance est plus grand pour les étudiants qui interagissent avec des étudiants qui ne partagent pas les mêmes antécédents (p. ex. : le milieu socioéconomique, l'origine ethnique, le contexte linguistique) qu'eux. Ceci serait lié au fait de se sentir accepté comme membre du groupe (en l'occurrence, un groupe plus diversifié que celui de la minorité à laquelle ces étudiants sont habitués de s'identifier) (Strayhorn, 2018). Malgré ceci, Strayhorn note aussi que les études sur le sentiment d'appartenance se doivent de produire des résultats qui permettront aux institutions de mettre en place des initiatives pertinentes, plutôt que d'ajouter à la recherche scientifique sans application directe. En fonction de ceci, ainsi qu'en privilégiant la perspective étudiante, nous présentons maintenant notre objectif de recherche.

2.7 L'objectif de la recherche

L'objectif principal du présent projet de recherche est de montrer la façon par laquelle les étudiants diplômés d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario décrivent leur sentiment d'appartenance lors de leur première année d'études à l'Université d'Ottawa. Nous notons que malgré le fait que de plus en plus d'études ont comme population cible les étudiants issus de régions francophones minoritaires, aucune d'entre elles ne s'est concentrée exclusivement sur le sentiment d'appartenance de ces étudiants à l'université. En ce sens, la présente étude servira de contribution à la fois à la recherche sur cette population étudiante et aussi à celle sur le sentiment d'appartenance à l'université.

Les résultats pourront être utiles pour plusieurs acteurs et institutions, car cette thèse pourra intéresser à la fois les représentants des écoles secondaires qui doivent préparer les élèves à leur transition vers l'université, les responsables des initiatives comme Destination réussite, les équipes de recrutements des universités et les représentants des institutions postsecondaires (professeurs, personnel des facultés, mentors étudiants et membres de la haute direction). Après avoir vu le contexte de la présente étude ainsi que les domaines de recherche qui y sont rattachés, nous allons maintenant cibler les concepts qui seront centraux dans l'analyse des données.

Chapitre 3 - Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux concepts liés à notre objectif de recherche et dont nous nous servirons pour mettre en contexte les propos des participants ainsi que pour l'analyse et l'interprétation des données. Il sera question des deux concepts suivants : l'identité et le sentiment d'appartenance. À ce dernier, nous rattachons trois composantes, soit la communauté institutionnelle, les relations sociales et le métier d'étudiant.

3.1 L'identité

Bien que le sujet principal de la présente étude soit le sentiment d'appartenance à l'université lors de la première année d'études, nous devons définir l'identité, car d'après les chercheurs, ce concept s'avère particulièrement pertinent lors de la transition de l'adolescence à l'âge adulte (Zittoun, 2009; 2012) et du secondaire à l'université (Lamoureux, 2007; Magnan, 2013) qui correspond à l'entrée à l'université.

Tout d'abord, nous allons présenter une définition de l'identité qui, selon nous, semble bien correspondre au contexte francophone minoritaire et universitaire que nous avons décrit précédemment, sans pour autant prétendre qu'elle soit la seule définition qui existe. Selon Taboada-Leonetti (1990), l'identité fait référence à deux appartenances, soit psychologique et sociologique. Dans cette perspective, l'identité est à la fois individuelle et collective. Elle est individuelle, car elle est présente dans la conscience de l'individu et influencée par sa subjectivité. Elle est également collective, car elle est construite en fonction des interactions de l'individu et de son rapport à l'autre.

L'identité est ainsi un processus dynamique durant lequel l'individu se construit et se déconstruit selon ses rapports avec les autres. En ce sens, il semble essentiel que l'identité soit « considérée comme fluide, à définir selon les expériences vécues, et en constante évolution » (Lamoureux, 2005, p. 111). Bref, il s'agit d'un processus auquel s'ajoutent constamment des expériences variées pour former un tout structuré par lequel les individus se reconnaissent et selon lequel ils s'engagent dans leurs appartenances sociales.

Nous avons décidé de présenter le concept d'identité en raison du fait que notre étude prend place dans le contexte de la transition du secondaire à l'université et de l'adolescence à l'âge adulte. En effet, cette période critique de la vie des étudiants (Zittoun, 2009; 2012) est marquée par plusieurs remises en question et questionnements simultanés au sujet de différents aspects de leur vie (p. ex. remise en question de leur identité sexuelle, questions au sujet de leur choix de programme, questionnement au sujet de leur choix de future carrière, etc.) (Lamoureux, 2005; 2007). Bref, notre conception de l'identité, particulièrement en ce qui a trait à son lien avec le sentiment d'appartenance, rejoint les propos de Breton (1994). Selon lui, les identités et les appartenances sont plurielles (multiples) chez les individus. Bien que le but de cette thèse ne soit pas d'étudier l'expérience des participants de manière individuelle, le concept d'identité est utilisé afin de mettre en contexte les propos des participants. En effet, malgré le fait que nous ne discutons pas de l'impact spécifique de certaines expériences sur l'identité d'un participant en particulier (puisque nous n'avons pas de données personnelles ou biographiques à leur sujet), nous gardons tout de même en tête l'impact sous-jacent de certaines expériences sur le cheminement identitaire des participants.

En effet, puisque la période entre l'adolescence et l'âge adulte, qui coïncide avec la transition du secondaire à l'université, est une période de développement importante (Lamoureux, 2007; Pittman et Richmond, 2008) où l'identité et les appartenances sont remises en question et évoluent constamment, il semble nécessaire de lier les concepts d'identité et du sentiment d'appartenance dans ce projet. D'ailleurs, Palmer, Owens et O'Kane (2009) ont parlé du développement identitaire lors de la transition à l'université, surtout en ce qui a trait à la notion de « betwixt space¹⁶ » qu'ils ont définie comme étant l'espace-temps entre le secondaire et l'université. Dans cet espace-temps, ils ont constaté que les étudiants ne peuvent plus se reconnaître par leur identité du secondaire. En effet, leurs relations sociales changent et leur nouvelle indépendance les fait évoluer. De plus,

¹⁶ Pour décrire la notion de « betwixt space », le dictionnaire Cambridge fait référence à un entre-deux dans lequel la personne ou la chose n'est ni une ni l'autre des possibilités (*not really one thing or the other*). En ce sens, les auteurs du texte cité n'ont pas utilisé le mot *between* (entre) puisqu'ils ont tenté de mettre l'accent sur le fait qu'au moment de la transition, leurs participants ne sont ni élèves ni étudiants.

leur identité d'élève se transforme pour devenir une identité d'étudiant en fonction de leur nouvel environnement et de leurs nouvelles exigences académiques. Le lien avec le concept du sentiment d'appartenance se fait selon l'idée de ces mêmes auteurs que les étudiants commencent à l'université avec un manque d'appartenance (*sense of not belonging*) et que ce sont des moments décisifs (*turning points*) lors de leur transition scolaire et identitaire qui leur permettent d'avoir un sentiment d'appartenance à l'université (Palmer, Owens, O'Kane, 2009).

Afin de récapituler, nous avons défini l'identité comme étant à la fois individuelle et collective, et en constante évolution ou mouvance. Nous avons également montré que les identités et les appartenances sont multiples et qu'en ce sens, le fait d'étudier une partie de l'appartenance des gens, comme c'est le cas dans la présente étude, sous-entend aussi que d'autres identités et appartenances suivent simultanément leur propre cheminement. Nous soutenons donc que bien que l'appartenance à l'université soit l'objet de la présente thèse, nous sommes conscients que d'autres éléments sont en jeu dans le cheminement identitaire des participants. Nous passons maintenant au concept qui sera central à l'analyse et l'interprétation des données, soit le sentiment d'appartenance.

3.2 Le sentiment d'appartenance

Alors qu'au chapitre précédent nous avons abordé le concept du sentiment d'appartenance, nous présentons maintenant les éléments définitionnels fondamentaux qui guideront notre conception du sentiment d'appartenance. D'abord, dans un contexte scolaire plutôt que postsecondaire, St-Amand, Bowen et Wan Jung Lin (2017) ont utilisé quatre attributs définitionnels pour expliquer le sentiment d'appartenance à l'école. Malgré les différences entre les paliers scolaire et postsecondaire, ces éléments semblent tout de même pertinents pour notre contexte. Selon eux, l'élève doit :

- 1) ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire, 2) entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire, 3) s'impliquer activement et 4) percevoir une certaine synergie (harmonisation), voir une similarité avec les membres de son groupe (p. 14).

Dans un contexte qui se rapproche de celui de la présente étude, soit les études postsecondaires, Vaccaro et Newman (2016) ont développé un modèle du sentiment d'appartenance qui reprend certaines des idées principales des attributs définitionnels que

nous venons de présenter. Les trois composantes de leur modèle sont l'environnement (*environment*), les relations (*relationships*) et l'engagement (*involvement*). De plus, deux éléments fondamentaux du sentiment d'appartenance ont émergé de leur étude : *being comfortable* et *fitting in*. Ces termes complètent bien les idées présentées plus tôt, soit de ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire et de percevoir une harmonie avec les membres du groupe. Hurtado et Carter (1997), quant à eux, se sont penchés sur le sentiment d'appartenance au palier postsecondaire en fonction de l'appartenance au groupe, notamment par l'entremise des interactions sociales (dans un contexte académique et social) et de l'affiliation à l'institution. Leurs résultats montrent que la perception des étudiants de leur propre intégration ou affiliation est un aspect important à considérer dans les études sur le sentiment d'appartenance à l'université.

Afin de bien incorporer ces diverses études dans une compréhension globale du concept à l'étude, nous présentons les sept éléments fondamentaux (*core elements*) du sentiment d'appartenance du modèle de Strayhorn (2012) à la Figure 1, car nous croyons que son travail semble tenir compte de l'ensemble des études et des conclusions significatives au sujet du sentiment d'appartenance au palier postsecondaire.

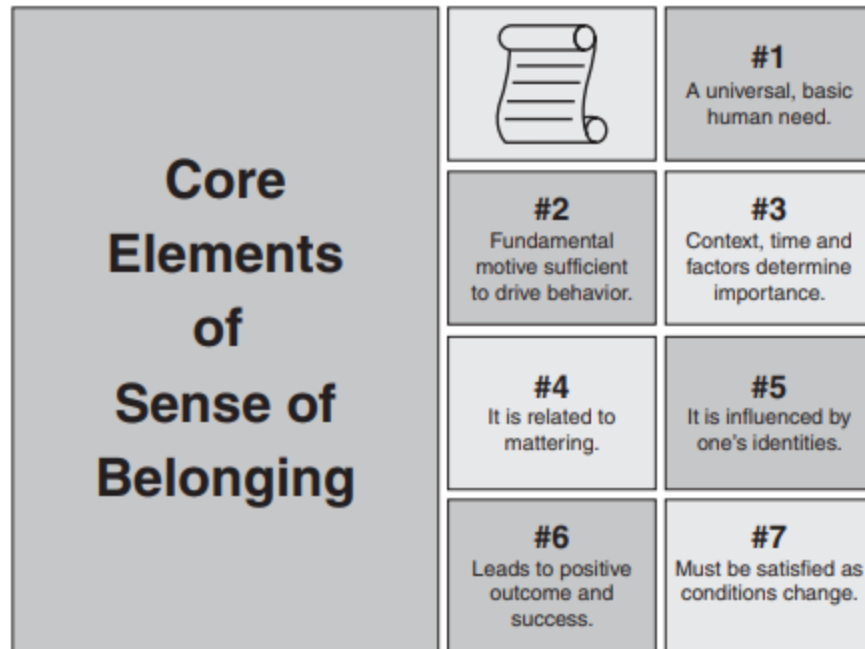


Figure 1 Les éléments fondamentaux du sentiment d'appartenance (Strayhorn, 2012; 2018)

Les deux premiers éléments du modèle font référence au besoin d'appartenance tel que l'a décrit Strayhorn (2018), comme étant : « *a basic human need (1), a fundamental motivation, sufficient to drive behaviors and perceptions (2).* » (p. 9). L'importance du sentiment d'appartenance comme besoin fondamental et source importante de motivation sera centrale à notre utilisation de ce concept. Le troisième élément fait référence à l'importance relative du sentiment d'appartenance, en évoquant le contexte (p. ex. : être nouveau dans un groupe établi), la période de temps (p. ex. : la période de temps entre l'adolescence et l'âge adulte) et la population en question (p. ex. : les populations marginalisées ou qui peuvent se sentir ainsi dans le contexte en question) (2018, p. 34). Quant à lui, le quatrième élément correspond à l'idée d'avoir de l'importance aux yeux des membres de son groupe social (*mattering*). À son avis, le simple fait d'avoir des relations sociales n'est pas suffisant pour construire un sentiment d'appartenance.

En lien avec le concept d'identité présenté précédemment dans ce chapitre, le cinquième élément présenté par Strayhorn est composé des identités des étudiants qui influencent le sentiment d'appartenance (2018). À ce sujet, il note que « *social identities*

intersect and often simultaneously affect college students' experiences of belonging. » (p. 38). Rappelons que dans le contexte de la présente étude, l'identité linguistique était un critère de sélection des participants. Notons toutefois l'utilisation du pluriel par Strayhorn en parlant « des identités » des étudiants. Nous soutenons ainsi que bien que les participants du présent projet soient tous choisis pour une facette identitaire (leur identité linguistique), ils ont chacun de multiples facettes identitaires qui influencent leur sentiment d'appartenance à l'université.

Ensuite, le sixième élément du modèle de Strayhorn (2018) établit le fait que le sentiment d'appartenance mène à d'autres résultats positifs, tels un engagement accru et des réussites ainsi que des résultats moins tangibles, mais tout aussi significatifs, tels le bien-être et le bonheur. Strayhorn poursuit en expliquant qu'un environnement universitaire qui engendre ce genre de sentiments chez ses étudiants en est un qui sera difficile pour eux de quitter. Finalement, le septième élément montre que le sentiment d'appartenance doit être constamment renouvelé, selon les circonstances. Cela signifie que le fait de développer un sentiment d'appartenance à l'université, en première année d'études par exemple, ne garantit pas que celui-ci sera toujours présent de la même façon tout au long des études.

En fonction de ces éléments fondamentaux, nous sommes en mesure de cerner les éléments du modèle de Strayhorn qui semblent s'appliquer particulièrement bien au type de données qui sont disponibles pour la présente étude et sur lesquels nous allons cibler notre attention. Cependant, il est à noter que certains éléments du modèle de Strayhorn ne pourront pas être mesurés car ils dépassent le cadre de cette étude. En effet, bien que les deux premiers éléments du modèle permettent de comprendre l'appartenance comme besoin fondamental suffisamment important pour influencer le comportement des gens et que les sixième et septième éléments permettent de comprendre les résultats positifs d'un sentiment d'appartenance à l'université ainsi que le besoin de considérer l'appartenance comme étant mouvante et en constante réaffirmation, ces quatre éléments ne peuvent pas être mesurés avec les données qui sont disponibles. Seuls les effets positifs du sentiment d'appartenance pourront être observés, mais de façon limitée car la présente étude se limite à la première année d'études des participants. Ensuite, bien que les identités des

étudiants représentent un élément fondamental du sentiment d'appartenance des étudiants, la méthodologie utilisée, soit les groupes de discussion, ne permet pas de s'attarder aux individus afin de montrer les liens entre leurs identités personnelles et leur appartenance. Nous allons donc concentrer notre attention sur les quatre éléments suivants du modèle de Strayhorn : la période de temps, la population, l'importance que ressentent les étudiants par rapport au groupe et le contexte.

Au sujet du premier élément du modèle qu'est la période de temps, nous avons vu précédemment l'importance de la transition de vie dans laquelle se trouvent les étudiants au moment où ils commencent leurs études universitaires, soit le double passage de l'adolescence à l'âge adulte et du secondaire à l'université. Quant au second élément, la population, il a été question dans le premier chapitre de la spécificité de la population francophone minoritaire ontarienne, qui fera l'objet de la présente étude et qui sera décrite davantage au chapitre 4 portant sur la méthodologie.

En lien avec le troisième élément qui est l'importance que ressentent les étudiants par rapport au groupe (*mattering*), Strayhorn définit le sentiment d'appartenance à l'université de la façon suivante :

In terms of college, sense of belonging refers to students' perceived social support on campus, a feeling or sensation of connectedness, the experience of mattering or feeling cared about, accepted, respected, valued by, and important to the group (e.g., campus community) or others on campus (e.g., faculty, peers). (2018, p. 29)

Le terme *connectedness* qui apparaît dans cette citation peut se traduire en français par la membricité à un groupe ce qui correspond à une connexion ou une relation qui donne le sentiment d'être valorisé par sa communauté. À ce propos, Hausmann et coll. (2007) parlent également du fait d'avoir le sentiment d'être un membre valorisé de la communauté universitaire comme élément essentiel du sentiment d'appartenance.

Pour ce qui est du quatrième élément, le contexte, nous notons deux composantes distinctes. La première est la dimension sociale en milieu universitaire, qui est présente dans la plupart des définitions et des études au sujet du sentiment d'appartenance (Hausmann et coll., 2007; Hurtado et Carter, 1997; Strayhorn, 2018; Vaccaro et Newman, 2016). Strayhorn (2018) note la nécessité de se lier d'amitié avec d'autres gens, surtout en période de changement, de transition ou d'incertitude, comme ce qui est vécu pendant la première année universitaire. Pour leur part, Goodenow (1993) et Lamoureux

(2007) ont noté que l'appartenance et l'intégration sociale sont fondamentales et doivent être résolues ou atteintes avant de pouvoir poursuivre et accomplir les tâches et les exigences de son rôle (p. ex. : les tâches académiques).

La deuxième composante en lien avec le contexte est la compétence requise pour être reconnu comme membre du groupe. Nous faisons référence au fait que les étudiants veulent pouvoir s'identifier en tant que « *competent, qualified individuals worthy of membership in a defined group or particular social context.* » (Strayhorn, 2018, p. 34). Cela signifie qu'ils doivent s'approprier le métier d'étudiant suffisamment bien pour que leurs pairs les reconnaissent comme étudiants universitaires. Pour cette composante, nous décrirons l'appropriation du métier d'étudiant en ayant recours aux travaux de Coulon (2005).

Pour récapituler, nous avons montré que plusieurs chercheurs (Hausmann et coll., 2007; Hurtado et Carter, 1997; Strayhorn, 2018; Vaccaro et Newman, 2016) ont montré que le sentiment d'appartenance est un besoin fondamental et une source de motivation importante pour les étudiants. Il s'agit d'un sentiment de proximité et de connexion avec les membres du groupe dont on fait partie. Cette proximité se construit à partir de relations positives avec les autres membres et dans un environnement où l'on se sent à l'aise et valorisé.

Afin de bien contextualiser les questions de recherche, nous présenterons dans la partie suivante les trois composantes en lien avec le sentiment d'appartenance qui ont été ciblées pour ce projet de recherche. En premier lieu, nous présenterons le fait de se sentir à l'aise et valorisé en fonction de l'appartenance à une communauté institutionnelle. Par la suite, la proximité et la connexion aux membres seront liées aux relations sociales qu'entretiennent les étudiants à l'université. Finalement, nous présenterons l'idée de membriété au groupe en fonction du concept de métier d'étudiant de Coulon (2005).

3.2.1 La communauté institutionnelle

Plusieurs recherches ont déjà mis en relation le sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle et l'engagement envers les études (Hurtado et Carter, 1997; Tinto, 2017). Sur ce point, Tinto souligne l'importance que les institutions puissent établir des liens authentiques avec les étudiants, notamment en ayant des membres du

personnel, des ressources et des programmes représentatifs de la diversité de leur population étudiante. En effet, Strayhorn (2018) met en relation l'engagement (*involvement*) et la force des liens (*connectedness*) que les étudiants sentent entre eux. C'est-à-dire que plus un étudiant s'engage sur le campus, plus il sentira qu'il est un membre important et valorisé de la communauté institutionnelle universitaire. Cette dernière fait donc référence à l'environnement dans lequel les étudiants se retrouvent et aux liens qu'ils peuvent former avec leur institution, soit en fonction de leurs relations avec leurs professeurs, au moyen de leur engagement dans des clubs ou des activités, ou en relation avec leur programme d'études. Sur ce point, Hoffman et coll. (2003) ont trouvé que les étudiants participant à une communauté d'apprentissage¹⁷ avaient des perceptions plus positives de l'appui de leurs pairs, de leurs professeurs, de leur bien-être en classe, de l'empathie de leurs professeurs et qu'ils se sentaient moins isolés sur le campus. L'engagement semble donc avoir un effet sur plusieurs éléments qui peuvent être associés au sentiment d'appartenance (Strayhorn, 2018). Plus encore, la perception de l'appui organisationnel (*perceived organizational support*) est un facteur qui influence positivement la relation entre l'étudiant et son institution (LaMastro, 2001). Ceci signifie que plus un étudiant se sent appuyé par son institution, plus il y sera attaché.

Tinto (2017) ajoute que l'appartenance à l'université peut être par rapport à la communauté en général ou par rapport à un sous-groupe plus spécifique, en notant que certains étudiants pourraient n'avoir un sentiment d'appartenance qu'à leur sous-groupe, ce qui ne les empêcherait toutefois pas de persévérer au sein de l'institution. D'ailleurs, des études examinant les différences raciales sur les campus ont révélé que le climat sur les campus¹⁸ peut affecter l'appartenance institutionnelle de certains sous-groupes

¹⁷ Hoffman et coll. (2003) décrivent ces communautés d'apprentissage comme étant des groupes d'étudiants qui sont inscrits aux mêmes cours afin qu'ils se côtoient régulièrement et qu'ils étudient les mêmes matières. En fonction de cette structure, il est plus probable que les étudiants interagissent entre eux, formant ainsi un réseau social d'étudiants qui suivent des parcours académiques similaires.

¹⁸ Les études examinant les différences raciales sur les campus universitaires utilisent le terme «*campus climate*» pour décrire la facilité ou la difficulté avec laquelle les étudiants de différentes origines ethniques peuvent se rencontrer et développer des relations sociales entre eux (Hurtado et Carter, 1997). Le climat, en ce sens, est affecté par les actions institutionnelles ainsi que l'ouverture des étudiants envers les autres. Notons que les études telles que celle de Hurtado et Carter mentionnent également que la perception des étudiants du climat sur le campus peut être tout aussi influente que le véritable climat (1997). De façon plus

d'étudiants, notamment par le fait que ces sous-groupes vivent parfois des expériences différentes de celles de la majorité des étudiants (Hurtado et Carter, 1997; Hausmann et coll., 2007; Lewis, Mendeall, Ojiemwen, Thomas, Riopelle, Harwood et Hunt, 2019). C'est dans ce sens qu'on doit plutôt parler de la perception subjective des étudiants de leurs interactions au quotidien avec les autres étudiants, les professeurs, le personnel administratif et l'effet de cette perception sur leur sentiment d'appartenance (Tinto, 2017), surtout pour les populations minoritaires ou sous-représentées (Hurtado et Carter, 1997; Lamoureux, 2007). En effet, bien que plusieurs étudiants vivent les mêmes expériences, ils ne les perçoivent pas forcément tous de la même façon (Vaccaro et Newman, 2016), notamment en raison de leur vécu.

À l'Université d'Ottawa, l'exemple du programme de mentorat régional mentionné précédemment montre bien un effort institutionnel d'offrir aux étudiants de participer ou d'interagir avec un groupe d'autres étudiants issus de leur région géolinguistique avec lesquels ils peuvent s'identifier. Un deuxième exemple d'effort institutionnel à l'Université d'Ottawa, également mis sur pied après les rencontres avec les étudiants de première année en 2010-2011, est documenté dans Lamoureux et coll. (2014). Il s'agit de la création, à la demande d'étudiants francophones minoritaires, d'un cours universitaire visant l'accroissement des compétences en littératie universitaire en français. Selon Lamoureux et coll. (2014), le fait que le cours soit divisé en petits groupes (où les étudiants apprennent à se connaître et connaissent leur professeur) et la pédagogie du cours (travaux de groupes, discussions) sont des éléments qui ont permis aux étudiants de bâtir leur confiance en leurs compétences en français en plus d'avoir une influence positive sur leur (in)sécurité linguistique.

Ces deux exemples permettent de comprendre que le sentiment d'appartenance à une communauté institutionnelle a des conséquences positives pour les étudiants qui peuvent se sentir à l'aise au sein de la communauté universitaire en général, ainsi que d'autres groupes plus restreints. À ce sujet, Hurtado et Carter (1997) ont montré que la

large, les contextes socioéconomiques et sociopolitiques dans lesquels se trouvent les universités influencent aussi le climat sur les campus (Kerby, 2015).

membriété à un groupe ou l'engagement à l'université sont des facteurs prédictifs de l'appartenance à une communauté institutionnelle, alors que, selon eux, la performance académique ne l'est pas. En lien avec ceci, la prochaine section traite des relations sociales des participants comme autre facteur lié à l'appartenance à l'université.

3.2.2 Les relations sociales

Vaccaro et Newman (2016) décrivent les relations sociales comme le fondement (*bedrock*) ou le point de départ des études sur l'appartenance. Ils ont notamment trouvé que ce sont les expériences authentiques permettant aux étudiants d'être reconnus par leur identité qui sont les plus positives pour développer un sentiment d'appartenance. D'ailleurs, Bollen et Hoyle (1990) ont noté que les perceptions de soi d'individus par rapport à leur propre participation et inclusion dans un groupe est un élément central du développement d'un sentiment d'appartenance. En ce sens, Strayhorn (2018) établit le lien entre la valorisation perçue ou le fait de sentir qu'on a de l'importance au sein d'un groupe et le sentiment d'appartenance.

À ce propos, Thomassen (2021) a noté que la famille et les amis pouvaient tenir une place suffisamment importante dans le processus décisionnel de jeunes diplômés universitaires pour influencer leurs déplacements géographiques. Cela signifie que dès le moment des demandes d'admission et des choix d'université, les parents et les amis jouent un rôle significatif auprès des étudiants. Ensuite, plusieurs recherches ont montré que l'arrivée aux études postsecondaires mène à de nouvelles rencontres et que celles-ci, par la diversité et la nouveauté des rapports d'altérité qu'elles impliquent (p. ex. : la rencontre de nouvelles cultures ou de nouvelles variétés linguistiques), peuvent mener à des questionnements identitaires (Lamoureux, 2005, 2007; Lamoureux et coll., 2013; Magnan, 2013). À ce propos, Léger, Pilote et Canuel (2013) montrent que cette rencontre avec autrui mène à une autoréflexion identitaire puis à un processus de négociation identitaire, c'est-à-dire de tenter de faire reconnaître son identité par l'autre comme on veut qu'elle soit perçue.

De plus, l'étude de Ratelle, Simard et Guay (2013) a montré que les relations sociales des étudiants avec leurs parents, leurs amis proches et leurs partenaires romantiques étaient significatives en ce qui a trait à leur bien-être et à leur capacité d'être

autonomes à l'université. Il semble tout à fait indiqué d'avancer que les relations sociales sont des éléments essentiels d'une transition réussie à l'université.

D'autre part, Freeman, Anderman et Jensen (2007) ont conclu que l'acceptation sociale avait un plus grand rôle à jouer dans le sentiment d'appartenance que l'appartenance à la matière enseignée et l'empathie démontrée par les professeurs. À ce sujet, Pittman et Richmond (2008) ont aussi montré que l'acceptation sociale était un facteur important du sentiment de l'appartenance à l'université. Lamoureux (2007) a aussi trouvé que l'intégration sociale était nécessaire afin d'avoir une transition universitaire réussie ainsi qu'un sentiment d'appartenance à l'université. Dans le même ordre d'idées, Buote et coll. (2007) ont noté que les amis :

provide a sense of belonging, give both emotional support and tangible assistance when needed, offer advice and counsel, and serve as role models with regard to appropriate behavior in the campus environment. New friends are also a source of fun and enjoyment, balancing out the many stressors that students experience in adjusting to university life. (p. 686)

De plus, Hoffman et coll. (2003) ont trouvé que le sentiment d'appartenance passait par l'engagement valorisé (*valued involvement*). Cet engagement valorisé se traduit par le fait que les étudiants puissent sentir que leurs professeurs les reconnaissent malgré la taille de la classe et qu'ils soient en mesure de former des relations sociales fonctionnelles, c'est-à-dire qui les aident à faire face aux défis de leur nouvel environnement.

Plus encore, l'étude de Buote et coll. (2007) a montré plusieurs résultats significatifs attribuables aux relations sociales des étudiants. Notamment, les auteurs ont noté un lien positif entre les amitiés de qualité et l'adaptation à l'université. Par rapport à ceci, ils ont trouvé que la qualité des nouvelles amitiés ainsi que la facilité de l'adaptation étaient plus significatives pour les étudiants en résidence universitaire que pour les étudiants qui sont demeurés chez eux. De plus, ils ont découvert que l'ouverture à de nouvelles amitiés était aussi positivement liée à l'adaptation à l'université et à la qualité des relations qui se forment. En lien avec ceci, Madge et coll. (2009) ont noté l'importance des médias sociaux par rapport aux relations sociales, surtout avant l'arrivée à l'université, comme moyen de se faire des amis et d'établir un cercle social avant même de se rendre sur le campus. Il semble donc que les étudiants qui sont ouverts à se faire de

nouveaux amis et à commencer ce processus avant leur arrivée à l'université peuvent en ressentir des effets positifs sur leur adaptation à l'université, dans la mesure où ils se sentent acceptés et qu'ils font partie de la communauté universitaire dès leurs débuts.

Ces points rejoignent bien l'idée de Vaccaro et Newman (2016) selon laquelle bien s'intégrer (*fitting in*) est une composante importante du sentiment d'appartenance. Bref, il semble que le fait de développer des relations sociales positives, de se sentir accepté, inclus et capable de vivre des expériences authentiques dans un groupe social soient des aspects importants du sentiment d'appartenance. Nous comprenons donc que l'environnement dans lequel les étudiants se trouvent et leur engagement dans celui-ci ainsi que les relations sociales qu'ils y développent sont des facteurs liés au sentiment d'appartenance à l'université.

Comme dernier élément du cadre conceptuel, nous présentons le rôle que les étudiants jouent à l'université comme partie fondamentale du développement de leur appartenance. En effet, Goodenow (1993) spécifie l'accomplissement des tâches officielles (*official tasks*) comme étant possible lorsque les étudiants sont intégrés dans leur environnement social. Or, il est à noter que tout comme les tâches officielles (p. ex. : se présenter aux cours, étudier, faire ses lectures, remettre ses travaux, etc.), certaines tâches ou compétences non officielles, potentiellement plus difficiles à identifier (p. ex. : les responsabilités d'adulte, l'autonomie, la gestion du temps, etc.) sont tout aussi importantes dans l'appropriation de ce qui est appelé le métier d'étudiant (Coulon, 2005). Nous présenterons donc ce concept, en lien avec le sentiment d'appartenance à l'université, dans la prochaine section.

3.2.3 Le métier d'étudiant

Il est important de considérer le fait d'être étudiant et l'identité qui y est rattachée dans le développement d'un sentiment d'appartenance. Nous explorerons ces éléments à partir d'un questionnement premièrement évoqué par Lamoureux (2007) :

[...] l'identité étudiante est en jeu - suis-je un bon étudiant ? Le droit de cité sur le campus universitaire est en quelque sorte remis en question pour ceux qui ont comblé leurs besoins de socialisation et de validation sociale et qui cherchent maintenant une validation d'appartenance académique. (p. 231)

Cette question (suis-je un bon étudiant?) servira à présenter notre façon de percevoir l'identité étudiante et son lien au concept de métier d'étudiant.

Erlich (2004) décrit bien le changement de rôle auquel font face les étudiants en commençant leur parcours universitaire, lorsqu'il décrit le nouvel espace-temps auquel ils sont confrontés à l'université : « au temps plein et régulier du lycée, se substituent l'irrégularité et la discontinuité des horaires universitaires qui organisent la vie quotidienne. » (p. 3). Coulon (2005) présente également ce changement de rôle avec son concept du « temps de l'étrangeté » qui représente l'entrée dans la vie universitaire. Ce rôle étudiant a un lien avec le développement d'une identité étudiante. Notamment, la représentation de soi en tant qu'étudiant capable de jouer le rôle peut avoir un effet à la fois sur le développement de cette identité et sur celui d'un sentiment d'appartenance. Pour Gore (2006) et Tinto (2017), cette confiance en soi (*self-efficacy*) est fondamentale au succès des étudiants. Tinto (2017) avance que « *self-efficacy is the foundation upon which student persistence is built. Students have to believe they can succeed in college. Otherwise, there is little reason to continue to invest in efforts to do so.* » (p. 257).

Selon Daniels et Brooker (2014), l'identité étudiante peut être vue comme un cheminement identitaire (*developmental journey*). Ces auteurs suggèrent d'ailleurs un fort lien entre l'identité étudiante (être étudiant) et le rôle étudiant (assister aux cours, étudier, écrire, passer des examens). Le lien entre l'identité et le rôle étudiant s'explique bien en faisant appel à ce que Coulon (2005) appelle le métier d'étudiant. Selon ce dernier, pour devenir étudiant, les élèves doivent « s'affilier », c'est-à-dire arriver à être « reconnu[s] socialement compétent[s] » (Coulon, 2005, p. 2). Ceci signifie qu'ils doivent arriver à comprendre et à appliquer correctement les règles et les instructions du milieu universitaire. Ils deviennent ainsi réellement membres du groupe d'étudiants universitaires, soit des professionnels du métier. Plus encore, Coulon (2005) présente le concept de « sens commun¹⁹ » que les étudiants doivent apprendre et maîtriser afin d'être considérés comme membres du groupe d'étudiants universitaires de leur champ

¹⁹ Le sens commun fait référence aux codes, à la culture et à l'organisation sociale de l'université. Perrenoud (1987) décrit le sens commun comme étant « investi dans la moindre pratique, la moindre interaction, le moindre objet, le moindre aspect de l'organisation sociale » (p. 247).

disciplinaire, donc reconnus socialement compétents par les autres membres. Selon lui « (...) la possession d'une partie de cette culture de sens commun suffit en général à conférer à celui qui en est porteur et qui sait l'exhiber le statut de membre. » (2005, p. 13). Essentiellement, devenir membre signifie non seulement acquérir et comprendre le sens commun du groupe, mais également être en mesure de montrer au groupe qu'on a les compétences requises des membres. La notion de *performing identity* (Skyrme, 2010) est donc importante ici, en ce sens que pour devenir étudiant, il faut s'approprier l'identité étudiante ainsi que « performer » et bien jouer son rôle, de manière à être reconnu en tant qu'étudiant par les autres, notamment dans son champ disciplinaire. Cette notion s'associe pleinement à celle de « *being-doing-becoming* » *a student* (Albright et Luke, 2010; Gee, 1999). Ainsi, le *being* fait référence à l'identité étudiante, le *doing* au fait de s'approprier cette identité et ce rôle étudiant et le *becoming* à l'idée de l'évolution constante de l'identité en fonction des expériences vécues.

En lien avec ceci, le concept de « *identity centrality* » de Bowman et Felix (2017) permet de faire le lien entre l'appropriation du métier d'étudiant et l'engagement. Ces auteurs définissent ce concept par le fait que plus une personne privilégie une partie de son identité, plus cette partie aura une influence sur ses actions et ses choix. Dans le contexte universitaire, plus l'étudiant est attaché à son identité étudiante, plus il sera engagé dans son expérience universitaire par sa participation aux activités sur le campus, ses interactions avec ses collègues de classe et les membres du corps professoral ainsi que l'effort qu'il mettra dans ses études. Toutefois, cet engagement dans la vie universitaire peut aussi engendrer des sentiments d'inauthenticité ou de peur de ne pas être à la hauteur. Il est possible, à ce point, de faire le lien avec le syndrome de l'imposteur que certains étudiants peuvent vivre. Ce syndrome se définit par le fait d'avoir un sentiment d'inauthenticité et de constamment s'autocritiquer (Chassangre et Callahan, 2017). En contexte universitaire francophone minoritaire, certains étudiants peuvent, par exemple, se sentir « moins francophones » que d'autres (Lamoureux et coll., 2013) ou éviter certains groupes sociaux « plus francophones » parce qu'ils croient ne pas être à la hauteur sur le plan linguistique ou identitaire (Lamoureux, 2007; Léger, Pilote et Canuel, 2013). Bien que les exemples donnés représentent des situations vécues avec la langue

française, il est plausible de s'imaginer le même genre de scénario par rapport à la compétence perçue dans une matière universitaire ou dans toute composante de la vie de jeunes adultes qui fréquentent une université.

Bref, l'appropriation du métier d'étudiant ou l'affiliation, soit le fait de se percevoir et d'être perçu en tant qu'étudiant ainsi que d'avoir confiance en sa propre capacité à jouer le rôle d'étudiant, est un élément central du développement d'un sentiment d'appartenance à l'université.

Pour récapituler, le cadre conceptuel du présent projet s'articule autour de deux concepts principaux : l'identité et le sentiment d'appartenance. L'identité a été définie comme un processus dynamique, constamment influencé par les expériences et les interactions de l'individu. Le sentiment d'appartenance est une impression de valeur, d'importance et de proximité perçue avec les membres d'un groupe ou d'une communauté dont on fait partie et avec laquelle il est possible d'interagir de façon authentique. Nous avons rattaché trois composantes au concept du sentiment d'appartenance, soit la communauté institutionnelle, les relations sociales et le métier d'étudiant. Ces composantes serviront à formuler les questions de recherche que nous allons maintenant présenter.

3.3 Les questions de recherche

L'objectif principal de cette recherche est de montrer la façon par laquelle les étudiants diplômés d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario (ESLFO) qui ont participé au programme de mentorat régional décrivent leur sentiment d'appartenance lors de leur première année d'études à l'Université d'Ottawa. Les quatre questions de recherche suivantes ont guidé notre démarche dans l'atteinte de cet objectif :

- Question 1 : Comment les étudiants diplômés d'ESLFO décrivent-ils leur sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle de leur université ?
- Question 2 : Comment les étudiants diplômés d'ESLFO décrivent-ils leur sentiment d'appartenance en fonction de leurs relations sociales ?
- Question 3 : Comment les étudiants diplômés d'ESLFO décrivent-ils leur appropriation du métier d'étudiant universitaire ?

Question 4 : Comment le sentiment d'appartenance des étudiants diplômés d'ESLFO évolue-t-il du premier au deuxième trimestre universitaire en fonction de leur appartenance à la communauté institutionnelle de leur université, à leurs relations sociales ainsi qu'à leur appropriation du métier d'étudiant ?

Maintenant que nous avons présenté les questions de recherche, nous passons au prochain chapitre, qui décrit la méthodologie employée pour la présente étude.

Chapitre 4 – Méthodologie

Pour la présente étude, nous avons fait l'utilisation secondaire de données recueillies dans le cadre du projet principal sur le mentorat régional mentionné précédemment. Afin de faire la distinction entre le projet principal et la présente étude, le chapitre sur la méthodologie est divisé en deux sections. La première présente la structure du projet principal, soit les participants, les instruments, la procédure de collecte de données ainsi que de la transcription et la présentation des données. La deuxième partie se concentre sur les choix méthodologiques de la présente étude, soit le type de recherche ainsi que la méthode d'analyse des données utilisée.

4.1 La description du projet principal sur le mentorat régional

À priori, je dois présenter mon rôle dans le projet principal. En raison de mon poste de coordonnateur du programme de mentorat régional, j'ai fait partie du projet principal à titre de co-chercheur. Cette collaboration m'a permis d'appuyer la chercheuse principale avec la rédaction des questions de recherche et des instruments de collecte de données ainsi qu'avec la demande d'approbation déontologique. Par la suite, j'ai coordonné l'organisation et le déroulement des groupes de discussion de la première année du projet principal. De ce fait, j'ai été l'animateur principal de plusieurs groupes de discussion. Mon engagement dans le projet principal m'a donc permis de me familiariser avec les données recueillies dans le cadre des groupes de discussion qui ont permis de concevoir le corpus et de formuler mes propres questions de recherche en étant aussi conscient de celles qui guident le projet principal. Ceci me permet donc de dire que les deux projets dont il est question ont chacun leurs propres objectifs de recherche et visent à répondre à des questions de recherche différentes.

Le projet principal sur le mentorat régional s'étend de 2018 à 2021, et a comme but d'étudier la transition aux études universitaires, l'expérience étudiante et le programme de mentorat régional de l'Université d'Ottawa. Ce projet fait suite à celui de Lamoureux et coll. (2013) et vise à fournir une comparaison des résultats de celui-ci après quelques années, afin de témoigner des changements et des caractéristiques constantes de l'expérience étudiante lors de la période de transition du secondaire ou du

Cégep à l'université ainsi que de l'utilité du programme de mentorat régional. Les questions suivantes guident le projet principal :

- 1) Comment les divers groupes d'entrants, participants au mentorat régional, vivent-ils la transition de l'école secondaire à l'Université d'Ottawa?
- 2) Quels sont les ressemblances et les divergences entre les expériences et les besoins sociaux et académiques exprimés par les membres des divers groupes ?
- 3) Quel est l'impact du mentorat régional sur la transition secondaire-postsecondaire?
- 4) En quoi l'expérience postsecondaire des étudiants de régions éloignées diffère-t-elle de l'expérience des entrants locaux (Ottawa, Est ontarien, Gatineau), selon différentes variables (langue, genre, etc.) ?
- 5) Comment évolue le sentiment d'appartenance de ces entrants au cours de la trajectoire de leur première année universitaire ?

Le projet principal porte sur l'expérience de plusieurs groupes géolinguistiques. Le tableau ci-dessous montre les groupes d'étudiants ciblés durant les trois années du projet.

Tableau 2 Régions géolinguistiques ciblées par les groupes de discussion du projet principal

Année	Région
Année 1 (2018-2019)	Étudiants francophones de l'Ontario
Année 2 (2019-2020) ²⁰	Étudiants anglophones du Canada (à l'exception du Québec) et étudiants francophones du Canada (à l'exception de l'Ontario et du Québec)
Année 3 (2020-2021) ²¹	Étudiants francophones et anglophones du Québec (provenant du Secondaire V ou du Cégep)

En plus des groupes de discussion, un sondage électronique a aussi été administré au mois de janvier (début du deuxième trimestre 2019). Tous les étudiants canadiens de première année d'études étaient invités à le remplir. Les données tirées de ce sondage serviront de point de comparaison avec les données des groupes de discussion, afin de montrer les ressemblances et les différences entre l'ensemble des étudiants de première année universitaire et les groupes géolinguistiques choisis pour le projet principal. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, le corpus utilisé ne comprend que les données des groupes de discussion de la première année du projet principal, recueillies auprès des étudiants francophones de l'Ontario.

4.1.1 Les participants

Les critères d'admissibilité des participants aux groupes de discussion de la première année du projet principal étaient les suivants : 1) être étudiant de première année dans un programme de premier cycle à l'Université d'Ottawa, 2) avoir fréquenté une école secondaire de langue française de l'Ontario au moment de l'admission à l'Université d'Ottawa et 3) faire partie du groupe Facebook ou de la page Instagram du

²⁰ En raison de la pandémie, la collecte de données du deuxième trimestre 2020 n'a pas eu lieu. Cette période de collecte de données est reportée à une date non déterminée.

²¹ En raison de la pandémie, la collecte de données du premier trimestre 2020 et du deuxième trimestre 2021 n'a pas eu lieu. Cette période de collecte de données est reportée à une date non déterminée.

mentorat régional de sa région. En plus de ces critères d’admissibilité, les groupes de discussion ont aussi été divisés selon l’un de quatre groupes d’appartenance géographique des étudiants : l’Est ontarien, Ottawa, le Nord et le Centre-Sud-Ouest. Avant de présenter les participants des groupes de discussion, nous décrivons brièvement les quatre régions géographiques désignées du projet principal, qui structurent le corpus que nous avons utilisé dans la présente étude afin de cerner les réalités de chacune d’entre elles.

4.1.1.1 Les quatre régions géographiques de l’Ontario. Comme nous l’avons mentionné précédemment, la structure du programme de mentorat régional est basée sur l’appartenance géolinguistique des étudiants. La méthodologie du projet principal et de la présente étude a donc suivi les mêmes divisions géographiques qui sont utilisées pour regrouper les étudiants avec leur mentor régional, soit les territoires géographiques associés aux conseils scolaires de langue française de l’Ontario et les réalités régionales particulières de chacun de ces groupes (Lamoureux et coll., 2013). Il est possible de consulter, à l’annexe 2, une carte géographique de l’Ontario qui montre la délimitation de chacune des régions en plus de certaines des villes d’où proviennent une grande partie des participants du projet principal et du présent projet. Cette section servira donc à présenter de façon succincte les particularités de chacune des quatre régions qui sont représentées dans la présente étude.

Afin de simplifier la présentation et la comparaison entre régions de certaines statistiques, nous avons créé un tableau qui donne un aperçu de la réalité de chacune de ces régions. Le tableau 3 présente quelques statistiques provenant des *Renseignements sur les écoles et données démographiques sur les élèves* (Gouvernement de l’Ontario, 2019), soit la moyenne du nombre d’élèves par école, le pourcentage d’élèves ayant le français comme langue maternelle et le pourcentage d’élèves qui ont un parent ayant fait des études universitaires.

Tableau 3 Données sur les écoles secondaires de l’Ontario en 2018-2019

Région	Moyenne du nombre d’élèves par école	Pourcentage d’élèves pour qui le français est la langue maternelle	Pourcentage d’élèves ayant un parent qui a fait des études universitaires
Est	291,8	87,7 %	25 %
Ottawa	469,2	61,5 %	45 %
Nord	191,4	71,5 %	22,3 %
Centre-Sud-Ouest	242	46,1 %	36,6 %

Il est possible de constater que la moyenne du nombre d’élèves des écoles secondaires de langue française est le plus bas dans le Nord de l’Ontario (191,4) alors qu’il est le plus élevé dans la région d’Ottawa (469,2). Le pourcentage d’élèves ayant le français comme langue maternelle est le plus bas dans la région du Centre-Sud-Ouest (46,1%) alors qu’il est le plus élevé dans la région de l’Est (87,7%). Finalement, le pourcentage d’élèves ayant un parent qui a fait des études universitaires est le plus faible est dans le Nord de l’Ontario (22,3%) alors que le taux le plus élevé se trouve à Ottawa (45%). En plus de ces chiffres, nous allons présenter quelques autres éléments qui permettront de mieux comprendre la réalité des étudiants venant de chacune de ces régions. Nous verrons en premier lieu l’Est ontarien, suivi de la région d’Ottawa, du Nord de l’Ontario et du Centre-Sud-Ouest.

Pour les besoins de la présente étude, l’Est ontarien comprend toutes les municipalités à l’est d’Ottawa jusqu’à la frontière avec la province du Québec à l’est et avec les États-Unis au sud. En ce qui a trait à l’emplacement géographique de cette région, elle est à proximité de la région d’Ottawa. Il est donc commun que les étudiants de cette région voyagent quotidiennement à l’Université d’Ottawa afin de continuer à demeurer dans leur maison familiale pendant leurs études. Pour ceux qui choisissent de déménager à Ottawa pour leurs études, la proximité de leur maison familiale leur permet tout de même de se rendre facilement chez eux la fin de semaine. En raison de la proximité de cette région à l’Université d’Ottawa, plusieurs étudiants de l’Est ontarien

participent à des activités de familiarisation avec l'université dès l'école élémentaire (p. ex. : les camps de sport des Gee-Gees, les mini-cours, le camp d'anticipation de Destination réussite, etc.). Finalement, nous notons que la majorité des étudiants provenant de cette région sont habitués à vivre dans de petites municipalités. À titre d'exemple, Cornwall est la plus grande municipalité de cette région et ne compte qu'un peu plus de 45 000 habitants. Pour la plupart des étudiants de l'Est ontarien, la transition à l'université représente aussi une transition d'un milieu rural à un milieu urbain.

La région d'Ottawa, telle que définie par le programme de mentorat régional, comprend toutes les écoles de la région de la capitale nationale, en plus des écoles de Kingston et de Pembroke. La plupart des étudiants provenant de cette région, mis à part ceux des communautés avoisinantes mentionnées précédemment, ne déménagent pas pour poursuivre leurs études universitaires puisque l'emplacement de leur maison familiale leur permet de voyager quotidiennement à l'université. Bien entendu, la plupart des étudiants de cette région connaissent bien la ville d'Ottawa et sont à l'aise de s'y promener. Au moment de commencer leurs études universitaires, la plupart d'entre eux ont déjà utilisé le système de transport en commun depuis plusieurs années et connaissent bien le campus, puisqu'ils ont eu l'occasion de participer à de multiples activités organisées par l'université. Nous notons aussi qu'il est courant que plusieurs étudiants de la même école secondaire choisissent l'Université d'Ottawa. Ceci fait en sorte qu'il arrive souvent que ces étudiants aient un grand groupe d'amis déjà établi dès leur arrivée à l'université.

Le Nord de l'Ontario est la plus grande région de la province. Elle couvre tout ce qui se trouve au Nord-Ouest de Pembroke et au Nord de Huntsville. Le Nord de l'Ontario ne compte que quelques villes de taille moyenne, dont Sudbury, Thunder Bay, North Bay et Sault Ste-Marie. La plupart des étudiants qui proviennent de ces régions ne sont donc pas forcément habitués à la vie urbaine offerte par la région d'Ottawa et le campus de l'Université d'Ottawa. Il est aussi à noter que plusieurs étudiants de cette région doivent parcourir de grandes distances pour étudier à Ottawa. À titre d'exemple, la municipalité

de cette région qui se trouve le plus près d'Ottawa est Deep River, à environ 200 km d'Ottawa, alors que Sudbury se trouve à 484 km, Timmins à 719 km et Hearst à 943 km.

La dernière région à présenter est celle du Centre-Sud-Ouest. Tout d'abord, nous devons rappeler que dans la structure du programme de mentorat régional, cette région est divisée en deux, soit le Sud-Ouest et le Centre-Sud de l'Ontario. Toutefois, les difficultés de recrutement de participants pour le projet principal ont fait en sorte que les étudiants du Sud-Ouest ont été ajoutés au groupe du Centre-Sud. La région du Centre-Sud-Ouest se trouve donc au sud de Huntsville et à l'ouest de Kingston. Tout comme pour la région du Nord de l'Ontario, les étudiants du Centre-Sud-Ouest doivent se déplacer loin de chez eux pour étudier à l'université. En effet, la limite ouest de cette région se trouve à 196 km d'Ottawa. Toronto se trouve à 450 km d'Ottawa, alors que London est à 576 km et Windsor se trouve à 753 km. Maintenant que nous avons présenté les quatre régions géographiques d'où proviennent les participants du projet principal, nous présenterons la façon par laquelle les participants ont été répartis dans les groupes de discussion.

4.1.1.2 La répartition des participants dans les groupes de discussion. Lors de la première année du projet principal, 88 étudiants ont participé et ont été répartis dans 18 groupes de discussion, soit neuf groupes de discussion par trimestre. À ce sujet, le tableau 4 présente le nombre de groupes de discussion ainsi que le nombre de participants durant la première année du projet principal. Dans les colonnes intitulées « Nombre de participants », nous avons indiqué le nombre total de participants par région et, entre parenthèses, la répartition des participants dans les groupes de discussion. Étant donné que les participants avaient le choix de participer aux groupes de discussion durant un seul trimestre ou durant les deux, la dernière colonne montre le nombre d'étudiants par région qui ont participé à un groupe de discussion aux deux trimestres.

Tableau 4 Nombre de groupes de discussion et de participants par région géographique d'appartenance

	Premier trimestre		Deuxième trimestre		
Région	Nombre de groupes de discussion	Nombre de participants	Nombre de groupes de discussion	Nombre de participants	Nombre de participants aux deux trimestres
Est	2	15 (8, 7)	2	9 (6, 3)	5
Ottawa	2	9 (5, 4)	3	12 (3, 4, 5)	6
Nord	2	11 (3, 8)	2	9 (5, 4)	5
Centre-Sud-Ouest	3 ²²	14 (3, 10, 1)	2	9 (3, 6)	9
Total	9	49	9	39	25

Après avoir présenté les régions d'où provenaient les participants, les participants eux-mêmes ainsi que l'organisation des groupes de discussion, nous allons nous pencher sur les instruments de collecte de données qui ont été utilisés pour le projet principal.

4.1.2 Les instruments de collecte de données

Le groupe de discussion semi-dirigé a été l'un des instruments choisis pour le projet principal. Cette méthode de collecte de données, répandue en recherche sociale, a déjà été utilisée à plusieurs reprises pour des études similaires menées dans un contexte

²² Puisqu'un seul participant s'était présenté à ce groupe de discussion, nous tenons à noter que ses propos ont été inclus dans le corpus analysé dans la présente étude, mais que l'instrument de collecte de données pour ce participant ressemblait davantage à un entretien semi-dirigé qu'à un groupe de discussion.

semblable (Lamoureux, 2007; Lamoureux et coll., 2013; Richard et Gaudet, 2015).

Comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente, les groupes de discussion ont été organisés selon les quatre régions d'origine des étudiants entrants : l'Est de l'Ontario, la région d'Ottawa, le Nord de l'Ontario et la région du Centre-Sud-Ouest.

Un guide thématique (Annexe 3) inspiré de l'étude de Lamoureux et coll. (2013) a été utilisé pendant les groupes de discussion. Le guide est subdivisé en trois grandes sections choisies pour le projet principal, soit l'identité de l'étudiant universitaire, l'engagement émotionnel et le rôle de l'étudiant universitaire. Au sein de ces sections, six thèmes ont été choisis, à partir desquels des exemples de questions à poser ont été proposés aux co-chercheurs et assistants de recherche responsables d'animer les groupes de discussion. Ces thèmes sont les suivants : les langues, la vie sociale, la transition, l'appartenance, la vie académique et le métier d'étudiant. Maintenant que nous avons présenté les instruments utilisés dans le cadre du projet principal, nous pouvons décrire la procédure de collecte de données.

4.1.3 La procédure de collecte de données

L'horaire des groupes de discussion a été établi en fonction des étapes clés de l'année universitaire, soit les périodes entre les examens de mi-trimestre et ceux de fin de trimestre. Le tableau 5 présente les étapes clés des trimestres, par mois. Les moments de collecte de données y figurent en caractère gras.

Tableau 5 Étapes clés de l'année universitaire et période de collecte de données des deux trimestres

1^{er} trimestre	2^e trimestre	Étapes clés du trimestre
Septembre	Janvier	- Rentrée scolaire - Semaine d'orientation
Octobre	Février	- Premiers examens de mi-trimestre - Semaine de lecture
Novembre	Mars	- Groupes de discussion
Décembre	Avril	- Examens de fin de trimestre - Fin du trimestre

Le fait de recueillir les données à deux moments de l'année universitaire (en novembre et en mars) a permis de suivre l'expérience de ces étudiants à différents moments de leur première année universitaire afin de constater l'évolution (ou non) de leur période de transition.

Le recrutement des participants pour les deux trimestres a été effectué par le biais des réseaux sociaux des mentors régionaux, soit des groupes Facebook et des pages Instagram. Les textes de recrutement se trouvent à l'annexe 4. Lorsque les participants se sont présentés aux groupes de discussion, les animateurs des groupes de discussion ont lu le formulaire de consentement (annexe 5) avec eux pour confirmer leur consentement éclairé. Afin d'assurer que les participants puissent s'exprimer librement, ils ont aussi été informés avant le début des groupes de discussion qu'ils pouvaient répondre aux questions en français, en anglais, de façon bilingue, ou encore choisir de ne pas y répondre. Les participants ont signé et remis leur formulaire de consentement. C'est à la suite de la réception de tous les formulaires de consentement signés que l'enregistrement audio du groupe de discussion a commencé. Une transcription intégrale de chaque groupe de discussion a été réalisée. C'est ce que nous décrivons dans la prochaine section.

4.1.4 La transcription et la présentation des données

Une transcription intégrale a été effectuée, ce qui veut dire que les propos enregistrés des participants ont été transcrits verbatim. Ces transcriptions ont été faites par les assistants de recherche ou les co-chercheurs présents lors des groupes de discussion, puis vérifiées au moins une fois par un autre co-chercheur par la suite. Un numéro a été assigné à chaque participant. De cette façon, il est possible de suivre les propos d'un participant pour la durée complète d'un groupe de discussion, tout en conservant son anonymat. Ceci donne donc la possibilité de réaliser une analyse détaillée des propos de chacun des participants en lien avec les questions de recherche. Il est à noter que pour maintenir l'anonymat des participants, leurs noms n'ont jamais été utilisés, sauf sur les formulaires de consentement. Les participants qui sont venus aux groupes de discussion des deux trimestres se sont fait assigner deux numéros. Dans la transcription des données, les propos des participants sont précédés par la lettre P

(participant) qui est suivie par le numéro, de 1 à 88, qui leur a été attribué. Dans les cas où l'animateur a pris la parole, ses propos sont précédés par la lettre A (animateur). Afin de faciliter la lecture de leurs propos, tous les passages où les participants ont répondu en anglais ont été transcrits en italiques. De plus, le registre langagier utilisé par les participants était familier et le corpus n'a pas été normalisé. Par conséquent, les régionalismes du français parlé de l'Ontario ont été conservés lors de la transcription.

Dans la présentation des données, chacune des citations est suivie du nom de la région ainsi que du trimestre, soit le 1^{er} trimestre ou le 2^e trimestre. Les noms des régions ont été abrégés dans la référence d'une citation (extraite du verbatim) et sont écrits de la façon suivante : Nord (pour Nord de l'Ontario), Ottawa, Est (pour Est ontarien) et Centre (pour Centre-Sud-Ouest). Dans certains cas, des passages dans des citations ont été mis en caractère gras afin de mettre l'accent sur une partie spécifique des propos des participants, en lien avec l'élément analysé.

Nous avons vu toutes les composantes du projet principal qui permettent de comprendre le contenu du corpus et la façon avec laquelle il a été recueilli. Il est maintenant question de décrire l'utilisation qui en a été faite dans le cadre de la présente étude.

4.2 La description de la présente étude

La présente étude s'appuie sur deux composantes : la première, mon récit autoethnographique, et la deuxième, le corpus composé des transcriptions verbatim de l'ensemble des groupes de discussion auxquels ont participé les étudiants francophones de l'Ontario de la première année de l'étude principale. Des demandes d'approbation déontologiques pour chacune de ces deux composantes ont été soumises au Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche et acceptées, permettant à la présente étude de commencer.

Mon accès au corpus a été facilité grâce à mon statut de co-chercheur à ce projet, à titre d'employé responsable du programme de mentorat régional. Avec l'accord de la chercheuse principale, j'ai pu cibler une partie spécifique des données pour tenter de répondre à mes propres questions de recherche, tout en reconnaissant qu'il s'agissait d'une utilisation secondaire de données. Mes expériences en tant qu'étudiant venu du

Nord de l'Ontario pour étudier à l'Université d'Ottawa ainsi que celle de mentor régional pour les étudiants du Nord, jumelées à mon expérience professionnelle d'employé à l'Université d'Ottawa, notamment à titre de responsable du programme de mentorat régional ont été documentées par une démarche autoethnographique rétrospective (Bochner et Ellis, 2016) et fait également partie des données utilisées dans ce projet de recherche. Cette démarche prend la forme d'un récit autoethnographique, qui a été rédigé avant de commencer l'analyse du corpus. Ces données permettent de rendre explicites ma perspective, mes biais implicites et mon point de vue. Plus encore, elles viennent aussi éclairer la discussion des données, dans la mesure où elles me permettent de faire une lecture et une analyse du corpus par ces trois lentilles que sont mes propres expériences d'étudiant du Nord de l'Ontario, de mentor régional et d'employé de l'Université d'Ottawa. Afin de poursuivre avec la description de la présente étude, nous présentons le courant épistémologique dans lequel elle se situe.

4.2.1 Le type de recherche

Cette recherche qualitative adopte une approche épistémologique interprétative, car nous « [tentons] de construire une théorie du 'sens' (une herméneutique) à l'existence, aux événements, aux actions, en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. » (Van der Maren, 1996, p. 71). Notre recherche s'inscrit donc dans une perspective interactionniste, car nous voulons comprendre la dynamique qui existe entre l'individu et son milieu, et surtout le sens que celui-ci donne à un phénomène en particulier ou une expérience (Dubet, 2004), dans ce cas-ci, le rapport au sentiment d'appartenance lors de sa première année d'études universitaires. En reprenant les propos de Schwandt (1994, p. 221), les chercheurs qui adoptent ces perspectives partagent un but commun de comprendre la complexité du monde des expériences vécues du point de vue de ceux qui les vivent. Les données du corpus permettent de mieux comprendre les interactions entre les étudiants et le milieu universitaire, en privilégiant leur propre point de vue.

En plus de cette perspective interprétative et interactionniste s'ajoute la méthode autoethnographique. Selon Chang (2013), l'autoethnographie a trois caractéristiques fondamentales : l'expérience personnelle du chercheur est utilisée en tant que données,

l'intention de ce type de recherche est d'ajouter à la compréhension d'un phénomène social et ce processus de recherche peut mener à plusieurs types de produits finaux. Dans la présente étude, ces données prennent la forme d'une observation de soi réflexive (*reflexive self-observation*) (Bochner et Ellis, 2016), c'est-à-dire que les expériences du chercheur font partie de ce qui est analysé et que ses propres réflexions guident aussi l'analyse et la discussion des résultats.

Il faut comprendre que le principe fondamental de ce type de recherche est que le chercheur existe dans le monde (Bochner et Ellis, 2016). En fonction de ceci, lorsqu'il étudie un phénomène ou une expérience qu'il a lui-même vécue, il ne peut pas s'en détacher. L'autoethnographie sert donc à confronter les expériences du chercheur aux données, tout en mettant de l'avant le fait que son expérience vient influencer ses perceptions et ses interprétations des données. De cette façon, ses biais sont présentés de façon explicite, de manière à montrer que son interprétation des résultats ne peut pas être neutre ou objective.

Pour résumer, notre recherche s'inscrit dans un courant interactionniste, car nous voulons comprendre l'expérience du point de vue de ceux qui la vivent. Nous avons donc eu recours aux voix des étudiants (Paxton, 2012) comme données afin de décrire leur rapport à l'université, en fonction du concept de sentiment d'appartenance lors de leur première année universitaire. Pour ce faire, je mettrai aussi de l'avant mes propres expériences dans le contexte universitaire, car elles font à la fois partie des raisons pour lesquelles je m'intéresse à ce sujet tout en étant au cœur de la façon que j'interprète et que je comprends l'expérience de ces étudiants. En effet, mes points de vue d'étudiant, de mentor et d'employé me permettent de comprendre l'importance des propos de ces étudiants à plusieurs niveaux et à partir de plusieurs perspectives. C'est en ayant ceci en tête que la méthode d'analyse des données décrite dans la prochaine section a été choisie.

4.2.2 L'analyse des données

Pour faire l'analyse des transcriptions des groupes de discussion, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990), en nous inspirant également de l'analyse thématique telle que décrite par Fallery et Rodhain (2007). Des méthodes semblables ont déjà été utilisées dans d'autres études réalisées dans un contexte

francophone minoritaire (Lamoureux et coll., 2013; Richard et Gaudet, 2015). Cette façon de faire fonctionne particulièrement bien avec notre projet puisque cela permet d'analyser un grand volume de données en fonction des concepts choisis. Le logiciel NVivo a été utilisé pour faire l'analyse des données. Ce logiciel permet d'associer plusieurs parties de textes à des thèmes, de manière à réaliser cette analyse thématique.

Nous avons tenté de repérer des expériences catégorisées en fonction de la définition du sentiment d'appartenance et de ses sous-catégories présentées dans le cadre conceptuel vu précédemment, soit l'appartenance à la communauté institutionnelle, les relations sociales et le métier d'étudiant. Ces expériences sont des unités de sens, qui peuvent être des mots, des phrases ou des paragraphes et qui ont été catégorisées selon leur sens (Bardin, 2013). En suivant la méthode mixte de L'Écuyer, nous avons utilisé des catégories préétablies et avons également permis l'émergence de nouvelles sous-catégories (voir les grilles d'analyse à l'annexe 6). Nous avons également situé ces expériences dans le temps (aux deux trimestres) et en fonction de la région d'appartenance des participants (Nord, Ottawa, Est et Centre).

Afin d'assurer la crédibilité du codage des données (Savoie-Zajc, 2011), ma directrice de thèse, un membre de mon comité de thèse et moi-même avons eu deux rencontres durant lesquelles des exemples de codage ont été choisis pour chacun des trois sous-thèmes et ont servi de base afin de discuter du codage dans le but d'arriver à un consensus sur la façon la plus juste de coder ces exemples. Cet exercice s'approche de la technique de triangulation où « le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives » (p. 143). Toutefois, puisque mon récit autoethnographique fait aussi partie des données de la présente étude, nous croyons que « l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (p. 143) ne peut pas tout à fait être atteinte. En effet, l'exercice ne visait pas à objectiver l'analyse des données, puisque la démarche interprétative que nous employons prend en compte le rôle du chercheur dans la recherche, qui voit et interprète les données en fonction de ses expériences vécues. L'exercice visait plutôt à confirmer que les exemples tirés du corpus étaient placés dans les bonnes catégories, selon les définitions présentées dans le cadre conceptuel.

Une autre technique de triangulation possible aurait été de revenir aux participants afin de confirmer leurs propos, soit en reformulant certaines questions ou en approfondissant certains thèmes abordés (Savoie-Zajc, 2011). Toutefois, puisque nous faisons une utilisation secondaire du corpus, cette technique était impossible à mettre en place. Nous notons cependant que nous avons certainement atteint le critère d'engagement prolongé du chercheur, qui sert à montrer que le chercheur a passé suffisamment de temps dans le milieu où ont été recueillies les données et avec le corpus pour s'approprier les données (Bassey, 1999). En effet, mon récit autoethnographique montre bien que j'ai passé suffisamment de temps à l'Université d'Ottawa, dans différents rôles, pour comprendre cet environnement. En effet, en raison de ma participation au projet principal, j'ai participé à presque tous les groupes de discussion. Ensuite, j'ai transcrit la majorité des enregistrements des groupes. J'ai aussi participé à la révision des transcriptions de tous les groupes. Par la suite, lors de l'analyse des données dans le cadre de la présente étude, j'ai lu les transcriptions à plusieurs reprises afin de me les approprier, pour pouvoir ensuite en faire une analyse complète.

Avec cette compréhension de la méthodologie utilisée pour cette étude, nous pouvons maintenant passer au prochain chapitre, soit celui de la présentation et de l'interprétation des résultats.

Chapitre 5 - Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre fait la présentation et l'interprétation des données de la présente étude et est composé de quatre sections. Bien qu'elle n'ait pas de liens directs avec les questions de recherche, la première section (5.1) est nécessaire car elle sert de mise en contexte et permet d'expliquer les raisons pour lesquelles l'autoethnographie a été choisie pour la présente étude. Les deux autres sections (5.2 et 5.3) servent ensuite à montrer respectivement l'expérience des participants au premier et au deuxième trimestre. Pour chacune de ces sections, nous ferons des liens directs avec les trois premières questions de recherche. La section 5.4 permet enfin de répondre à la quatrième question de recherche, en comparant les expériences des participants aux deux trimestres.

5.1 L'autoethnographie rétrospective

Comme il a été mentionné au chapitre précédent, une des sources de données utilisées dans cette thèse est un récit autoethnographique au sujet de mon expérience en tant qu'étudiant, mentor régional et employé de l'Université d'Ottawa. Cette autoethnographie permet non seulement de faire un retour réflexif sur mon expérience dans chacun des rôles que j'ai joués à l'Université d'Ottawa depuis 2013, mais aussi de montrer ce que j'ai retenu de mon parcours. Elle sert à présenter de façon explicite en quoi mon cheminement me permet de comprendre, d'analyser et d'interpréter les données en fonction de mes expériences vécues. Le fait d'insérer ce récit dans la présente étude permet de légitimer ces expériences, ces connaissances et ces apprentissages à titre de données de recherche qui pourront être comparées aux données recueillies dans le cadre des groupes de discussion que nous présenterons dans la prochaine section et permet de comprendre comment mon vécu informe mon analyse.

Je vais d'abord décrire d'où je viens et parler de mes expériences avant mon arrivée à l'Université d'Ottawa. Je suis né à Oshawa, dans le centre de l'Ontario, où mes parents étaient tous les deux enseignants. À l'âge de quatre ans, ma famille et moi avons déménagé à New Liskeard, dans le nord de l'Ontario où j'ai passé le reste de ma jeunesse, avant de me diriger vers Ottawa pour mes études universitaires. Depuis le début de ma scolarisation, c'est-à-dire à l'âge de quatre ans, j'ai fréquenté des établissements

d'enseignement de langue française. Mon rapport à la langue française a toujours été positif. Le fait de pouvoir lire, écrire et communiquer en français est une valeur importante dans ma famille, si bien que j'ai toujours parlé français à la maison et avec mes amis, même si ces derniers me répondaient souvent en anglais. Plus encore, j'ai aussi gagné un prix au concours provincial de français en douzième année, comme d'autres membres de ma famille l'avaient fait avant moi. Ce rapport à la langue explique aussi mon choix d'établissement postsecondaire. En effet, je n'ai jamais envisagé de poursuivre mes études postsecondaires en anglais. C'est pour cette raison que l'Université Laurentienne et l'Université d'Ottawa étaient mes deux seuls choix potentiels. J'ai choisi l'Université d'Ottawa parce qu'il s'agit d'une institution bilingue, mais surtout en raison de son offre de cours en français. La possibilité d'y suivre des cours en anglais n'a pas influencé mon choix. Pour moi, l'Université d'Ottawa représentait plutôt une université de langue française.

Mon rapport à l'éducation a toujours été influencé par le fait que mes parents, mes grands-parents, mon oncle et ma tante ont tous œuvré dans le système scolaire francophone de l'Ontario, soit à titre d'enseignants, de directeurs d'école ou de surintendants. J'ai donc toujours accordé beaucoup d'importance à l'éducation. D'ailleurs, il semble que, dans mon cas, le fait de bien connaître les rouages du système scolaire a été un des ingrédients qui m'a permis de bien réussir. Effectivement, il serait tout à fait indiqué de dire que par ma socialisation au monde scolaire tant à l'école qu'à la maison (avec des parents qui sont enseignants et directeurs d'école), je me suis approprié le rôle d'élève et l'ai très bien maîtrisé.

À l'université, cela a été très différent. J'ai été admis dans le programme de sciences de l'activité physique et j'ai eu beaucoup de difficulté à m'adapter aux cours lors du premier trimestre, si bien que je l'ai terminé avec une moyenne de 5.6 (65%). Cela représentait une différence marquante comparativement à ma moyenne d'admission de 86%. Avec du recul, j'en suis venu à la conclusion que deux principaux facteurs de nature académique peuvent expliquer cet écart entre mes dernières notes du secondaire et les premières que j'ai reçues à l'université. Le premier facteur est le fait que j'ai eu du mal à saisir à quel point la matière était similaire à ce que j'avais déjà vu au secondaire,

puisque toutes les nouveautés de la salle de classe universitaire m'ont trop désorienté. Ce facteur peut être illustré par l'exemple du cours de chimie de première année dans lequel j'étais inscrit. Mes notes frôlaient le 50% jusqu'à environ une semaine avant l'examen final, où je me souviens très clairement d'avoir eu l'idée de sortir mes notes de cours de chimie de 12^e année, pour me rendre compte que le contenu du cours était presque identique. En effet, c'était plutôt l'enseignement du professeur, dans une grande salle de classe, sans collègue de classe avec qui étudier qui m'a déstabilisé durant tout le trimestre. Cela a été le moment de prise de conscience qui m'a permis de faire mes premiers pas vers mon appropriation du métier d'étudiant. J'ai très bien réussi mon examen final, parce que j'ai finalement compris que je n'étais pas aussi perdu que je le croyais. Il a été difficile de recevoir mes premiers résultats universitaires et d'être confronté au fait que les normes, les règles implicites, les façons de faire qui faisaient partie du métier d'élève que je connaissais depuis toujours ne me permettaient plus nécessairement d'obtenir de bons résultats dans mon nouveau métier d'étudiant.

Le deuxième facteur est en lien avec le programme d'études que j'ai choisi. Dès la fin du premier trimestre, il a été clair pour moi que les sciences de l'activité physique n'étaient pas le bon domaine d'étude pour moi parce que la matière ne m'intéressait pas et que l'écriture et la lecture me manquaient. Je suis persuadé que le fait de ne pas être dans le bon programme d'études dès le début a eu un impact important sur ma réussite. En effet, lors du deuxième trimestre, j'ai changé de programme et suis allé en administration publique avec une mineure en lettres françaises, ce qui me permettait de faire beaucoup plus de lecture et d'écriture. J'ai excellé dans mes cours et ai obtenu une moyenne de 9.0. Il ne fait aucun doute pour moi que le fait d'être dans un programme où la matière m'intéressait et grâce auquel il m'était possible de mieux utiliser mes forces, m'a permis de continuer mon appropriation du métier d'étudiant dans ces domaines.

Avant de parler des années qui ont suivi ma première année universitaire, il est nécessaire que je mentionne que j'ai fait partie de l'équipe masculine de soccer de l'Université pendant les quatre années de mon baccalauréat. Cette expérience a été formatrice à plusieurs niveaux. Premièrement, le calibre de jeu représentait pour moi un défi. Je considère que le fait de faire face à ce défi a eu un grand rôle à jouer dans ma

transition à l'université : j'étais habitué d'être le meilleur joueur de mon équipe depuis toujours et je me retrouvais avec une vingtaine d'autres joueurs qui avaient vécu la même réalité que moi. Cela a été déstabilisant d'avoir à se battre pour obtenir quelques minutes de jeu lors des matchs. J'ai eu de la difficulté à vivre avec cette réalité et je me suis souvent demandé, surtout durant cette première saison, si cela valait la peine de continuer à m'entraîner. Toutefois, deux aspects positifs en lien avec le fait d'être membre de cette équipe m'ont aussi aidé à poursuivre ma transition au rôle d'étudiant universitaire.

Le premier aspect est qu'en faisant partie de cette équipe, j'avais un groupe sur lequel je pouvais compter pour avoir une certaine vie sociale. En effet, je savais que plusieurs fois par semaine, j'allais rencontrer un groupe d'amis aux entraînements ou les croiser sur le campus. Le deuxième aspect est que j'appartenais à un groupe. Le fait de pouvoir porter mon manteau avec le logo de l'équipe et sentir la fierté qui venait avec cela est certainement un facteur qui m'a permis d'avoir un sentiment d'appartenance envers l'Université. Il est clair pour moi que cette expérience d'engagement et de membriété à un groupe social m'a permis de m'habituer à la vie universitaire plus facilement. Toutefois, il est à préciser que mon expérience sportive s'est déroulée presque exclusivement en anglais. Ce n'est que lorsque j'ai découvert le programme de mentorat régional que j'ai réellement trouvé ma place, en français, à l'Université d'Ottawa.

Il y a une division très claire dans ma tête entre mes deux premières années d'études et le moment où j'ai commencé mon emploi de mentor régional pour la région du nord de l'Ontario entre ma deuxième et troisième année d'études. Je crois que c'est à ce moment-là que je me suis réellement approprié le métier d'étudiant et que je me suis réellement senti à ma place à l'université. D'ailleurs, à partir de ce point-là, il est impossible pour moi de séparer mon expérience étudiante de celle de mentorat, car c'est cette dernière qui m'a donné ma place à l'Université d'Ottawa. Je faisais maintenant partie d'une équipe avec qui je pouvais parler français et dont les membres cherchaient tous, de leur propre façon, à s'intégrer à la vie universitaire. C'était réconfortant de partager des expériences avec eux. La formation offerte au début de ce poste a aussi eu un très grand impact positif sur mon expérience étudiante. En effet, le fait de mieux comprendre la structure universitaire, la façon dont fonctionnent les programmes, les

cours, les services et les outils informatiques m'a donné beaucoup de confiance. En apprenant ces choses, je comprenais maintenant les règles qui régissent les activités de l'université et qui ne sont pas nécessairement facilement accessibles pour la plupart des étudiants. J'avais maintenant une perspective *d'insider* de l'Université d'Ottawa. Plus encore, le fait d'avoir mon groupe de mentors et mon propre bureau sur le campus m'a permis de continuer à construire mon sentiment d'appartenance. J'étais membre d'un groupe et j'avais « ma place » sur le campus.

Dans mon rôle de mentor, j'ai interagi avec des centaines d'étudiants pour régler des problèmes d'inscription, les guider dans leur préparation à l'université, discuter de leur parcours universitaire lors de leur première année et avoir des conversations parfois difficiles avec eux au sujet de leur appropriation du métier d'étudiant. Bien que j'aie eu un regard privilégié dans leur vie et leurs premiers pas à l'université, je voulais mieux comprendre leur expérience. Le fait de devenir le coordonnateur du programme de mentorat régional, à peu près au même moment où je commençais mes études de maîtrise, m'a donc permis de me plonger complètement dans le sujet de l'expérience étudiante.

J'ai donc commencé à travailler à temps plein comme coordonnateur, en plus de suivre deux cours. C'était mon premier emploi à temps plein et j'avais un rôle de supervision de 14 étudiants, dont certains avec qui j'avais moi-même été mentor. Le rapport d'autorité était donc quelque peu difficile à définir, tant pour moi que pour eux. Cette dynamique m'a forcé à travailler sur mes rapports avec ces mentors, pour me permettre de définir mes limites et mon rôle, ainsi que leur permettre de définir leurs propres limites avec moi. J'ai donc établi une forme de relation de mentorat avec chacun de ces employés étudiants. Dans chacune de ces relations, je devais jongler avec plusieurs rapports : de gestionnaire à employé, d'employé universitaire à étudiant, d'ancien mentor à mentor et d'étudiant à étudiant. Dans chacun de ces rapports, j'avais quelque chose à leur apprendre et j'avais quelque chose à en tirer. C'est donc dire que ces relations ont été formatrices tant pour moi que pour les mentors.

C'est dans ces rapports que je me suis rendu compte à quel point il y avait des différences marquantes entre les mentors en deuxième, troisième et quatrième année d'études. Pour moi, il était clair qu'avec le progrès dans leur parcours universitaire, ils devenaient de meilleurs employés, étudiants et adultes. Je crois qu'ils arrivaient de plus en plus à maîtriser leurs grandes incertitudes. En effet, l'expérience qu'ils accumulaient en tant que mentors était bénéfique pour leurs études et pour leur appropriation du métier d'étudiant. Le fait d'avancer dans leurs programmes d'études signifiait aussi qu'ils suivaient des cours de plus en plus spécifiques, ce qui leur permettait de se concentrer davantage sur leurs intérêts. Finalement, après quelques années à vivre en appartement où ils s'habituèrent de plus en plus à leurs responsabilités d'adultes, ils devenaient plus autonomes. Bref, dans toutes les sphères de leur vie, je voyais qu'ils progressaient et qu'ils gagnaient en confiance.

Toutefois, le fait de côtoyer ces mentors qui étaient maintenant des étudiants accomplis, qui étaient bien installés dans leur rôle, et qui comprenaient les règles du jeu du métier d'étudiant amplifiait le contraste que j'observais chez les étudiants de première année. J'étais régulièrement surpris par le manque de connaissances qu'avaient les étudiants de première année du système universitaire. En effet, en fonction de toutes mes expériences à l'université jusqu'à présent, je comprenais très bien les règles du jeu institutionnelles et je me posais peu de questions sur la façon dont fonctionnaient les choses à l'Université. J'avais donc de la difficulté à comprendre cet écart de connaissances que j'avais comparativement à celles des étudiants. Je me rendais compte que malgré le travail des mentors, nous n'atteignons pas toujours nos buts, qui étaient de bien expliquer le rôle des services pour que les étudiants les utilisent davantage, de créer un lien personnel avec eux pour leur donner un sentiment d'appartenance, de les soutenir dans leur vie sociale pour qu'ils aient une bonne expérience étudiante et de les appuyer dans une expérience afin de les sécuriser sur le plan linguistique. J'avais du mal à comprendre ceci, parce que mon sentiment d'appartenance ainsi que celui des mentors régionaux étaient élevés.

Bref, j'avais de la difficulté à réconcilier mes propres expériences et celle des étudiants de première année. De mon point de vue étudiant, je voyais qu'ils ne

partageaient pas nécessairement mon expérience positive de fin de parcours. De mon point de vue du mentorat, je constatais qu'ils ne semblaient pas s'engager pour se bâtir une vie sociale de la manière qu'on les encourageait à le faire et ne semblaient pas non plus comprendre à quel point ils avaient plusieurs occasions de le faire. De mon point de vue d'employé, je voyais souvent qu'ils ne comprenaient pas la structure administrative et les services offerts par l'université et allaient même jusqu'à dire qu'ils vivaient de l'injustice. Toutefois, dans la plupart des cas, les injustices dont ils parlaient pouvaient être réglées très facilement s'ils les expliquaient à la bonne personne.

Ce regard introspectif que constitue cette autoethnographie réflexive m'a permis de revenir à mes premières expériences universitaires, afin de faire des liens entre celles-ci et celles des participants de cette étude. Au fil des prochaines pages, les expériences des étudiants de première année qui ont participé aux groupes de discussion dont sont tirées les données de cette étude sont interprétées non seulement à partir du cadre conceptuel que nous avons présenté précédemment, mais également à partir de mes propres expériences en tant qu'étudiant, mentor, employé et chercheur. C'est en puisant dans toutes ces perspectives que nous sommes en mesure d'interpréter les propos des participants pour déceler ce qui est en lien avec les études précédentes, ce qui est nouveau et ce qui constituera des pistes de recherche en fonction de la perspective d'analyse à plusieurs niveaux que nous utiliserons. Nous présentons donc, dans la prochaine partie, l'expérience des participants par rapport à leur sentiment d'appartenance à l'université lors de leur premier trimestre.

5.2 Le premier trimestre

Dans cette section, nous présentons les résultats tirés des groupes de discussion réalisés lors du premier trimestre d'études universitaires des participants. Ces discussions ont eu lieu au mois de novembre, soit environ deux mois après le début du trimestre et tout juste avant le début de la période d'examens finaux de ce trimestre. Cette section est divisée en trois sous-sections qui correspondent chacune aux trois premières questions de recherche. Nous commençons donc avec la section sur l'appartenance à la communauté institutionnelle (question de recherche 1), pour ensuite présenter les relations sociales des

participants (question de recherche 2) et terminer avec leur appropriation du métier d'étudiant (question de recherche 3).

5.2.1 L'appartenance à la communauté institutionnelle

Nous allons maintenant traiter des données en lien avec la première question de recherche, soit comment les étudiants décrivent leur sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle pendant le premier trimestre. En analysant les données, nous avons notamment pu constater que cette appartenance se divise en trois sous-thèmes lors du premier trimestre universitaire, soit celui de comparer des mois à des années, de se retrouver dans un nouvel environnement et de s'imposer des limites. Cette section conclut avec un bilan qui permet de répondre directement à la première question de recherche, dans le contexte du premier trimestre.

5.2.1.1 Comparer des mois à des années. En septembre 2018, les participants de cette étude ont fait leurs premiers pas sur le campus de l'Université d'Ottawa, prêts à commencer leur carrière universitaire. Ils arrivaient avec des attentes qui étaient le fruit de leurs échanges avec leurs enseignants du secondaire, leur conseiller en orientation, leurs parents, leurs frères ou sœurs, leurs amis, les représentants de l'Université, dont les mentors régionaux, les étudiants universitaires plus vieux qu'ils avaient connus au secondaire, ainsi que la confiance qu'ils avaient développée au cours des quatre années du secondaire.

Une des remarques que nous avons notées dans presque tous les groupes de discussion porte sur une expression qui est souvent utilisée pour décrire l'université, tant par les enseignants ou les conseillers en orientation, que les étudiants plus vieux ou les membres de la famille des étudiants qui ont déjà fait des études universitaires : « P35 : Tu es un numéro ici. » (Est, 1^{er} trimestre). Le fait que cette idée ait été formulée de la même façon dans plusieurs groupes venant de plusieurs régions nous permet de comprendre que ce sentiment d'être un numéro faisait déjà vraisemblablement partie de leurs attentes. D'ailleurs, Coulon (2005) a noté que ce sentiment d'anonymat semble être présent chez plusieurs étudiants lors de leur première année universitaire.

Il semblerait toutefois que cette attente soit devenue réalité tant dans la salle de classe qu'à l'extérieur. Pour une participante du Nord, son expérience en salle de classe a été exactement comme ce à quoi elle s'attendait : « P5 : (...) pour ton prof t'es juste un numéro pis c'est ça qu'ils nous ont dit, pis c'est la réalité (...). » (Nord, 1^{er} trimestre). Le « ils » dans les propos de cette participante fait référence à plusieurs personnes : ses enseignants du secondaire, ses amis plus âgés et des membres de sa famille qui sont déjà à l'université. Une participante a aussi expliqué que la grande reconnaissance qu'elle avait de la part des membres du personnel et des élèves au secondaire ne s'applique plus en milieu universitaire :

P33 : Au secondaire j'étais, *you know*, l'athlète que tout le monde connaissait, pis là comme, personne me connaît. C'est pas vraiment un gros *hit* parce que c'est pas quelque chose qui est important pour moi. Mais c'est juste différent. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Bien qu'elle explique que cette différence ne la marque pas, il semble clair qu'elle se rend compte que la perception qu'avaient les gens du secondaire à son sujet n'existe plus à l'université et qu'elle est effectivement un numéro ou anonyme. Il est toutefois difficile de savoir si elle se rend compte que cette perception peut être modifiée avec le temps, comme elle l'a fait au secondaire. En effet, en faisant le lien avec la définition que nous avons présentée dans le cadre conceptuel selon laquelle l'identité est dynamique et en constante évolution selon les expériences vécues, il semble clair que cette participante, comme plusieurs autres, est dans le processus de se (re)définir en tant que personne et étudiante, tant sur le plan personnel qu'aux yeux des autres. Ce processus pourrait donc permettre aux étudiants de bâtir leur appartenance tant à l'Université que dans leur nouvel environnement social.

En plus de ne plus être « connu » comme dans le passé, ces participants doivent aussi faire face à un nouveau défi, soit celui de s'informer par eux-mêmes. En effet, il est important de préciser que contrairement au secondaire, les étudiants universitaires doivent s'informer par eux-mêmes s'ils veulent participer à un club, plutôt que de s'y faire inviter, comme c'était le cas au secondaire :

P49 : On est aussi habitué de se faire approcher pour des choses. Comme au secondaire, le monde venait te voir pour demander « Veux-tu faire ça ? » Comme

O.K., on faisait de la place pour ça. Mais là, il faut que tu ailles chercher les choses. (Est, 1^{er} trimestre)

Ceci peut sembler anodin, mais il est important de considérer qu'à ce point-ci dans leur carrière universitaire, tout est nouveau. En plus de se retrouver dans un nouvel environnement linguistique, de ne plus être connu par tous en fonction de leurs intérêts, ces participants doivent aussi prendre d'importantes décisions avec lesquelles ils ont sûrement besoin d'aide. À ce sujet, Coulon (2005) montre que plusieurs des problèmes rencontrés par les participants de ses projets de recherche sont en lien avec leur méconnaissance de la structure et du fonctionnement institutionnel. L'exemple des questions des participants de la présente étude par rapport à un changement de programme montre à quel point il peut être stressant de prendre des décisions sans tout à fait comprendre ce qu'elles représentent et sans avoir trouvé l'appui nécessaire pour faire le bon choix :

P37 : On dirait que j'ai juste besoin de quelqu'un qui s'assoit à côté de moi quand je le fais.

P35 : Qui m'aide, pour pas que je le fasse seule, pis que je sois comme « *oh my god* qu'est-ce que je fais, je l'ai tu bien fait, est-ce que je l'ai pas bien fait, est-ce que je vais me retrouver dans un programme que je veux vraiment pas? » (Est, 1^{er} trimestre)

Cependant, au fil de l'analyse du verbatim des échanges du groupe de discussion, nous nous sommes aussi rendu compte qu'en plus du fait d'avoir à s'informer par eux-mêmes, ils ne connaissaient pas forcément l'organisation des facultés et des services de l'université. En effet, la structure universitaire est bien différente de celle de l'école secondaire et les points de repère des étudiants, par exemple un conseiller en orientation, ne sont pas nécessairement mis en évidence dans leur nouvel environnement : « P16 : (...) je sais qu'ils existent mais je ne sais pas où ils sont. » (Centre, 1^{er} trimestre). Ceci rejoint les propos de Foy et Keane (2018) selon qui les similarités superficielles entre le secondaire et l'université cachent souvent des différences. En effet, bien que le rôle de conseiller en orientation existe aux deux paliers, l'accès à cette ressource ne se fait pas de la même façon, ni au même endroit (p. ex. : auprès de sa faculté plutôt qu'au secrétariat de l'école). Nous pouvons comprendre à quel point ceci peut être problématique en

mettant en évidence des conséquences fâcheuses liées au fait de ne pas savoir où aller trouver de l'aide :

P16 : Je voulais retirer un cours mais je ne savais pas où aller pour trouver du conseil, à qui parler ou s'il y avait une conseillère, donc comme quand c'était le 16 [la date limite d'abandon de cours], c'était comme ok *I guess* je ne peux pas le faire parce que je ne sais pas si c'est une bonne idée ou pas. (Centre, 1^{er} trimestre)

Selon Coulon, (2005), les règles à l'université sont à la fois beaucoup plus nombreuses qu'au secondaire et beaucoup plus interreliées. Ceci fait en sorte que « la méconnaissance de l'une d'entre elles entraîne souvent l'ignorance de tout un groupe de règles qui lui sont attachées. » (2005, p. 5). À plusieurs reprises, les participants ont mentionné des expériences de méconnaissance de l'organisation universitaire, alors que ce genre de situation ne semblait pas faire partie de leur réalité au secondaire. Il semble tout à fait probable qu'ils se sentent plus perdus à l'université étant donné leur méconnaissance de la structure universitaire et de l'offre de service. Par conséquent, le rôle de guide dans la navigation des services (Lamoureux et Turner, 2012; Lamoureux et coll. 2013; Terrion, 2013) que peuvent jouer les mentors régionaux pour ces étudiants semble donc être quelque chose à prioriser afin de les appuyer lors de leur transition à l'université.

À ce sujet, nous avons constaté que quelques participants ont comparé leur expérience au secondaire au fait d'être « une famille. » (Centre, 1^{er} trimestre). Contrairement à cela, le niveau d'appartenance qu'ils ressentent après quelques mois à l'université n'est pas le même que ce qu'ils avaient à l'école : « P43 : On n'a pas 'pas' de sentiment d'appartenance, c'est juste que ça se compare pas à qu'est-ce qu'on avait au secondaire. » (Est, 1^{er} trimestre). D'ailleurs, certains semblent même déjà avoir décidé du niveau d'appartenance qu'ils pourront atteindre d'ici la fin de leurs études universitaires :

P44 : C'est sûr que comme c'est pas le même sentiment d'appartenance parce que comme « Aigle²³ [mascotte de l'école secondaire] un jour, Aigle toujours ». C'est fort [rires.] **Je pense pas qu'en sortant d'ici – ben en tout cas en ce moment, je pense pas que ça va être à ce point-là.** Mais c'est normal aussi, parce que c'est

²³ Afin de maintenir l'anonymat des participants, le nom de la mascotte de leur école a été remplacé par un nom fictif.

pas une aussi petite communauté. On vient d'une place qu'on connaît tout le monde. C'est sûr que tu viens que tu as vraiment un grand sentiment d'appartenance. Ça fait que je pense que ça va se développer, mais peut-être pas de la même façon. (Est, 1^{er} trimestre)

D'autres cependant, reconnaissent que le temps les mènera peut-être au même niveau d'appartenance qu'au secondaire, même si ce n'est pas présentement le cas :

P17 : Ce n'est pas aussi fort, *like* pour mon école secondaire, [...] je vais toujours être de AC²⁴ [*Acronyme du nom de l'école secondaire*]. AC ça c'est *like that's part of my identity*. C'est comme, **Ottawa, like, ce n'est pas comme ça encore, je suis sûr que ça va éventuellement like quatrième année I'm gonna be like "oh my god" but like yeah** je suis sûr que ça va développer mais ça commence à se développer déjà parce que *like* des fois je suis comme *I just can't wait to get back home, like à mon lit qui est ici, pas chez moi like Toronto, yeah.* » (Centre, 1^{er} trimestre)

Même si cette participante semble déjà développer son sentiment d'appartenance à l'université en trouvant son « chez soi », d'autres n'ont pas encore dépassé la nouveauté de leur expérience : « P30 : (...) je suis concentrée d'essayer de chercher ma place *and stuff, but it's so new* (...) » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Cependant, certains reconnaissent que leur expérience peut s'améliorer au fil du temps : « P43 : (...) on est encore au premier semestre²⁵ fait que je pense que ça peut devenir de meilleur en meilleur. » (Est, 1^{er} trimestre). Il semble que le temps soit important à considérer, dans la mesure où l'appartenance des participants à leur école secondaire a pris du temps à se former et que celle qu'ils veulent bâtir à l'université se fera aussi avec le temps. À ce sujet, la prochaine section nous montre qu'il est important de considérer que le fait de trouver sa place nécessite aussi de pouvoir se retrouver dans son nouvel environnement.

²⁴ Afin de maintenir l'anonymat des participants, l'acronyme de leur école secondaire a été remplacé par un acronyme fictif.

²⁵ Bien que le terme officiellement utilisé par l'Université d'Ottawa soit « trimestre », plusieurs étudiants utilisent toujours le mot « semestre » puisque c'est ce dernier qui est utilisé dans les écoles secondaires de l'Ontario.

5.2.1.2 Se retrouver dans un nouvel environnement. Bien qu'à la section précédente nous ayons établi que les participants doivent s'habituer à l'université avec comme point principal de comparaison leur expérience au secondaire, les analyses présentées dans la présente section montrent que l'environnement physique dans lequel ils se retrouvent semble aussi avoir un effet sur le développement de leur sentiment d'appartenance.

En effet, pour plusieurs d'entre eux, leur arrivée sur le campus universitaire représentait aussi une transition d'un village à une ville : « P48 : (...) il y a l'adaptation de se retrouver dans une grande ville quand nous on était dans une petite ville avant. » (Est, 1^{er} trimestre). Ceci corrobore les résultats de plusieurs études qui ont montré que puisqu'il existe peu d'institutions postsecondaires bilingues ou de langue française en Ontario, les étudiants qui veulent poursuivre leurs études en français doivent souvent se déplacer pour y accéder (Frenette, 2004; Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; Leblanc, Gauthier et Mercier, 2002). De plus, plusieurs des participants viennent non seulement de petites villes, mais aussi de petites écoles secondaires et ce, même en milieu urbain. Une participante de l'Est a su bien expliquer la différence entre sa transition de la 6^e à la 7^e année et celle qu'elle vit présentement : « P44 : Quand tu arrives en 7^e année, oui on est les bébés mais on a des points de repère. Là on n'a pas de points de repère (...) » (Est, 1^{er} trimestre). Il semble donc que bien qu'ils aient déjà vécu une transition de l'élémentaire au secondaire qui a certaines similarités avec celle du secondaire à l'université, le changement d'environnement et d'organisation fait en sorte que leurs points de repère n'existent plus. Bien que certains aient utilisé des plans du campus sur leurs téléphones intelligents ou les services de leur mentor régional pour trouver leurs salles de classe, une participante a eu de la difficulté à trouver les siennes :

P7 : *Oh my god j'avais tellement de misère à trouver mes frigging classes la première journée. Comme pas le building mais la salle de classe. Tu rentres là-dedans pis c'est toute interconnected, pis là tu montes comme une couple d'escaliers pis t'es plus dans la right building pis tu trouves pas la classe pis c'est comme un mess.* (Nord, 1^{er} trimestre)

Coulon (2005) a aussi remarqué dans son étude que le rapport à l'espace des étudiants est bouleversé lorsqu'ils arrivent à l'université, puisque ce type d'institution paraît immense

comparativement à l'école secondaire. Ceci permet non seulement de comprendre que les participants ne sont peut-être pas tout à fait à l'aise dans une ville et sur un campus qu'ils ne connaissent pas, mais aussi qu'il est difficile d'apprendre à se repérer sur un campus beaucoup plus grand que ce à quoi ils sont habitués. À titre d'exemple personnel, la population étudiante de l'Université d'Ottawa était plus de 100 fois plus grande que celle de mon école secondaire lorsque j'ai commencé mes études universitaires. Une participante du Nord a même avoué qu'en raison de la taille du campus, elle est restée dans sa chambre la plupart du temps lors de ses deux premières semaines plutôt que de sortir pour explorer et de risquer de se perdre.

Dans le même ordre d'idées, ce nouvel environnement concerne aussi la diversité linguistique que les participants ont pu observer sur le campus. Pour certains, moins habitués à cette diversité, elle peut être déstabilisante : « P39 : Tu arrives ici pis c'est tous des gens différents, mon prof a un accent que je suis pas habitué d'entendre [...] pis mon autre prof de philo il a un accent aussi, so là ça je trouve ça difficile. » (Est, 1^{er} trimestre). En effet, le déplacement souvent nécessaire dans le contexte des études universitaires en français en Ontario signifie la rencontre de locuteurs d'autres régions (Magnan, 2013). Nous pouvons comparer ceci à ce que vivent les étudiants du régime d'immersion en français, qui doivent quitter le confort de l'environnement d'immersion française du secondaire pour s'intégrer à la communauté francophone de l'université (Lamoureux, 2016a). Cette nouvelle réalité linguistique, avec laquelle les participants ne sont peut-être pas à l'aise d'emblée, représente donc un autre changement d'environnement auquel ces participants font face lors de leur entrée à l'université.

Plus encore, si pour plusieurs l'adaptation d'un village à une ville et d'une école à une grande université était compliquée, force est de constater que leur expérience en salle de classe change aussi, comparativement au secondaire. Cette nouvelle réalité semble pousser les participants à se questionner sur la légitimité de leur place en salle de classe et leur droit de poser des questions à leurs professeurs :

P48 : (...) tu vas voir [la professeure] après [le cours] ou tu ne vas pas la voir parce qu'elle ne sait pas tu es qui, elle ne se rappelle pas de toi, est-ce qu'elle va vouloir répondre à tes questions ? Elle a 250 élèves de qui s'occuper, est-ce

qu'elle a vraiment le temps de répondre à ma question de moi, petite enfant...
(Est, 1^{er} trimestre)

La caractérisation de « petite enfant » nous montre à quel point cette participante ne semble pas se sentir à sa place ou du moins au même niveau que les autres étudiants. Nous pouvons aussi faire le lien avec les propos de Zittoun (2009; 2012) selon qui la transition aux études postsecondaires implique des ruptures et des changements pour les étudiants, tant pour leur identité étudiante que personnelle, leur permettant de s'adapter à un nouvel environnement. Nous constatons donc que cette étudiante n'a peut-être pas encore complété sa transition de l'adolescence à l'âge adulte. Contrairement à celle-ci, une autre participante exprime le fait qu'un plus grand environnement, où il est plus facile de passer inaperçu, lui permet plus facilement de devenir qui elle désire :

P31 : Ben moi, comme je trouve plus relaxe, parce qu'avant on était 250 élèves, tout le monde savait tout. C'était inconfortable d'être qui tu veux être. Mais maintenant tu es à l'Université, c'est comme 40 000 élèves, on s'en fout de toi, donc c'est comme, « O.K. je vais – je vais me laisser aller un peu maintenant. »
(Ottawa, 1^{er} trimestre)

En effet, il semble que le fait d'avoir l'occasion de se réinventer puisse mettre certains participants plus à l'aise dans leur nouvel environnement. Les réflexions telles que celles de la participante d'Ottawa nous permettent de comprendre que non seulement les étudiants doivent-ils pouvoir se sentir à l'aise dans leur environnement, ils doivent aussi se sentir à l'aise à devenir qui ils veulent et à explorer qui ils veulent devenir. Bien que les participants de cette étude n'aient pas décrit toutes les nouveautés auxquelles ils ont dû faire face, l'étude de Lamoureux (2007) avec un groupe d'étudiants similaires montre que cette transition de l'adolescence à l'âge adulte peut comporter des expérimentations avec l'alcool ou la drogue ainsi que des questionnements sexuels et identitaires, par exemple, notamment chez les étudiants qui quittent le foyer parental. Cette transition est donc importante, mais comporte plusieurs réflexions, expériences et questionnements.

Plus encore, ces étudiants doivent aussi composer avec la réalité de faire de ce nouvel environnement leur chez soi. Pour des étudiants d'environ 18 ans, dont plusieurs quittent vraisemblablement la maison pour la première fois, il peut être difficile de changer de domicile et de s'acclimater à un nouvel environnement. En effet, une

participante du Centre explique bien qu'il n'est pas nécessairement facile de se rendre compte que son chez-soi a changé d'endroit :

P16 : Pour moi comme le premier mois, quand j'ai dit *oh I have to get back home*, mais c'était comme la résidence, et j'étais comme *I was like mad at myself for calling résidence home*. Mais quand je suis venue à la maison, comme Toronto, j'étais comme O.K. *oh like Ottawa c'est ma maison maintenant right*. (Centre, 1^{er} trimestre)

Nous voyons donc que six à sept semaines après le début des cours, soit au moment de la semaine d'études, il n'est pas forcément naturel pour eux de dire que leur chez-soi est maintenant à Ottawa. Une participante du Nord explique bien à quel point ce changement peut être étrange lorsqu'elle raconte son retour chez elle pour la période d'étude²⁶ : « P1 : (...) c'était *weird* parce que j'étais comme, je visitais ma maison. Comme c'était une vacance pour moi d'aller à la maison. » (Nord, 1^{er} trimestre). Pour d'autres participantes du Centre par contre, leur période d'étude leur a confirmé qu'Ottawa était déjà devenu leur chez-soi :

P21 : Durant *reading week* j'étais comme *Ottawa sick*, je voulais revenir.

P17: *Yeah*, moi aussi quand j'ai quitté pour retourner à Toronto, *I was like I can't wait to get back to Ottawa*. (Centre, 1^{er} trimestre)

En effet, le chez-soi de ces participants est quelque chose qui est en transformation lors de leur première année d'études. Cette transformation implique beaucoup plus que le simple endroit où ils habitent. Celle-ci est accompagnée du fait de s'éloigner de sa famille, d'ajouter à ses responsabilités, de devenir autonome et de faire un pas de plus vers la vie d'adulte. Le fait que ces participants fassent déjà référence à ce changement de chez soi après seulement quelques mois à l'université montre que cette transition semble se faire assez rapidement. Nous notons aussi à quel point le fait de connaître ses environs peut faire une différence dans l'appartenance des participants à leur université ainsi qu'à leur rôle d'étudiant. Pour plusieurs participants de l'Est, leur

²⁶ La période d'étude est une semaine durant laquelle il n'y a pas de cours. Cette période de congé, qui a lieu une fois par trimestre, est destinée à donner du temps de préparation aux étudiants en vue de leurs examens de mi-trimestre. Plusieurs étudiants utilisent le terme « semaine de lecture » lorsqu'ils font référence à la période d'étude.

lien étroit avec l'Université d'Ottawa, tant à cause du programme des mini-cours d'enrichissement²⁷, des activités de l'initiative Destination réussite, du fait que plusieurs de leurs amis fréquentent la même université, que des amis plus vieux sont déjà à la même université et qu'ils connaissent déjà le campus, fait en sorte qu'ils sentent déjà que leur transition sera plus facile : « P49 : (...) on savait que ça allait être plus facile l'adaptation, pis justement avec le monde plus vieux qu'on connaît, on connaît le campus, ça rend ça un peu plus facile. » (Est, 1^{er} trimestre). Alors que ces participants connaissaient déjà leur nouvel environnement, pour une participante du Nord, le fait d'avoir appris à bien connaître le campus lui permet maintenant de s'afficher comme étudiante :

P3 : Maintenant je suis comme 'ah je suis une étudiante de l'Université', je sais où je m'en vais, comme je peux donner des directions à du monde si on me le demande, comme, je me sens comme plus comme confortable sur le campus maintenant. (Nord, 1^{er} trimestre)

Il est clair que pour cette participante, le fait de savoir s'orienter sur le campus la rend plus à l'aise et semble lui donner la confiance de se dire qu'elle est maintenant une étudiante universitaire.

Bien que la connaissance du campus semble avoir un lien avec le fait de se sentir à l'aise à l'université, le fait d'avoir des expériences positives sur le campus semble aussi avoir le même effet. D'ailleurs, plusieurs participants de l'École de gestion Telfer²⁸ ont exprimé que leur sentiment d'appartenance se trouvait plutôt au niveau de la faculté que de l'institution elle-même. Ceci semble venir du fait que cette faculté mise beaucoup sur le prestige qui est associé au fait d'être un étudiant de Telfer, puisque plusieurs participants l'ont mentionné. Plus encore, l'expérience des participants avec les services

²⁷ Le programme des mini-cours d'enrichissement se déroule annuellement au mois de mai. Cette activité permet à des élèves de 8^e à la 12^e année d'Ottawa, de l'est ontarien, du Centre-Sud-Ouest ainsi que des Secondaire III, IV et V au Québec de suivre des cours sur le campus de l'Université d'Ottawa, de La Cité collégiale, *Algonquin College* ou de *Carleton University* pendant une semaine.

²⁸ L'École de gestion Telfer agit à titre de faculté malgré son titre d'école. Ceci est commun pour les facultés de gestion à travers le monde. Par exemple, plusieurs universités de l'Ontario utilisent cette façon de nommer leurs facultés de gestion : *Ivey Business School (University of Western Ontario)*, *Schulich School of Business (Carleton University)*, *Smith School of Business (Queen's University)*.

de cette faculté semble montrer qu'un service personnalisé et une offre active sont très appréciés par les étudiants : « P16 : Moi, exactement, *like* moi j'étais complètement perdue, *like* je ne savais pas quoi faire et puis j'ai juste reçu un courriel pour dire *hey like my name's Miriam, I'm your academic advisor* et puis j'ai pu la contacter, j'ai pu faire une rencontre. » (Centre, 1^{er} trimestre). Le fait de fixer des rendez-vous individuels avec tous les étudiants avant leur arrivée à l'université n'est pas une pratique habituelle pour le reste des bureaux des études de premier cycle des autres facultés. Puisque plusieurs participants de l'école de gestion Telfer ont mentionné que leur appartenance était davantage envers leur faculté que l'université, il semble clair que cette pratique soit positive et leur permette de se sentir à l'aise au sein de l'école de gestion. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que même avant le début des cours ils sont plus familiers avec les services que leur faculté leur offre, les façons de faire qui y sont attachées et avec quels employés ils peuvent communiquer en cas de besoin. Cette observation fait référence à la perception des étudiants de l'appui organisationnel (*perceived organizational support*) que LaMastro (2001) a décrit comme étant positif pour développer l'appartenance de l'étudiant à la communauté institutionnelle. De plus, selon Coulon (2005), l'affiliation passe par le fait de comprendre et de faire partie de la culture de l'université, voire du champ disciplinaire. Les initiatives de l'École de gestion Telfer semblent donc atteindre ce but.

Dans un ordre d'idées semblable, il semble que faire partie d'une équipe ou d'un groupe aide au développement d'un sentiment d'appartenance. Pour une participante qui fait partie d'une équipe sportive, son expérience positive jusqu'à présent semble être directement liée au fait qu'elle soit une Geegee²⁹ :

P21 : Je me sens plus confortable ici, parce que comme j'ai dit je suis sur comme *synchronized swimming*, donc comme avec mon équipe nous sommes tous comme *you know like* confortable et comme *go uOttawa, go Geegees, you know. So like yeah* j'aime ça plus, comme au secondaire je n'étais comme pas dans les sports, donc *yeah* juste comme *I dont know*, je l'aime mieux ici. (Centre, 1^{er} trimestre)

²⁹ Mascotte et nom des équipes sportives de l'Université d'Ottawa.

Cette expérience ressemble beaucoup à la mienne en première année, en ce qui a trait à mon lien d'appartenance avec l'équipe de soccer de l'Université. Toutefois, force est de constater que ces liens d'appartenance ne sont disponibles qu'à un nombre très restreint d'étudiants qui sont en mesure de compétitionner au niveau universitaire dans leur sport. Une participante d'Ottawa a bien expliqué la raison pour laquelle le fait d'être engagée peut avoir une influence sur l'appartenance : « P27 : (...) quand tu es impliqué tu te sens vraiment 'je suis dedans' (...) » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Il semble donc que le fait de s'engager puisse être un point d'ancrage, une façon d'avoir un lien direct avec son institution et de sentir qu'on y a sa place et qu'on en fait partie. Ce résultat fait écho aux conclusions de Strayhorn (2018) selon qui l'engagement (*involvement*) et le *connectedness* sont positivement liés au sentiment d'appartenance. Toutefois, la prochaine section nous montrera qu'il n'est pas toujours facile de s'engager dès le début des études universitaires et que plusieurs étudiants choisissent de s'imposer des limites.

5.2.1.3 S'imposer des limites. En ce qui a trait à l'engagement sur le campus, la plupart des participants ont clairement dit qu'ils ont l'occasion de s'engager de plusieurs façons, si bien qu'ils n'auraient pas le temps de tout faire même s'ils le voulaient. La question de s'engager à l'extérieur de la salle de classe ne semble donc pas concerner le nombre de possibilités qui se présentent aux participants, mais plutôt le nombre d'activités auquel ils vont se permettre de participer. Pour plusieurs, il est important de s'habituer à la vie universitaire, avant de s'engager dans des activités parascolaires :

P34 : Moi je me suis dit de laisser le premier semestre aller. *And then* [pendant] le deuxième semestre je vais essayer de plus participer... Comme le premier semestre j'ai comme, j'essaie de comme, d'habituer à tous les changements, ça c'était comme mon but. Ça va. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

En effet, il semblerait que tous les changements qui viennent avec la vie universitaire empêchent les participants de s'engager. C'est-à-dire que toutes leurs énergies et leurs priorités sont concentrées sur ces changements, comme le fait de se retrouver dans une nouvelle ville, de vivre sans ses parents pour la première fois, de faire ses propres emplettes, plutôt que sur le fait de s'engager. À bien des égards, nous pouvons faire un lien avec la pyramide des besoins de Maslow (1943), selon qui les êtres humains doivent

satisfaire leurs besoins plus primaires, soit physiologiques et de sécurité, avant de passer aux besoins psychologiques d'appartenance, d'estime et d'auto-accomplissement. Il semble donc que la nouveauté de l'expérience universitaire force les étudiants à satisfaire leurs besoins primaires en premier lieu, ce que Lamoureux (2007) a appelé « les besoins de survie », soit une vie sociale sécurisante et une certaine adaptation à la vie académique, avant de se concentrer sur leurs besoins d'appartenance.

D'ailleurs, les nouveaux défis académiques semblent devenir la priorité pour certains participants. Une autre participante d'Ottawa explique justement que bien que le fait de s'engager lui manque, elle sent le besoin de consacrer tout son temps à ses études. Cependant, d'autres participants qui ont fait de leurs études leur seule priorité semblent se rendre compte qu'ils doivent aussi faire autre chose, comme il est possible de le constater avec une participante d'Ottawa :

P34 : Ce qui m'a frappé le plus c'est que durant la première partie du semestre, je faisais juste des labs et des études, tout scolaire. Je m'est pas vraiment donné la chance de faire des activités, sportives ou sociales, donc ça m'a vraiment comme – pas comme déprimé, mais comme *slow down* un peu. *And then*, j'ai dû me souvenir que je dois faire d'autres choses que l'école. Mais ouin, maintenant je fais mes activités et l'école et comme, mes amis et c'est bien balancé maintenant. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Il semble que cette participante se soit rendu compte qu'elle devait aussi avoir une vie sociale saine pour être en mesure de bien réussir sur le plan académique. Ceci permet de faire un lien avec l'étude de Lamoureux (2007) selon laquelle une intégration académique réussie passe par l'intégration sociale et vice versa.

En examinant les propos des participants de plus près, il semble que le temps soit un des facteurs les plus influents sur leur absence d'engagement. En effet, plusieurs semblent dire qu'ils doivent investir trop de temps dans ces activités. Pour une participante du Nord, sa charge de travail semble tellement lourde que lorsqu'elle peut se permettre de prendre une pause, elle n'a plus d'énergie pour faire quoi que ce soit :

P6 : Je *feel* comme je n'ai pas le temps.

Plusieurs participants : Moi aussi

P6 : Je *feel* comme j'ai tellement de choses à faire que quand j'ai un *break*, *I just want to like*, faire rien. (Nord, 1^{er} trimestre)

Il semble donc que le temps nécessaire pour s'engager soit une limite importante. En effet, non seulement ces étudiants sont-ils maintenant responsables de gérer leur propre temps mais leur rapport au temps, comme le décrit Coulon (2005), est très différent à l'université qu'il ne l'était au secondaire. Alors qu'au secondaire, dans le cas d'une école semestriée, les élèves ontariens suivent un horaire fixe où ils ont les quatre mêmes cours chaque jour pendant la moitié de l'année scolaire, les étudiants universitaires n'ont que quelques cours par jour, qui peuvent aussi être offerts en soirée. De plus, à l'université, non seulement les cours mais l'horaire change aussi d'un trimestre à l'autre. Plus encore, la période d'examens de mi-trimestre n'existe pas au secondaire. Nous notons aussi que le système semestriel des écoles secondaires ontariennes fait en sorte que les examens finaux ont lieu au mois de janvier, après le congé des Fêtes, alors que la période d'examens finaux à l'université est au mois de décembre. Bref, les étudiants doivent fournir des efforts plus soutenus à l'université, à des moments différents, tout en s'occupant des responsabilités d'adulte qui leur appartiennent maintenant.

En lien avec le nouveau rapport au temps des étudiants à l'université, le peu de temps passé sur le campus semble être une particularité chez les participants de la région d'Ottawa et de l'Est étant donné que la plupart d'entre eux ne demeurent pas sur le campus. En effet, cette participante d'Ottawa le résume très bien : « P32 : Moi c'est juste hors campus. Moi aussitôt que je peux partir, je m'en va [rires.] » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Il semble clair que le campus est donc un endroit que les participants des régions à proximité de l'Université associent strictement à leurs études. D'ailleurs, une participante de l'Est explique que puisque les étudiants de sa région sont demeurés chez eux, ils n'ont pas eu à modifier leur vie sociale déjà établie : « P43 : Je pense que dans notre cas ça nous a pas affecté tant que ça parce qu'on a autre chose ailleurs qui nous permet d'avoir notre vie sociale. » (Est, 1^{er} trimestre). Le fait de ne pas avoir à vivre cette rupture semble donc faire en sorte que leur manque d'engagement sur le campus n'a pas encore eu d'impact sur eux. Toutefois, Coulon (2005) explique bien qu'une partie importante de l'affiliation est d'arriver à utiliser et à comprendre le sens commun, c'est-à-dire les codes et la culture de l'université. Selon lui, chaque interaction, moment ou expérience vécue à l'université permet aux participants de mieux comprendre ce qu'ils ont à apprendre afin

de devenir étudiants. Le fait de passer le moins de temps que possible sur le campus ferait donc en sorte que ces participants aient moins d'occasions d'apprentissage du sens commun de leur université et donc du métier d'étudiant.

De plus, le fait de pouvoir s'engager, d'utiliser des services et de participer à des activités semble permettre à certains de se sentir appuyés par l'institution. En faisant référence à son groupe de mentorat régional, une participante du Nord mentionne à quel point elle aime le fait de se faire inviter personnellement dans un groupe auquel elle s'associe :

P4 : *I like it*, j'aime comme comment l'université *reach out* à nous autres, *especially* un groupe comme vraiment personnel. Comme les gens du Nord ils vont dire ok comme « le monde du nord voulez-vous *watcher* un movie? ». Comme j'aime ça, ça me fait *feeler* comme *accepted*, comme j'aime ça, *I like it*. (Nord, 1^{er} trimestre).

Ce constat vient confirmer, près de 10 ans après la mise en place du programme de mentorat régional, que l'appartenance régionale et le fait de jumeler les étudiants avec « quelqu'un comme soi » (Lamoureux et coll., 2013) semblent toujours être deux concepts importants pour les étudiants lors de leur transition à l'université (Lamoureux et Turner, 2012). Plus encore, la similarité entre les mentors et les étudiants sur le plan géolinguistique fait aussi écho aux qualités essentielles de mentorat, notamment la similarité entre mentor et mentorés, présentées par Terrion et Leonard (2007). Le fait de sentir qu'on fait partie d'un groupe semble donc être important pour se sentir accepté. C'est aussi le cas pour un participant de l'Est, qui fait partie de la ligue d'improvisation étudiante de l'Université (LIEU) : « P37 : Ben moi j'suis dans la LIEU pis, on dirait que toute ma semaine j'attends le jeudi soir comme. Parce que, ben, je suis avec mes amis toute la semaine, mais quand j'arrive le jeudi soir on dirait que ma famille francophone est là t'sais. » (Est, 1^{er} trimestre). En faisant le lien avec le cadre conceptuel, cet exemple montre que ce participant a trouvé un groupe dans lequel il se sent à l'aise et auquel il s'intègre bien ou *fit in* pour reprendre les termes de Vaccaro et Newman (2016). Cette intégration semble se faire en raison de la variété linguistique parlée par ce groupe et parce qu'il semble y avoir une réelle connexion (*connectedness*) (Strayhorn, 2018) avec les autres membres.

Contrairement à ce participant, cependant, d'autres se questionnent beaucoup sur leur place sur le campus et de leur engagement. Pour une participante de l'Est, ses questionnements par rapport à son manque d'engagement jusqu'à présent montrent à quel point il peut être difficile de se lancer dans quelque chose de nouveau :

P44 : Moi je pense qu'un autre aspect vraiment plate c'est comme que j'étais dans tous les comités au secondaire, comme dans l'équipe présidentielle, on organisait toutes les activités, puis là j'arrive puis je suis gênée. C'est plus comme « est-ce que je suis à ma place? Pourquoi je ne veux pas y aller? » J'ai toujours fait ça toute ma vie, là pourquoi je ne veux pas y aller? (Est, 1^{er} trimestre)

En effet, elle était une élève engagée au secondaire et se retrouve maintenant à ne se concentrer que sur ses études universitaires. Les propos de cette participante permettent de comprendre que le changement et la nouveauté qu'apporte l'expérience universitaire peuvent être à la fois une situation déstabilisante et une source de questionnements pour plusieurs étudiants.

Toutefois, pour ceux qui arrivent à s'engager ou à utiliser des services, le fait de se sentir appuyés semble être un facteur contribuant à leur sentiment d'appartenance. Une participante du Centre nous l'explique bien : « P16 : (...) que ça soit en anglais ou en français, **like je suis supportée ici. Alors ça m'aide.** » (Centre, 1^{er} trimestre). Cet exemple permet de faire un lien direct avec les travaux de Means et Pyne (2017) selon qui l'appui de l'institution (*institutional support*) est un élément important du développement du sentiment d'appartenance pour les étudiants. En effet, cette perception d'appui leur permet de se sentir à leur place et leur donne l'impression qu'ils font partie d'un groupe qui ne les laissera pas seuls. Après avoir présenté les propos des participants par rapport à l'appartenance à la communauté institutionnelle au premier trimestre, nous pouvons passer au bilan qui permet de répondre à la première question de recherche.

5.2.1.4 Bilan en lien avec la question de recherche 1. Par la première question de recherche, nous cherchions à comprendre comment les étudiants diplômés d'ESLFO décrivent leur sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle dont ils font partie. Les résultats de la présente étude ont permis de constater que lors du premier trimestre, plusieurs participants utilisaient leur expérience du secondaire comme point de comparaison afin de décrire leur appartenance à l'université. En faisant cette comparaison, il semble que plusieurs d'entre eux aient été confrontés à un sentiment d'anonymat sur le campus (Coulon, 2005). Nous avons constaté que le fait d'être sur un grand campus, où ils ne connaissaient presque personne et où leurs professeurs ne les connaissaient pas, est un contraste marquant par rapport à leur expérience vécue au secondaire, où les autres élèves et les enseignants les connaissaient, reconnaissaient leurs talents et remarquaient leur absence à l'école. Ceci semble avoir eu une influence sur leur sentiment d'appartenance, dans la mesure où certains d'entre eux se questionnent sur la légitimité de leur place sur le campus.

En lien avec cela, nous avons aussi noté que le fait de devoir s'informer eux-mêmes en plus d'apprendre l'organisation et le fonctionnement des services de l'université a été déstabilisant pour plusieurs participants. En effet, ils sont passés d'un système scolaire qu'ils connaissaient très bien à une institution bien plus grande et dont l'organisation était différente de leur école secondaire. Ils passent aussi d'un environnement linguistique auquel ils étaient habitués, à une diversité linguistique qui est peut-être nouvelle pour eux. Ceci semble avoir eu une influence sur leur appartenance, dans la mesure où leur méconnaissance du fonctionnement de l'université et de l'espace physique du campus ne leur a pas permis de tirer pleinement avantage des ressources qui s'offrent à eux. Plusieurs participants ont d'ailleurs mentionné qu'ils se sentaient en famille au secondaire, alors que ce n'est pas le cas au premier trimestre à l'université. La majorité d'entre eux explique que le développement de leur sentiment d'appartenance prendra un certain temps. Nous avons aussi constaté que le fait de faire de l'université son chez-soi est un processus que plusieurs participants ont entamé au premier trimestre. Par contre, plusieurs d'entre eux semblaient encore s'habituer à toutes les nouveautés

qu'ils vivaient comme le fait de quitter la maison, de passer d'un village à une ville, de devenir adultes, etc.

Nous avons aussi noté que l'engagement et le fait d'avoir des rapports positifs avec des composantes de l'université sont des facteurs liés au développement de l'appartenance des participants envers l'institution. En effet, que ce soit avec la faculté, un service, une équipe sportive ou un club, les exemples recueillis nous permettent de dire que l'engagement des participants leur donne un certain sentiment d'appartenance, dans la mesure où ceux-ci associent des sentiments positifs au fait d'être membre d'un groupe (Strayhorn, 2018). Or, nous avons aussi remarqué que plusieurs participants sont réticents à l'idée de consacrer du temps à leur engagement, alors qu'ils semblent vouloir l'utiliser entièrement pour leurs études. Malgré le fait que plusieurs d'entre eux aient été en mesure de nous dire qu'ils comprennent l'effet positif d'un engagement accru de leur part, la plupart ont déjà décidé qu'ils se concentreront sur leur adaptation au premier trimestre, avant d'explorer les options d'engagement qui s'offrent à eux. Bien que l'engagement et la participation à des activités parascolaires soient importants, ce n'est pas la seule manière d'avoir une vie sociale à l'université. En lien avec cette affirmation, la prochaine section présentera donc les relations sociales des participants pendant le premier trimestre.

5.2.2 Les relations sociales

La présente section cherche à répondre à la deuxième question de recherche qui porte sur la façon dont les participants décrivent leur appartenance en fonction de leurs relations sociales. Les propos des participants de cette étude ont permis de constater que l'université est un lieu de nouvelles rencontres et de développement de relations sociales. Nous verrons donc que les participants ont dû faire les premiers pas pour se trouver des amis, se trouver des repères à l'université et trouver un certain équilibre entre leur vie sociale et leur vie académique. Par la suite, nous présentons un bilan qui permet de faire des liens entre la présente section et la deuxième question de recherche.

5.2.2.1 Faire les premiers pas. Tout comme avec les possibilités d'engagement sur le campus qui ont été décrites par les participants à la section précédente, le nombre d'occasions de se faire des amis semble avoir été plus que suffisant pour eux. Une participante du Centre nous décrit bien à quel point il a été facile pour elle de faire de nouvelles rencontres : « P18 : Comme ce n'est pas difficile, comme si tu fais des activités ou comme, si tu es sur le campus. Tu peux faire des amis avec les amis de tes amis [rire]. » (Centre, 1^{er} trimestre). Malgré le fait que les occasions soient nombreuses, plusieurs facteurs semblent affecter la capacité des participants à faire de nouvelles rencontres.

Les principaux facteurs limitants que nous avons notés sont la volonté de garder un petit cercle d'amis et le fait qu'il soit intimidant d'aller à la rencontre des autres. En premier lieu, quelques participants ont mentionné le fait de vouloir garder un petit cercle d'amis : « P22 : Comme, je suis en train encore de comme regarder à d'autres personnes, mais au même moment je veux comme garder mon cercle comme petit, *yeah* comme pas comme *big*. » (Centre, 1^{er} trimestre). Pour certains, cette volonté vient du fait qu'ils sentent qu'ils ont assez d'amis : « P16 : (...) je n'étais pas à la recherche d'autres amis, j'étais comme c'est assez. J'ai assez d'amis. » (Centre, 1^{er} trimestre). Pour d'autres cependant, le fait de côtoyer tant de gens dans leurs cours et sur le campus fait en sorte qu'il est plus difficile de savoir si quelqu'un est un ami ou une connaissance : « P28 : (...) il est tout petit mon cercle d'amis. Parce qu'il y a tellement de monde, tu sais pas où te tourner la tête pour dire 'ah oui, cette personne-là est une amie'. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Il semblerait donc qu'il y ait un aspect sécurisant au fait d'avoir un petit cercle dans lequel on est certain de ne retrouver que de vrais amis.

En deuxième lieu, plusieurs participants ont mentionné le fait qu'il peut être intimidant de faire les premiers pas et de se lancer dans de nouvelles rencontres. Pour quelques participants, malgré le fait qu'ils aient eu plusieurs occasions de se faire des amis lors de la semaine 101³⁰, ils n'étaient pas nécessairement à l'aise avec les activités

³⁰ La semaine 101 est une semaine d'activités qui a lieu lors de la rentrée universitaire. Celle-ci a comme but de permettre aux étudiants de première année de se familiariser avec le campus ainsi que de se faire des amis dans leurs programmes d'études, puisque les activités sont divisées par faculté et par programme.

proposées : « P34 : Je pense qu'il manque plutôt un aspect comme moins *party*, mais plutôt social, interactions entre les personnes, parce que (...) pour des personnes timides ou ils sont pas comme des gros *partiers*, c'est un peu difficile à trouver des personnes comme toi, qui ont les mêmes intérêts que toi. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Le fait d'être intimidé par ce genre de situations ou simplement de ne pas se sentir à l'aise peut certainement constituer une barrière au développement de relations sociales.

En plus du fait qu'il soit intimidant d'aller à la rencontre des gens, une participante explique qu'il est plus difficile pour elle de s'intégrer à la vie sociale en résidence universitaire puisqu'elle parle français : « P35 : Je peux pas m'intégrer autant à cause justement je parle français. » (Est ontarien, 1^{er} trimestre). On comprend donc que ces participants ont été confrontés à une nouvelle réalité linguistique dès leurs premiers pas sur le campus. Ces constats sont très semblables à ce que Jean-Pierre (2017) a décrit comme étant un manque d'occasions de socialiser en français dans les institutions postsecondaires bilingues, ainsi que le sentiment d'isolement linguistique.

Pour une participante d'Ottawa, la présence de ses amis du secondaire semble importante comme groupe sur lequel elle peut se replier : « P31 : C'est intimidant d'aller envers des personnes pis t'es comme 'ah c'est quoi ton nom? On va être des amis maintenant'. C'est comme, je sais il y avait *frosh week*³¹. Mais quand même, vraiment, c'est intimidant t'sais. **J'ai quand même mes groupes d'amis du secondaire.** » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Comme Lamoureux (2007) l'a mentionné dans son étude, il semble qu'il soit important, surtout lorsque les étudiants sont en « mode survie », de pouvoir se fier à des relations sécurisantes ou qui constituent des points de repère familiers. Ceci semble permettre aux étudiants de maintenir une certaine vie sociale, avant de commencer à former de nouvelles relations. En revanche, ce réflexe de se replier sur ses relations déjà établies n'est pas nécessairement possible pour tous les participants :

³¹ Ceci est une appellation non-officielle de la semaine 101 utilisée autrefois à l'Université d'Ottawa. Celle-ci est encore utilisée par d'autres universités et par plusieurs étudiants.

P41 : Moi je pense que pour moi la plus dure chose c'est me faire des amies. Parce que comme je suis la seule personne qui est venue de mon ville, so je connaissais aucune personne ici. *And like*, j'essaye de me faire des amies mais comme tout le monde a leur cercle du secondaire ou de leur ville. (Nord, 1^{er} trimestre)

Cette participante montre que puisqu'elle n'a pas de repères familiers, elle doit tout de suite tenter de créer de nouvelles relations. Toutefois, elle met en évidence le fait que la plupart des autres étudiants ont des relations sécurisantes sur lesquelles ils peuvent compter. Malgré ceci, certains participants ont trouvé des façons de faire de nouvelles rencontres.

Les facteurs encourageants, ou qui facilitent les nouvelles rencontres, sont le fait qu'en début d'année, il semble y avoir beaucoup moins de groupes établis qu'à la fin du secondaire. Ceci ferait en sorte qu'il soit beaucoup plus facile de parler à différentes personnes. Aussi, les participants sentent que les autres étudiants vivent la même situation et les mêmes défis qu'eux. À ce sujet, nous avons constaté que contrairement aux commentaires de la participante du Nord présentés ci-haut, plusieurs participants ont senti que moins de groupes préétablis existaient sur le campus lors de leur arrivée : « P26 : *Yeah*, c'est ça qui est comme, au secondaire c'était juste tout le monde dans son propre *crew*. Mais ici, les gens viennent te parler *out of nowhere* quand je leur demande rien. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). En effet, d'autres participantes du même groupe ont fait allusion au fait que l'espace social semble être plus ouvert à l'université :

P13 : Du début de l'université on est tous dans le même bateau. Tu parles à tout le monde.

P14 : **C'est plus ouvert.** (Centre, 1^{er} trimestre)

L'autre facteur encourageant est le fait de se retrouver dans un programme où les autres étudiants ont les mêmes intérêts que soi. Ceci semble faciliter la création de nouvelles relations : « P4 : Moi je trouve mon cours là, il y a tellement de monde qui sont *the same as me*, qui aiment les mêmes choses que moi. C'est *nice*. » (Nord, 1^{er} trimestre). Le fait de pouvoir partager ses intérêts avec d'autres semble être un aspect positif qui facilite les nouvelles rencontres. Ceci rejoint bien les propos de Vaccaro et Newman (2016) selon qui les expériences authentiques permettent aux étudiants de développer leur sentiment d'appartenance. Dans le même ordre d'idées, les groupes de mentorat régional semblent

avoir un effet similaire, en regroupant des étudiants qui vivent tous des réalités similaires. À ce sujet, quelques participants de l'Est ont exprimé leurs pensées par rapport à une activité organisée par leur mentor pour les étudiants de leur région :

P39 : (...) Tu pouvais parler à des gens qui vivent la même chose que toi.

P35 : Pas vivre dans ton petit cubicule pis *feeler* que tu es tout seul (Est, 1^{er} trimestre)

Il semble donc que le fait de pouvoir se retrouver avec des gens qui vivent la même chose que soi puisse faire en sorte qu'on se sente moins seul. Toutefois, malgré ces facteurs encourageants, certains participants ont expliqué que les nouvelles relations vont tout de même prendre du temps à se développer :

P4 : Je *feel* que ça va venir (...). *I have that mindset* que je rencontre du monde qui sont comme moi mais je ne suis pas comme *still let's hang out all the time* mais *I feel like* ça va venir. *Well you have to spend time with people in your program so regardless* que tu veux ou non tu vas apprendre à les connaître pis... (Nord, 1^{er} trimestre).

Effectivement, en plus des facteurs limitants et facilitateurs présentés ci-haut, il est aussi important de considérer l'importance du temps dans la création ou l'évolution des relations sociales des participants. Deux facteurs semblent particulièrement importants à ce sujet pour les participants. Le premier est le fait d'apprendre avec quel genre de personnes ils veulent se lier d'amitié. Une participante du Centre explique bien que c'est avec le temps qu'elle apprend avec qui elle veut créer des relations ou non : « P13 : Et puis tu apprends à qui tu veux te rapprocher avec. *As time goes by* tu apprends comme, ces personnes *you vibe well with them* (...) » (Centre, 1^{er} trimestre). Ceci s'explique par le fait que la transition aux études postsecondaires permet aux étudiants de se repositionner par rapport à leurs intérêts et de remettre en question leur identité, afin de trouver de nouveaux groupes sociaux dans lesquels ils se sentent réellement acceptés (Strayhorn, 2018). Plus encore, le fait que les participants décident progressivement quelles relations ils veulent maintenir semble montrer qu'une fois la période de survie terminée ils cherchent de nouvelles relations qui reflètent mieux la personne qu'ils deviennent (Lamoureux, 2007).

De plus, bien que plusieurs participants soient arrivés à l'université avec un groupe d'amis, ils semblent tout de même vouloir former de nouvelles amitiés. Toutefois,

le temps nécessaire à développer des relations de qualité semble leur causer certains défis : « P4 : Tu ne peux pas rencontrer quelqu'un pis être comme [Claquement de doigts] *We're friends*. Ça prend comme un an, deux ans. » (Nord, 1^{er} trimestre). En effet, elle s'est rendu compte que ses nouvelles amitiés ne se formeraient pas du jour au lendemain. D'ailleurs, une autre participante du Nord a expliqué la différence entre ses amitiés établies et celles qu'elle vient de former à l'université : « P5 : *Yeah* encore aujourd'hui j'ai des amies, mais comme *it's not the same*. C'est pas le même *level* que mes *friends back home, not the same relationship. So that's hard*. » (Nord, 1^{er} trimestre). Il semblerait donc qu'il y ait différents niveaux d'amitiés et que le temps soit un des facteurs qui affecte ceux-ci. Ceci semble montrer que les participants sont toujours en transition, puisqu'ils veulent créer de nouvelles relations, mais ne sont pas encore prêts à abandonner les relations sécurisantes qu'ils ont mis tant de temps à bâtir. Dans le même ordre d'idées, la prochaine section nous permet de montrer que lors de leur premier trimestre, les participants tentent de se trouver des repères.

5.2.2.2 Se trouver des repères. Après avoir présenté les stratégies employées par les participants pour faire de nouvelles rencontres, ainsi que les facteurs limitants et facilitants de ces relations, il est important de se pencher sur les relations elles-mêmes. Deux facteurs sont explorés dans cette section. Le premier est la base de la relation alors que le deuxième est le type de relations que les participants ont développé lors de leurs premières semaines à l'université.

En ce qui a trait à la base de leurs relations, nous nous sommes intéressés à ce qui était au cœur des relations sociales des participants. Les éléments présentés par les participants ont permis de mieux comprendre ce qui était particulièrement important pour eux lors du développement de nouvelles relations.

Pour toutes les régions, un des éléments soulevés a été le fait de connaître certains étudiants qui provenaient de leur école secondaire ou de leur ville d'appartenance. Un participant de l'Est a expliqué que le fait de rester en contact avec ses amis du secondaire l'aide dans son adaptation : « P49 : Mais je pense aussi que le fait qu'on soit encore en *gang*, qu'on soit encore ensemble, ça nous ramène un peu au secondaire, dans le sens

qu'on perd pas cette partie-là sociale, puis ça nous aide dans notre adaptation. » (Est, 1^{er} trimestre). Il semble donc qu'il y ait un aspect réconfortant et familier avec ces relations qui fait en sorte que le choc du nouvel espace social de l'université ne soit pas aussi difficile à vivre.

Malgré le fait que plusieurs participants semblent accorder de l'importance à leurs amitiés établies avant leur arrivée à l'université, certains ont montré qu'ils ne sont pas totalement fermés à l'idée de rencontrer d'autres gens. Une participante du Centre mentionne même que malgré le fait qu'elle maintienne ses relations avec ses amis du secondaire, elle a rencontré des gens avec qui elle a plus de choses en commun :

P21 : (...) j'ai encore les mêmes amis, j'ai comme des mêmes cours que deux de mes (...) bonnes amies au secondaire. Donc j'ai comme choisi les mêmes cours qu'eux, mais comme, **maintenant j'ai des amies qui ont comme plus de choses en commun avec moi**, donc oui. (Centre, 1^{er} trimestre)

Ceci permet de constater que malgré l'aspect sécurisant des relations du secondaire, l'université offre aux participants la possibilité d'apprendre à connaître des gens qui partagent les mêmes intérêts qu'eux.

D'ailleurs, les résidences universitaires semblent être un des principaux endroits où ont lieu de nouvelles rencontres. En effet, une participante du Centre a mentionné qu'elle s'est fait la plupart de ses nouveaux amis en résidence universitaire : « P20 : Je pense que la plupart de mes amis, j'ai comme, *I met them* dans notre résidence. » (Centre, 1^{er} trimestre). Plusieurs autres participants ont raconté des expériences similaires. Il semble donc clair que les résidences universitaires soient un endroit privilégié où faire de nouvelles rencontres.

Toutefois, force est de constater que la langue parlée est un autre élément important de la base des relations des participants. Les participants ont relevé des exemples d'insécurité linguistique dans lesquelles ils comparent leur variété de langue à un français qu'ils jugent « supérieur » ou majoritaire, en l'occurrence, le français québécois :

P21 : Oui, moi c'est surtout, je me suis fait des amis comme Québécois, leur français est vraiment différent du mien. Donc là quand je parle avec eux, c'est

comme, je commence à parler en anglais parce que je deviens comme, comme je me compare à eux. Tu sais, ils ont toutes leurs expressions ou *whatever*. (Centre, 1^{er} trimestre)

Alors que cette participante fait le choix de parler en anglais pour éviter de se sentir inférieure à leur variété de français, d'autres partagent qu'ils se sentent jugés par les locuteurs de la variété *supérieure* : « P31 : (...) les gens qui ont du français vraiment bon, pis moi je me sens presque intimidée quand je parle avec eux. Comme, j'ai peur que je me sens comme – que je suis jugée par eux. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Ces commentaires rejoignent les propos de Savoie-Ferron (2018), qui témoigne de la hiérarchisation linguistique qui peut émaner lors de contacts entre francophones de milieux minoritaires et majoritaires. De telles expériences d'insécurité peuvent affecter le sentiment d'appartenance des étudiants, dans la mesure où ils ne se sentent pas totalement à l'aise, en tant que locuteurs de la variété de langue qu'ils voient comme étant inférieure, à faire partie de la communauté francophone du campus et à y créer des liens.

Une étudiante a aussi parlé des difficultés en résidence universitaire, particulièrement pour les participants de la région de l'Est. En effet, le fait que la majorité des relations sociales se déroulent en anglais en résidence universitaire semble demander davantage d'effort aux participants de cette région :

P35 : (...) moi je suis en résidence. So, oui j'ai des amis en résidence, mais c'est tous des anglophones – mais c'est tous des amis de ma *roommate*. C'est pas de mes amis. Donc moi, quand je suis là, je vais me tenir avec eux autres, mais après ça, **je suis pas porté à aller les voir parce que je trouve que c'est forçant parler en anglais** [rires]. (Est, 1^{er} trimestre)

Cette participante montre assez clairement que le fait que l'environnement social en résidence universitaire soit majoritairement anglophone ne l'aide pas à se faire des amis. Selon elle, le fait d'avoir un colocataire francophone aiderait à cette situation : « P35 : Pas besoin d'un étage, mais juste nous demander si on est francophone ou non, pis notre langue préférée – qu'on préfère parler, pour avoir un *roommate* justement que tu peux créer un *bond* avec. » (Est, 1^{er} trimestre). Il est important d'ajouter à ce commentaire que tous les participants de l'Est à qui on a demandé quelle langue ils parlaient à la maison ont répondu le français. En tant que francophone ayant aussi toujours parlé français à la

maison, il ne fait aucun doute pour moi qu'il serait extrêmement difficile de me sentir chez moi sans parler ma langue. À ce sujet, il est possible pour les étudiants de préciser dans leur demande de résidence universitaire qu'ils aimeraient avoir un colocataire francophone. Plusieurs participants de cette région, qui avaient demandé d'être jumelés à un colocataire francophone, ont toutefois indiqué avoir un colocataire anglophone. Cette situation mériterait d'être étudiée par l'Université d'Ottawa pour en comprendre la cause. Est-ce l'institution qui n'accorde pas suffisamment d'importance à cette demande de la part des étudiants francophones? Est-ce un problème causé par le faible nombre de colocataires francophones disponibles? Les résultats présentés par Lamoureux (2007) montrent que les étudiants ne comprennent pas toujours l'importance qu'a la langue française pour eux puisqu'ils en sont entourés constamment au secondaire. Leur arrivée à l'université, souvent dans un milieu plus anglophone, peut leur faire constater qu'ils tenaient la langue française pour acquise. En ce sens, est-ce que le fait que les étudiants soient encore au secondaire lorsqu'ils doivent faire ce choix peut influencer l'importance qu'ils y accordent? La question du moment auquel les étudiants doivent faire leur demande de résidence a possiblement une incidence sur leur choix de cocher, ou non, l'option de demander un colocataire francophone. Les réponses à cette question ainsi qu'à celles formulées plus haut pourraient mener à des pistes de solutions afin de proposer des correctifs.

Un autre élément important à la base des relations sociales de certains participants, principalement ceux du Centre et du Nord, est leur participation à la FESFO lorsqu'ils étaient au secondaire. En effet, la participation aux événements de cette organisation était plus marquée pour les jeunes de ces régions et ceux-ci semblent aussi avoir retrouvé sur le campus de l'Université d'Ottawa certains des élèves qu'ils avaient rencontrés au secondaire dans le cadre des activités de la FESFO : « P17 : La plupart des personnes que je connaissais à Ottawa, c'est des personnes que j'ai rencontrées à la FESFO. » (Centre, 1^{er} trimestre). Mes expériences en tant qu'élève franco-ontarien et dans le cadre d'activités de recrutement pour l'Université d'Ottawa me permettent d'affirmer que plusieurs jeunes qui participent à la FESFO le font pour vivre pleinement leur passion pour la francophonie en Ontario. Il n'est donc pas surprenant que plusieurs

de ses membres se retrouvent à une université où ils peuvent poursuivre leurs études en français et qui fait la promotion de la francophonie en milieu minoritaire.

Comme dernier élément à la base de relations sociales, il faut mentionner les connaissances faites en classe ou en lien avec le programme d'études. Un participant de l'Est raconte que le fait de se faire des amis dans ses cours est toujours quelque chose de positif : « P49 : Je trouve que ça va quand même bien quand tu trouves des nouveaux amis dans tes cours que tes points communs c'est tes cours, ben tu peux toujours trouver une façon de passer du temps avec là. » (Est, 1^{er} trimestre). En revanche, les participants ont aussi expliqué que les amis de classe sont un type de relation qui semble être séparé des « vrais » amis.

En effet, les propos des participants ont permis de comprendre que leurs relations sociales peuvent être catégorisées selon plusieurs types de relations. Il semblerait que les amis des participants sont placés dans deux catégories, soit les amis de classe et les amis pour sortir et faire la fête : « P7 : *Then t'as comme tes going out friends, then t'as comme tes school friends* [rires], ce n'est pas *generally* les mêmes personnes. » (Nord, 1^{er} trimestre). Une autre participante de la même région a même confirmé que « P4 : (...) tu vas pas étudier avec tes *going out friends*. » (Nord, 1^{er} trimestre). Il semble donc clair que ces types de relations ont des intentions différentes.

D'ailleurs, malgré les commentaires du participant de l'Est selon qui le fait d'avoir des amis de classe est positif, une participante d'Ottawa précise que le mot « ami » ne s'applique pas nécessairement à ces relations : « P30 : Mais on n'est pas comme... c'est juste des échanges. On n'est pas des amis. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). En effet, pour plusieurs des participants, il y a clairement une utilité au fait d'avoir des amis de classe. Pour cette participante du Centre, le fait de côtoyer des étudiants qu'elle perçoit comme étant plus forts qu'elle lui permet d'apprendre de leurs stratégies afin de s'améliorer : « P21 : Comme j'essaie de travailler avec des gens que je pense qu'ils sont mieux que moi, que je peux comme apprendre leurs façons. » (Centre, 1^{er} trimestre). Pour une participante du Nord, le fait d'avoir des amis de classe lui permet d'avoir des personnes avec qui échanger au sujet des questions sur la matière : « P6 : Moi ça dépend comme certaines classes là, j'aime ça étudier avec du monde pis si je ne comprends pas quelque

chose je vais demander et vice-versa so comme je trouve que ça aide. » (Nord, 1^{er} trimestre). Le fait de reconnaître un visage familier dans ses cours peut aussi faire en sorte qu'on ne se sente pas seul : « P43 : C'est pas comme si on est seuls dans nos cours non plus, on a tous quelqu'un qu'on connaît, ça fait que tu as moins tendance à aller vers d'autres gens. » (Est, 1^{er} trimestre). Il semble donc que ces relations, même si les participants les considèrent parfois comme des connaissances plutôt que des amis, soient tout de même sécurisantes pour certains participants.

Nous avons aussi constaté à quel point les relations sécurisantes ou desquelles les participants peuvent tirer des conseils semblent importantes pour eux à ce stade-ci de leur transition aux études universitaires. En effet, une multitude d'acteurs ont été mentionnés par les participants, tous ayant comme point en commun qu'ils partageaient leurs expériences vécues et les erreurs à ne pas répéter ou qu'ils avaient les connaissances nécessaires pour répondre à leurs questions. Pour plusieurs, leurs conversations avec des étudiants plus vieux leur ont permis de normaliser les changements qu'ils s'apprêtaient à vivre :

P3 : (...) Moi aussi j'ai pensé j'ai des amis qui sont comme en 2e et 3e année. So comme j'ai parlé avec eux et demandé comme, c'est quoi la première année? Et c'est vraiment comme, *don't expect* de pogner des 90 toujours là. Comme fais de ton mieux, mais comme essaie pas trop à cause tu vas trop stresser. (Nord, 1^{er} trimestre)

Quelques participants ont aussi mentionné que des membres de leur famille ont déjà été étudiants à l'université : « P2 : (...) comme j'ai une sœur puis elle a 23 ans, c'est sa dernière année d'école *like teacher's college. So like I've seen it first hand the disaster that is first year.* » (Nord, 1^{er} trimestre). Le fait que cette participante ait été si près de sa sœur lors de son expérience étudiante semble donc lui permettre de mieux savoir à quoi s'attendre. Ces propos permettent de faire un lien direct avec les résultats de l'étude de Thomassen (2021), qui note que les amis et la famille peuvent avoir une influence considérable sur les attentes, les décisions et le parcours des étudiants à l'université. Les institutions postsecondaires doivent être conscientes du fait que leurs étudiants obtiennent leur information et leurs conseils de plusieurs sources et que celles-ci ne reprennent pas forcément le discours de l'institution. Pour une autre participante du Nord, il semble que

sa mentore régionale a été la personne qui lui a parlé de ses expériences et donné des conseils :

P4 : Pis comme elle nous *message* comme assez souvent pour demander comment ça va.

Plusieurs : Oui!

P7 : Elle fait une vraiment belle job de *checker in*.

P4: ***It's like the big sister that you don't have, but I like it.*** (Nord, 1^{er} trimestre)

En plus d'avoir cette relation avec une mentore qui s'assure de prendre de leurs nouvelles, d'autres participants ont aussi remarqué qu'un mentor pouvait être une ressource encore plus importante et fiable que leurs amis et les membres de leur famille. Le fait que leur mentor ait plus d'expérience et qu'il puisse leur donner un avis plus objectif et plus professionnel, en raison de sa formation, semble être important : « P44 : C'est son travail aussi, il a plus de connaissances. Je pense qu'il est encore plus – c'est encore une meilleure personne à parler avec quand on a des questions. » (Est, 1^{er} trimestre). Il semble que l'expérience de leur mentor (Terrion, 2013; Terrion et Leonard, 2007), tant avec les services et l'organisation universitaire qu'avec leur propre parcours académique fasse de cette personne une ressource fiable pour les participants. D'ailleurs, en entendant la façon qu'ils décrivent leurs conversations avec leur mentor, il semble que la relation qu'ils entretiennent avec lui est comparable à celle qu'ils entretenaient avec leurs enseignants au secondaire. Sur ce point, il a aussi été très clair que la relation avec les professeurs semble être différente de celle que ces étudiants avaient avec leurs enseignants au secondaire.

C'est le point qui a été soulevé dans presque tous les groupes : le fait qu'ils avaient des relations beaucoup plus personnelles avec leurs enseignants au secondaire que ce qu'ils ont avec leurs professeurs universitaires jusqu'à présent. En effet, une participante du Nord a expliqué que ce qui a été difficile pour elle est de ne plus avoir la même proximité avec ses professeurs qu'avec ses enseignants : « P6 : (...) pas avoir une relation super proche avec tes profs, comme nous autres on était *super one on one* avec nos profs [enseignants]. » (Nord, 1^{er} trimestre). Pour un autre participant, cette nouvelle réalité a été un choc et a représenté une rupture claire (un « mur ») entre son expérience au secondaire et celle à l'université : « P38 : (...) tu poses une question pis le prof il te

répond carrément ‘j’ai pas le temps pour tes questions’. C’est comme, tu frappes vraiment un mur là. Comme, moi ça a été vraiment dur. » (Est, 1^{er} trimestre).

Ce genre de réponse ne semble pas être comparable à ce que ces participants étaient habitués à recevoir au secondaire. Pour une participante du Centre, cette nouvelle réalité la rend moins à l’aise de poser des questions lorsqu’elle ne comprend pas quelque chose en classe : « P16 : Je ne me sens pas confortable à faire ça avec mes profs ici parce que c’est tellement des énormes cours et ils ne me voient pas. » (Centre, 1^{er} trimestre). Il est difficile de comprendre exactement le sens de « ils ne me voient pas » dans les propos de cette participante. Cependant, il semble que ceci soit en lien avec le fait qu’elle ne se sente pas proche de ses professeurs et que ce soit plus complexe qu’une interprétation littérale de « voir ». D’ailleurs, un participant de l’Est a mentionné un lien direct entre sa relation avec ses enseignants au secondaire et son sentiment d’appartenance : « P49 : Pour revenir, ben ça *mix* ensemble avec la place ici, comme, je pense que ce qu’on aimait aussi beaucoup du secondaire c’était la proximité avec les profs. Ça donnait vraiment un gros sentiment d’appartenance. » (Est, 1^{er} trimestre). Il semblerait donc que la différence entre la relation élève-enseignant et étudiant-professeur soit un gros changement à vivre pour plusieurs participants. Les expériences des participants montrent que les principales différences dans ces relations sont, qu’à l’université, ils ne semblent pas avoir le même le droit de parole qu’au secondaire, particulièrement en ce qui a trait à la possibilité de poser des questions à leurs professeurs. Ceci nous permet de constater qu’ils ressentent un manque de proximité et qu’ils ne perçoivent pas toujours leurs professeurs comme une source d’appui (Means et Pyne, 2017). Toutefois, nous verrons dans la prochaine section que d’autres éléments ont eu une influence sur les relations sociales des participants, en particulier, l’importance de trouver l’équilibre entre la vie sociale et la vie académique.

5.2.2.3 Trouver l'équilibre. Alors que les deux sections précédentes ont permis de comprendre certaines des stratégies employées par les participants pour se faire des amis, ainsi que les types de relations qu'ils entretiennent pendant le premier trimestre de leurs études universitaires, certains propos des participants ont permis de comprendre que quelques éléments en particulier ont une influence importante sur leurs relations sociales. Premièrement, pour les régions d'Ottawa et de l'Est particulièrement, le fait de ne pas nécessairement avoir à déménager ou à s'éloigner trop loin de la maison familiale fait en sorte qu'ils n'ont pas senti le besoin de faire de grands changements à leurs cercles sociaux. Une participante de l'Est résume son état d'esprit en peu de mots : « P46 : (...) c'est que comme, on a pas vraiment besoin de ce qui se passe ici... » (Est, 1^{er} trimestre). Deux participantes d'Ottawa ont aussi exprimé qu'elles sont trop concentrées sur leurs études pour accorder du temps à leur vie sociale :

P26 : On a essayé, mais comme, on n'a pas – *like*, on est plus sur nos travaux que pour faire ça... Je sais pas, *yeah*.

P30 : Les travaux sont *overwhelming* (...), je sens pas comme si j'ai le temps d'aller socialiser. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Bien que nous ayons déjà présenté le fait que les relations prennent du temps à se développer, il semble que le temps affecte aussi les relations de certains participants dans la mesure où ils sentent une certaine culpabilité s'ils utilisent leur temps pour autre chose que leurs études. Cette participante du Nord explique bien cet état d'esprit : « P7 : Je *feel* comme *all I do is homework*, mais je *feel* que je peux pas faire rien d'autre parce que si je fais pas de devoirs je *feel* comme *guilty*. Comme '*oh my God I have to do this.*' » (Nord, 1^{er} trimestre). Pour une participante de l'Est, ce sentiment de culpabilité l'incite carrément à se priver d'activités sociales :

P46 : (...) tellement que je veux me concentrer là-dessus puis je veux avoir des bonnes notes puis je sais qu'il faut vraiment que j'étudie pour avoir des bonnes notes, que des fois je vais me priver d'activités sociales, parce que justement je pense tellement à mes notes – à cause que je l'ai pas facile. (Est, 1^{er} trimestre)

Pour elle, la difficulté qu'elle ressent par rapport à ses études semble la forcer à éliminer les activités sociales qui lui enlèveraient du temps d'étude. Par rapport à la pression d'obtenir de bonnes notes, ma propre expérience d'étudiant, de mentor et d'employé me permet d'expliquer qu'elle vient de plusieurs sources. En effet, les enseignants du

secondaire parlent souvent de l'importance des notes élevées pour l'admission à l'université. De plus, les conseillers en orientation dans les écoles secondaires et les agents de recrutement de l'université mentionnent presque toujours le fait que les étudiants doivent s'attendre à une moyenne plus basse lors de leur première année d'études universitaires. Les parents, quant à eux, mettent souvent de la pression sur leurs enfants pour qu'ils obtiennent de bonnes notes. De plus, l'impact financier des bonnes notes, par l'octroi de bourses d'excellence, représente souvent une motivation, tant personnelle que financière, pour les étudiants. Ceci semble donc expliquer certaines des raisons pour lesquelles les étudiants se concentrent davantage sur leurs notes que sur leur intégration sociale, surtout en début de parcours universitaire.

Malgré le fait que certains participants aient ce sentiment de culpabilité par rapport au temps consacré à leur vie sociale, d'autres sont de l'avis contraire. Une participante de l'Est a raconté l'effet que cela a sur elle :

P36 : Moi je dirais que genre, comme oui comme, j'ai atteint comme mes objectifs, mais peut-être que j'ai comme, pas de vie. C'est juste ça que je fais. (...) T'sais comme, je suis juste ce genre de personne-là, pis je sais qu'il faut que je change, mais genre. Je fais trop de devoirs, pis comme j'ai pas de vie. (...) Fait que comme, j'ai quand même des bonnes notes, mais comme, je suis pas super comme, **t'sais je suis pas « wow, je suis super heureuse ».** Comme, il y a pas d'équilibre (...) (Est, 1^{er} trimestre)

Il semblerait qu'un meilleur équilibre entre sa vie académique et sa vie sociale puisse potentiellement être quelque chose de positif pour elle. Pour quelques participants du Centre, l'équilibre entre les responsabilités académiques et la vie sociale semble aussi être important :

P14 : C'est définitivement amusant, mais tu **dois** trouver l'équilibre de sortir avec tes amis et quand même travailler donc ça c'est quelque chose que tu dois commencer à regarder.

P13 : Mais si tu ne sors pas avec tes amis, tu ne fais pas d'autre chose qu'étudier tu vas te rendre folle.

P14 : Oui, tu as **besoin** des deux. (Centre, 1^{er} trimestre)

Effectivement, il semble que d'après certains participants, il ne soit pas seulement souhaitable, mais nécessaire d'avoir un équilibre entre les aspects académiques et sociaux de leur vie d'étudiant. À ce sujet, nous pouvons rappeler que les résultats de l'étude de

Lamoureux (2007) montrent qu'il est nécessaire d'avoir une intégration sociale réussie pour être en mesure de bien réussir sur le plan académique.

Comme dernier point de cette section, nous présenterons le lien entre les relations sociales des participants et leur sentiment d'appartenance à l'université. En effet, pour une participante du Centre, son sentiment d'appartenance se situe davantage avec son groupe d'amis qu'avec l'université elle-même : « P14 : Je pense que c'est plutôt en lien avec ton réseau social, comme les gens que tu es ami avec. Je pense que ça, c'est un aspect de ... *you belong*. » (Centre, 1^{er} trimestre). Une participante du Nord a raconté des propos similaires, selon lesquels le fait de pouvoir créer des relations avec plusieurs personnes différentes, notamment dans son programme d'études, lui donne un sentiment d'appartenance : « P1 : (...) juste rencontrer d'autres gens puis établir des relations avec différentes personnes ça comme fait, ça te donne un sens d'appartenance comme quand tu peux communiquer avec plusieurs gens. » (Nord, 1^{er} trimestre). Ceci permet de faire un lien direct avec les propos de Vaccaro et Newman (2016) qui parlent des relations sociales comme étant le fondement de l'appartenance pour les étudiants. Après avoir présenté les propos des participants en lien avec les relations sociales au premier trimestre nous pouvons maintenant faire un bilan qui répond à la deuxième question de recherche.

5.2.2.4 Bilan en lien avec la question de recherche 2. Avec la deuxième question de recherche, nous cherchions à savoir comment les participants de la présente étude décrivent leur sentiment d'appartenance en lien avec leurs relations sociales à l'université. Nous avons noté qu'il ne semble pas manquer d'occasions pour ces participants de se faire des amis. La multitude d'activités et d'évènements a fait en sorte que la majorité des participants sont satisfaits du nombre d'occasions qu'ils ont eu de se faire des amis. Or, quelques facteurs ont tout de même fait en sorte que certains participants ont préféré ne pas établir de nouvelles amitiés. Plusieurs participants ont fait référence au fait qu'ils essayaient de maintenir un petit cercle d'amis, puisqu'ils préféraient se replier sur leurs amitiés déjà établies, que nous avons qualifiées de relations sécurisantes. Ils ont aussi mentionné qu'il était parfois intimidant d'aller à la rencontre d'autres étudiants. À ce sujet, certains participants ont aussi raconté qu'il était plus difficile de rencontrer des gens en tant que francophones. Pour ces raisons, certains d'entre eux préféraient parfois s'en tenir à leur groupe d'amis du secondaire. Malgré cela, nous avons aussi noté qu'il semble y avoir moins de groupes préétablis à l'université qu'au secondaire. En effet, les participants ont mentionné que l'espace social universitaire était plus ouvert et qu'ils se sentent moins forcés de rester au sein de leur groupe d'amis comme c'était le cas au secondaire. De plus, cet espace ouvert permet aux participants de rencontrer des gens qui partagent leurs intérêts, ce qui est un aspect positif de leur vie sociale. Nous avons aussi noté l'influence du temps sur les relations sociales des participants, dans la mesure où plusieurs d'entre eux ont mentionné qu'ils devaient prendre le temps de trouver des groupes ou des personnes avec lesquels ils veulent vraiment se lier d'amitié. Plus encore, plusieurs participants ont aussi parlé du fait que de vraies amitiés prenaient du temps à s'établir et qu'en ce sens, leurs nouvelles amitiés ne sont toujours pas au niveau de celles qu'ils ont maintenues du secondaire.

D'ailleurs, les commentaires des participants ont permis de constater que leurs amitiés au premier trimestre viennent principalement du secondaire, des résidences universitaires pour ceux qui y demeurent, de leurs contacts en lien avec la FESFO (principalement pour le Nord et le Centre) et de leurs programmes d'études. Nous avons noté quelques exemples d'insécurité linguistique qui permettent de constater que certains

participants ont possiblement de la difficulté à intégrer la communauté francophone du campus. En ce qui a trait aux relations sociales des participants, il semble qu'ils aient plus d'un type d'amis, soit les connaissances faites pendant les soirées ou leur cours, ainsi que leurs vrais amis, qui viennent principalement du secondaire. Nous avons aussi noté que les participants voient de façon positive les gens qui leur donnent des conseils, notamment leur famille, des amis plus âgés et leur mentor. Le fait d'entendre les expériences, les erreurs et les conseils de ces personnes est une façon pour les participants de se mettre en confiance et de normaliser leur parcours en arrivant à l'université. Plusieurs d'entre eux ont expliqué que leurs enseignants du secondaire faisaient normalement partie de ce groupe de personnes qui pouvaient les conseiller, mais que ce n'est pas le cas pour leurs professeurs universitaires. Pour plusieurs participants, il semble qu'il y ait un manque de proximité avec leurs professeurs et qu'ils ne les voient pas forcément comme une source d'appui.

En dernier lieu, nous avons noté certains éléments qui semblent avoir eu une influence directe sur les relations sociales des participants. En effet, pour l'Est et Ottawa, le fait de demeurer près de la maison familiale a fait en sorte que plusieurs de ces participants n'ont pas apporté beaucoup de changements à leur cercle social. Pour d'autres, il semble que le temps dédié aux études soit la principale limite en lien avec les relations sociales. En ce sens, plusieurs commentaires permettent de comprendre que certains participants se sentent coupables lorsqu'ils utilisent leur temps pour autre chose que leurs études. Par conséquent, ils consacrent moins de temps à leurs relations sociales. Toutefois, quelques participants ont fait remarquer qu'ils ont senti un manque sur le plan de leur vie sociale au courant de leur premier trimestre. Ils ont mentionné que le fait de se concentrer uniquement sur leurs cours n'a pas été entièrement positif et qu'ils cherchent à trouver un meilleur équilibre entre leur vie académique et leur vie sociale. D'ailleurs, certains d'entre eux ont ajouté que leurs relations sociales étaient directement liées à leur sentiment d'appartenance à l'université. Somme toute, il semble que celles-ci soient un facteur important pour une affiliation réussie.

Nous venons de cerner l'influence de l'environnement universitaire et des relations sociales sur l'expérience des participants lors de leurs premiers mois d'études

universitaires. Nous nous pencherons maintenant sur le concept de métier d'étudiant. Nous présenterons donc les commentaires des participants par rapport à leurs attentes quant au rôle, aux responsabilités et à l'appropriation de ce nouveau métier d'étudiant durant le premier trimestre.

5.2.3 Le métier d'étudiant

Dans les deux sections précédentes, nous avons montré l'état d'esprit des participants en ce qui a trait à la nouvelle communauté institutionnelle dans laquelle ils se retrouvent au premier trimestre de leurs études universitaires, ainsi que la place des relations sociales dans leur adaptation à leur nouveau rôle d'étudiant. La présente section permet de répondre à la troisième question de recherche au sujet de la façon dont les étudiants décrivent leur sentiment d'appartenance au métier d'étudiant. Nous explorons donc le fait d'être à la hauteur, de s'habituer à de nouvelles responsabilités et de découvrir un nouveau métier ainsi que la façon dont ils tentent de se l'approprier.

5.2.3.1 Être à la hauteur. Lors des discussions avec les participants au premier trimestre, plusieurs d'entre eux ont comparé leurs expériences depuis leur arrivée à l'université aux attentes qu'ils avaient avant d'arriver. Dans la majorité des cas, ces attentes étaient directement liées à leurs performances académiques. Certains des participants se sont rendu compte qu'il y avait un écart considérable entre leurs attentes par rapport à leur succès académique et la réalité :

P30 : Pénible.

A : Comment?

P30 : C'est comme... *It's a huge gap. Pis, I don't know. C'est stressant.*
(Ottawa, 1^{er} trimestre)

Pour certains participants, il n'est pas facile d'accepter ce constat. En effet, une participante du Centre explique qu'elle s'attend à accomplir de meilleures performances : « P12 : Je pense que j'attends plus de moi, je ne sais pas, mais j'attends plus de moi... » (Centre, 1^{er} trimestre). Pour d'autres participants, le fait de vivre cette dure réalité semble les pousser à baisser leurs attentes afin de réduire l'écart entre celles-ci et ce qu'ils vivent à l'université : « P14 : Je ne veux pas nécessairement baisser mes attentes, mais il faut le faire ici. » (Centre, 1^{er} trimestre). Selon ces commentaires, il semble donc que plusieurs

participants aient des attentes qu'ils ne semblent pas être capables d'atteindre lors de leur premier trimestre à l'université. Ceci fait en sorte que certains participants en arrivent même à remettre en question leur auto-efficacité (Tinto, 2017). En effet, il est tout à fait compréhensible que ces remises en question puissent affecter leur confiance en soi quant à leur capacité d'être à la hauteur pour bien jouer leur rôle d'étudiant.

À ce sujet, plusieurs participants semblent vivre comme un échec le fait de devoir diminuer leurs attentes. Bien que certains participants essaient d'accepter le fait que leurs performances ne sont pas au niveau de leurs attentes, ils demeurent déçus de leurs résultats :

P42 : (...) même si tu es comme en paix *ish* avec toi-même parce que tu as tout fait ce que tu devais faire...

P35 : C'est quand même très décevant. (Est, 1^{er} trimestre)

Par conséquent, il semble que certains participants aient de la difficulté à se sentir à la hauteur à l'université. Quelques participants ont exprimé le fait qu'ils étaient habitués à être les meilleurs de leur classe au secondaire, mais que ce n'est plus le cas ici : « P44 : Mais je pense aussi qu'on est habitué d'être dans le *top* puis là genre, comme moi, c'est comme ça que je me sens, que je ne suis pas dans le *top*. » (Est, 1^{er} trimestre). Sur ce point, à titre personnel, j'ai vécu ceci lorsque j'ai commencé mes études universitaires. En effet, plusieurs étudiants arrivent à l'université après avoir été de très bons élèves au secondaire, voire les meilleurs de leur classe. Il n'est donc pas surprenant que de mauvais résultats puissent avoir un réel impact sur leur confiance en soi. Plus encore, pour une participante d'Ottawa, même le fait d'avoir eu des avertissements de la part de son frère et de sa sœur ne l'a pas préparée à recevoir de mauvaises notes : « P33 : Je savais que – comme je suis la plus jeune de ma famille, les deux, comme ma sœur est à l'université, mon frère au collège, pis ils m'ont déjà dit ça, mais c'est juste différent, *like*. C'est juste bizarre. Se faire frapper avec un 42, c'est juste différent. » (Ottawa, 1^{er} trimestre).

Cependant, le temps a permis à d'autres participants de comprendre que plusieurs étudiants vivent cette même situation : « P44 : Ça fait que t'sais, au début de l'année je pensais vraiment que tous les autres étaient *full* bons, mais là je réalise qu'on est pas mal tous pareils. Mais on dirait que c'est difficile de savoir tu te situes où. » (Est, 1^{er} trimestre). D'ailleurs, certains d'entre eux semblent se reconforter par rapport à ceci en se

comparant à d'autres étudiants qui réussissent moins bien qu'eux dans leurs cours : « P13 : On se sent rassuré des fois parce qu'il y a des gens par exemple, je sais pas, si tu as reçu ta note du *midterm* et puis c'est un 45% et puis quelqu'un d'autre a 38% tu te sens rassuré, ce n'est pas si grave. On est ensemble avec ça. » (Centre, 1^{er} trimestre). À ce sujet, les propos de Strayhorn (2018) selon lesquels la connexion (*connectedness*) avec les membres d'un groupe est fondamentale à la création d'un sentiment d'appartenance, semblent justes. En effet, les participants font comprendre que le fait de savoir qu'ils jouent le rôle d'étudiant de la même façon que d'autres les rassure quant au fait que leur place au sein du groupe est légitime. Il semblerait donc qu'il puisse être réconfortant de se rendre compte que d'autres étudiants éprouvent autant ou plus de difficultés que soi dans leurs cours.

Certains participants semblent faire un lien direct entre le fait d'être à la hauteur à la fois à l'université et dans la vie. Ce constat est même une source de stress pour une participante de l'Est, pour qui chaque mauvaise note, d'après elle, pourrait avoir un impact sur le reste de sa vie : « P47 : Mais justement, ça je *feel* que comme, ça met un peu un plus gros stress parce que comme, c'est notre vie, c'est là. On dirait que chaque petite note comme 'O.K. ma vie est finie' [rires.] » (Est, 1^{er} trimestre). Cet état d'esprit permet donc de mieux comprendre à quel point le fait de se sentir à la hauteur peut être important pour certains participants. À ce sujet, non seulement cette pression vient-elle du fait que les études universitaires représentent un investissement important de temps et d'argent mais Coulon explique qu'elle vient aussi du fait que ces études représentent un « enseignement terminal » (2005, p. 3). C'est-à-dire qu'alors que chaque palier par lequel sont passés les étudiants jusqu'à présent était en préparation au prochain, celui-ci représente pour la plupart des étudiants la dernière étape avant leur vie professionnelle. Il semble que les participants soient conscients de ceci dès leurs débuts à l'université et que ce constat soit une source de stress par rapport à leur performance.

De plus, les participants ont aussi expliqué que, durant le premier trimestre, l'écart entre leurs attentes et la réalité peut avoir une influence sur la légitimité de leur place à l'université. Plusieurs participants ont confié qu'ils se sentent seuls lorsqu'ils ne réussissent pas bien ou lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose en classe. Pour une

participante de l'Est qui a mentionné qu'elle ne l'a « pas facile », il semble qu'elle ait le sentiment que son expérience académique soit plus difficile que celle des autres. Bien qu'elle n'ait pas élaboré les raisons pour lesquelles elle se sent de cette façon, le lien avec les commentaires d'autres participants nous fera comprendre qu'il semble que plusieurs d'entre eux croient que leur expérience individuelle est plus difficile que celle des autres étudiants. En effet, il semblerait que certains participants sentent qu'ils sont les seuls à vivre certaines expériences difficiles.: « P38 : Ça fait que comme, là je suis assis là pis je comprends rien pis tout le monde comprend tout. » (Est, 1^{er} trimestre). Pour d'autres participants, le fait de poser une question pourrait dévoiler aux autres qu'ils ne sont pas assez intelligents pour être dans le cours : « P48 : Est-ce que les gens vont me trouver cave de poser cette question-là? » (Est, 1^{er} trimestre). Cet état d'esprit semble être une représentation du syndrome de l'imposteur (Chassangre et Callahan, 2017) dans la mesure où ces participants tentent de cacher leur incompréhension ou ce qu'ils perçoivent comme étant un si grand écart avec le reste du groupe que son dévoilement ferait en sorte qu'ils soient démasqués et que le professeur se rende compte qu'ils ne méritent pas leur place à l'université. Malgré ceci, nous avons tout de même vu que certains participants ont été en mesure de se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls à se sentir perdus sur le campus : « P4 : (...) en *chem* mon prof était comme 'ouin, votre DGD [Groupe de discussion] va être là' pis là il était comme '*wait a second, you guys all don't know where that is*'. Pis j'étais comme '*Yeah that's true, it's not just me, it's every friggin people behind me.*' » (Nord, 1^{er} trimestre). Le constat que fait cette participante par rapport aux autres étudiants dans son cours, qui sont vraisemblablement tout aussi perdus qu'elle, semble être positif et semble lui permettre de se rassurer quant à sa place au sein du groupe.

Toutefois, ceux qui n'arrivent pas à ce même constat semblent avoir plusieurs insécurités par rapport au fait de se sentir moins compétents que les autres. Ceci semble particulièrement vrai pour les participants de la région de l'Est. En effet, plusieurs d'entre eux ont exprimé des questionnements profonds sur leur place à l'université :

P43 : (...) puis là tu arrives ici et tu te sens moins bon, tu as des moins bonnes notes et là tu te demandes « est-ce que j'ai vraiment ma place ici? »

P49 : Je pense que ce n'est pas au niveau ici, mais au niveau « est-ce que j'ai ma place dans une institution au niveau universitaire ». (Est, 1^{er} trimestre)

À ce sujet, Walton et Cohen (2007) ont montré qu'un manque d'appartenance pouvait négativement affecter la performance académique, alors que Berger (1997) et Strayhorn (2018) ont pu associer le manque d'appartenance à l'université de certains étudiants à de plus faibles taux de rétention que ceux des étudiants qui avaient un sentiment d'appartenance. Les sentiments de manque d'appartenance décrits par ces étudiants sont donc des indicateurs qui méritent d'être pris au sérieux par les institutions postsecondaires puisqu'ils peuvent avoir des effets néfastes sur leurs taux de rétention et de diplomation. De plus, plusieurs participants de l'Est ont exprimé le fait qu'ils se comparent souvent aux autres étudiants dans leurs cours. Nous leur avons donc demandé si les comparaisons qu'ils faisaient étaient justes. Ils ont répondu qu'ils ne savaient pas ce que les autres étudiants recevaient comme notes, mais qu'ils les percevaient comme étant des étudiants supérieurs à eux-mêmes. Certains participants semblent donc décider de la compétence des autres et donc de leur compétence inférieure, sans nécessairement avoir de preuves concrètes. Ceci pourrait servir à mieux expliquer les questionnements présentés précédemment si nous considérons qu'ils s'imaginent aussi qu'ils ne sont pas au même niveau que leurs collègues.

Plus encore, ces questionnements semblent aussi être liés au fait d'avoir des attentes trop élevées. En effet, il serait tout à fait raisonnable de supposer que le fait d'avoir le sentiment d'échouer par rapport à ses attentes puisse causer ce type de questionnements. Il semble donc qu'une partie importante de la transition aux études universitaires soit le fait d'arriver à comprendre quelles attentes sont réalistes pour soi-même. Les propos d'une participante d'Ottawa par rapport aux premières notes qu'elle a reçues à l'université montrent à quel point un échec par rapport à ses attentes peut être difficile à vivre :

P26 : Comme... Au début quand on faisait pas bien. *Like*, moi je disais « ah, je dois retourner au secondaire. *Like*, je veux pas être ici. » [rires.]

P30 : Elle demandait s'il y avait un niveau comme, entre le secondaire et l'Université.

P29 : C'est vrai.

P26 : Comme prendre un *break*... *Yeah*. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Il semble toutefois qu'avec le temps, cette participante a été capable de modifier ses attentes envers elle-même. En effet, une participante du Nord explique bien qu'en plus de ne pas pouvoir s'attendre à des notes similaires à ce qu'elle recevait au secondaire, il est tout aussi important de gérer le niveau de stress qui vient avec le fait d'essayer d'obtenir des notes qui sont peut-être hors d'atteinte : « P3 : (...) *don't expect* de pogner des 90 toujours là. Comme fais de ton mieux, mais comme essaie pas trop à cause tu vas trop stresser (...) » (Nord, 1^{er} trimestre). Sur ce point, une participante de l'Est en est venue à la conclusion qu'elle devait modifier ses attentes par rapport à ses notes après les premiers mois d'études universitaires : « P49 : J'avoue qu'il faut s'ajuster à ce qu'on veut comme travail (...) » (Est, 1^{er} trimestre). Cependant, cet ajustement n'est pas le seul que ces participants ont eu à faire lors de leur transition à l'université. En effet, pour plusieurs d'entre eux, de nouvelles responsabilités se sont ajoutées à leur emploi du temps et c'est ce dont il sera question dans la prochaine section.

5.2.3.2 S'habituer à ses responsabilités. En tentant de s'approprier le métier d'étudiant, les participants ont dû s'habituer aux responsabilités qui y sont rattachées. En effet, nous verrons dans cette section que ces responsabilités sont variées et, pour la plupart d'entre elles, nouvelles pour ces participants. D'ailleurs, il est à noter que certaines de ces responsabilités ne sont pas directement liées au rôle d'étudiant qu'ont à jouer les participants.

Le fait d'acquérir plus d'indépendance et d'être en transition de l'adolescence à l'âge adulte fait en sorte que les participants doivent assumer des responsabilités d'adulte, c'est-à-dire des tâches quotidiennes qu'ils n'avaient pas nécessairement à faire lorsqu'ils étaient au secondaire. Plusieurs participants, surtout ceux ne vivant plus à la maison, ont mentionné le fait qu'une partie de leurs nouveaux défis à l'université était liée au fait qu'ils avaient à s'occuper d'autres choses que seulement leurs cours : « P4 : Ça *extend* à comme ton *laundry*, faire à manger, nettoyer, comme c'est même pas juste l'école. » (Nord, 1^{er} trimestre). Malgré le fait que ces tâches s'ajoutent à un emploi du temps chargé, il semble que la plupart des participants y voient du positif :

P44 : (...) ben en même temps c'est à notre avantage parce qu'on aura pas besoin de vivre ça comme dans quatre ans, six ans, quand on sera plus ici. On vit ça tout d'un coup, mais c'est que ça frappe quand même assez.

P47 : Mais en même temps moi j'avais hâte de ce genre de vie là. (Est, 1^{er} trimestre)

Il semble que pour ces participants, le fait d'accéder à la vie d'adulte à ce moment-ci les rassure quant au fait qu'ils seront prêts à être autonomes lorsqu'ils auront terminé leurs études.

Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, ces tâches s'ajoutent à un emploi du temps chargé pour ces participants. Trouver le temps nécessaire pour les accomplir représente un défi pour certains participants : « P2 : (...) C'est juste encore trouver du temps pour faire des choses, comme faut que je fais mes propres comme *meals and stuff*. *Like* 'Oh je peux étudier de cette heure à cette heure'. *But I'm like, I have to eat during that time... And I have to make it* [rires]. » (Nord, 1^{er} trimestre). Il semble donc que la gestion du temps soit une compétence importante à acquérir en ce qui a trait à l'appropriation du métier d'étudiant.

Cependant, pour cette participante et plusieurs autres, cette compétence n'est pas nécessairement facile à maîtriser : « P2 : (...) qu'est-ce que je trouve c'est difficile c'est, *like, managing my time*. » (Nord, 1^{er} trimestre). Cette difficulté semble venir du fait que cette compétence est relativement nouvelle pour eux. En effet, l'horaire fixe qu'ils avaient au secondaire est remplacé par du temps libre qu'ils doivent apprendre à utiliser de façon efficace :

P21 : Pour moi je pense que les difficultés sont différentes parce qu'en secondaire on a comme six heures d'école et ici on a seulement comme une heure et demie comme tu sais, c'est des classes différentes et pour le restant de la journée, c'est comme tu peux faire ce que tu veux, donc tu dois avoir un horaire et tu dois savoir ce que tu dois faire pendant toute la journée. Donc, comme si tu gaspilles ton temps comme (...) (Centre, 1^{er} trimestre)

Il faut aussi ajouter qu'il est tout à fait probable que le lavage, le nettoyage et la préparation des repas n'étaient pas de leur entière responsabilité lorsqu'ils étaient au secondaire. Le fait d'avoir à décider ce qui doit être fait et à quel moment, tout en utilisant son temps sans en gaspiller semble donc représenter un défi pour les participants. Plus encore, le fait d'avoir peu d'expérience avec cette compétence semble faire en sorte

que les participants font beaucoup d'essais et d'erreurs afin de trouver un équilibre qui fonctionne pour eux :

A : Ta transition du secondaire à l'université...

P33 : *Rough*.

A : Dans quel sens?

P33 : C'est juste. Je suis placé dans quelque chose que j'ai aucune expérience dedans, pis c'est juste, c'est dur au début de s'adapter, pis après, c'est juste dur à balancer. Comme disons, mon mardi j'ai deux cours le matin pis j'ai le reste de la journée. Pis là, au début je faisais juste *hang out* avec mes amis, mais après j'ai réalisé 'oh non, je dois étudier', donc là j'ai commencé à étudier pis là comme 'oh non, là je vois plus mes amis', donc c'est juste dur à balancer. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

En plus de considérer l'importance de trouver cet équilibre pour ces participants, il est aussi intéressant de se pencher sur le temps qu'ils passent sur leurs études. En effet, pour une participante d'Ottawa il a été difficile de s'habituer au temps nécessaire à consacrer à ses études : « P28 : (...) il y a fallu que j'augmente énormément mon temps d'étude. Ça ça a été assez *rough*. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Toutefois, les commentaires de la plupart des participants pointent vers le fait qu'ils n'ont pas encore trouvé de méthode qui fonctionne pour eux : « P1 : Ben, j'ai pas comme vraiment trouvé une méthode qui fonctionne parfaitement pour moi, comme, en tant d'étudier et prendre des notes, so c'est vraiment nouveau (...) (Nord, 1^{er} trimestre). Il semble aussi que la prise de note en classe soit problématique pour certains participants :

P42 : Pis il y a beaucoup de cours faut juste que comme – tu t'en fous du cours, faut juste que comme tu écris ce qu'il dit parce que plus tard, tu reliras. Pendant le cours, on s'en balance ce qu'il dit là. Tu l'as écrit, tu peux le relire plein de fois, parce que sinon, tu comprendras pas, pis tu auras pas pris les notes qu'il faut. (Est, 1^{er} trimestre)

Même s'il est possible que cette façon de faire fonctionne pour ce participant, il serait raisonnable de penser que le fait de pouvoir profiter tant de la prise de note que du fait d'écouter son professeur en salle de classe pourrait être bénéfique pour lui. Il semble donc possible qu'il y ait un lien entre le temps que les participants doivent passer à étudier et le fait qu'ils n'aient pas encore développé d'habitudes qui fonctionnent pour eux. Il est tout à fait probable que les techniques qu'ils utilisent présentement leur prennent beaucoup plus de temps que s'ils avaient des méthodes d'étude efficaces.

D'ailleurs, les travaux de Coulon (2005) montrent que lors de leur arrivée à l'université,

le rapport au temps qu'ont les étudiants change. Dans tous les exemples présentés précédemment, il est possible de constater que la plupart des tâches ou des responsabilités des participants semblent avoir une temporalité différente à celle du secondaire. Par exemple, en contexte universitaire, moins de temps est passé en salle de classe alors que beaucoup plus de temps est passé à étudier seul. La difficulté que les participants mentionnent par rapport à la gestion du temps pourrait aussi être liée à leur apprentissage de la temporalité universitaire.

Toutefois, puisque la plupart des évaluations ont une grande influence sur leur note finale, il semble que le temps d'étude soit aussi affecté par le risque d'échouer comme il est possible de le constater en lisant cette citation: « P35 : Une autre chose que moi je trouve c'est que les examens sont sur des petits points. Genre, 20 points, tu fais deux erreurs, tu te plantes... » (Est, 1^{er} trimestre). Plus encore, une participante du Centre a expliqué qu'en plus du risque d'échouer, il semble qu'il n'y ait pas de recours ou de moyens de se reprendre :

P19 : *Like didn't expect to change, like chaque projet, like it weighs so much on your grade. Disons like one midterm's like 40% of your grade, you do bad on it, you're just like, what am I gonna do now? You can't re-do it, you can't ask your professor to like look at it again because he'll be like, sucks you did bad, it's your fault.* (Centre, 1^{er} trimestre)

Il semble donc que ces participants associent un échec à un examen à l'échec du cours au complet, en raison du pourcentage élevé de la note finale du cours qui est associé à certains examens. Il est donc plus facile de comprendre le stress qui peut être associé à la valeur des travaux universitaires et l'importance que ces participants y accordent. En effet, ils sont habitués à un système de l'école secondaire où la pondération de leurs évaluations faisait en sorte qu'un travail n'avait pas un impact aussi important sur leur note finale. La réalité de l'université est tout autre, dans la mesure où la plupart des évaluations comptent pour un pourcentage élevé de la note finale. Par conséquent, l'importance qu'accordent les participants à leurs travaux universitaires semble bien différente de celle qu'ils accordaient à leurs travaux au secondaire :

P1 : (...) Comme, quand j'ai fait plusieurs de mes examens, c'était comme vraiment comme une *slap in the face* par ce que c'était comme- c'est pas comme au secondaire. Il faut que tu mettes tout dans tes travaux juste pour comme obtenir

comme quelque chose que quand tu l'as fait au secondaire comme avec le minimum d'effort. Tu fais comme *ten times more* ici. C'est un peu différent. (Nord, 1^{er} trimestre)

À ce sujet, le temps d'étude nécessaire pour bien se préparer aux examens semble aussi être bien différent de ce qui était requis au secondaire : « P6 : Comme au *high school* t'avais un test, t'étudiais comme la soirée d'avant pis tu faisais super bien. Ici, si t'as un examen dans comme une semaine et demie, tu te demandes pourquoi t'as pas commencé à étudier encore. » (Nord, 1^{er} trimestre).

Il semble donc que le temps nécessaire à consacrer à leurs études soit bien différent que ce qu'ils faisaient au secondaire. Plus encore, certains participants ont avoué ne pas avoir développé de bonnes habitudes de travail au secondaire :

A : Est-ce que vos habitudes de travail ont changé depuis le secondaire?

P33 : J'en avais pas avant.

A : Tu en avais pas avant?

P33 : J'étais juste, comme...

P31 : Moi j'étudiais pas avant. Maintenant comme, il faut que j'étudie.

P33 : À chaque jour...

P31 : Ouin. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Bref, il semble clair que la plupart des participants se soient rendu compte que ce qui était suffisant au secondaire ne l'est plus vraiment à l'université : « P26 : Au secondaire ça marchait, mais pas ici. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Ceci semble constituer ce que Coulon (2005) appelle une rupture entre le statut d'élève et celui d'étudiant. Le fait que cette participante se rende compte qu'elle ne peut plus compter sur une stratégie ou une méthode du secondaire, puisqu'elle ne fonctionne pas à l'université, est signe qu'elle est en train d'apprendre le métier d'étudiant. La prochaine étape de cet apprentissage sera de mettre en œuvre les stratégies et méthodes qui lui permettront de réussir en tant qu'étudiante. Or, il semble qu'à ce point-ci de leur premier trimestre d'études universitaires, la plupart des participants n'ont pas encore appris à gérer toutes leurs nouvelles responsabilités. En effet, dans la prochaine section, nous explorons la façon par laquelle les participants ont découvert les facettes de ce nouveau métier au premier trimestre.

5.2.3.3 Découvrir un nouveau métier. Lors de notre analyse du corpus, nous avons compris que l'écart entre les attentes des étudiants et leur réalité, ainsi que l'impact de leurs nouvelles responsabilités sur leur vie étaient importants à considérer afin de comprendre leur expérience étudiante depuis le début de leur parcours universitaire. Nous avons aussi noté certains facteurs qui ont influencé leur appropriation du métier d'étudiant. En effet, nous verrons que ces participants ont commencé à comprendre comment jouer le rôle d'étudiant, à s'adapter au rythme des études universitaires, à établir une routine et à prioriser leurs tâches. Nous avons aussi observé certains moments de prise de conscience de la part de ces participants qui semblent avoir amorcé leur appropriation du métier d'étudiant.

Des participantes du Centre ont expliqué que le fait de jouer le rôle d'étudiante universitaire constitue un apprentissage important, mais difficile, lors de la première année d'études :

P14 : (...) on dit que la première année c'est la plus dure et puis après tu apprends la façon que les profs t'enseignent.

P13 : Et aussi tu vas apprendre la plus bonne façon d'étudier (...) (Centre, 1^{er} trimestre)

D'ailleurs, les propos de deux autres participantes montrent les deux extrêmes de cet apprentissage. La première a mentionné que ses habitudes du secondaire étaient assez bonnes pour les appliquer à ses cours universitaires :

P36 : Moi j'étais le genre qui était comme rendu à l'étape universitaire, de comme ouvrir le livre le soir, prendre les notes du livre, parce que (...) j'étais de même. Fait que personnellement, moi non. Parce que j'étais déjà habitué à prendre le livre, tout relire, faire mes propres notes, parce que je trouvais que le prof il en disait pas assez. (Est, 1^{er} trimestre)

Toutefois, la deuxième a exprimé tout le contraire, car il semble que pour elle, le fait de ne pas savoir comment jouer son rôle d'étudiante lui fasse peur : « P31 : J'ai juste peur des examens moi. Je sais pas qu'est-ce que je dois m'attendre pour ça. Comme, comment est-ce qu'il faut que j'étudie? Combien est-ce qu'il faut que j'étudie? Moi j'ai peur. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). À ce sujet, une autre participante du Centre a pu expliquer pourquoi le fait d'être étudiante universitaire n'est pas tout à fait comparable au fait d'être élève au secondaire :

P12 : C'était un peu difficile parce que l'université est vraiment différente du secondaire. Comme quand tu arrives tu penses que c'est facile. Pourtant, il faut faire de la recherche, il faut que tu aies en profondeur. Au secondaire, ils te donnent juste des exercices, tu fais les exercices et paf c'est fini. (Centre, 1^{er} trimestre)

Ceci montre que cette participante s'approprie ce nouveau métier d'étudiant, puisqu'elle semble comprendre comment bien utiliser son temps « libre » pour travailler à ses cours en faisant de la recherche, sans recevoir de directives explicites de la part de ses professeurs à ce sujet. En effet, Coulon décrit ceci comme « savoir identifier les tâches à accomplir » (2005, p. 139). Selon ses études, bon nombre des consignes des professeurs universitaires sont non-dites ou implicites. En effet, les élèves arrivent à l'université en s'attendant à ce que leurs professeurs soient très explicites par rapport à leurs attentes et au travail qu'ils s'attendent à ce que les étudiants accomplissent durant leur temps libre (Elwood, 2008). Bien que le travail des étudiants soit composé de « tâches officielles » (p. ex. : se présenter aux cours, étudier, faire ses lectures, etc.), le temps à y passer et la façon de les accomplir peut différer considérablement de ce qui était requis au secondaire (Goodenow, 1993). Par contre, Glaser, Hall et Halperin (2006) précisent que ce n'est généralement que lors de la remise des premières notes que les étudiants commencent réellement à comprendre les attentes de leurs professeurs (Glaser, Hall et Halperin, 2006). Bref, l'appropriation du métier d'étudiant signifie, en partie, que l'étudiant est en mesure de reconnaître les tâches qu'il a à accomplir afin de réussir dans le cours sans nécessairement recevoir d'instructions à cet effet.

Certains participants ont été en mesure de se rendre compte que leurs habitudes du secondaire ne fonctionnaient plus nécessairement à l'université, notamment en utilisant des ressources offertes par l'université :

P12 : Je suis allé à des groupes d'étude aussi qui parlait de comment on peut réussir et ça m'a vraiment aidé parce que ce que je faisais j'allais au cours, je prenais mes notes et je pensais que j'avais compris, mais c'était pas du tout ça. J'avais rien compris du tout, mais mon cerveau me faisait croire que j'avais compris. Après tout s'est bien passé. (Centre, 1^{er} trimestre)

Une autre participante a même partagé le fait qu'elle se prépare mieux pour ses évaluations maintenant, en commençant à étudier bien avant ses examens et en passant davantage de temps à étudier : « P46 : C'est rendu que j'étudie beaucoup plus qu'avant,

je ne sais pas ce qui arrive avec moi. Mais, c'est mon temps, comme je commence quand même d'avance et j'étudie quand même beaucoup (...), c'est ma priorité d'étudier, même des fois trop, des fois je devrais *slacker* [ralentir]. » (Est, 1^{er} trimestre). Il semble donc qu'elle ait trouvé, au moins en partie, comment jouer le rôle d'étudiante. Pour une autre participante, une des parties importantes du rôle d'étudiant est d'être en mesure de gérer ses propres responsabilités et priorités : « P7 : Tu es plus comme *on your own* je trouve. Il y a comme beaucoup plus de choses à faire, comme sans comme un *babysitter* qui comme te dit. Il faut que tu t'organises toi-même. Il y a personne qui est là pour te dire quoi faire tout le temps. *I like it*. » (Nord, 1^{er} trimestre). En effet, il semble que le fait de s'organiser soi-même soit une composante importante du rôle d'étudiant. À ce sujet, certains participants ont aussi parlé du fait qu'il est important en tant qu'étudiant universitaire d'être organisé afin de pouvoir s'adapter au rythme de leurs cours et établir une routine.

En effet, une participante a bien expliqué que le rythme des cours est beaucoup plus rapide à l'université qu'au secondaire et qu'en ce sens, il est facile de prendre du retard : « P12 : C'est complètement différent, tout va vite. Lorsque tu manques quelque chose, tu n'es plus dans le rythme. » (Centre, 1^{er} trimestre). Il semble effectivement que la vitesse à laquelle la matière est présentée dans les cours soit plus rapide qu'au secondaire. Toutefois, certains participants semblent optimistes par rapport au fait qu'avec le temps, ils seront en mesure de mieux planifier leur emploi du temps : « P8 : Oui comme on a développé une routine rendu ici que comme au début on ne savait pas ce qu'on faisait, mais comme tranquillement on adapte. On a une routine pis ça va mieux. » (Nord, 1^{er} trimestre).

Pour plusieurs participants, le fait de planifier une routine est aussi lié au fait de savoir comment prioriser ses tâches. Pour deux participantes du Nord, il semble carrément impossible d'accomplir toutes les tâches en lien avec leurs cours. Pour elles, il est nécessaire de trouver un équilibre afin d'accomplir l'essentiel sans nécessairement tenter de tout faire :

P4 : C'est *actually* vrai des fois je suis chez nous et ma mère me demande si j'ai du travail et je dis que je n'aurais littéralement pas le temps de manger si je faisais *actually* toute.

P7 : Je trouve qu'il faut trouver un *balance*. Tu peux pas comme toute faire, il faut que tu trouves ce qui est plus important à faire à ce moment-là. (Nord, 1^{er} trimestre)

Les participants ont aussi parlé de la priorisation de leur tâche en fonction de ce qui leur est demandé dans leurs cours. Or, le fait de comprendre les attentes des professeurs semble être difficile pour plusieurs participants :

P13 : Je trouve que du côté académique c'est difficile de trouver ce qu'il faut étudier, ce qui est le plus important, ce qui va être sur l'examen. C'est un peu difficile à déterminer, mais après un moment tu vas comprendre si tu fais les lectures et tu écoutes en classe et tu vas voir le prof va mettre de l'emphase sur quelque chose (Centre, 1^{er} trimestre)

Cet énoncé nous permet de refaire le lien avec les propos de Coulon (2005) au sujet des directives implicites des professeurs. Bref, le fait d'accomplir le travail qui est requis d'un étudiant universitaire (p. ex. : faire les lectures demandées, établir des liens entre les concepts étudiés en classe, poser des questions, faire de la recherche) semble leur permettre de comprendre comment jouer leur rôle et donc de bien saisir les attentes (explicites et implicites) des professeurs. Toutefois, ce ne sont pas tous les participants qui sont parvenus à bien comprendre ces attentes. Pour certains d'entre eux, le fait de ne pas savoir sur quoi se concentrer dans leurs études a été démotivant : « P48 : Je me disais que ça ne valait pas la peine, parce que je ne savais même pas ce qu'il y aurait sur l'examen *anyways*. Je trouve que ça me démotivait de continuer à étudier pour ce cours-là parce qu'on dirait que je savais que ça n'allait rien faire. Ça a vraiment eu un impact. » (Est, 1^{er} trimestre). D'ailleurs, le manque de motivation semble être un point important pour plusieurs des participants. Pour une participante de Nord, le simple fait de se rendre en classe peut parfois constituer un défi en lien avec le manque de motivation : « P4 : Des fois tu te réveilles pis tu es comme '(...) je ne veux pas aller en classe', mais tu as le *conscience* dans ta tête qui te dit '*You have to go*' (...) » (Nord, 1^{er} trimestre). Pour une participante d'Ottawa, c'est plutôt le fait de ne pas être dans le bon programme qui semble la démotiver : « P29 : « Donc, je pense c'est pour ça que j'ai pas de motivation. Comme, j'essaie de trouver c'est quoi ma motivation. Ça doit être comme à long terme et

pas court terme, comme ‘oh je dois juste garder cette moyenne’, comme, ce sera pas assez. » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Pour cette participante, il semble être nécessaire d’avoir des sources de motivation à long terme afin de poursuivre ses études. Ce constat fait d’ailleurs partie de plusieurs modèles de persistance et de rétention scolaire, selon lesquels la motivation et le fait d’avoir des buts sont des aspects fondamentaux au succès des étudiants (Astin, 1975; 1993; Tinto, 1993). Pour une autre participante du même groupe, il semble que le fait d’obtenir de mauvaises notes puisse affecter sa motivation :

P32 : Moi je peux dire que je suis comme non motivée là. Je sais pas, ça me décourage un peu. Quand je vois mes notes, c’est juste comme, ça me tente plus d’essayer. Parce que je mets tellement d’effort, pour me donner une note si basse, pis là je suis comme « O.K., ça me tente plus. » J’attends là au 21 décembre [dernière journée du premier trimestre] là. Avec passion [rires.] (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Sur ce point, il a été clair dans les propos des participants que leurs résultats scolaires étaient d’une grande importance pour eux. En effet, un participant de l’Est a montré l’effet d’avoir à abandonner un cours en raison de ses notes : « P46 : Bien pour moi, il y a fallu que je lâche un cours et ça a été dur sur l’estime parce que tu te dis que (...) tu viens ici puis tu n’es même pas capable de finir un semestre sans lâcher un cours [rires.] » (Est, 1^{er} trimestre). Toutefois, un aspect en particulier ayant rapport aux résultats scolaires a été repris par plusieurs participants. Le fait de ne pas être en mesure de comprendre le niveau d’effort requis pour obtenir les résultats souhaités semble particulièrement important pour les participants : « P47 : Quand je (...) remets [un travail], je ne donne pas quelque chose qui n’est pas bon. Je pense vraiment que c’est ça. (...) J’*expect* que c’est bien, puis ça ne l’est pas. » (Est, 1^{er} trimestre). De façon similaire, une participante du Nord explique que pour certains cours pour lesquels elle était bien préparée, la transition s’est fait facilement, mais pour d’autres cours, elle a été surprise de ses résultats :

P4 : (...) c’est weird passer du *highschool* avec un *average* so haut versus arriver ici pis frapper un mur de brique de même versus d’autres cours que tu étais préparé pour, pis tu gardes le même *average*. Comme tu sais qu’il y a un problème à quelque part *but it’s like that*. (Nord, 1^{er} trimestre)

Selon elle, il semble que ce serait sa préparation au secondaire qui n’aurait pas été suffisante pour ces cours en particulier. Pour d’autres participants, il semble que la préparation par rapport aux méthodes et stratégies d’étude soit problématique. À ce sujet,

une participante d'Ottawa a expliqué que ses pratiques ont dû être modifiées par rapport à ce qu'elle faisait au secondaire : « P31 : moi je surligne mon livre, je regarde à toutes mes notes, comme moi je faisais jamais ça au secondaire. Comme là je fais ça et elle me fait presque faillir [échouer] d'un point (...) » (Ottawa, 1^{er} trimestre). Cette participante semble faire un lien direct entre les efforts qu'elle met dans sa préparation et la note qu'elle croit mériter. Les données des groupes de discussion ne permettent pas de confirmer l'efficacité des stratégies qu'elle utilise, mais il est raisonnable de penser que si cette participante fait effectivement tous ces efforts sans réussir, ses méthodes et stratégies devront être modifiées afin de les adapter au niveau universitaire. À ce sujet, certains autres participants ont eu des moments de prise de conscience lors de situations semblables, qui leur ont permis de comprendre qu'ils devaient modifier leurs façons de faire et évoluer pour être en mesure de bien réussir en milieu universitaire.

Les propos des participants tout au long des groupes de discussion du premier trimestre ont permis de constater que certains moments ont semblé particulièrement importants. En effet, certains d'entre eux ont vécu des moments de prise de conscience où ils ont découvert, partiellement dans certains cas, des clés quant à la façon de s'approprier ce nouveau métier d'étudiant. Cependant, il est aussi clair que certains participants n'ont pas vécu de tels moments. Par exemple, une participante de l'Est a clairement dit qu'elle n'a pas encore complètement accepté le fait qu'elle soit maintenant à l'université : « P35 : Moi je suis encore dans la période entre le secondaire pis l'université, on dirait que je suis pas encore partie du secondaire. » (Est, 1^{er} trimestre). Ceci illustre parfaitement les propos de Palmer, Owens et O'Kane (2009) au sujet de l'entre-deux, qu'ils appellent le *betwixt space*, dans lequel vivent les étudiants lors de leur transition du secondaire à l'université. Selon ces auteurs, ce sont des moments de prise de conscience qui peuvent permettre aux étudiants de véritablement s'approprier le métier. Dans ce cas-ci, cette étudiante ne semble pas avoir vécu de tel moment. Pour d'autres participants, comme celle-ci de la région d'Ottawa, leur moment de prise de conscience ne leur a pas nécessairement aidé à s'approprier le métier d'étudiant : « P30 : *Yeah, same*. Quand j'ai terminé le secondaire, tout le monde disait 'l'université *is gonna be hard, especially first year*', mais j'étais comme '*O.K. it can't be that hard*', pis *it was...* [rires.] *Yeah.* »

(Ottawa, 1^{er} trimestre). Le cas d'une autre participante d'Ottawa est aussi particulièrement intéressant, dans la mesure où celle-ci ne semble pas encore accepter le fait que son arrivée à l'université signifie plusieurs ruptures et changements (Zittoun, 2009), soit que sa relation avec les professeurs ne sera pas la même qu'avec ses enseignants du secondaire, qu'elle devra s'habituer à trouver les réponses à ses questions par elle-même et qu'elle passe maintenant à l'âge adulte :

P31 : (...) Mais c'est juste qu'il y a des profs qui comprennent pas que si on n'a pas appris assez que t'sais – je sais que « ah c'est plus le secondaire, il faut que tu trouves ça par toi-même », mais comme ça m'a frappé fort, on a quand même besoin d'aide, on est des enfants techniquement. (Ottawa, 1^{er} trimestre)

Cet exemple montre donc que ce ne sont pas tous les participants qui sont prêts à s'approprier ce nouveau métier lors du premier trimestre. Dans un autre ordre d'idées, quelques participants ont pu nous faire part des leçons apprises. À titre d'exemple, une participante du Nord a compris que la matière de ses cours n'est finalement pas si difficile que cela à comprendre, mais que la charge de travail est ce qui représente son plus gros défi. D'ailleurs, cet exemple ressemble beaucoup à ce que j'ai moi-même vécu en première année avec mon cours de chimie et qui a été décrit dans la partie 5.1. De façon similaire, une participante de l'Est a expliqué qu'elle n'a pas fait assez de lectures au début du trimestre pour bien réussir ses cours. Même si cela signifie qu'elle pense ne rien pouvoir changer à son premier trimestre, elle semble confiante que ce sera une façon pour elle de s'améliorer lors du deuxième trimestre : « P44 : Mais pour maintenant comme il est trop tard, j'ai juste pas assez lu au début de l'année fait que là c'est comme, c'est déjà peine perdue. Là je me dis que le prochain semestre il va falloir que vraiment je lise mes choses (...) » (Est, 1^{er} trimestre). Même si ces leçons ne semblent pas pouvoir être utilisées au premier trimestre, ces deux participantes témoignent tout de même d'un apprentissage qui leur permettra sûrement de mieux jouer le rôle d'étudiante au deuxième trimestre.

Il semble qu'un des moments les plus déterminants pour plusieurs participants a été celui où ils ont reçu leurs premières notes : « P12 : (...) pour moi ça a été mes premières notes n'étaient pas vraiment bien pour cela donc je peux dire que la transition ce n'est pas très facile. (...) Mais là ça va. » (Centre, 1^{er} trimestre). Une participante d'Ottawa a même comparé la première note qu'elle a reçue, qui ne répondait pas aux

attentes qu'elle s'était fixées, à une « douche froide ». Ces commentaires font écho aux conclusions de Glaser, Hall et Halperin (2006), qui ont noté que les premières notes universitaires sont souvent le moment où les étudiants se rendent compte qu'ils ne comprennent pas les attentes de leurs professeurs aussi facilement que celles de leurs enseignants au secondaire. Toutefois, pour cette participante ainsi que quelques participantes de l'Est, il semble que ces notes aient aussi eu un effet de motivation. En effet, le fait de se rendre compte qu'elle pouvait se reprendre a permis à cette participante de vivre cette expérience de façon plutôt positive : « P46 : Puis là, j'avais vraiment des doutes. J'avais le goût de lâcher, j'étais vraiment déçue. Mais il faut juste que tu te dises comme, je peux juste le reprendre cet été, ce n'est pas la fin du monde puis ça arrive. Il faut que tu te parles un peu, mais là je n'étais plus *down* [déprimée] » (Est, 1^{er} trimestre). Plus encore, une autre participante a même montré à quel point ses mauvais résultats lui ont permis de se réajuster :

P44 : Moi je pense que mes notes du début de l'année m'ont fait travailler plus en ce moment, puis ça porte fruit. J'ai des meilleures notes qu'au début de l'année. J'ai changé mes habitudes, je travaille un peu plus fort. J'ai réussi un peu à faire des nouveaux défis – à me donner des nouveaux objectifs. (Est, 1^{er} trimestre)

Finalement, pour certains participants, ces premières notes n'ont pas été motivantes, mais plutôt le signe qu'ils étaient inscrits dans le mauvais programme :

P35 : Moi j'ai frappé un mur (...).

A : De quel côté, le mur, social, académique?

P35 : J'étais juste pas dans le bon programme je pense. Pis encore non (...) [rires]. Je pense que le deuxième semestre va mieux aller là. C'est juste le fait de pas être dans le bon programme là. (Est, 1^{er} trimestre)

Nous avons constaté que peu importe que les premières notes obtenues soient reçues de façon positive ou négative, elles semblent avoir un impact considérable sur les participants. En effet, les premières notes reçues semblent représenter une mesure importante de leur validité en tant qu'étudiants. À cet effet, nous avons déjà mentionné que le fait de croire à sa compétence à jouer le rôle d'étudiant peut avoir une influence sur le développement de l'identité étudiante et d'un sentiment d'appartenance à l'université. Il semble donc que malgré les mauvaises expériences de certains participants, le fait d'entrevoir une solution, même si celle-ci ne sera mise en place qu'au

prochain trimestre, leur permette de rester motivés. Plus encore, le fait de demeurer persuadés qu'ils peuvent s'approprier le métier d'étudiant leur permet d'anticiper positivement leur deuxième trimestre à l'université. Sur ce point, la prochaine section présente un bilan de l'appropriation du métier d'étudiant des participants au premier trimestre, dans le but de répondre à la troisième question de recherche.

5.2.3.4 Bilan en lien avec la question de recherche 3. La troisième question de recherche visait à permettre de comprendre comment les étudiants décrivent leur sentiment d'appartenance au métier d'étudiant universitaire. Nous venons de voir que plusieurs des attentes des participants ne se sont pas forcément réalisées durant le premier trimestre universitaire. Pour plusieurs d'entre eux, leurs performances académiques n'ont pas reflété leurs attentes et ils ont dû se résoudre à les diminuer. Or, cette solution a aussi fait en sorte que certains d'entre eux ne se sentaient pas à la hauteur des attentes universitaires, surtout chez ceux qui étaient parmi les meilleurs de leur classe au secondaire. À ce sujet, nous avons aussi noté que plusieurs participants ont cherché à comparer leurs compétences à celles des autres étudiants. Certains semblent avoir gagné en confiance en apprenant que d'autres étudiants étaient dans la même situation qu'eux. Cependant, d'autres participants ont aussi témoigné du sentiment d'imposteur qu'ils ressentaient. Ils ont expliqué qu'à plusieurs moments, ils ont remis en question la légitimité de leur place à l'université, surtout lorsqu'ils sentaient qu'ils étaient les seuls dans leur classe, selon eux, à ne pas comprendre la matière. Nous avons remarqué que plusieurs de leurs questionnements par rapport à leur place dans une institution universitaire venaient de leur manque de confiance en eux-mêmes, notamment en raison du fait qu'ils n'ont pas été en mesure d'être à la hauteur des attentes qu'ils s'étaient fixées avant leur arrivée à l'université.

Nous avons ensuite pu constater que dès leur premier trimestre, plusieurs participants sont confrontés à de nouvelles responsabilités, qui font partie de leur entrée dans le métier d'étudiant et le monde des adultes. À ce sujet, l'indépendance que plusieurs d'entre eux acquièrent en vivant de façon autonome pour la première fois a aussi ajouté plusieurs tâches à leur emploi du temps. Cela fait en sorte que leurs compétences de gestion du temps sont affectées. En effet, en plus de leurs nouvelles

responsabilités d'adultes, plusieurs participants ont aussi expliqué qu'ils doivent consacrer davantage de temps à leurs études à l'université qu'au secondaire. Nous avons remarqué que le fait qu'ils n'aient pas encore appris à utiliser des méthodes et des stratégies d'études de niveau universitaire de façon efficace semble être une des raisons pour lesquelles ils doivent consacrer tant de temps à leurs études. Nous avons aussi noté que plusieurs participants accordent beaucoup d'importance à leurs notes, notamment en raison du fait que chaque évaluation compte pour un plus grand pourcentage de la note finale. Ceci permet aussi de mieux comprendre pourquoi ils veulent accorder tant de temps à leurs études. Bref, l'ajout de nouvelles responsabilités semble leur montrer que la gestion du temps est une compétence essentielle à maîtriser à l'université. Plusieurs d'entre eux se sont rendu compte qu'ils doivent travailler sur cette compétence dès maintenant. Leur premier trimestre a donc été dédié à l'expérimentation de différentes stratégies de gestion du temps, tant pour leurs nouvelles responsabilités d'adultes que pour leurs exigences académiques.

Finalement, nous avons vu que les participants ont mis beaucoup d'effort à s'approprier ce nouveau métier d'étudiant. Certains d'entre eux ont été en mesure de transférer leurs habitudes du secondaire et de bien réussir à l'université, alors que d'autres se sont rendu compte que leurs habitudes n'étaient plus adaptées à leur nouveau contexte. Ceux qui s'en sont aperçu assez rapidement ont pu se servir des ressources disponibles sur le campus pour améliorer leurs habitudes de travail et leur auto-organisation. À ce sujet, plusieurs participants ont mentionné que le rythme auquel les cours se déroulent fait en sorte que l'auto-organisation est une compétence essentielle à développer. En fonction de ceci, la capacité des participants à prioriser leurs tâches a été mise à l'épreuve. En effet, il semble que plusieurs d'entre eux soient confrontés pour la première fois à l'idée d'avoir à choisir ce qu'ils vont réussir à accomplir, en sachant qu'ils ne pourront pas tout faire. Plusieurs participants ont aussi eu de la difficulté à bien comprendre les attentes de leurs professeurs. Par conséquent, leurs notes en ont souffert et cela a eu une influence sur leur motivation. Malgré ces difficultés, nous avons remarqué certains moments de prise de conscience qui semblent montrer que l'appropriation du métier d'étudiant se fait petit à petit, dès le premier trimestre. Certains

participants se sont rendu compte que les difficultés qu'ils vivaient étaient davantage liées à la charge de travail qu'à la matière elle-même, alors que d'autres ont constaté que c'était le programme dans lequel ils étaient inscrits qui était la source principale de leurs difficultés. Cependant, le moment de prise de conscience partagé par le plus grand nombre de participants est lorsqu'ils ont reçu leur première note. Ce moment a été déterminant pour plusieurs, tant pour ceux qui l'ont vécu comme une douche froide que pour ceux qui l'ont pris comme une chance de se réajuster. Tous ces constats font comprendre que l'appropriation du métier d'étudiant est bien en marche au premier trimestre. Or, nous savons que la recherche montre que la transition d'élève à étudiant peut s'étendre sur plus d'un trimestre. Dans la prochaine section, nous explorons donc les propos des participants tirés des groupes de discussion qui ont eu lieu pendant le deuxième trimestre.

5.3 Le deuxième trimestre

Nous présentons maintenant l'histoire des participants lors du deuxième trimestre ainsi que notre interprétation de celle-ci. L'expérience des participants au deuxième trimestre est présentée en trois sections correspondant aux trois premières questions de recherche. La première section porte sur les données sur l'appartenance à la communauté institutionnelle (question de recherche 1), la seconde sur les relations sociales (question de recherche 2) et la troisième sur le métier d'étudiant (question de recherche 3).

5.3.1 L'appartenance à la communauté institutionnelle

Dans cette section, nous abordons l'appartenance à la communauté institutionnelle des participants de la présente étude lors du deuxième trimestre de leur première année. Nous montrons dans les prochaines pages qu'à ce point-ci dans leur transition en milieu universitaire, l'appartenance des participants semble être influencée par le fait qu'ils commencent à se sentir à l'aise à l'université, à trouver leur place sur le campus et à comprendre l'importance de s'engager.

5.3.1.1 Commencer à se sentir à l'aise. En analysant les propos des participants au deuxième trimestre, nous avons remarqué que certains d'entre eux trouvent qu'ils passent inaperçus sur le campus. Une participante de l'Est a expliqué que contrairement au secondaire, où les enseignants remarquaient les élèves qui manquaient des cours et prenaient le temps de reprendre la matière avec ceux-ci, la réalité universitaire n'est pas la même : « P80 : Ben jamais qu'à l'université ils te font ça, ils vont juste faire comme 'je savais même pas que tu étais dans mon cours.' » (Est, 2^e trimestre). Cette participante explique que puisque ses enseignants du secondaire la connaissaient, ils étaient plus portés à reprendre la matière avec elle, car ils savaient pourquoi elle avait manqué des cours (p. ex. : en raison de sa participation à une activité sportive). Selon elle, ceci ne serait pas possible à l'université puisque ses professeurs ne la connaissent pas. Or, il est aussi question du fait que la responsabilité de se rattraper en cas d'absence dans un cours universitaire est celle des étudiants. Il semble donc que la perception qu'a cette participante de l'appui de ses professeurs ne tienne pas compte de cette nouvelle responsabilité en tant qu'étudiante universitaire.

Bien que nous ayons remarqué que le sentiment de passer inaperçu soit toujours présent pour quelques participants, plusieurs d'entre eux sentent que plus de gens les connaissent au deuxième trimestre :

P86 : (...) au début j'avais peur de justement pas développer un sentiment d'appartenance envers l'université parce que dans ma tête c'est comme « Ah on va juste être des numéros », mais au fil du temps là dans mes cours j'ai réalisé que il y a *actually* des profs qui savent mon nom. (Est, 2^e trimestre)

D'ailleurs, cette même participante a expliqué que le fait de se faire reconnaître sur le campus, tant par ses professeurs que par des connaissances faites lors du premier trimestre, lui donne un sentiment positif : « P86 : Ouin, fait que je me sens bien à chaque fois que je vais sur le campus. » (Est, 2^e trimestre). Une participante d'Ottawa a aussi expliqué la façon dont le temps a fait changer son expérience étudiante :

P71 : (...) c'était un peu difficile à avaler je trouve de comme, tu reconnais plus personne, tu connais personne et personne te connaît. Pis, moi les premières journées, je venais ici pis je parlais à personne pis là je retournais chez moi (...), mais la différence du secondaire c'est plein de vie, c'est plein de social, tu connais tout le monde, t'es quelqu'un, pis ici t'es rendu personne un peu. (...) avec le

temps c'est là que t'as des amis, tu sais qu'il y a des gens qui vont remarquer ton absence parfois. Ouin, c'est plus réel avec le temps. (Ottawa, 2^e trimestre)

Il semble donc que le fait qu'on remarque leur absence soit une façon pour les participants de sentir qu'ils font véritablement partie de l'université. Ces propos permettent de faire un lien direct avec la définition d'appartenance de Strayhorn (2018). En effet, le sentiment d'être important pour son groupe est fondamental au développement d'un sentiment d'appartenance. Plus encore, le fait de se faire reconnaître et que les autres remarquent leur absence semble leur donner le sentiment que d'autres membres du groupe se soucient d'eux, ce qui correspond aussi à la pensée de Strayhorn.

De plus, certains participants continuent à avoir des difficultés à s'informer eux-mêmes ou à savoir où trouver de l'aide pour répondre à leurs questions. Les propos d'une des participantes de l'Est montrent à quel point elle est incertaine de la façon de trouver l'information dont elle a besoin pour participer aux activités sportives sur le campus :

A : Sais-tu où est-ce que t'irais pour trouver cette information là ou tu as aucune idée?

P88 : Aucune idée, ben sûrement sur Google ça le dirait là [Rires] comme sur le site de l'université là, sur Montpetit, mais non [Rires]. (Est, 1^{er} trimestre)

Le fait de ne pas savoir où obtenir des services ou des réponses à leurs questions peut empêcher les participants de se sentir à l'aise sur le campus, dans la mesure où ils ne savent pas où se diriger ni à qui s'adresser. De plus, il semble aussi que plusieurs participants souhaiteraient encore se faire inviter personnellement pour participer à des activités ou pour recevoir de l'information. D'ailleurs, même si leur mentor régional ne communique pas toujours avec eux pour leur offrir de l'aide, il semble que sa grande disponibilité, notamment en raison des moyens de communication qu'il utilise, soit appréciée par les participants et les aide à se sentir à l'aise : « P51 : (...) Comme, c'était pas si pire que ça comme, je trouve qu'on a des ressources, les mentors si j'ai besoin de quelque chose ou si j'ai besoin d'un service, je *text* ma mentore et elle me dit 'ah, va là'. » (Nord, 2^e trimestre). Le mentor régional semble pouvoir faire le pont entre le contexte du secondaire où les participants reçoivent de l'information et la nouvelle réalité de l'université où ils sont responsables de s'informer eux-mêmes. Ceci semble décrire parfaitement le rôle de boussole qu'évoque Terrien (2009) dans sa liste de

caractéristiques fondamentales du mentorat. Le rôle du mentor régional semble toujours être très similaire à ce que Lamoureux et Turner (2013) ont décrit lors de leur étude de la mise en œuvre du programme. Nous pouvons donc affirmer que le rôle de ces mentors régionaux en tant que guide dans la navigation des services et la vie universitaire répond toujours aux besoins des étudiants.

Cependant, certains participants ont aussi partagé le fait qu'avec le temps, ils ont moins eu besoin de leur mentor, car ils ont été en mesure de savoir où s'informer eux-mêmes : « P72 : Mais vraiment ça aide. Mais c'est surtout le premier semestre là où vraiment c'est important. » (Ottawa, 2^e trimestre). Une participante du Nord attribue ceci au fait de développer de la confiance en soi : « P56 : Je dirais d'avoir de la confiance. Quand j'ai commencé (...) je savais pas à quelle route aller, où aller chercher de l'aide. Mais, comme, avoir la confiance de trouver de l'aide. » (Nord, 2^e trimestre). Le fait de comprendre que d'être responsable de s'informer soi-même est un processus à plus long terme semble aussi être bénéfique pour une participante du Centre : « P60 : (...) c'est vraiment juste comme apprendre qu'est-ce que j'ai de besoin en ce moment pis qu'est-ce qui m'est offert pis c'est de faire cet apprentissage *as I go*. » (Centre, 2^e trimestre). D'ailleurs, le fait de pouvoir se concentrer sur leurs propres besoins et le niveau d'indépendance que cela procure aux participants semble être un élément positif de la transition des participants afin qu'ils se sentent bien dans leur nouvel environnement : « P55 : Je trouve j'ai eu moins de misère que je pensais avoir. Comme, j'ai trouvé une indépendance que j'avais pas à la maison pis avec ça j'ai beaucoup appris de moi-même pis je trouve que ça ça m'a super aidé à être capable de m'adapter. » (Nord, 2^e trimestre). Il semble donc que ceux qui ont compris leurs propres besoins et qui ont accepté leur nouvelle indépendance se sont sentis de plus en plus à l'aise sur le campus. Cela rejoint les propos de Zittoun (2009;2012) en ce qui a trait aux ruptures et aux changements qui font partie de la transition de l'adolescence à la vie adulte. Ceux qui affirment s'habituer à leur indépendance et aux changements auxquels ils font face semblent témoigner du fait qu'ils progressent dans cette transition. Toutefois, cela n'empêche pas le fait que certains participants semblent toujours comparer leur niveau d'appartenance à l'université à ce qu'ils avaient développé à la fin de leur séjour à l'école secondaire :

P67 : Pas autant que, comme dans mon école secondaire. Au secondaire j'étais super attachée à mon école, si j'aurais été demandée de changer d'école *like* en douzième année *I would be like no way you're crazy like* je quitte pas mon école. (...) ici je sens pas cet *like* sentiment encore, peut-être en quatrième année je vais sentir comme *you know uOttawa like I can't go anywhere else* mais pour maintenant je sens plus comme je suis plus attaché à mes amis que à l'école elle-même, au secondaire *it was like* tout à propos de l'école *team spirit like my friends* tout tout tout tout tout était avec mon école. (Centre, 2^e trimestre)

Cependant, il semble que certains participants qui se sentent plus à l'aise commencent à ressentir une certaine appartenance à l'université : « P88 : Pis moi je trouve que c'est, je sais pas, ici je trouve que j'appartiens plus à la communauté de comme l'Université d'Ottawa que comme je l'appartenais au secondaire. » (Est, 2^e trimestre). D'ailleurs, les propos d'une participante d'Ottawa par rapport au chandail qu'elle porte davantage au deuxième trimestre qu'au premier illustrent bien le changement d'appartenance qui commence à prendre forme pour elle : « P75 : Pis, je porte toujours mon *sweatshirt* de uOttawa, toujours. Avant, [au] premier semestre, j'étais plus comme, je porte mon *sweatshirt* du secondaire. Mais maintenant, je le porte tout le temps pis je veux en acheter plus. » (Ottawa, 2^e trimestre). Les commentaires d'une autre participante d'Ottawa permettent aussi de comprendre l'influence du temps sur ce changement d'appartenance : « P71 : Moi j'adore ça. (...) J'aime beaucoup mieux que le secondaire. C'est très différent, mais maintenant avec du recul (...), moi j'adore. J'adore ça. » (Ottawa, 2^e trimestre). Il semble qu'au deuxième trimestre, les participants aient passé suffisamment de temps dans leur environnement universitaire pour être en mesure d'apprécier leur expérience depuis leur arrivée à l'université.

Nous avons aussi remarqué que le temps a eu une influence sur le parcours de plusieurs participants. Un participant d'Ottawa a mentionné que dès le début, il remarquait le regard des autres, qui lui donnait le sentiment de ne pas encore faire partie de l'université :

P72 : (...) il y avait des commentaires que tu entendais « ah, c'est un *first year* », comme, c'est comme si on, au début, c'est comme si il y a quelque chose qui est différent. Là tu sens vraiment que les gens reconnaissent que tu es en première année. **C'est ça souvent qui a fait qu'au début j'étais pas sûr. On me reconnaît pas vraiment comme « à l'université » à l'université.** (Ottawa, 2^e trimestre).

Bien que les commentaires de ce participant ne nous permettent pas nécessairement de déceler ce qui faisait en sorte que les autres étudiants remarquaient tout de suite qu'il était en première année, nous pouvons tout de même faire le lien avec quelques ouvrages qui mentionnent l'importance du regard de l'autre dans le processus d'affiliation. En effet, plusieurs auteurs font référence au fait qu'une des parties fondamentales de l'affiliation est d'arriver à être perçu comme membre du groupe. Skyrme (2010) fait référence au fait de jouer le rôle de manière à être reconnu comme étudiant par les autres, tandis que Coulon (2005) décrit cela comme étant reconnu comme socialement compétent. Pour ce dernier, cette compétence passerait par un apprentissage suffisant des règles du jeu universitaires ou du sens commun que partagent les membres de l'université. Les propos du participant semblent donc pointer au fait qu'il n'est pas encore membre du groupe, puisque les membres ne le reconnaissent pas ainsi.

À ce sujet, les propos d'une participante de l'Est permettent de renchérir sur ce point en montrant qu'elle se sent plus en contrôle de son expérience au deuxième trimestre : « P87 : Au début t'sais c'est ça, quand tu sais pas qu'est-ce qui s'en vient ça fait peur, pis ton expérience est comme un peu comme, *blurry* disons parce que comme, tu sais pas qu'est-ce qui se passe. Mais là comme, je suis présente pis je sais où que je suis pis là ça va bien. » (Est, 2^e trimestre). Des commentaires comme ceux de cette participante, qui qualifie ses premiers mois de flous, nous permettent de comprendre que le fait d'être en mesure de prendre du recul et de réfléchir à leur expérience semble plus facile à faire pour eux au deuxième trimestre.

D'ailleurs, selon quelques participantes d'Ottawa, ceci serait principalement lié au fait qu'à partir du deuxième trimestre, elles ne se sentent plus comme de « nouvelles étudiantes », mais font partie de l'Université d'Ottawa à part entière :

P73 : Mon sentiment d'appartenance a quand même assez grandi parce que maintenant **on n'est plus des nouveaux arrivants**. On est juste des étudiants qui sont revenus après le *break* [Pause du temps des fêtes qui a lieu entre les deux trimestres].

P71 : **On est des Gee-Gees!** [rires.] (Ottawa, 2^e trimestre).

La mention d'un symbole tel que la mascotte de l'université (Gee-Gees) ou le fait de porter le chandail avec le logo de l'université semblent confirmer que ces participantes se

sentent plus à l'aise et ont effectivement un sentiment d'appartenance à l'université au deuxième trimestre. En effet, pour les membres du groupe, ces symboles représentent une certaine fierté, que ces participants semblent maintenant partager. Cette expérience fait écho à la mienne en ce sens qu'en tant qu'athlète universitaire et en tant que mentor régional, j'ai représenté l'Université d'Ottawa et ait porté ses logos sportifs et institutionnels. Ces expériences et la fierté que représentent pour moi ces logos témoignent du sentiment d'appartenance que j'ai développé lors de mes études de premier cycle. Pour plusieurs participants, ce sentiment d'appartenance qui se développe davantage au deuxième trimestre semble aussi être lié au fait d'être à la fois plus à l'aise et plus conscient de ce qui se passe autour d'eux, tout en étant plus conscient de ce qu'on attend d'eux : « P51 : Probablement juste comme, on sait plus quoi qui se passe. Comme, tu es plus comme *in the groove* [dans la routine]. » (Nord, 2^e trimestre). Il semble donc que le temps soit un facteur important du développement du sentiment d'appartenance des participants, particulièrement en ce qui a trait au fait de se sentir de plus en plus à l'aise pendant le deuxième trimestre. D'ailleurs, dans la prochaine section, nous montrerons que le fait de trouver sa place semble aussi être affecté par le temps et être lié au sentiment d'appartenance des participants.

5.3.1.2 Trouver sa place. En analysant les propos des participants, nous avons pu constater que plusieurs d'entre eux accordaient de l'importance au fait de trouver leur place à l'université. En effet, nous avons noté trois éléments distincts lors des groupes de discussion du deuxième trimestre qui semblent tous avoir un effet sur l'appartenance des participants à l'université par rapport à leur place sur le campus.

Le premier élément est en lien avec les groupes dont les étudiants peuvent faire partie ou dont ils peuvent devenir membres. Nous avons notamment vu que l'appartenance des participants à leur programme, leur faculté ou un groupe parascolaire jouait un rôle important. À ce sujet, les participants de l'école de gestion Telfer semblent avoir un sentiment d'appartenance beaucoup plus marqué que les participants des autres facultés. À ce sujet, une participante d'Ottawa a exprimé non seulement ceci, mais également le fait qu'elle soit consciente que la réalité de Telfer n'est pas celle qu'on retrouve dans les autres facultés : « P69 : Appartenance avec Telfer, plus que d'autres

choses. Telfer est un peu à part. Elle a la réputation d'être à part en tout cas. Telfer oui, l'université plus ou moins. » (Ottawa, 2^e trimestre). Il semble donc clair que la culture et les façons de faire établies dans cette faculté semblent favoriser la formation d'un fort sentiment d'appartenance chez ses étudiants. D'autres participants ont aussi exprimé leur appartenance à leur programme d'études. Celle-ci semble d'ailleurs être liée au petit nombre d'étudiants qui en font partie : « P61 : Je dirais aussi que je me sens comme j'appartiens à cette université et aussi je pense vraiment mon programme parce que dans le programme de traduction, on est comme peut-être 20 ou 30 personnes, donc je connais tout le monde (...) » (Centre, 2^e trimestre). Cette participante a aussi ajouté qu'elle a rencontré des étudiants de quatrième année dans son programme qui ont pu lui venir en aide lors de sa première année. Selon elle, ceci aurait aussi eu une influence sur son sentiment d'appartenance. Cela permet de faire à un lien avec les propos de Hoffman et coll. (2003) au sujet de l'effet positif des communautés d'apprentissage sur le sentiment d'appartenance des étudiants. Selon eux, le fait que des étudiants se côtoient souvent et suivent les mêmes cours faciliterait les interactions entre eux et les réseaux sociaux qui pourraient en découler. La structure des programmes de l'école de gestion Telfer et de certains autres petits programmes où tous les étudiants se retrouvent dans des cours communs semblent employer une structure similaire à une communauté d'apprentissage. L'expérience décrite par les étudiants de ces programmes semble d'ailleurs refléter les points positifs évoqués par les auteurs cités plus haut.

Toutefois, ce ne sont pas tous les participants qui ont exprimé des expériences positives quant à leur appartenance à leur faculté ou leur programme lors du deuxième trimestre. En effet, l'aspect compétitif vécu par un participant dans son programme a fait en sorte qu'il a été difficile pour lui d'avoir un sentiment d'appartenance envers sa faculté : « P59 : (...) honnêtement, je déteste tout le monde dans ma faculté, je déteste la mentalité de ma faculté à cause que pour moi, sciences sociales c'est tous des gens qui soit veulent être premier ministre ou comme juge de la Cour suprême. » (Centre, 2^e trimestre). À ce point-ci, nous pouvons faire le lien entre ces propos et la notion de socialisation au métier ou à la discipline. En effet, de façon similaire à l'idée du métier d'étudiant (Coulon, 2005), selon laquelle les règles sociales et le sens commun qui

régissent le comportement des acteurs faisant partie de ce groupe s'apprennent petit à petit, l'idée de la socialisation au métier fait référence au fait que tout au courant de leurs études universitaires, les étudiants se préparent aussi à occuper éventuellement un emploi. Certes, ils doivent s'approprier le métier d'étudiant pour bien réussir, mais ils doivent aussi devenir membres du groupe qui occupe la profession à laquelle ils aspirent. Dans le cas de ce participant, il semble qu'il ne soit pas en mesure de trouver sa place dans son programme d'études, car la mentalité des autres étudiants qui en font partie ne lui plaît pas. Mon expérience de travail me permet de dire qu'en raison du grand nombre d'étudiants qui changent de programmes, il a été jugé nécessaire d'organiser des foires d'information au sujet des changements de programme, auxquelles j'ai participé à titre de mentor et, par la suite, de coordonnateur du programme de mentorat régional. Dans le cadre de mon poste j'ai aussi conseillé plusieurs étudiants au fil des années au sujet de la possibilité de modifier leur programme d'études. L'expérience de cet étudiant pourrait servir à expliquer une des raisons pour lesquelles tant d'étudiants décident de changer de programme d'études en première année. Une participante d'Ottawa a aussi raconté que pour elle, l'université ne lui servait qu'à terminer ses cours et que de ce fait, elle n'avait pas de sentiment d'appartenance envers l'institution : « P70 : Moi pas du tout. Pas avec mon programme, pas avec l'université, c'est vraiment juste je viens à l'université pour faire mes cours, c'est tout. » (Ottawa, 2^e trimestre). Cette pratique reflète le fait que cette participante n'accorde de la place à son identité étudiante que pour ses exigences académiques (Bowman et Félix, 2017). Or, il est clair selon Strayhorn (2018) que l'engagement et la force des liens qui sont développés à l'université sont deux aspects fondamentaux de l'appartenance à la communauté institutionnelle. En fonction de cela, les choix de cette étudiante nous permettent d'affirmer qu'il sera plus difficile pour elle d'avoir un sentiment d'appartenance à l'université si elle y limite son temps à sa présence en salle de classe. Nous notons donc que cette pratique, qui semble appartenir davantage aux participants d'Ottawa et de l'Est qui demeurent plus souvent encore à la maison, est toujours présente pour plusieurs d'entre eux au deuxième trimestre.

Il semble que le fait d'avoir un sentiment d'appartenance à sa faculté ou son programme soit lié à l'importance qui est accordée aux individus qui en font partie,

comme on le voit dans le cas de l'école de gestion Telfer où tous les participants de cette faculté qui ont participé aux groupes de discussion ont mentionné le prestige de cette faculté et les expériences positives qui y sont associées. Le cas de participants dans de petits programmes est le même, dans le sens où ceux-ci semblent appuyés par les autres étudiants, sont plus connus par leurs professeurs et sentent qu'ils sont membres de ce petit groupe. À ce sujet, nous devons préciser que dans ces deux cas, les étudiants de ces programmes suivent souvent tous les mêmes cours et se côtoient régulièrement. La situation est différente pour les programmes dans lesquels sont inscrits beaucoup d'étudiants. Dans ces programmes, les étudiants ne suivent pas toujours leurs cours avec les mêmes collègues ou peuvent suivre des cours avec quelques centaines d'étudiants. Force est de constater que dans ce dernier type de programme, les liens d'appartenance sont plus difficiles à créer en fonction de la variété et la taille des cours dans lesquels ils se retrouvent.

Dans le même ordre d'idées, certains participants ont aussi raconté qu'ils ressentaient un sentiment d'appartenance à des groupes non académiques. En effet, pour une participante du Centre qui est membre d'une équipe sportive de l'université, son appartenance semble s'être créée grâce à son esprit d'équipe :

P63 : (...) je sens le *team spirit* parce que je suis en *syncro*, *so yeah*.

A : So t'as une *actual* équipe aussi?

P63 : *Yeah*.

A : Ça fait que pour toi t'as un sentiment d'appartenance?

P63 : Mhm! [Oui] (Centre, 2^e trimestre)

Un autre participant de cette même région a aussi raconté que sa participation dans un club de l'université lui a permis d'avoir un sentiment de membriété à ce groupe de personnes : « P62 : au début je connais pas tout le monde, mais comme à la fin on avait comme *the best time ever*. Pis comme j'ai senti cet aspect de *like* être fait partie de quelque chose. C'est comme *over time it happens*. » (Centre, 2^e trimestre). Ces propos me permettent de faire des liens tant avec mon expérience avec l'équipe de soccer de l'université qu'avec le programme de mentorat. En effet, du côté sportif, le fait d'avoir pu représenter l'université et de faire partie d'une équipe a certainement contribué à mon sentiment d'appartenance. Plus encore, lorsque j'ai été sélectionné pour faire partie de

cette équipe, cela a confirmé que les autres (les membres du groupe que j'essayais d'intégrer) me reconnaissaient comme étant suffisamment compétent pour me joindre à eux. Cette marque de confiance m'a permis non seulement de trouver ma place mais aussi de sentir que je méritais effectivement cette place dans l'équipe et à l'Université d'Ottawa, puisqu'on me permettait de la représenter. Pour ce qui est du mentorat, mon rôle au sein d'un groupe de mentors-étudiants m'a permis d'avoir un autre groupe social sur lequel compter. Cependant, je dois dire que mon apprentissage du fonctionnement de l'université a surtout été ce que j'ai le plus apprécié de ce rôle. En effet, le rapport de Lamoureux et Turner (2013) au sujet du mentorat régional explique bien que plusieurs mentors à ce moment-là avaient aussi un plus grand sentiment d'appartenance à l'université après leur expérience dans ce programme, notamment en raison du fait qu'ils en avaient beaucoup appris sur le fonctionnement de l'université et sur le dévouement de ses employés. Mon poste de mentor m'a permis de me faire une image positive de l'appui offert par l'institution (*perceived institutional support*), ce qui a certainement contribué à augmenter mon sentiment d'appartenance (LaMastro, 2001). Pour certains mentors ayant participé à la recherche action de Lamoureux et Turner (2013) ceci s'explique par le fait qu'ils sont passés *d'outsider* à *insider*. Tous ces exemples renforcent donc le fait que la participation à un groupe, une équipe ou un club à l'université semble permettre aux étudiants de trouver leur place à l'université.

Le deuxième élément en lien avec le fait de trouver sa place a rapport à l'environnement physique dans lequel les étudiants se retrouvent à l'université. En effet, il est nécessaire de souligner l'expérience des participants en résidence universitaire, car celle-ci a été mentionnée à plusieurs reprises lors des groupes de discussion. Plusieurs participants ont fait allusion à l'ambiance communautaire qu'ils ont ressentie en résidence universitaire. À ce sujet, une participante de l'Est a raconté le moment où elle s'est rendu compte que sa CA (Conseillère communautaire³²) connaissait son nom et

³² Les conseillers communautaires sont responsables des activités et de l'animation pour les étudiants en résidence, en plus d'être responsables de la sécurité des étudiants sur l'étage qu'ils supervisent. Ces employés vivent habituellement en résidence afin d'être régulièrement disponibles pour les étudiants. Le *Guide des fonctions et responsabilités des conseillers communautaires* de l'Université d'Ottawa résume

l'impact que cela a eu sur son sentiment d'appartenance : « P80 : (...) ça a juste aidé le fait que si on dirait O.K. tu appartiens plus, pas nécessairement à l'université, mais plus surtout à la *res* [résidence universitaire] (...) » (Est, 2^e trimestre). Pour cette participante, il semble que le fait que l'on connaisse son nom en résidence lui a permis de sentir qu'elle était à sa place dans la communauté de la résidence universitaire. En effet, en constatant l'importance (Strayhorn, 2018) accordée par la CA, ceci a aidé cette participante à contrer le sentiment d'anonymat que sentent plusieurs étudiants lors de leurs premiers trimestres à l'université (Coulon, 2005). Pour un participant du Centre, l'appartenance semble être liée à la quantité de temps qu'il passe en résidence universitaire : « P60 : Je passe toutes mes journées sur le campus, donc il y a un sentiment de fierté qui va venir à un certain point juste parce que tu passes tellement de temps dans une communauté là. » (Centre, 2^e trimestre). Il semble que ces éléments aient permis aux étudiants de trouver leur place à l'université. De plus, d'autres participants, ne vivant pas en résidence universitaire, ont aussi partagé leurs commentaires par rapport au sentiment d'appartenance qu'ils ont avec l'endroit où ils demeurent. En effet, une participante de l'Est a expliqué que son appartenance est seulement liée à l'endroit où elle habite et qu'en ce sens, l'université qu'elle fréquente lui importe peu : « P80 : Je pourrais être à une autre université pis je *feulerais* probablement la même façon parce que c'est pas nécessairement appartenance à l'université, c'est vraiment où est-ce que j'habite en tant que tel que moi je trouve que j'ai plus d'appartenance là-bas. » (Est, 2^e trimestre). Pour elle, elle se sent à sa place près de ses parents et de sa famille. D'ailleurs, même si plusieurs étudiants de la région de l'Est ne doivent pas se déplacer loin pour venir à l'Université d'Ottawa, le changement d'environnement pourrait sembler énorme puisqu'ils passent d'une région rurale à une région urbaine. Toutefois, malgré le fait que plusieurs d'entre eux passent de la campagne à la ville, ils semblent s'être adaptés facilement : « P86 : Mais le fait de vivre en ville pis vivre en campagne c'est vraiment différent, mais honnêtement j'aime ben mieux la ville que la campagne [Rires]. » (Est, 2^e

trimestre). Des commentaires semblables relevés chez certains participants du Nord ont aussi confirmé que la transition d'un village à la ville semble être plutôt facile pour eux.

De façon semblable, plusieurs participants semblent s'être habitués à s'orienter sur le campus avec le temps : « P51 : C'est juste que tu viens familier avec tout sur le campus, comme avant j'étais comme '*I don't know where I am!*' pis asteur [maintenant] c'est comme O.K. » (Nord, 2^e trimestre). Le fait de s'être familiarisé avec l'espace physique du campus et les endroits où aller trouver l'information dont ils ont besoin, sans que l'aide de leur mentor soit nécessaire semble donner confiance aux participants qui ont développé une certaine autonomie : « P55 : asteur [maintenant] je suis rendue familiarisé avec l'université, où toutes mes classes sont pis qui aller voir pour quoi, so je trouve que j'ai moins besoin de son aide. » (Nord, 2^e trimestre). En effet, le fait de mieux connaître la géographie du campus semble faire en sorte que les participants se sentent à leur place à l'université.

Le troisième élément qui est plus abstrait, mais a semblé tout aussi important pour montrer que les participants trouvaient leur place, est celui de faire de l'université et de la ville d'Ottawa leur chez-soi. Or, nous avons constaté que cela n'est pas la réalité pour cette participante du Centre, qui a raconté que l'université n'était pas encore devenue son chez-soi au deuxième trimestre:

P64 : (...) *I would like call my parents every night and be like « why didn't I pick Ryerson [University] like it's right beside our house like I didn't have to move here ». And I wasn't sure like what was the reasoning behind why I was like freaking out and why I wanted to like go back home and not be here anymore but then like I got over it yeah (...) but I think after being home for a long time after a while and then going back to not being home I was wondering why.* (Centre, 2^e trimestre)

Il semble que le fait de passer beaucoup de temps à la maison lors de la pause des vacances des fêtes n'ait pas permis à cette participante de considérer l'université son chez-soi.

Malgré ceci, plusieurs participants ont exprimé le fait que l'université est devenue leur chez-soi. D'ailleurs, une participante d'Ottawa a bien expliqué qu'au premier trimestre, il était difficile pour elle de se sentir à sa place sur le campus de la même façon

qu'elle l'était au secondaire. Cependant, au deuxième trimestre, elle s'est acclimatée et se sent à sa place :

P71 : Comme, maintenant j'ai mes places, j'ai mes amis, je suis tout établie, mais au début je me disais « ah je vais trouver une table pis je vais aller », pis c'est là que je me sentais comme, je sais pas si c'est, c'est un peu difficile d'assimiler que tu peux t'asseoir où tu veux genre [rires.] Je sais que ça sonne bizarre, mais au secondaire j'avais ma table préférée, j'avais toujours à la même place, j'avais mon local préféré. Mais ici je savais pas c'était où les belles places. Il fallait un peu explorer pis explorer c'est difficile quand t'es nerveux. (Ottawa, 2^e trimestre)

En effet, le fait de trouver « ses places » semble l'avoir aidée à se sentir à l'aise sur le campus. Le fait que sa place au secondaire puisse se résumer, entre autres, à avoir une table préférée montre aussi à quel point les liens d'appartenance peuvent être liés à de très petits détails qui peuvent sembler anodins. Il n'est donc pas surprenant que les participants prennent du temps à trouver leur place sur un campus qui est un environnement plus grand que ce qu'ils ont précédemment connu. D'ailleurs, le fait de trouver sa place semble être tout aussi important pour une participante qui a raconté qu'Ottawa devient de plus en plus son chez-soi : « P50 : Comme au premier semestre c'était 'O.K. je m'en va à Ottawa pour étudier' et maintenant c'est *home*, plus. So c'est comme, c'est où je vis, c'est comme ma place. » (Nord, 2^e trimestre). À ce sujet, une autre participante du Nord a même expliqué qu'après la pause du temps des fêtes passée chez elle dans le Nord, elle sentait qu'elle revenait à la maison à Ottawa : « P54 : *It's just like*, je pense que revenir à Ottawa c'était comme revenir à la maison un peu. » (Nord, 2^e trimestre). Tout comme ils l'avaient fait au secondaire, il semble que ces étudiants sont en train de bâtir leur sentiment d'appartenance à l'université, notamment en faisant de la ville et du campus leur chez-soi. Par rapport à cela, la prochaine section montre que les activités auxquelles les étudiants participent dans l'environnement universitaire servent à augmenter leur sentiment d'appartenance et que ceux-ci commencent à comprendre l'importance de s'engager.

5.3.1.3 Comprendre l'importance de s'engager. En ce qui a trait à l'engagement sur le campus, les commentaires des participants aux groupes de discussion du deuxième trimestre ressemblent beaucoup à ceux du premier trimestre, à l'exception du fait que quelques participants se sont rendu compte que leur engagement vécu au secondaire leur manquait.

Cependant, certains constats sont demeurés presque identiques entre les deux trimestres. Notamment, l'effet du temps sur l'engagement des participants est encore important. Le peu de temps que passent certains participants de l'Est et d'Ottawa sur le campus semble encore être une des raisons pour laquelle ils ne s'engagent pas. En effet, pour les participants de l'Est, le fait de se rendre sur le campus afin d'assister à leur cours et de revenir le jour-même à leur maison familiale est une des causes principales de leur engagement limité à l'université : « P84 : Le fait de voyager on dirait que comme t'sais, tu vas sur le campus, tu arrives, (...) tu vas à tes cours, tu pars, tu travailles, c'est ça. » (Est, 2^e trimestre). Pour certains participants d'Ottawa, le fait d'être déjà engagés dans des activités communautaires à l'extérieur du campus fait aussi en sorte qu'ils ne semblent pas sentir le besoin de se trouver autre chose à faire à l'université à part suivre leurs cours : « P70 : Moi j'ai déjà comme des choses à l'extérieur de l'université, donc (...) j'ai pas besoin. C'est seulement tant de mon temps. Je vais plus *focuser* sur les choses à l'extérieur qui sont plus à long terme. » (Ottawa, 2^e trimestre). Ces deux raisons semblent donc expliquer l'engagement limité des participants de ces deux régions. Or, pour ceux du Nord et du Centre, les mêmes constats ne semblent pas s'appliquer, notamment en raison du fait qu'ils ont dû déménager afin de poursuivre leurs études, qu'ils vivent normalement plus près du campus et qu'ils n'ont pas déjà d'engagements dans la communauté lorsqu'ils arrivent à Ottawa pour leurs études. L'université serait donc le premier lieu où ils peuvent essayer de trouver des activités ou des groupes avec lesquels s'engager.

Toutefois, ceci ne mène pas forcément à un engagement accru de la part des participants du Nord et du Centre même au deuxième trimestre. D'ailleurs, il semble que l'investissement de temps requis pour s'engager soit difficile à justifier pour les participants de l'ensemble des régions. Une participante de l'Est explique qu'elle manque

déjà de temps pour accomplir ses tâches et que le fait d'ajouter des activités à son horaire n'est tout simplement pas envisageable pour le moment : « P82 : Moi le manque de temps un peu là. Des fois je me sens déjà comme si je suis en train de capoter, fait que là mettre une autre affaire dans mon horaire comme non, je pense pas que je suis capable. » (Est, 2^e trimestre). Cependant, nous avons constaté que ces participants semblent tout de même accorder de l'importance à l'engagement, s'ils sont en mesure de bien gérer leur temps : « P53 : Moi je dis si tu es capable de gérer ton temps super bien, essaye de faire plus d'activités. » (Nord, 2^e trimestre).

Il semble que ce niveau d'engagement soit quelque chose qui manque à certains des participants. Une participante de l'Est explique qu'elle est passée de s'engager dans plusieurs événements, dans les projets et les clubs au secondaire, à ne rien faire à l'université : « P85 : Oui, moi j'étais pas mal dans comme tous les comités à l'école. (...) j'ai tout fait je pense en 12^e [année], pis c'est peut-être ça aussi là cette année qui me manque là que je fais rien pis l'année passée je faisais comme tout là, mais (...) » (Est, 2^e trimestre). Cette participante a ajouté le même genre de propos que ceux qui se retrouvent dans le rapport de Lamoureux et Turner (2013) où des étudiants expliquent qu'il était plus facile de s'engager au secondaire puisqu'ils se faisaient recruter, contrairement à la réalité universitaire où ils doivent faire eux-mêmes les démarches pour intégrer des clubs ou participer aux activités qui les intéressent :

P85 : Mais c'est le fait que (...) là il faut que (...) t'aïlles trouver des choses à faire, pis avant c'était juste bon ben, il y a le gouvernement des élèves, ben t'sais comme il y a l'annuaire, t'sais comme pis tu fais juste, tu y vas.

P80 : Ils t'approchaient quasiment pour... (Est, 2^e trimestre).

Pour une autre participante, il est clair que son engagement au secondaire était une des parties importantes de son parcours scolaire. Malgré cela, elle semble incapable de s'engager à l'université, par crainte d'avoir une charge de travail trop lourde. L'impact de ceci sur son appartenance à l'université semble donc être négatif :

P68 : Je m'ennuie du secondaire. Juste parce que je me suis beaucoup impliqué au secondaire. J'ai fait partie du gouvernement des élèves, j'ai été présidente ma dernière année. **Pis ça c'était un de mes *drive* pour aller à l'école, c'est d'aller faire ça. Pis je trouve que comme, je veux pas genre trop faire ici, parce que**

je sais que je vais avoir une plus gros load de travail, pis je veux pas m'impliquer autant dans ça à l'université, donc j'aime beaucoup moins ça (...). (Ottawa, 2^e trimestre)

Il semble impossible pour cette participante de considérer le fait de s'engager afin de mieux apprécier son expérience universitaire. Le fait de contrôler sa charge de travail semble donc être plus important que de s'engager, bien qu'elle se rende compte elle-même que son manque d'engagement peut avoir une influence sur son sentiment d'appartenance. Cependant, le constat n'a pas été le même pour tous les participants. Quelques participantes du Nord ont expliqué que le fait de s'engager et de faire autre chose que leurs études étaient une partie importante de leur parcours universitaire :

P52 : Je trouve c'est important comme, si je dis à quelqu'un que j'ai déménagé à Ottawa pour l'école *but all I did was study?* Comme j'ai même pas été en ville? Pas fait rien?

P50 : Comme, il y a tellement de choses à faire à Ottawa, ça serait vraiment plate te barrer dans ta chambre pour quatre années pis étudier. (Nord, 2^e trimestre)

Plusieurs participants semblent partager cet avis, selon lequel l'engagement est essentiel à l'expérience universitaire. Toutefois, plusieurs d'entre eux ont mentionné qu'il était important pour eux de s'habituer à la vie universitaire avant de s'engager : « P81 : Ben, moi première année je voulais prendre ça *mollo*. (...) comme comprendre le mode de vie à l'université avant de m'impliquer. (...) Je voulais pas que ça soit trop un gros mur en rentrant ici. » (Est, 2^e trimestre). À ce sujet, il est clair que certains participants n'ont pas encore réussi à s'habituer à ce nouveau style de vie au deuxième trimestre :

P68 : So je veux essayer de plus essayer de m'habituer au *lifestyle* de l'université avant de commencer à m'impliquer.

A : Pis tu es pas rendue là?

P68 : Non. (Ottawa, 2^e trimestre)

D'ailleurs, pour certains participants cet engagement semble être synonyme avec le fait de devenir membre de la communauté universitaire. Malgré cela, il semble que plusieurs participants aient déjà pris la décision de reporter cet engagement à l'année suivante :

P87 : Mais l'année prochaine j'aimerais ça plus m'impliquer parce que il y a tellement de clubs pis toute pis t'sais je sais qu'ils disent « Ahh implique-toi », mais cette année je voulais juste comme rentrer dans routine pis t'sais m'amuser.

Mais l'année prochaine j'aimerais ça dire comme « Ah j'ai vraiment participé dans ma communauté universitaire ». (Est, 2^e trimestre)

Cependant, certains participants ont réussi à faire des changements sur le plan de leur engagement au deuxième trimestre. Le cas d'une participante d'Ottawa illustre bien que le fait de s'habituer aux nouveautés de la vie universitaire et de se sentir à l'aise lui a permis de s'engager :

P76 : O.K. premier trimestre je sortais vraiment pas beaucoup parce que j'avais, O.K., fallait que je m'habitue à, de un, à mes cours, à certains professeurs la manière dont ils notaient, donc je voulais pas vraiment sortir de ma zone de confort que j'avais établi, mais là j'ai commencé à m'intégrer un peu plus, m'impliquer. (Ottawa, 2^e trimestre)

Il semble donc que malgré le fait que plusieurs participants aient déjà décidé que leur engagement commencerait lors de leur deuxième année d'études, certains ont déjà été en mesure d'effectuer un changement au deuxième trimestre. Toutefois, les propos de plusieurs auteurs (Coulon, 2005; Hurtado et Carter, 1997; Strayhorn, 2018), selon lesquels l'affiliation se fait plus facilement lorsque les étudiants participent pleinement à la vie universitaire, semblent contredire la logique de pensée de ces étudiants. Selon Coulon, le fait de se retirer des occasions d'engagement ferait en sorte que les étudiants se coupent « des multiples et minuscules opérations qui participent à l'immersion dans cette nouvelle culture. » (p. 12). Bref, le fait de s'engager et d'avoir autant d'interactions que possible au sein du milieu universitaire ferait en sorte que les étudiants apprendraient le sens commun du rôle d'étudiant universitaire beaucoup plus facilement. Or, l'état d'esprit de plusieurs participants semble être à l'opposé de cela. Dans cette section, nous avons présenté les propos des participants au deuxième trimestre au sujet de l'appartenance à la communauté institutionnelle. Nous présentons maintenant un bilan des propos des participants à ce sujet afin de répondre à la première question de recherche.

5.3.1.4 Bilan en lien avec la question de recherche 1. La première question de recherche visait à permettre de comprendre comment les étudiants décrivent le sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle qu'ils fréquentent. Il semble qu'au deuxième trimestre, plusieurs participants ont encore un sentiment d'anonymat sur le campus. Cependant, certains d'entre eux ont aussi mentionné qu'ils commencent à se faire reconnaître et à voir des visages familiers ce qui semble être un élément positif en lien avec le développement de leur sentiment d'appartenance. Nous avons aussi remarqué que bien qu'il soit encore difficile pour plusieurs d'entre eux de s'informer par eux-mêmes, ils ont tout de même expliqué qu'ils ont moins besoin d'appui pour trouver des services ou des réponses à leurs questions (p. ex. : l'appui de leur mentor régional) au deuxième trimestre. Il semble donc que le temps ait un effet positif sur leur apprentissage de la structure et de l'organisation de l'université. À ce sujet, nous avons aussi noté que plusieurs participants ont pris conscience de ce dont ils ont besoin en matière d'appui académique et personnel. Cela semble être un point positif de leur transition jusqu'à présent. D'ailleurs, le fait de pouvoir prendre du recul sur leur propre expérience leur permet de développer leur appartenance à l'institution.

De plus, il semble que le fait de faire partie d'un groupe ait une influence positive sur l'appartenance de plusieurs participants. En effet, que ce soit leur programme d'études, leur faculté ou des groupes non académiques tels que des clubs ou des équipes sportives, les participants qui en font partie sont tous d'accord pour dire que leur appartenance à ces groupes ajoute à leur appartenance. À ce sujet, les participants de l'Est et d'Ottawa qui ont mentionné qu'ils viennent uniquement sur le campus pour leurs cours sont aussi ceux qui ont expliqué qu'ils n'ont pas encore développé d'appartenance à l'université. Nous avons aussi noté que le fait de se sentir à l'aise dans l'environnement physique de l'université a une influence positive sur l'appartenance des participants. Ceux qui passent beaucoup de temps sur le campus semblent plus à l'aise à trouver les services dont ils ont besoin et à se repérer sur le campus. Plus particulièrement, les participants vivant en résidence universitaire sont définitivement à l'aise sur le campus et ont mentionné le sentiment de communauté qu'ils ressentent à l'université. D'ailleurs, cela semble contribuer au fait que les participants qui passent plus de temps à l'université

font du campus et de la ville leur chez-soi. Bien que ce ne soit pas le cas pour tous, c'est au deuxième trimestre que le changement de chez-soi a eu lieu pour certains participants.

Finalement, le temps a aussi une influence sur le niveau d'engagement des participants. En effet, une des raisons principales pour leur manque d'engagement au deuxième trimestre est le temps qu'ils devraient passer sur le campus pour participer aux événements ainsi que le temps d'étude qu'ils perdraient en conséquence. Plusieurs participants ne semblent pas encore prêts à diminuer leur temps d'étude. Toutefois, quelques-uns d'entre eux ont mentionné que le niveau d'engagement qu'ils avaient au secondaire leur manque. Cela constituait une de leurs motivations à l'école secondaire. Le fait de ne plus être engagés semble donc avoir des effets négatifs pour eux. Cependant, plusieurs participants ont décidé qu'ils devaient d'abord s'habituer au rythme de vie universitaire avant de commencer à s'engager. Dans plusieurs cas, cela signifie que, selon eux, leur engagement débutera en deuxième année. Pour ceux qui ont commencé à s'engager par contre, cela leur donne un plus grand sentiment d'appartenance à l'université. D'ailleurs, nous avons remarqué que l'appartenance à l'institution des participants passe beaucoup par le sentiment de membriété ou de connexion qu'ils arrivent à trouver dans leur résidence universitaire, leurs cours ou leurs activités. Nous présentons donc les relations sociales qui découlent de ces engagements dans la prochaine section.

5.3.2 Les relations sociales

Les relations sociales ont occupé un espace important pendant les échanges des groupes de discussion au deuxième trimestre. D'ailleurs, les participants semblent avoir majoritairement trouvé leurs groupes d'amis parmi leurs collègues de programme et de classe. L'importance que les participants accordent à leur vie sociale semble être le résultat du fait de mieux comprendre la vie universitaire, donc d'être en mesure de mieux équilibrer la vie académique et les activités sociales. De ce fait, nous constatons qu'ils ont commencé à trouver leur groupe d'amis, que leurs relations ont été en évolution et qu'ils ont tenté d'atteindre un équilibre en ce qui a trait à leurs relations sociales au deuxième trimestre. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

5.3.2.1 Trouver son groupe d'amis. Nous avons constaté qu'au deuxième trimestre, le fait de créer des amitiés demeure toujours nécessaire pour les participants. En effet, une participante de l'Est a raconté que dans le cours où elle n'a pas d'amis de son école secondaire, elle n'a pas d'autre choix que de rencontrer d'autres étudiants : « P81 : Pis même dans mes classes normales [cours obligatoire de son programme], j'ai pas beaucoup de monde de mon secondaire, so comme même là je peux même pas m'asseoir avec du monde que je connais là, il faut que j'apprenne à connaître le monde. » (Est, 2^e trimestre). Dans le même ordre d'idées, une participante d'Ottawa explique qu'elle rencontre des gens pour un but très précis, soit celui de réussir ses cours : « P70 : Ben, rencontrer des personnes à l'université je trouve que c'est plutôt dans le but de réussir un cours, donc j'ai rencontré une personne, on a deux cours ensemble. » (Ottawa, 2^e trimestre). Elle explique d'ailleurs que cette relation lui permet d'obtenir de l'aide dans un cours avec lequel elle a de la difficulté ainsi que d'aider sa nouvelle amie avec la matière qu'elle comprend mieux. De façon similaire, une participante du Centre a aussi parlé de l'utilité de se faire des amis. Pour elle, qui avait un trimestre difficile à gérer, le fait d'avoir un bon groupe d'amis l'a aidée à surmonter ses difficultés : « P67 : Parce que j'avais beaucoup d'amis, c'était, je dirais pas facile, mais c'était, *I could handle it.* » (Centre, 2^e trimestre). Ceci nous permet à nouveau de corroborer les résultats de l'étude de Vaccaro et Newman (2016) selon lesquels les relations sociales font partie intégrante du développement d'un sentiment d'appartenance pour les étudiants.

Toutefois, malgré l'utilité et la nécessité que ces participants associent à leurs groupes d'amis, il semble que plusieurs participants veuillent toujours limiter le nombre de personnes qu'ils fréquentent. Pour une participante de l'Est, c'est plutôt l'importance qu'elle voulait accorder à ses études qui a fait en sorte qu'elle se retrouve avec un petit groupe d'amis : « P88 : (...) je voulais vraiment me concentrer sur mes études parce que c'était ça qui était important pour moi. Pis comme juste comme garder mes amis vraiment vraiment proches, pis ça c'est comme les amis que j'ai encore en ce moment-là. » (Est, 2^e trimestre). Il semblerait que les participants choisissent donc de ne garder que les amis auxquels ils tiennent vraiment. D'ailleurs une participante du Centre a expliqué qu'au secondaire, elle se sentait forcée de maintenir certaines relations, alors qu'à

l'université, elle peut choisir son groupe d'amis : « P67 : *And it's not like in high school, where you got to keep some people around cause you see them everyday. [rires.] (...) like here you really get to choose, you know.* » (Centre, 2e trimestre). En faisant le lien avec les propos de Zittoun (2009; 2012), nous constatons qu'au sein de toutes les ruptures et les changements qui font partie de la transition de l'adolescence à l'âge adulte et du secondaire à l'université, les changements au réseau social semblent être ceux sur lesquels les étudiants ont le plus de contrôle. La volonté de garder un petit groupe d'amis peut donc être une façon pour les étudiants de maintenir du contrôle sur leur vie ou de limiter les changements auxquels ils ont à faire face.

Au sujet de la transition personnelle des participants, nous avons aussi noté que plusieurs d'entre eux ont le sentiment qu'ils peuvent réellement être eux-mêmes à l'université et qu'il est donc plus facile de rencontrer des gens qui partagent leurs intérêts. En effet, plusieurs participants semblent surtout comparer leur expérience universitaire à ce qu'ils avaient vécu au secondaire :

P72 : (...) c'est plus facile de rencontrer des gens comme ça qu'au secondaire, parce qu'au secondaire c'est vraiment tout le monde a des intérêts particuliers, différents. Ici, c'est vraiment plus facile d'avoir quelqu'un dans ta classe, ton programme, qui a vraiment les mêmes intérêts que toi. (Ottawa, 2e trimestre)

Une participante du Nord a même ajouté qu'elle se faisait des amis plus facilement puisqu'elle a davantage de choses en commun avec les gens qu'elle rencontre : « P52 : Mais je trouve que je fais des amis plus vite à cause que c'est plus à mon intérêt qu'avant, so on peut parler plus des choses *I guess.* » (Nord, 2e trimestre). Ces propos rejoignent directement ceux de Vaccaro et Newman (2016) selon qui l'intégration est essentielle au développement d'un sentiment d'appartenance. En ce sens, les relations authentiques basées sur les intérêts en commun que décrivent les participants semblent montrer qu'ils s'intègrent bien à l'université du point de vue social. Nous avons aussi constaté que le fait de pouvoir exprimer ses vrais intérêts était quelque chose de nouveau pour certains participants. Une participante de l'Est a raconté que depuis son arrivée à l'université, sa personnalité a changé :

P81 : Moi je trouve je suis vraiment moins gênée, parce que quand qu'on était au *highschool* on a grandi avec le même monde depuis comme la maternelle on était avec, so comme on dirait ma personnalité de la maternelle c'était tout le temps la même parce que t'sais, si je changeais ça l'aurait été comme *what the...* comme elle a changé, so là comme, on dirait maintenant ici je suis comme plus la petite fille qui était pareille en maternelle, so comme on dirait ma personnalité a un peu changé, mais comme je me suis fait des amis pareil, t'sais ça a pas fait que j'ai pas d'amis là. (Est, 2^e trimestre).

Le fait que cette participante explique qu'elle n'a plus besoin d'être comme elle était en maternelle semble aussi symboliser son entrée dans la vie d'adulte. Il semble donc que cette ouverture que perçoivent les participants leur permet réellement de s'afficher tels qu'ils veulent être reconnus et de créer des relations plus fortes. Ceci permet de faire le lien avec les conclusions de Léger, Pilote et Canuel (2013), qui mentionnent que les nouvelles rencontres faites à l'université engendrent des négociations identitaires, soit les processus par lesquels les étudiants tentent de se faire reconnaître tels qu'ils veulent être perçus. D'ailleurs, ces processus semblent permettre aux participants de se faire des amis et donc de se sentir plus à l'aise sur le campus : « P71 : Pis t'sais, plus tu parles avec des gens, plus tu te sens à l'aise sur le campus. » (Ottawa, 2^e trimestre).

En ce qui a trait au fait de se sentir à l'aise sur le campus, nous avons remarqué que les participants semblent établir un lien entre leur connaissance de la vie universitaire et leur facilité à se faire des amis. Il semble effectivement que plus un étudiant s'habitue à la vie universitaire, plus il peut accorder de l'attention à sa vie sociale. À ce sujet, un participant a expliqué que puisqu'il n'a pas participé à la semaine 101, il ne s'est pas suffisamment habitué à la vie universitaire dès le début. Par conséquent, il a dû attendre au deuxième trimestre avant d'être en mesure de se faire des amis : « P52 : Moi j'ai pas fait *frosh* so j'ai trouvé dans le deuxième semestre j'ai fait le plus de mes amis. **Comme, j'étais finalement capable à l'école, me retrouver, parler à des gens, so j'ai beaucoup plus d'amis.** » (Nord, 2^e trimestre). De façon semblable, une participante d'Ottawa qui s'en était tenue à son groupe d'amis du secondaire jusqu'à ce point-là a été en mesure de rencontrer d'autres gens au deuxième trimestre après s'être habituée à la vie universitaire :

P73 : Je me suis *actually* fait des amis hors du secondaire [rires.] Parce que premier trimestre j'étais juste avec des gens avec qui j'ai gradué et maintenant j'ai des amis qui viennent du Mali, du Cameroun, partout. J'en ai de différentes villes aussi. (...) **Mais yeah, juste m'habituer au cycle universitaire ça m'a aidée à devenir plus sociale.** (Ottawa, 2^e trimestre)

Il semble donc que le temps nécessaire à s'habituer à la vie universitaire soit aussi important pour la création des relations sociales des participants. À ce sujet, le fait d'être à l'aise avec la vie universitaire a aussi fait en sorte que certains participants sentaient moins le besoin, au deuxième trimestre, de toujours être entourés d'amis : « P88 : Là que je sais un peu comment que l'université fonctionne, ben j'ai moins besoin de comme toujours avoir quelqu'un à côté de moi (...) » (Est, 2^e trimestre). Ceci semble montrer qu'au deuxième trimestre, les participants sont plus autonomes et plus confiants en leurs habiletés à jouer le rôle d'étudiant ce qui fait en sorte qu'ils ne semblent pas avoir besoin de l'appui constant de leurs amis pour valider leur prise de décision. Dans la prochaine section, nous montrons que les relations qui ont été établies au premier trimestre sont toujours en évolution.

5.3.2.2 Des relations en évolution. Dans les données du deuxième trimestre, nous avons été en mesure de constater l'évolution des relations des participants, tant en ce qui a trait à la base de leurs relations qu'aux types de relations qu'ils entretiennent à l'université. Ils ont exprimé le fait qu'ils ont divers types d'amis, avec qui ils interagissent pour diverses raisons. En effet, il semble que la plupart des participants fassent la distinction entre leurs amis de classe, les amis avec qui ils peuvent avoir du plaisir et sortir et leurs vrais amis :

P63 : J'ai comme, fait des amis qui ont les mêmes intérêts que moi, donc j'ai des amis pour comme, le plaisir, *like to have fun*, mais j'ai aussi des amis comme dans mes cours, qui sont sérieux. Et après j'ai des amis qui sont comme tu sais qui sont comme *besties* [meilleurs amis] que je peux juste parler et dire tout. [rires.] (Centre, 2^e trimestre)

À ce sujet, il semble que certains participants maintiennent encore cette distance avec leurs amis de classe, qu'ils catégorisent comme des « connaissances » plutôt que des « amis » : « P84 : (...) t'sais, tu parles juste des réponses, mais on va pas parler de notre vie privée avec eux, t'sais fait que c'est des amis de classe. » (Est, 2^e trimestre). Il semble

que ce soit plus facile pour ces participants d'être près de leurs amis du secondaire avec qui ils sont à l'aise et qui représentent des points de repère pour eux:

P84 : (...) quand tu vois un visage de Casselman, tu t'en vas les joindre...

P80 : Tu t'en vas t'asseoir.

P84 : Pis comme, t'sais c'est ton repère (...) (Est, 2^e trimestre)

Toutefois, nous avons aussi constaté que certains participants ont été en mesure de former des relations sécurisantes avec de nouveaux amis dans leurs cours : « P51 : Oui comme, c'est plus confortable ailleur [maintenant] à cause à chaque cours tu as comme tes amis de ton programme que tu t'assis avec so comme, tu as pas peur. Comme, tu sais avec qui aller t'assir. » (Nord, 2^e trimestre). D'ailleurs, le fait d'être plus à l'aise maintenant et de ne plus avoir peur semble faire en sorte que ces participants n'aient plus nécessairement besoin de maintenir leurs liens avec leur groupe d'amis du secondaire : « P84 : (...) ben le monde du secondaire, comme je leur parle pas autant qu'avant. Je trouve que je faisais plus d'effort au premier semestre parce que justement tout est nouveau, il faut que là tu te cherches des repères, des visages familiers, tout ça (...) » (Est, 2^e trimestre). Les participants ont toutefois précisé qu'il ne s'agissait pas d'une rupture complète avec leurs amis du secondaire. Une participante du Nord a expliqué qu'elle maintient sa relation avec ses amis de chez elle, mais qu'elle avait aussi besoin de se trouver des amis dans son programme, qui comprenaient sa réalité de tous les jours :

P55 : C'était juste ces trois filles-là que je me tenais avec, mais je trouve que, elles sont pas dans mon programme *and stuff* so je les voyais de moins en moins avec toutes les études qu'on faisait pis je me suis fait plus d'amis dans mon programme. So j'ai un groupe plus intime dans mon programme pis j'ai mes filles de *back home*. (Nord, 2^e trimestre)

Il semble donc que la base des relations des participants ait changé un peu du premier au deuxième trimestre. Certes, les bons amis du secondaire semblent avoir la même importance pour les participants, mais les relations sécurisantes avec les amis du secondaire semblent être de moins en moins importantes, surtout pour les participants qui disent s'être habitués à la vie universitaire. Le fait de combler leurs besoins primaires semble permettre aux participants de faire des choix quant aux relations qu'ils veulent maintenir. De plus, en étant plus à l'aise sur le campus et en classe ils ont pu se faire des amis dans leurs programmes avec qui ils partagent des intérêts et qui vivent les mêmes

choses qu'eux sur le plan académique. À ce sujet, Buote et coll. (2007) ont noté que l'ouverture à explorer de nouvelles amitiés montrait généralement que les étudiants s'adaptaient bien à l'université.

D'ailleurs, les participants semblent vouloir des relations avec des gens qui comprennent leur transition du rôle d'élève à étudiant. Pour certains, leur mentor régional est une ressource qui répond à ce besoin : « P51 : J'aime ça parce que c'est comme, ça fait *feeler* comme il y a quelqu'un, pas te *babysit*, mais *kind of care*. Comme si tu avais vraiment besoin de quelqu'un, elle est là comme 'hey, comment ça va? Je suis là, *just saying...*' » (Nord, 2^e trimestre). D'ailleurs, nous avons aussi constaté que, pour un étudiant, le fait d'aller voir un mentor est différent que d'aller voir un employé régulier de l'université : « P73 : (...) aller voir la conseillère d'orientation³³ des fois c'est stressant. Aller voir un mentor régional c'est plus facile, c'est plus simple, quelqu'un qui a autour de ton âge *who's been through what you've been through*. (...) » (Ottawa, 2^e trimestre). En effet, ce constat ne semble pas avoir changé depuis les débuts du programme de mentorat régional, puisque le rapport de Lamoureux et Turner (2013) montre, entre autres, que les mentors représentent un intermédiaire peu intimidant entre les étudiants et les services de l'université. La notion de « par les étudiants, pour les étudiants » semble donc toujours être aussi importante pour faciliter la création de liens entre les mentors et les étudiants.

La réflexion de certains participants sur le rôle de leur mentor semble montrer qu'ils sont effectivement toujours en transition. Pour une participante du Nord, les messages de sa mentore lui permettent de prendre le temps de réfléchir à son expérience : « P50 : Dans tout le *fast paced motion* qu'on vit on a pas le temps de comme, *chiller* [relaxer] pis se demander comment ça va vraiment dans nos cours *so* quand elle nous demande t'sais, on peut réfléchir (...) » (Nord, 2^e trimestre). Au sujet de la relation avec

³³ Bien que le titre de conseiller en orientation n'existe pas à l'Université d'Ottawa, cet étudiant fait référence au poste de spécialiste académique. Ce type de poste existe dans chacune des facultés et a pour but d'appuyer et de guider les étudiants afin qu'ils puissent répondre aux exigences académiques de leur programme d'études. À titre d'exemple, un étudiant peut rencontrer un spécialiste académique pour avoir davantage d'information sur le déroulement de son programme d'études.

les mentors au deuxième trimestre, certains participants disent qu'elle ressemble à celle qu'ils avaient avec leurs enseignants au secondaire alors que cela n'est pas nécessairement le cas avec leurs professeurs universitaires.

En effet, il semble qu'au deuxième trimestre, les participants manquent de proximité avec leurs professeurs : « P50 : Tous les enseignants comme, on avait, on était plus proche. Pis c'était comme, mes enseignants savaient où je travaillais pis c'était comme 'ah ça va tu au travail?' pis maintenant c'est comme 300 personnes dans tes classes pis ils savent ton numéro d'élève pis *that's it*. » (Nord, 2^e trimestre). En effet, plusieurs participants ont expliqué qu'ils connaissaient leurs enseignants du secondaire à l'extérieur de la salle de classe, que ce soit parce qu'ils les croisaient à l'épicerie, parce qu'ils gardaient leurs enfants ou parce que dans plusieurs écoles leurs enseignants étaient aussi leurs entraîneurs pour les équipes sportives. Il semble donc que le fait qu'ils voient seulement leurs professeurs en salle de classe soit bien différent de ce à quoi ils étaient habitués au secondaire : « P54 : (...), mais ici comme, il y a des profs que j'ai jamais parlé avec. On les voit seulement en classe. C'est vraiment différent de cette manière-là. » (Nord, 2^e trimestre). Il est tout à fait compréhensible que ces participants n'aient pas de proximité avec des professeurs à qui ils n'ont jamais parlé. D'ailleurs, ces résultats sont très semblables aux résultats publiés par Lamoureux et Turner en 2013 qui faisaient état du fait qu'un des facteurs principaux qui influençait le sentiment d'appartenance d'étudiants francophones de première année était la différence entre la proximité aux enseignants et celle qu'ils avaient maintenant avec leurs professeurs. Les deux autres facteurs à ce sujet relevés dans cette étude étaient le fait qu'au secondaire, les élèves se connaissent tous entre eux et qu'ils se sentaient plus appuyés qu'à l'université.

Or, certains participants de la présente étude ont tout de même exprimé le fait qu'ils ont des professeurs qui semblent vouloir les aider et les appuyer dans leurs études. Pour une participante du Nord, il n'en demeure pas moins qu'il est intimidant pour elle de poser des questions en classe. Toutefois, elle reconnaît que ses professeurs sont prêts à y répondre par courriel : « P50 : Je trouve que c'est vraiment intimidant quand tu es dans une classe de 100 ou 300 poser une question. Mais si tu envoies un courriel ils sont vraiment *down* [d'accord] avec t'aider. » (Nord, 2^e trimestre). Pour une participante du

Centre, il semble même qu'elle ait réussi à créer une relation semblable à celle d'élève-enseignant avec un de ses professeurs : « P59 : (...) j'aime beaucoup comme parler avec mes profs après les cours au sujet de, comme sur la matière qui a été enseignée et juste.... Et ça vient au point qu'un de mes profs me connaît par mon premier nom en classe et juste m'appelle par mon premier nom en classe (...) » (Centre, 2^e trimestre). Ces propos correspondent à ce que Hoffman et coll. (2003) décrivent comme l'engagement valorisé, particulièrement lorsqu'il est question du fait que les professeurs connaissent leurs étudiants. Selon ces auteurs, cet aspect est lié de façon positive au sentiment d'appartenance. Il est difficile de dire si tous les étudiants sont en mesure de vivre ce genre de relation avec leurs professeurs, car le cas de cette participante, en particulier, peut être le résultat de plusieurs facteurs. Même s'il semble que les participants désirent que les professeurs apprennent à les connaître, certains éléments semblent contrevenir à ceci. Notamment, la taille de la classe, la personnalité des professeurs et le temps ces derniers accordent aux questions peuvent sans doute avoir une influence sur la dynamique entre eux et les étudiants.

Maintenant que nous avons présenté les stratégies employées par les participants pour se faire des amis, en plus de la base et les types de relations qu'ils entretiennent au deuxième trimestre, il sera question de montrer les éléments qui semblent influencer leurs relations sociales. Notamment, nous explorons la façon avec laquelle les participants tenter d'atteindre un équilibre entre leurs vies académique et sociale.

5.3.2.3 Tenter d'atteindre un équilibre. En ce qui a trait aux éléments d'influence sur l'équilibre entre les relations sociales et la vie académique des participants, nous avons noté quelques points centraux dans leurs commentaires. Dans cette section, nous voyons qu'au deuxième trimestre, plusieurs participants de la région d'Ottawa ne semblent toujours pas avoir de vie sociale sur le campus. Ensuite, nous parlons à nouveau de l'équilibre entre la vie académique et sociale pour voir où en sont rendus les participants par rapport à ceci au deuxième trimestre. En dernier lieu, nous explorons l'effet du temps sur les relations des participants en fonction de la différence entre les « connaissances » et les relations importantes.

Les propos de certains participants des régions à proximité de l'Université d'Ottawa n'ont pas beaucoup changé d'un trimestre à l'autre en ce qui a trait à leur vie sociale sur le campus. Pour ces participants, leur présence sur le campus se limite au fait d'assister à leur cours :

P70 : Donc, moi je participe pas vraiment à la vie sociale à l'université. Je travaille à temps plein, j'ai pas le temps pour ça. Je fais ma propre affaire pis je pars. Donc ça a vraiment pas changé. Je connais personne à l'université. C'est pas mal, je travaille.

P68 : Moi c'est pas mal la même histoire (...) si j'ai pas besoin de rester sur le campus, j'vais pas rester. (Ottawa, 2^e trimestre)

À ce sujet, contrairement aux autres régions, il semble beaucoup plus commun pour les participants d'Ottawa et de l'Est d'avoir un emploi à temps partiel pendant leurs études lors de leur première année d'études. En effet, il est tout à fait probable qu'il soit plus facile pour ces participants de garder un emploi qu'ils avaient avant de commencer leurs études universitaires que pour ceux qui doivent déménager loin de chez eux.

Toutefois, indépendamment de la région d'appartenance des participants, ils semblent tous encore avoir de la difficulté avec l'atteinte d'un équilibre entre leur vie académique et sociale au deuxième trimestre : « P69 : Ça honnêtement, des fois c'est vraiment difficile d'essayer de consolider la vie sociale, d'essayer d'être avec du monde, sortir. Parce qu'on est tous occupés, on travaille tous, ça devient beaucoup plus difficile et beaucoup plus épuisant j'dirais. » (Ottawa, 2^e trimestre). D'ailleurs, il semble que certains des participants tentent toujours de se concentrer uniquement sur leurs études.

Pour une participante du Centre, ceci est le résultat d'un premier trimestre où elle a passé plus de temps avec ses amis que sur ses études :

P60 : Premier semestre c'est vraiment le semestre où est-ce que tu essaies tout, donc moi, moi avec mes amies on sortait toutes les fins de semaine, vendredi, samedi pis dimanche... donc c'était vraiment, ce n'était pas beau mon affaire... Pis j'ai réalisé que mes notes, bien ça n'allait pas bien (...) donc ma vie sociale a vraiment pris un peu une pause ou est-ce que je fais vraiment des décisions sur mes études pis je passe beaucoup moins de temps avec mes amies que je passais avant, mais mes études vont mieux, donc c'est pour ça que j'ai décidé de faire ça. (Centre, 2^e trimestre)

Il semble effectivement que plusieurs participants soient convaincus du fait qu'il soit impossible d'atteindre le juste équilibre :

P85 : (...) t'sais comme je me suis pas fait des amies, mais j'ai des bonnes notes.
P82 : Tu peux pas avoir les deux, genre. (Est, 2^e trimestre)

Pour ces participants, le fait d'avoir de bonnes notes exclut donc la possibilité de se faire des amis, et vice versa. Toutefois, certains participants ont eu des moments de prise de conscience, où ils ont compris qu'il leur manquait quelque chose :

P85 : Là à cause que je fais pas rien d'autre que des devoirs ou de travailler, là on dirait que comme genre t'sais il manque quelque chose là, comme...
P80 : La vie sociale.
P85 : Oui, c'est ça. (Est, 2^e trimestre)

Les participants qui ont été en mesure de se rendre compte de cela semblent bénéficier d'un meilleur équilibre entre leur vie académique et sociale. Une participante du Centre a d'ailleurs expliqué que des pauses pour passer du temps avec ses amis lui permettent d'être plus productive dans ses études lorsqu'elle s'y met : « P63 : *Yeah* comme avant j'étais toujours *like I got to study* je mettais comme des heures dans mes études, mais **j'étais pas comme productive parce que je sais pas c'était pas bon de continuellement faire des études** comme je dois faire comme d'autres choses. » (Centre, 2^e trimestre). Une autre participante de cette région a aussi raconté qu'elle croit que le fait de déménager de chez ses parents lui a permis de trouver cet équilibre plus facilement. Selon elle, elle n'aurait pas pu apprendre à gérer son temps chez ses parents, car elle n'aurait pas eu le droit de sortir avec ses amis : « P62 : *Like I learned like how to regulate my time, between like going out and academics. Like I figured that out and I don't think I*

would be able to figure that out if I was at home because I don't think I would be able to go out if I was at home. » (Centre, 2^e trimestre). Il semble donc que l'indépendance que certains participants obtiennent lors de leur arrivée à l'université leur soit bénéfique pour trouver cet équilibre entre leur vie académique et sociale.

Finalement, il semble aussi qu'au deuxième trimestre, les participants cherchent à solidifier les relations qu'ils trouvent importantes. En effet, plusieurs d'entre eux ont raconté qu'ils ont fait plusieurs connaissances au premier trimestre, mais que certaines d'entre elles n'ont plus vraiment d'importance pour eux :

P65 : (...) j'ai plus d'amis auxquels je fais confiance pis qui sont réellement des amis. Au premier semestre c'était pas mal frivole avec des personnes qui rentraient dans ma vie et qui sortaient dans ma vie, qui étaient pas vraiment importants pour moi. Mais ce semestre ça commence à comme...

P66 : prend forme. (Centre, 2^e trimestre)

Il semble que pour la plupart des participants, ces bons amis sont des personnes qu'ils considèrent comme importantes pour eux et à qui ils peuvent faire confiance. Plus encore, nous avons noté que ces participants semblent être rendus au point où ils ont décidé qui ferait partie de leur petit groupe d'amis : « P66 : c'est comme *quality over quantity kind of thing*. So j'ai mes deux amis, qui sont *there like all the time* qui est meilleur que le gros groupe d'amis que j'étais avec durant comme le premier trimestre (...). » (Centre, 2^e trimestre). Ceci semble reprendre nos constats selon lesquels la période de survie de début d'année faisait en sorte que plusieurs participants semblaient établir rapidement plusieurs relations sociales sécurisantes. Nous voyons maintenant que lorsque cette période de survie se termine, les participants sont en mesure de prendre du recul et réfléchir à leurs groupes sociaux afin de choisir des relations authentiques en fonction de leurs véritables intérêts (Vaccaro et Newman, 2016). Il semble que le fait de solidifier leurs relations sociales permette à ces étudiants de trouver plus facilement l'équilibre entre leur vie sociale et leur vie académique. Nous allons maintenant faire un bilan sur les relations sociales des participants au deuxième trimestre afin de répondre à la deuxième question de recherche.

5.3.2.4 Bilan en lien avec la question de recherche 2. Avec la deuxième question de recherche, nous cherchions à comprendre comment les participants de la présente étude décrivent leur sentiment d'appartenance en lien avec leurs relations sociales à l'université. Pour la majorité des participants, il est clair que se faire des amis est nécessaire et utile. En effet, plusieurs d'entre eux ont raconté que leurs amis représentent d'importantes sources d'appui tant pour affronter leurs défis académiques que pour faire face aux nouveautés de la vie universitaire. Toutefois, plusieurs participants ont mentionné le fait qu'ils cherchent à limiter leur nombre d'amis puisqu'à l'université, ils peuvent finalement être réellement eux-mêmes et que cela leur permet de ne choisir que des relations authentiques. En ce sens, ils cherchent à établir des relations sociales avec d'autres étudiants qui partagent leurs intérêts. Ceci semble permettre aux participants de se découvrir en tant que personne, mais fait aussi en sorte qu'ils limitent leurs relations sociales à celles qui sont réellement importantes pour eux. Plus encore, nous avons remarqué que plus les participants s'habituent à la vie universitaire, plus ils semblent pouvoir accorder de l'importance à leurs relations sociales. En lien avec ceci, les participants ont aussi expliqué qu'au deuxième trimestre, ils sentent moins le besoin de toujours être entourés. Il semble qu'à ce point-ci de leur première année, le besoin de relations sécurisantes n'est plus aussi fort qu'il ne l'était au début de leur expérience universitaire.

Ensuite, les participants ont aussi expliqué qu'ils avaient différents types d'amis. En effet, plusieurs d'entre eux font la distinction entre leurs amis avec qui ils passent des soirées, leurs amis de classe et leurs vrais amis. À plusieurs reprises, les participants ont exprimé le fait que les amis de classe ou ceux avec qui ils font la fête servaient à des buts précis (les aider dans un cours ou avoir du plaisir) tandis que leurs vrais amis sont ceux sur lesquels ils peuvent compter (p. ex. : pour se confier et demander un conseil). Plus encore, nous avons noté que ces vrais amis constituent encore des relations sécurisantes pour eux. Toutefois, plusieurs participants ont mentionné le fait que certains de leurs nouveaux amis sont devenus tout aussi importants pour eux que les vrais amis du secondaire. Il semble donc qu'il y ait une rupture progressive entre les participants et leurs amis du secondaire, au profit de leurs nouvelles amitiés à l'université. Les

participants ont expliqué qu'ils cherchent davantage à former des relations sociales avec des personnes qui comprennent la situation de transition dans laquelle ils se trouvent. À ce sujet, le rôle de leur mentor semble être important pour eux, puisque cette personne comprend effectivement la réalité dans laquelle ils se trouvent. Nous avons aussi noté que les participants aimeraient avoir plus de proximité avec leurs professeurs, comme c'était le cas avec leurs enseignants au secondaire. Malgré le fait que plusieurs participants aient de la difficulté à établir ce rapprochement avec leurs professeurs, nous avons vu quelques exemples où cela a été possible. Il semble que cette proximité commence à développer au deuxième trimestre.

De plus, nous avons noté que ceux pour qui la présence sur le campus se limite à assister aux cours ont de la difficulté à se faire des amis sur le campus. Ceci est particulièrement vrai pour l'Est et Ottawa. Plusieurs participants de ces deux régions semblent avoir maintenu les activités dans lesquelles ils prenaient part au secondaire, soit les sports communautaires ou leurs emplois à temps partiel. Ces engagements semblent prendre une certaine portion de leur temps, ce qui est moins fréquemment le cas pour les participants qui doivent déménager à Ottawa pour y étudier. Nous avons aussi noté que l'équilibre entre la vie académique et la vie sociale est toujours difficile à atteindre pour la plupart des participants au deuxième trimestre. Certains tentent toujours de se concentrer uniquement sur leurs études alors que d'autres coupent carrément dans leur vie sociale pour s'ajouter du temps d'étude. Cependant, certains participants ont remarqué qu'un meilleur équilibre, où ils accordent du temps spécifiquement à leur vie sociale, semble les aider dans leurs études. Pour ceux qui ont décidé d'accorder de l'importance à leur vie sociale, nous avons aussi noté qu'ils cherchent à solidifier les relations sociales qu'ils ont commencé à développer au premier trimestre. En effet, il semble que plusieurs d'entre eux aient décidé quelles personnes ils veulent garder dans leur cercle d'amis plus restreint, surtout en fonction de leurs intérêts respectifs. Dans la prochaine section, nous explorerons notamment la façon dont cette quête d'équilibre entre la vie sociale et la vie académique a affecté l'appartenance des participants au métier d'étudiant.

5.3.3 Le métier d'étudiant

Nous présentons maintenant l'expérience des participants en lien avec leur appropriation du métier d'étudiant au deuxième trimestre. Nous voyons notamment qu'ils semblent devenir de plus en plus à l'aise dans ce rôle, qu'ils apprennent progressivement à gérer leurs multiples responsabilités et qu'ils semblent avoir trouvé la recette gagnante en ce qui a trait à leur appropriation du métier d'étudiant. Les propos des participants dans cette section nous permettront de répondre à la troisième question de recherche.

5.3.3.1 Le confort arrive, mais les questions demeurent. Au deuxième trimestre, plusieurs participants ont raconté leur transition à l'université, surtout par rapport à leurs attentes et la réalité qu'ils ont vécue. En effet, pour plusieurs d'entre eux, il semble que la réalité n'ait pas été aussi dramatique que ce à quoi ils s'étaient préparés : « P53 : Comme je trouve que tout le monde nous disait que ça allait être *crazy* différent, mais c'était pas autant. Comme je m'attendais que ça soit plus difficile. » (Nord, 1^{er} trimestre). Une autre participante du Nord a ajouté à cela en comparant deux transitions faites pendant son parcours scolaire, soit celle de l'élémentaire au secondaire et celle du secondaire à l'université :

P56 : Je pense que c'est la même chose à l'élémentaire. Comme la transition de l'élémentaire jusqu'au secondaire. Ils te faisaient peur du secondaire, comme tout serait plus pesant [la charge de travail serait plus lourde], tu aurais des devoirs pis tout ça. Mais rendus au secondaire, ils disaient la même chose de l'université. So c'est à toi de faire le jugement de comment tu veux aborder un nouvel aspect de ta vie. (Nord, 2^e trimestre)

Il semble donc que le fait d'être en mesure de prendre du recul par rapport à leur propre expérience ait permis à ces participants de la comparer à leur transition de l'élémentaire au secondaire. Le deuxième trimestre semble être le moment où davantage de participants sont en mesure de réfléchir à leur expérience pour l'apprécier pleinement et se rendre compte qu'ils ont déjà vécu des expériences similaires, qui les ont préparés à leur transition à l'université. Avec ce recul, tous les membres d'un des groupes de discussion de la région du Nord ont qualifié leur expérience du premier trimestre comme étant

positive. Toutefois, la réalité n'est pas tout à fait la même pour tous les groupes. Pour des participants du Centre, les commentaires étaient un peu plus mitigés :

P63 : C'était comme *overrated* [ce n'était pas si pire].

P66 : Moi c'était comme moyen comme c'était comme *kind of what I expected*.

P65 : Ouin, je m'attendais à ça.

P64 : Pour moi c'était plus difficile. (Centre, 2^e trimestre)

Pour une participante d'Ottawa, le premier trimestre a été aussi difficile que ce à quoi ses frères et sœurs l'avaient préparée : « P73 : Mon premier semestre était exactement comme on m'a dit que c'était, mais moi je croyais pas que ça allait être comme ça. Comme, *yeah*. Ça s'est passé, c'était *rough* [difficile]. C'était comme ce que ma sœur m'a dit, c'était comme ce que mon frère m'a dit. C'est juste que moi je voulais pas écouter. » (Ottawa, 2^e trimestre).

À ce sujet, plusieurs participants ont discuté de la préparation qu'ils ont reçue au secondaire et de son influence sur leur transition à l'université. Ils ont expliqué que cette préparation a eu une influence sur la façon qu'ils ont vécu l'écart entre leurs attentes et la réalité de leur première année à l'université. Une participante d'Ottawa a d'ailleurs expliqué qu'il était important pour elle de se préparer sérieusement plutôt que d'essayer de se rassurer que tout allait bien se passer : « P74 : Si t'es préparé du genre 'ah non ça va être bien, non il y a pas de problème, la vie est rose' la t'es genre, c'est une claque. Mais si t'es préparée (...) c'est bien. Moi ça a été bien. » (Ottawa, 2^e trimestre). Une participante du Centre a toutefois ajouté que l'université est une expérience qu'il faut vivre pour bien la comprendre, peu importe son niveau de préparation : « P59 : Donc je trouve que l'école secondaire te prépare pas du tout pour l'université, mais l'université c'est quelque chose qu'il faut que tu expérimentes. » (Centre, 2^e trimestre). Ce commentaire semble s'aligner avec les propos des autres participants, selon qui leurs attentes ou leurs perceptions des choses sont bien différentes de ce qu'ils finissent par vivre en réalité. Ceci semble montrer que le fait d'être étudiant est effectivement un métier et que pour comprendre toute la complexité de celui-ci il faut en faire l'expérience.

Un exemple de ceci est le fait que plusieurs participants ont raconté qu'ils ont encore de la difficulté à croire en leurs propres compétences. En effet, certains d'entre eux semblent toujours avoir des questionnements sur leur place à l'université, en fonction des notes qu'ils ont reçues jusqu'à présent : « P82 : (...) c'est ben difficile. Pis là on dirait t'sais, les notes, comme un peu plus de misère, pis là t'es comme 'ah est-ce que je suis assez bonne pour faire ça ? Est-ce que c'est vraiment ça comme ?' Oui, plus de questionnement *for sure*. » (Est, 2^e trimestre). Le concept d'auto-efficacité (Tinto, 2017) est définitivement important à cet égard. En effet, nous rappelons qu'il est non seulement important que les étudiants soient compétents afin de réussir à l'université, ils doivent aussi « croire » qu'ils sont suffisamment compétents. À ce sujet, certains participants ont expliqué que malgré le fait qu'ils se soient préparés à recevoir de moins bonnes notes que ce qu'ils étaient habitués de recevoir au secondaire, il est tout de même difficile pour eux d'accepter cette nouvelle réalité : « P83 : Oui ben les notes c'est un truc aussi, souvent les profs vont te rassurer pis ils disent 'ben t'sais un 70 c'est une bonne note, un 60 c'est une bonne note', pis je suis comme, 'ben je suis pas d'accord avec toi. O.K., 60, je le veux pas le 60' (...). » (Est, 2^e trimestre). En effet, il semble que plusieurs participants ne soient pas surpris de recevoir des notes plus basses que ce qu'ils obtenaient au secondaire, car ils avaient reçu des avertissements des membres de leur famille, de leurs enseignants et de leurs mentors. Cependant, il demeure difficile pour eux d'accepter ces résultats. D'ailleurs, ceci semble avoir des effets sur quelques participants, qui ont besoin d'encouragement et de motivation de la part de leurs proches : « P78 : Moi c'est comme, il y a comme *a cloud over my head*. Ma mère doit me rappeler à chaque fois '*you got this, you got this*' [tu es capable]. » (Ottawa, 2^e trimestre). Toutefois, certains participants ont été en mesure de se rendre compte que leurs doutes étaient fondés sur leurs attentes plutôt que sur ce qu'ils vivaient réellement :

P87 : (...) moi je pensais pas, moi je pensais tout le monde me regardait pis ils étaient comme « ah que c'est qu'à fait ici? », mais t'sais c'est juste comme là les gens...

P86 : C'est juste dans ta tête [Rires]. (Est, 2^e trimestre)

Cette dernière participante a d'ailleurs approfondi sur ceci en montrant qu'après avoir vécu l'expérience du premier trimestre, où elle s'est rendu compte qu'elle était en mesure de réussir à l'université, elle a pu réduire la pression qu'elle s'imposait :

P86 : (...) comme je me mettais tellement de pression surtout au début parce que j'étais comme « Ah mon Dieu *what if* que je suis pas capable de faire ça comme qu'il le demande ». Mais là je vois que je suis capable de le faire, pis comme j'ai toujours réussi à faire qu'est-ce que le prof demandait même au secondaire fait que... Mon petit mot à moi ça serait de pas me mettre de pression pis de, de croire en moi. (Est, 2^e trimestre)

Malgré le fait que certains participants ont été en mesure de se rendre compte qu'ils avaient effectivement leur place dans un milieu universitaire, d'autres se questionnent encore et semblent penser qu'ils vivent une expérience unique : « P78 : Moi c'est genre comme, à chaque fois que je marche sur le campus, je regarde les personnes et je me dis 'est-ce que vous passez à travers des mêmes choses que *I'm going through?*' » (Ottawa, 2^e trimestre). Ce questionnement semble refléter un certain manque d'appartenance et une fragilité quant à la perception de cette étudiante de sa capacité à jouer le rôle d'étudiante. Plus encore, sa remise en question de son droit de cité (Lamoureux, 2007) montre aussi qu'elle n'est pas certaine de mériter sa place sur le campus. En lien avec ceci, plusieurs participants semblent penser qu'ils sont les seuls à vivre des défis et que leur situation est unique. D'ailleurs, ce sentiment semble venir du fait que plusieurs participants ont l'impression que leurs collègues de classe sont plus intelligents qu'eux : « P51 : *Definitely*. Pis juste le sentiment que tout le monde alentour de toi est tellement, je sais pas, comme *as smart*, plus *smart*. C'est intimidant poser quelque chose si tu penses que eux vont te regarder croche. » (Nord, 2^e trimestre). Pour certains participants, cela veut aussi dire qu'ils croient que d'autres étudiants travaillent beaucoup moins fort qu'eux, mais obtiennent de meilleurs résultats : « P75 : Des gens qui travaillent pas reçoivent ça et les gens qui travaillent fort, tu faillis [échoues] tout. Ça suce [c'est dommage] [rires]. » (Ottawa, 2^e trimestre). Il semble donc que le premier réflexe de ces participants est de croire que leur expérience est plus difficile que celle des autres. Plus encore, cette impression d'être entouré de gens plus intelligents que soi fait en sorte que plusieurs participants hésitent à poser des questions en classe, de peur qu'on découvre qu'ils ne sont pas au même niveau que les autres :

P51 : À cause c'est comme, *what if* si il y a quelqu'un qui pense que je suis *totally out of it*? Comme *what if* ma question est comme, *in the galaxy*?

P50 : À cause, je comprends ça à cause des fois il y a du monde qui demandent des questions pis je me dis comme « tu écoutais tu? » comme...

P51 : Ou des fois ils demandent des questions pis j'ai aucune idée qu'est-ce qui se passe.

P53 : C'est vrai. Pis à chaque fois que quelqu'un pose une question en classe ça m'aide. So à chaque fois je me dis que je devrais poser ma question.

P51 : À cause il y a d'autre monde...

P53 : Il y a 100% d'autre monde aussi qui comprend pas (...) (Nord, 2^e trimestre)

Cette illustration du syndrome de l'imposteur (Chassangre et Callahan, 2017) nous montre que la perception qu'ont les participants de leur expérience est tout aussi importante à considérer que la réalité lorsqu'il est question d'étudier leur transition aux études universitaires. Nous voyons toutefois que certains de ces participants commencent à se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls qui ne comprennent pas tout dans leur cours. À ce sujet, les participants qui ont eu des discussions avec d'autres étudiants se sont vite aperçus que leurs sentiments étaient partagés par d'autres :

P88 : (...) tu commences à parler aux gens pis c'est ça, tout le monde se sent comme ça! Donc je pense que ça aussi ça a aidé que comme, t'sais je rencontre quelqu'un pis l'autre personne dit, « Ouin non ça va vraiment pas bien » pis là je suis comme « O.K. ben moi non plus donc c'est correct t'sais » [Rires]. Donc je pense ça aussi là, que je réalise qu'on est toute dans le même bateau là. (Est, 2^e trimestre)

Il semble qu'au deuxième trimestre, les participants sont plus à l'aise et que cela fait en sorte qu'ils peuvent se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls à vivre les défis et les changements qui composent la première année universitaire. En effet, chacune des expériences permettant à ces participants de se rendre compte qu'ils jouent le rôle d'étudiant de la même manière, ou tout aussi bien que d'autres, semble leur confirmer qu'ils ont leur place dans le milieu universitaire. Le fait de voir le changement du secondaire à l'université de façon positive évolue aussi du premier au deuxième trimestre en raison du fait que les participants semblent être plus à l'aise avec leur préparation et ce qui est nécessaire afin de réussir :

P54 : Je pense qu'au deuxième trimestre c'est plus facile à cause maintenant tu sais quoi t'attendre, pis tu sais comment te préparer mieux. C'est plus vraiment,

comme tu connais tout quoi faire so maintenant tu peux appliquer ça et essayer de faire mieux. (Nord, 2^e trimestre)

Il semble également que le fait d'avoir vécu une période d'adaptation et d'avoir réussi au premier trimestre leur permette non seulement de se sentir plus à l'aise au deuxième trimestre, mais de se sentir prêts à affronter leurs prochains défis : « P87 : Ben c'est là ça ça fait du sens, tout comme, tout a du sens comme, je sais où que je m'en vais. T'sais comme, je suis prête pour l'année prochaine comme, c'est ça. » (Est, 2^e trimestre). À cet effet, une participante du Centre a expliqué qu'elle est maintenant moins désorientée sur le campus : « P63 : Confortable maintenant, comme *figured out* [bien orientée]. » (Centre, 2^e trimestre). Nous explorons donc dans la prochaine section les compétences que les participants ont acquises au deuxième trimestre et la façon que celles-ci leur permettent de jouer le rôle d'étudiant.

5.3.3.2 Développer ses compétences. Lors des groupes de discussion du deuxième trimestre, les propos de plusieurs participants ont permis de constater que nous parlions à des personnes transformées depuis le premier trimestre. Effectivement, leurs commentaires font comprendre que non seulement leur arrivée à l'université coïncidait avec leur entrée à l'âge adulte, mais que leur expérience au premier trimestre leur permettait aussi d'évoluer en tant que personne lors du deuxième trimestre.

Toutefois, il est à noter que les expériences de certains participants en lien avec la langue française ne témoignent pas de leur évolution en tant que personne. Au contraire, celles-ci les ont mené à questionner leurs compétences et leur identité. Rappelons que le choix d'étudier en français permet à plusieurs étudiants, tout comme moi, de réaffirmer l'importance du français pour eux :

P60 : Donc quand c'était le temps de choisir la langue dans laquelle je veux étudier postsecondaire, il y avait vraiment aucune décision à faire, je le sais que le français c'est important pour moi [...] c'est pour ça que j'ai décidé d'aller à l'Université d'Ottawa. (Centre, 2^e trimestre)

Nous devons toutefois comprendre que l'arrivée dans un nouveau milieu, où les différences en termes de normes linguistiques sont parfois mises en évidence, peut avoir une incidence sur le sentiment d'appartenance à la francophonie des étudiants. C'est-à-

dire que pour certains, le fait de voir un écart entre leur variété de français et la variété considérée « supérieure » leur fait remettre en question la légitimité de leur francophonie : « P57 : C'est très intimidant quand des gens utilisent des mots ou comme des expressions que tu comprends pas et tu es francophone parce que, je sais pas, c'est comme je devrais savoir c'est quoi, mais je sais pas c'est quoi. » (Nord, 2^e trimestre). Cette participante semble penser qu'elle devrait connaître ces mots ou ces expressions si elle était *vraiment* francophone.

Dans le même groupe de discussion, cette participante a précisé davantage ses pensées. Pour elle, sa propre perception de sa compétence en français, en relation aux autres étudiants, aurait un effet direct sur sa capacité à se dire francophone :

P57 : Ben c'est juste comme, je sais pas, je devrais être meilleure que je suis, comme dans le sens de ma langue parce que, mes parents sont francophones. Quand je vais à la maison je parle en français, mais j'ai plus de misère en français que la personne qui, je sais pas, d'une autre région *I don't know*.

A : Donc pour toi est-ce que c'était motivant d'essayer de t'améliorer?

P57 : C'était plus déprimant.

A : Déprimant? Parce que tu es francophone?

P57 : Comme, j'essaie pas d'apprendre mon français en ce moment-là, je veux faire d'autres choses. (Nord, 2^e trimestre)

Cette remise en question est difficile à vivre pour cette participante, car elle ne s'y attendait pas : elle vit en français à la maison. Ce n'est qu'en déménageant à Ottawa qu'elle se rend compte qu'elle n'est pas « aussi francophone » qu'elle le croyait. Dans une période de changement et de questionnement telle que la transition du secondaire à l'université, ce type d'expérience pourrait avoir des conséquences sur le développement de l'identité linguistique de cette participante.

Dans le même ordre d'idées, une participante du Centre a partagé sa réaction lorsqu'elle a vécu des situations d'insécurité linguistique : « P67 : C'est juste très, *it's like harsh*. Comme, boom, *I don't wanna listen to you speak your French*. » (Centre, 2^e trimestre). Cet exemple nous montre qu'il semble y avoir deux groupes séparés dans cette situation : le français de la participante (*your French*) et celui de l'autre personne, qui semble représenter la norme « supérieure ». Tout comme Roy et Byrd-Clark (2018) l'ont exprimé, les idéologies linguistiques des locuteurs de la variété « supérieure » de la

langue peuvent avoir une influence sur l'acceptation de certaines personnes à la communauté francophone. Il semble que l'Université d'Ottawa n'échappe pas à cette réalité. Roy et Byrd-Clark mentionne tout de même que les jeunes francophones minoritaires et ceux en contexte d'immersion veulent intégrer les communautés francophones. Il revient donc aux institutions telles que l'Université d'Ottawa de créer des environnements accueillants pour tous les locuteurs du français.

Au sujet de la transition personnelle des étudiants au deuxième trimestre, il semble qu'elle ait été aussi importante que la transition scolaire pour certains participants :

P66 : Pour moi c'était pas comme la transition scolaire, mais c'était comme une transition comme personnelle. So c'était comme *leaving everything I know behind* pour un changement and *like*, parce qu'on vit comme tellement loin c'est pas facile à communiquer toujours avec comme nos parents (...) (Centre, 2^e trimestre)

Cette explication permet de comprendre à quel point l'entrée aux études universitaires représente une rupture avec ce que ces participants ont vécu jusqu'à présent au secondaire. D'ailleurs, pour plusieurs participants cette transition personnelle a été marquée par le fait qu'ils ne vivent plus avec leurs parents, ce qui n'est pas nécessairement facile pour tous : « P58 : Pis aussi le stress d'être loin de la maison, pis (...) genre la première fois que j'étais malade je savais pas quoi faire. Ou la première fois que tu passes un mois sans voir tes parents, c'est étrange. » (Nord, 2^e trimestre). À cela, d'autres participants ont ajouté le fait de devoir cuisiner, faire des achats et s'occuper de leurs finances. Toutefois, pour d'autres participants le fait de ne pas être près de leurs parents leur a permis d'explorer leur liberté nouvellement acquise :

P65 : Honnêtement j'aime beaucoup ça, j'aime l'idée qu'on a plus de liberté (Les autres membres du groupe font signe qu'ils sont d'accord). Comme t'es pas, y'a pas de contraintes qu'ils t'imposent. Je sais pas si ça serait différent si je vivais comme avec mes parents pis j'allais à l'université, mais puisque (...) je vis plus avec eux autres. Ils sont plus là à me dire quoi faire. (Centre, 2^e trimestre)

À ce sujet, quelques autres participantes du Centre ajoutent qu'une des choses qui fait en sorte qu'elles aiment mieux être étudiantes qu'élèves est le fait qu'elles soient maintenant indépendantes :

P67 : Je crois *like* étudiant (...) c'est mieux parce que j'ai pas mes parents qui sont entrain, je peux gérer ma propre stress *I don't have their added stress*. (Tous sont d'accord.)

P62 : *Your own independance*.

P67 : *Yeah like they don't need to know what's going on*. (Centre, 2e trimestre)

Toutefois, cette indépendance veut aussi dire qu'il est de la responsabilité de ces participants de gérer leur rendement académique et de faire eux-mêmes appel à des ressources si nécessaire. Les propos d'une participante d'Ottawa qui a reçu un courriel l'informant que ses notes du premier trimestre ne répondent pas aux exigences de son programme illustre bien le fait qu'elle accepte mal son rendement académique. En effet, elle a raconté que ce courriel ne lui donne pas toutes les ressources nécessaires pour qu'elle puisse s'améliorer :

P75 : Pis, ça fait peur à cause ben, si mes notes sont comme ça, mais comme, je suis pas, je travaille fort là pis, t'sais je reçois rien. Ça suce [c'est dommage]. Ça fait mal. Donc, t'sais à la place de dire t'sais, d'envoyer un courriel comme ça, ils peuvent au moins attacher des ressources, comme « voici des ressources pour l'écriture, l'étude, la prise de notes, la procrastination, etc., etc., etc. » à la place de juste faire « that's it ». (Ottawa, 2^e trimestre)

La participante fait ici référence à un courriel envoyé à tous les étudiants dont la moyenne les place dans un groupe d'étudiants jugés comme étant à risque d'être en probation scolaire³⁴. Or, étant donné que j'ai participé à la rédaction de ce courriel, je sais que ces propos ne correspondent pas à la réalité. En fait, le courriel contient des liens vers plusieurs ressources (appui à la rédaction, stratégies et méthodes d'étude, techniques de prise de notes, façons de contrer la procrastination et plus encore). Toutefois, il est de la responsabilité de l'étudiant de lire tout cela attentivement. Cet exemple montre bien que contrairement au secondaire, où un représentant de l'école communiquerait probablement avec leurs parents pour une telle situation, les étudiants eux-mêmes sont les seuls à être informés de leur rendement académique et des ressources disponibles. Ce genre de

³⁴ Pour demeurer inscrits à leur programme d'études, les étudiants de l'Université d'Ottawa doivent maintenir une certaine moyenne pondérée cumulative. Les étudiants qui ne maintiennent pas cette moyenne sont placés en probation scolaire. Cette période de temps permet aux étudiants de monter leur moyenne jusqu'au niveau requis afin de demeurer inscrits dans leur programme d'études.

responsabilité, qui était souvent réservé aux adultes dans leur vie antérieure à l'université, leur appartient maintenant.

D'ailleurs, il semble même que certains participants aient été en mesure de remarquer qu'au deuxième trimestre, ils deviennent de meilleures personnes. Une participante d'Ottawa explique que son expérience universitaire, ainsi que le temps, sont probablement les facteurs qui ont fait en sorte qu'elle sent qu'elle évolue en tant que personne, et ce dans la bonne direction :

P71 : Mais j'aime l'expérience pis je trouve qu'avec du recul moi maintenant pis moi-même juste quelques mois passés, je suis une meilleure personne. Fait que je trouve que l'université, je sais pas si c'est l'université ou le temps, mais il y a tellement de, **tu peux acquérir tellement de compétences, de nouvelles capacités.** Comme, tu évolues, pis je trouve que tu évolues dans la bonne direction. (Ottawa, 2^e trimestre)

En ce qui a trait aux compétences que cette participante mentionne, la majorité des participants ont mentionné la gestion du temps comme une habileté fondamentale à développer à l'université en raison de la charge de travail à l'université qui est plus lourde que celle du secondaire :

A : Qu'est-ce que vous diriez qui est la plus grosse différence entre le secondaire pis votre première année ici?

P51 : Le *load* de travail.

P53 : La charge.

Plus tard dans le même groupe de discussion, une autre participante a ajouté que la durée du trimestre avait aussi un effet sur la charge de travail :

P50 : C'est beaucoup plus *fast paced* je trouve, à cause *obviously* c'est 8 mois au lieu de 10, mais comme, les *mid-terms* commencent le deuxième mois d'école *so* comme, à cause qu'il y a toujours des examens qui se passent c'est beaucoup plus stressant pis *fast paced*. (Nord, 2^e trimestre)

Par conséquent, plusieurs participants ont dû s'habituer à gérer leur temps de manière beaucoup plus efficace : « P50 : Je pense que mon premier semestre j'ai eu un gros *wake-up call* de gestion du temps (...), comme il faut vraiment tu te mets comme à l'aise à comme, étudier *whenever* tu peux même si c'est 5 minutes ici pis là, c'était vraiment un *wake-up call* de gestion du temps. » (Nord, 2^e trimestre). D'ailleurs, ce besoin d'utiliser

tout son temps pour arriver à tout gérer semble aussi avoir eu une influence sur la façon que certains participants perçoivent leurs fins de semaine : « P67 : *And also, take advantage of the weekends to study. Don't relax on the weekends. The weekends are not to relax.* » (Centre, 2^e trimestre). Il semble que la temporalité qu'ils vivent à l'université soit bien différente qu'au secondaire, dans la mesure où les moments où ils doivent travailler, les périodes plus occupées de leur trimestre ainsi que le nombre d'heures à consacrer à leurs études sont tous nouveaux pour eux (Erlich, 2004). Nous avons aussi noté que bien que la charge de travail soit plus élevée qu'au secondaire, plusieurs participants ont expliqué que ce n'est pas ce qui est le plus difficile à gérer. En effet, ce changement est tout de même important pour eux, mais le fait d'avoir à jongler avec cette charge de travail en plus de toutes leurs autres responsabilités semble être ce qui leur pose le plus de défis :

P87 : (...) c'est pas comme le travail qui est si difficile que ça c'est juste comme être organisé par rapport à son temps pour pas seulement comme faire des travaux, mais comme pour ta santé pis pour ton énergie aussi. Pis savoir quand dormir, quand manger, fait que ça, ça oui j'ai trouvé ça assez difficile. (Est, 2^e trimestre)

Le fait de bien gérer son temps et d'être autonome est d'ailleurs un des conseils que plusieurs participants se seraient donnés au début de leurs études universitaires, s'ils pouvaient revenir dans le temps : « P74 : Sois autonome et gère bien ton temps parce qu'on est tous capables d'étudier, mais on est pas capable de gérer son temps, mais d'être autonome de se dire 'on est indépendants, maintenant c'est l'heure d'étudier, de travailler', c'est pas facile. C'est pas facile [rires]. » (Ottawa, 2^e trimestre).

Nous avons vu dans cette section que les participants ont évolué en tant que personnes depuis le début de leurs études. Sur le plan des compétences acquises, plusieurs d'entre eux semblent considérer la gestion du temps comme une compétence essentielle à développer pour devenir un étudiant universitaire efficace. La prochaine section montre la façon avec laquelle les participants conçoivent et tentent de s'approprier le métier d'étudiant, au deuxième trimestre.

5.3.3.3 S'approprier son nouveau métier. Tout comme les participants ont semblé changer sur le plan personnel au deuxième trimestre, nous avons remarqué une évolution en ce qui a trait au rôle d'étudiant qu'ils doivent apprendre à jouer. Nous voyons que les participants comprennent mieux les attentes des professeurs ainsi que les habitudes de travail nécessaires pour y répondre. Nous montrons ensuite ce qu'ils ont appris au sujet de la façon de jouer le rôle d'étudiant, de l'effort requis pour obtenir les résultats souhaités et des éléments fondamentaux nécessaires pour s'approprier le métier d'étudiant. Nous avons noté que l'apprentissage du métier d'étudiant passe par une série d'expériences qui permettent progressivement aux participants de partager le « sens commun » des étudiants universitaires (Coulon, 2005).

Tout d'abord, au deuxième trimestre plusieurs participants ont réfléchi au lien entre leurs études et leur future carrière, ainsi qu'à leur choix de programme. Il semble que les notes finales qu'ils ont reçues pour leurs cours du premier trimestre ont servi de catalyseurs à leur réflexion. En effet, quelques participantes du Centre racontent à quel point leurs premières notes ont été décevantes mais ont servi d'élément-déclencheur à leur réflexion :

P67 : *My grades are trash. But I'm working on it. But that was hard. Cause I was like « What the heck? What's going on? ».* [rires.]

P62 : *That was probably the biggest disappointment. I came here and I'm like « what happened? »* (Centre, 2e trimestre)

À ce sujet, une participante de l'Est a expliqué que les notes qu'elle a reçues sont bien plus basses que celles auxquelles elle était habituée au secondaire : « P86 : Pis comme genre je sais pas, j'ai eu une note, ma note était correcte, elle était pas si pire que ça [Rires], mais c'est la première fois que j'avais une note de même dans ma vie pis comme on dirait que c'était la fin du monde (...). » (Est, 2^e trimestre). Toutefois, même si ces moins bonnes notes font parfois remettre en question la légitimité de ces participants d'être à l'université, l'inverse est aussi vrai. Pour une autre participante de l'Est, passer d'une note d'échec à une note de passage dans un de ses cours lui a fait comprendre qu'elle était effectivement en mesure de réussir en tant qu'étudiante universitaire :

P80 : *Moi je passais pas un cours avant un exam que quand elle m'a dit que je passais le cours avec un C, on dirait que c'est O.K. je suis actually capable genre,*

(...) ça m'a juste on dirait remonté un petit peu, comme « **O.K. tu es capable, tu es à la bonne place** » (...). (Est, 2^e trimestre)

Les propos de cette participante illustrent parfaitement les propos de Reason (2009) au sujet de la persévérance, en ce sens que cet exemple montre une mesure individuelle basée sur la notion de succès propre à l'étudiante elle-même. Cette étudiante réaffirme donc l'importance de la persévérance comme mesure à privilégier par les universités, car elle est basée sur la perception des étudiants eux-mêmes (p. ex. : que la note de C soit la mesure de succès que cette étudiante soit satisfaite d'atteindre). Pour les participants qui se sont rendu compte qu'ils méritaient leur place à l'université, il semble que le stress qu'ils associaient à leurs résultats ait diminué. Il semble que plusieurs participants aient besoin d'utiliser des mesures tangibles, telles que les notes reçues dans leurs cours, pour justifier leur place à l'université. Par contre, nous avons aussi remarqué que dès le deuxième trimestre d'études, c'est-à-dire avant même d'avoir terminé un quart de leur programme d'études, plusieurs participants associent l'impact de leurs notes à leurs possibilités de carrière : « P54 : Des fois si je réussis pas bien, j'ai un sentiment de comme « *Why am I even here? I'm not doing great!* » *but then*, je réalise que c'est pas, *like*, toujours le fait de réussir bien. C'est que tu es à l'université, tu essaies d'avoir une carrière. » (Nord, 2^e trimestre). En effet, il semble que cette inquiétude soit partagée par plusieurs participants, qui se s'interrogent notamment sur l'utilité de leurs études. D'ailleurs, ces inquiétudes et questionnements semblent aussi être des sources de stress pour ces participants :

P53 : Moi c'est comme, quand je commence à penser à qu'est-ce que je veux faire comme carrière, à cause comme je sais pas qu'est-ce que je veux faire. Pis là je commence à penser à ça pis je deviens toute stressée parce que comme, je sais pas si je suis à la bonne place ou si je va vers la bonne affaire. (Nord, 2^e trimestre)

Le fait de ne pas savoir dans quelle carrière ils vont se diriger après leurs études semble être une des raisons pour lesquelles ces questionnements sont si importants pour eux. En effet, une participante explique que depuis qu'elle a changé de programme, elle a un plan de carrière, donc un but associé à ses études : « P80 : Oui, beaucoup. C'était juste, j'avais pas de plan de carrière, j'étais comme pourquoi être ici si j'ai pas de but, mais là j'en ai trouvé (...) » (Est, 2^e trimestre). Ces propos nous permettent de confirmer que le fait que

les études universitaires de premier cycle soient terminales pour la majorité des étudiants (Coulon, 2005) semble forcer les participants à songer à leurs plans de carrière dès leur première année d'études. Pour plusieurs participants, un changement de programme semble avoir été une façon de découvrir ce plan de carrière. À ce sujet, les changements de programme ont été des étapes positives pour plusieurs participants, qui semblent maintenant plus certains de leur place à l'université : « P52 : *So quand j'ai revenu pis j'ai commencé mon nouveau programme, c'était comme 'oh my god, this is so much better', pis c'était ben plus facile parce que j'étais intéressée pis, yeah, ça m'a fait du bien. »* (Nord, 2^e trimestre). Une participante d'Ottawa a aussi expliqué que son changement de programme a aidé, puisqu'elle est maintenant plus motivée pour ses cours, même si elle en a deux de plus qu'au premier trimestre :

P70 : Ma transition est allée pas mal bien, j'ai changé de programme pour mon deuxième trimestre, qui a beaucoup aidé. J'aime mes cours, comme je suis plus motivée à travailler dessus, même si j'en ai cinq, le premier j'en avais seulement trois. Mais, même avec les deux cours d'extra, c'est quand même assez facile. (Ottawa, 2^e trimestre)

Une participante du Nord a aussi expliqué qu'elle ne vivait pas son changement de programme comme une erreur, mais plutôt comme une expérience d'apprentissage : « P52 : Je le prends pas comme « *I made a mistake* », je le prends comme un *learning curve kind of*. J'ai appris beaucoup de qu'est-ce que j'aime pis qu'est-ce que j'aime pas. » (Nord, 2^e trimestre). Ces exemples liés aux changements de programme me permettent de faire un lien avec mon expérience personnelle en tant que mentor et employé de l'université. Dans ces deux rôles, j'ai discuté avec plusieurs étudiants des possibilités liées aux changements de programme à la suite de leur premier trimestre. Même si l'exemple de la participante qui a vécu son changement de programme comme une occasion positive d'apprentissage montre qu'elle ne vit pas son changement comme une erreur, dans plusieurs cas, j'ai constaté qu'une certaine honte entourait ce processus pour plusieurs étudiants. Certes, plusieurs changements de programme étaient liés au fait que ces étudiants avaient reçu des notes suffisamment basses pour leur faire comprendre qu'ils n'étaient peut-être pas dans le bon domaine. Or, étant donné la multitude de choix

de programmes offerts à l'université, cela peut expliquer que tant d'étudiants fassent le mauvais choix dès le départ.

Toutefois, ce ne sont pas tous les étudiants qui veulent changer de programme après leur premier trimestre. Une participante du Centre explique que malgré le fait qu'elle aime beaucoup son programme, elle a de la difficulté à obtenir les notes nécessaires pour y maintenir sa place :

P67 : (...) *so I'm kind of stuck in my program right now* mais je l'adore still, mais *I think I'm going to get kicked out.*

A : O.K., à cause de tes notes?

P67 : *Yeah, but I'm working really hard to be better.* (Centre, 2^e trimestre)

Nous avons constaté que plusieurs autres participants ont fait allusion au niveau d'effort requis pour obtenir les résultats qu'ils souhaitent. En effet, pour plusieurs participants, il semble qu'il soit encore difficile de comprendre ce qu'ils ont à faire pour obtenir les résultats souhaités : « P69 : Mais sinon il y a d'autres cours que, pourtant je travaille fort pis non, ça arrive pas. Je comprends pas. Pis ça là-dessus, ce côté-là j'ai été déçue de moi. Je travaille fort pis j'ai pas les notes que je voulais pis, ça m'énerve. » (Ottawa, 2^e trimestre). D'ailleurs, deux participantes du Nord ont raconté que malgré des efforts beaucoup plus élevés que ceux qu'ils fournissaient au secondaire, ils ne parviennent pas à obtenir des résultats équivalents :

P50 : Je pense la grosse affaire qui m'a fessé ou *whatever* du *High School* à ici c'est comme, à *High School* quand je pognais des C j'étais comme « *oh my god*, je peux pas ». Maintenant je pogne des C pis je suis comme « *thank god* ». Merci.

P51 : Au *High School* c'est tellement facile, A+ même pas essayé, ici tu étudies *hard* là, pis tu pognes C+. (Nord, 2^e trimestre)

À ce sujet, certains participants semblent toutefois avoir compris certaines des pratiques qu'ils doivent mettre en place à l'université pour obtenir les résultats qu'ils souhaitent.

P60 : (...) mon père une des premières remarques qu'il a dit c'est « tu peux plus faire à semblant de travailler maintenant ». Pis c'est vraiment ça que je faisais au secondaire, je faisais à semblant de travailler pis je faisais mes travaux à dernière minute pis j'avais des belles notes, mais là j'arrive pis je fais... Ce semestre j'ai commencé à faire du travail après mes cours, je retape toutes mes notes sur l'ordinateur pour les avoir mémorisées, je commence mes travaux à l'avance, pis même là, je veux dire, j'ai des meilleures notes que le semestre passé parce que je

le faisais pas, mais je n'ai pas les notes que j'avais au secondaire, donc c'est vraiment juste comme faire les efforts que je faisais pas pendant le secondaire. (Centre, 2^e trimestre)

En effet, ces quelques exemples permettent de faire des liens avec la question de « l'apprentissage de l'institution du travail universitaire » (2005, p. 138) qu'aborde Coulon. L'utilisation que fait Coulon du mot « institution » dans ce cas-ci signifie toutes les règles et les pratiques, souvent implicites, dont est composé le métier d'étudiant. Il explique notamment que « s'apercevoir, quand on est un étudiant débutant, qu'il y a une certaine quantité de travail à fournir, qui peut même être considérable, sans que cela soit explicitement demandé, nécessite un apprentissage. » (2005, p. 141). Plus encore, il mentionne que la quantité et le type de travail qu'il faut fournir font partie des apprentissages que doivent faire les étudiants universitaires. Il semble donc que certains participants de la présente étude, qui disent faire la quantité de travail suffisante, n'ont peut-être pas encore appris quel type de travail ils doivent fournir pour arriver aux résultats auxquels ils s'attendent, alors que d'autres, tels que la participante du Centre qui a expliqué qu'elle ne peut plus faire semblant de faire son travail comme au secondaire, montrent qu'ils apprennent déjà ce que Coulon appelle l'institution du travail universitaire. D'ailleurs, pour plusieurs participants, la quantité de travail nécessaire à accomplir signifie qu'ils doivent passer davantage de temps sur leurs études afin d'obtenir de bons résultats : « P70 : (...) on va dire si je passais quelques heures de plus à étudier, faire mon travail, je pourrais avoir des meilleures notes, mais quand je donne pas mon temps, j'ai pas la note. » (Ottawa, 2^e trimestre). À ce sujet, il n'est toutefois pas facile pour tous les participants de modifier leurs habitudes de travail du secondaire. En effet, il semble que sur le plan des habitudes de travail, il y ait une différence entre le rôle d'élève et celui d'étudiant :

P67 : *I feel like I still study like a high school student though sometimes. Like sometimes I'm like no like you got to do more so I'm still getting used to that aspect of being a university student vs being a high school student et des fois les habitudes de l'école secondaire sont, it's hard to get rid of because you're like nah you did enough and it's like « you really didn't though. »* (Centre, 2^e trimestre)

D'ailleurs, le fait de ne pas avoir de méthodes de travail de niveau universitaire semble avoir été un défi pour quelques participants : « P56 : pis ça c'était vraiment bouleversant au premier [trimestre] parce que tu savais pas tes méthodes de rechercher ou d'étudier encore so c'était comme vraiment *overwhelming* comme, au premier trimestre. » (Nord, 2^e trimestre). Toutefois, avec le temps, plusieurs participants disent avoir appris de leurs habitudes du secondaire et du premier trimestre pour en développer de meilleures au deuxième trimestre : « P71 : Moi aussi! Premier semestre je faisais pas mes lectures. Je faisais, comme j'attendais une semaine avant la remise du devoir pour y penser un peu, mais maintenant j'ai compris comment ça se sent d'être stressé, pis je me fais des horaires à l'avance pis une meilleure gestion de temps (...). » (Ottawa, 2^e trimestre). Selon une participante du Nord, cet apprentissage se fait avec le temps et permet aussi aux étudiants de voir que certaines de leurs habitudes ne sont finalement pas ce qui fonctionne le mieux pour eux : « P58 : C'est vraiment un apprentissage de savoir qu'est-ce qui fonctionne mieux pour toi comme étudiant. (...) maintenant je sais que je travaille mieux en matinée que tard en soirée. » (Nord, 2^e trimestre). Cet apprentissage semble faire en sorte que plusieurs participants sont plus confiants par rapport à leurs habitudes de travail au deuxième trimestre : « P67 : Mais maintenant, deuxième semestre, *I'm way more on the ball than first semester*. Comme je connais comment j'ai besoin d'étudier, je connais où je peux étudier, où je ne peux pas *like I can not study in my room*. » (Centre, 2^e trimestre). Cependant, plusieurs participants sont aussi conscients que l'apprentissage de bonnes habitudes de travail est un processus qui se poursuivra durant leurs prochaines années d'études. Bien que les choses se soient améliorées du premier au deuxième trimestre, plusieurs participants cherchent encore à peaufiner leurs habitudes de travail:

P55 : (...) *Still trying to figure it out*. Je suis encore en adaptation, comme comment étudier, qu'est-ce qui serait la meilleure façon, le plus efficace pour un certain sujet ou comment pratiquer ma chimie ou *whatever*. C'est encore un processus qui change. Je suis pas encore à une place où je suis super confiante et contente avec la façon que j'étudie pis je sais que ça va marcher. (Nord, 2^e trimestre)

À l'instar des propos de Coulon (2005), les réflexions de ces participants montrent que bien qu'un certain apprentissage soit nécessaire afin de s'approprier ce métier d'étudiant universitaire, cet apprentissage ne se termine jamais. S'approprier ce nouveau métier

signifie donc de comprendre suffisamment bien le sens commun des membres de la communauté universitaire de manière à l'utiliser soi-même. Or, dès son utilisation, l'étudiant participe aussi à la création et l'évolution de ce sens commun. Le fait d'être affilié ne représente donc pas une fin en soi et en ce sens, le métier d'étudiant constitue un apprentissage qui se poursuit pour toute la durée des études universitaires. Dans le même ordre d'idées, un autre apprentissage que plusieurs participants semblent avoir fait d'un trimestre à l'autre est en lien avec les attentes de leurs professeurs par rapport aux travaux et aux examens. À ce sujet, une participante du Centre raconte qu'elle arrive mieux à saisir les attentes des professeurs au deuxième trimestre :

P66 : (...) chaque comme prof a une différente manière de comme évaluer comme ce qu'ils veulent dire par un quiz ou comme... *so like* j'ai eu beaucoup de difficulté avec ça, mais maintenant que je suis comme dans l'habitude je peux comme *kind of* prédire qu'est-ce qui va venir. So je trouve que j'ai beaucoup comme de facilité maintenant. (Centre, 2^e trimestre).

Toutefois, ce ne sont pas tous les participants qui ont réussi cet apprentissage d'un trimestre à l'autre. Quelques participantes d'Ottawa ont raconté qu'elles ont beaucoup de difficulté à savoir si elles ont bien performé ou non lors de leurs examens :

P68 : (...) comme souvent ma sœur va me demander « comment est allé ton *exam*? », pis comme, je sais pas quoi te répondre. Comme, il y a un *exam* que j'ai écrit que comme « *oh my god*, j'ai bien fait, je savais comment répondre » pis là je recevais ma note pis oh, j'ai pas compris.

P69 : Même affaire.

P68 : Ou d'autres fois que je sors de *l'examen* pis je suis comme « bon j'ai failli [échoué] le cours, la vie est fini », je reçois ma note pis, hm, O.K. pas pire. So, je sais honnêtement plus quoi m'attendre, après mon étude, après mon *exam*, avant mon *exam*, c'est juste comme « bon, on va voir qu'est-ce que ça me donne ». (Ottawa, 2^e trimestre)

Ces propos permettent à nouveau de faire référence aux auteurs qui montrent que les attentes sont parfois difficiles à comprendre et que cela n'est parfois pas clair jusqu'à ce que les notes soient reçues (Foy et Kean, 2018; Glaser, Hall et Halperin, 2006). Malgré les difficultés que ces quelques participantes expriment toujours, il semble tout de même que globalement, les participants soient en mesure de mieux comprendre les attentes de leurs professeurs au deuxième trimestre : « P76 : Mais bon, je me suis plus habitué avec

ce deuxième semestre parce que là je sais à peu près comment ça fonctionne, à quoi je devais m'attendre, puis je sais à peu près qu'est-ce que les profs recherchent. » (Ottawa, 2^e trimestre). D'ailleurs, en fonction de ceci, il semble que plusieurs participants se soient aussi habitués au niveau de difficulté des travaux ainsi qu'à la charge de travail de leurs cours.

En effet, plusieurs participants ont mentionné que la charge de travail est souvent trop lourde pour qu'ils soient en mesure de tout terminer : « P88 : Comme la charge de travail est juste trop, donc faut tu choisis qu'est-ce qui est le plus important. Pis là ça aussi comme j'ai trouvé ça difficile. » (Est, 2^e trimestre). Ceci fait en sorte que pour plusieurs participants, il est question de faire des choix par rapport à ce qu'ils décident de faire comme travail pour leurs cours et ce qu'ils décident de laisser de côté. Une participante de l'Est a expliqué que selon la note qu'elle espère obtenir pour un certain cours, elle choisit quelles lectures elle peut couper : « P88 : Mais là comme je réalise que, t'sais il y a beaucoup de lectures que les profs ils donnent que c'est pas nécessairement nécessaire pour le cours ou pour la note que je veux avec ce cours-là [Rires]. Donc comme des fois il faut que je coupe, pis je pense que ça ça a aidé beaucoup. » (Est, 2^e trimestre). Pour cette même participante, la pondération d'un travail sur sa note finale l'aide aussi à déterminer le temps qu'elle devrait y consacrer : « P88 : (...) des affaires de comme 5% t'sais je vais pas passer une semaine sur ça là t'sais. Donc c'est juste comme gérer le temps mieux là. » (Est, 2^e trimestre).

À ce sujet, plusieurs participants semblent avoir compris qu'ils peuvent décider de la façon dont ils utilisent leur temps pour leurs études. Pour une participante d'Ottawa, elle utilise du temps dans un cours où elle ne sent pas le besoin d'écouter pour faire des travaux :

P70 : Peut-être ça serait de plus condenser mon temps, donc pendant le cours où je sais que je vais pas écouter et qui dit vraiment rien d'intéressant, fais un autre travail que tu as besoin de faire pendant la semaine parce que tu vas pas avoir le temps de le faire au travail ou après parce que tu vas être trop fatigué. (Ottawa, 2^e trimestre)

Pour une autre participante de cette même région, le fait d'obtenir de bons résultats en ne faisant que les lectures l'a menée à la conclusion qu'elle n'avait pas besoin d'aller au

cours : « P69 : Pis le deuxième semestre m'a permis justement de comme, 'je lis le manuel et je passe haut la main?' Je vais prendre ce temps-là et l'utiliser à d'autres fins. Ça fait que je vais pas aux cours, je lis le manuel pis j'ai 90. » (Ottawa, 2^e trimestre). À ce sujet, plusieurs participants ont expliqué qu'au deuxième trimestre, il est beaucoup plus facile pour eux de déterminer quel travail est nécessaire et lequel ne l'est pas : « P71 : Maintenant au moins je suis capable de mettre qu'est-ce que je pense qui est nécessaire pis qu'est-ce qui est pas. » (Ottawa, 2^e trimestre). D'ailleurs, une participante du Centre a aussi expliqué que le fait de comprendre ce qui est nécessaire ou non vient aussi du fait qu'elle a une meilleure idée de ses buts. En fonction de ceci, elle ne sent pas le besoin d'être la meilleure, mais plutôt de faire ce qui est nécessaire à l'atteinte de ses buts :

P67 : Et, si j'ai besoin, *I know this sounds bad but like, when I can slack off from certain courses to focus on other courses*. Si j'ai un cours plus facile ou si j'ai un enseignant qui *put the whole powerpoint online*, si j'ai quelque chose d'autre à faire je sens pas toujours la pression *to be like the best the best at everything like* il faut que je, je sais ce que je peux faire et comment je peux atteindre ce que je veux. (Centre, 2^e trimestre)

Les commentaires selon lesquels les participants semblent apprendre à gérer leur charge de travail, c'est-à-dire à déceler les niveaux de priorité ou d'importance de chacune de leurs tâches font écho aux propos de Coulon (2005). En effet, il parle du « 'jeu' des règles » (p.184) en abordant le fait que bien que plusieurs règles soient en place pour structurer les programmes d'études, plusieurs étudiants semblent trouver des moyens de contourner ces règles ou de les appliquer en leur faveur. Bref, ils apprennent à « jouer » le jeu des règles. Dans le cas des participants de ce projet, ce jeu ne semble pas être en lien avec les règles liées à leur programme d'études, mais plutôt au travail requis pour leurs cours. Plusieurs d'entre eux semblent donc avoir appris de quelle façon ils peuvent jouer le jeu pour diminuer leur charge de travail, tout en faisant suffisamment de travail pour obtenir les résultats souhaités. Bref, puisqu'il faut comprendre un jeu afin de le jouer avec succès ou de le transformer à nos fins, il semble clair que ces étudiants ont compris le jeu des règles à l'université.

D'ailleurs, il semble que plus de participants se sentent comme s'ils sont maintenant en mesure d'attendre leurs buts. En effet, une participante du Nord a raconté

que ce qu'elle a appris au premier trimestre lui permet maintenant d'avoir une expérience beaucoup plus positive au deuxième trimestre : « P50 : Pour moi c'est beaucoup plus positif qu'au premier trimestre, à cause je connais les *ropes around*, comment passer les cours, comment étudier la bonne façon, je pense que maintenant je suis comme, il faut que j'étudie à cause j'ai besoin d'étudier pour mes notes. » (Nord, 2^e trimestre). Il semble que ce soit les erreurs commises au premier trimestre qui permettent aux participants de mieux se sentir maintenant : « P59 : (...) le deuxième trimestre c'est un peu plus relax pour moi juste à cause que je connais les erreurs que j'ai fait le premier semestre et je m'améliore pour éviter et juste continuer dans comme la bonne direction. » (Centre, 2^e trimestre). Cet apprentissage, réalisé notamment grâce à ces erreurs, fait en sorte qu'ils connaissent mieux le fonctionnement de l'université à ce point-ci de leur première année : « P59 : (...) c'est juste on sait plus comment l'université fonctionne donc on va vers la bonne direction. » (Centre, 2^e trimestre).

Toutefois, plusieurs participants demeurent prudents. Malgré le fait qu'ils apprennent déjà de leurs erreurs, ils sont aussi conscients qu'ils en feront d'autres et qu'ils doivent continuer à s'améliorer :

P79 : Pour moi oui, parce que je sais à quoi m'attendre. Maintenant c'est à moi de voir qu'est-ce que je vais faire pour améliorer mes notes et pour améliorer ma vie sociale. Mais oui, il y a une différence parce que j'ai vécu ça alors maintenant je sais qu'est-ce que je dois corriger, qu'est-ce que je dois améliorer. Comme je vais quand même faire certaines erreurs, mais je suis en train de m'améliorer petit à petit. (Ottawa, 2^e trimestre)

D'ailleurs, il est aussi à noter que certains participants ne semblent pas encore avoir eu de moment de prise de conscience où ils ont pu identifier les erreurs commises et comment ils peuvent s'améliorer : « P78 : J'essaye, mais comme je vois pas de changement dans mes cours. Comme, je sors pas, je reste à mes études, mais comme, ça change pas. So, *yeah*. [rires] Je sais pas quoi faire. » (Ottawa, 2^e trimestre). Pour ces participants, il semble qu'il soit plus difficile de s'approprier le métier d'étudiant.

De façon globale cependant, une participante d'Ottawa a partagé ses réflexions sur son premier trimestre d'études universitaires, notamment en ce qui a trait à ses apprentissages en tant que personne et en tant qu'étudiante. Son état d'esprit montre

qu'elle commence à trouver la recette gagnante pour s'approprier le métier d'étudiante au deuxième trimestre :

P79 : Je pense que j'allais dire comme comment l'université c'est bien. Comme c'est une bonne chose. Ça nous pousse à faire des défis. J'ai beaucoup appris sur moi, ce premier trimestre de première année. (...) Je suis capable de me pousser à des limites où je pensais que je pouvais pas faire, en étudiant plus ou même en demandant de l'aide. Comme avant c'était juste comme, moi, comme j'aurais pas demandé de l'aide à n'importe qui, mais maintenant je suis plus ouverte aux nouvelles personnes qui peuvent m'aider. Alors l'expérience il y a du bon et il y a du mauvais, mais, ouin, juste, je m'attends à ce que le futur a à apporter. (Ottawa, 2^e trimestre)

Dans cette section, nous avons présenté la façon dont les participants conçoivent et s'approprient le métier d'étudiant. Nous avons vu qu'au deuxième trimestre, certains participants ont été en mesure de concilier leurs attentes et la réalité qu'ils ont vécue. Le temps qui s'est écoulé depuis le début de leurs études a aussi fait en sorte que plusieurs d'entre eux ont évolué en tant que personnes, notamment en raison des nombreuses nouvelles responsabilités dont ils doivent s'acquitter. Sur le plan de l'appropriation du métier d'étudiant, nous avons vu que les erreurs commises au premier trimestre semblent avoir été formatrices pour eux. À ce sujet, plusieurs participants voient le futur d'un œil favorable, puisqu'ils semblent maintenant mieux saisir ce à quoi on s'attend d'eux en tant qu'étudiants universitaires. Nous présentons maintenant un bilan qui permet de répondre à la troisième question de recherche.

5.3.3.4 Bilan en lien avec la question de recherche 3. Avec la troisième question de recherche, nous voulions montrer la façon dont les étudiants décrivent leur sentiment d'appartenance au métier d'étudiant universitaire. Au deuxième trimestre, plusieurs participants ont été en mesure de prendre du recul et de réfléchir à leur expérience étudiante vécue depuis le début de leurs études universitaires. Certains d'entre eux ont affirmé que leur transition s'est mieux passée que ce à quoi ils s'attendaient, alors que d'autres ont expliqué que tous les avertissements sur les différences avec le secondaire (p. ex. : que la charge de travail serait plus grande, que leurs examens seraient plus difficiles, que leurs professeurs seraient moins indulgents, etc.) qu'ils ont reçus se sont avérés exacts mais que cela ne les a pas pour autant empêchés de vivre une bonne transition. Quelques participants ont d'ailleurs dit que c'est leur parcours au secondaire (p. ex. : leurs expériences vécues, les messages de leurs enseignants, etc.) qui devrait réellement les préparer aux difficultés qu'ils vivront peut-être à l'université. Or, pour plusieurs participants, la transition à l'université ne peut pas être entièrement préparée et planifiée, car il faut la vivre en tant qu'expérience en soi. Par rapport à ceci, plusieurs participants ont expliqué qu'ils n'auraient pas pu se préparer, par exemple, à recevoir des notes peu élevées. Bien qu'ils aient encore de la difficulté à accepter cela, certains d'entre eux voient tout de même du positif dans le fait qu'ils ont réussi leurs cours du premier trimestre malgré le fait qu'ils n'ont pas obtenu les notes souhaitées. Cependant, d'autres participants se questionnent par rapport à la légitimité de leur place sur le campus, en fonction des difficultés qu'ils vivent. À ce sujet, il semble que ceux qui arrivent à voir que les autres ont des défis similaires aux leurs vivent mieux leur expérience de transition et se sentent davantage à leur place à l'université. Bref, l'expérience du premier trimestre et l'adaptation qui s'en suit peuvent rendre les participants plus à l'aise et prêts à relever des défis au deuxième trimestre.

D'ailleurs, nous avons remarqué que les participants semblaient transformés au deuxième trimestre, tant par rapport à leur passage de l'adolescence à la vie adulte (Zittoun, 2009; 2012) qu'à leur évolution en tant que personne. Pour certains, des expériences d'insécurité ou de jugement linguistique leur font remettre en question leur francophonie ou leur place au sein de l'espace francophone de l'université. Pour plusieurs

participants, le passage à la vie d'adulte leur a donné une forme d'indépendance qu'ils apprécient. Toutefois, ils ont aussi mentionné que cette indépendance fait en sorte qu'ils ont davantage de responsabilités à gérer que lorsqu'ils étaient au secondaire et qu'ils pouvaient compter sur l'appui de leurs parents. En parlant de leur évolution depuis le début de leurs études universitaires, plusieurs participants ont mentionné que la compétence de gestion du temps était essentielle pour eux et qu'ils tentaient de la développer. À titre d'exemple, en raison de la plus grande charge de travail à l'université comparativement à celle du secondaire, ils ont dû apprendre à utiliser leur temps de façon plus efficace.

Les participants ont aussi expliqué qu'en plus de leur nouvelle indépendance et les responsabilités qui y sont rattachées, ils ont aussi dû tenter de s'approprier le métier d'étudiant. Comme nous l'avons déjà mentionné, alors que certains se questionnent sur la légitimité de leur place à l'université, d'autres ont gagné en confiance quant à leur compétence en tant qu'étudiants universitaires. D'ailleurs, ces derniers sont moins stressés par rapport à leurs notes depuis qu'ils se sont rendu compte qu'ils méritent effectivement leur place à l'université. Toutefois, pour ceux qui se questionnent au sujet de leur place à l'université, il semble que leurs possibilités de carrière soient une source de stress considérable. Pour plusieurs d'entre eux, le fait de changer de programme, ou de planifier ce changement, est une décision positive. En effet, plusieurs participants ont témoigné de la motivation qu'ils ont trouvée à la suite de ce changement. Cependant, pour les participants qui ne veulent pas changer de programme malgré leurs difficultés, il semble encore difficile pour eux d'évaluer l'effort requis et les méthodes de travail nécessaires pour obtenir les résultats qu'ils souhaitent. Quelques-uns d'entre eux ont expliqué qu'ils apprenaient progressivement à utiliser de meilleures méthodes de travail que celles utilisées au secondaire et que cela leur donnait plus de confiance dans leur rôle d'étudiant. En lien avec cela, plusieurs participants ont aussi mentionné qu'au deuxième trimestre, ils ont appris à mieux comprendre les attentes de leurs professeurs. D'ailleurs, cela a aussi permis à certains participants de mieux évaluer où fournir leurs efforts pour obtenir les résultats souhaités. Le fait d'être en mesure de mieux déceler les tâches essentielles afin d'alléger leur charge de travail semble permettre à certains participants

d'atteindre les buts qu'ils se fixent. Toutefois, plusieurs d'entre eux ont expliqué que malgré leur plus grande confiance au deuxième trimestre, notamment en raison de leurs apprentissages jusqu'à ce point, ils demeurent conscients du fait qu'ils en ont encore beaucoup à apprendre sur le métier d'étudiant.

Maintenant que nous avons présenté l'expérience des participants au premier et au deuxième trimestre, en plus de répondre aux trois premières questions de recherche pour chacun des trimestres, nous devons tenter de répondre à la quatrième question de recherche. C'est avec cet objectif en tête que nous dressons, dans la prochaine section, un bilan des convergences et des divergences dans les expériences des participants pour le premier et le deuxième trimestre.

5.4 Bilan de l'évolution de l'expérience des participants du premier au deuxième trimestre

Dans les précédents chapitres portant sur la présentation et l'interprétation des résultats, nous avons été transportés dans le monde des étudiants issus des écoles secondaires de langue française de l'Ontario alors qu'ils faisaient face aux nombreuses nouvelles expériences qui constituent la première année d'études universitaires. Nous avons déjà présenté plusieurs éléments d'analyse et d'interprétation au sujet de l'appartenance à l'institution, des relations sociales et du métier d'étudiant, tant pour le premier que pour le deuxième trimestre. Afin de répondre à la quatrième question de recherche, nous devons maintenant examiner l'évolution de l'expérience des participants du premier au deuxième trimestre. Ceci permettra de répondre à la dernière question de recherche qui porte sur l'évolution du sentiment d'appartenance des participants du premier au deuxième trimestre, en lien avec les trois sous-thèmes mentionnés précédemment. Pour y répondre, nous présenterons les convergences et les divergences des propos des participants du premier et du deuxième trimestre.

5.4.1 Les convergences

Afin de témoigner de l'évolution du sentiment d'appartenance des participants au courant de leur première année à l'université, nous présentons premièrement les éléments de chacun des trois sous-thèmes qui sont demeurés stables d'un trimestre à l'autre.

En ce qui a trait à l'appartenance à l'institution des participants, nous avons remarqué que durant les deux trimestres, plusieurs d'entre eux ont senti qu'ils passent inaperçus sur le campus. À ce sujet, nous avons soulevé les propos de Coulon (2005) par rapport au sentiment d'anonymat que ressentent souvent les étudiants de première année. En effet, ce dernier explique que la rupture que vivent les étudiants entre le secondaire et l'université est intensifiée par ce sentiment d'être un intrus. Nous avons aussi fait le lien avec l'importance (*matter*) qu'évoque Strayhorn (2018) comme étant une composante essentielle du sentiment d'appartenance. Pour avoir l'impression d'être à leur place, les étudiants doivent sentir qu'ils sont importants à leur groupe. L'étude de Lamoureux (2007) avait aussi montré l'effet que cela pouvait avoir sur un étudiant qui n'arrivait pas à se faire reconnaître par son identité francophone. Bref, il semble que le sentiment d'anonymat fasse partie de l'expérience de transition du secondaire à l'université, mais qu'il affecte négativement le développement du sentiment d'appartenance des participants. L'étude de Lamoureux et coll. (2013) montre toutefois que l'appui d'un mentor de la même région géolinguistique que les étudiants (« quelqu'un comme soi ») peut venir atténuer ce sentiment d'anonymat. D'ailleurs, certains participants de la présente étude ont noté que leur familiarité avec leur mentor régional était un point positif de ce service. Ceci vient appuyer les conclusions de Lamoureux et coll. (2013) qui avancent que les similitudes géolinguistiques sont importantes dans la création de liens entre les mentors et mentorés de ce programme. Ces mêmes propos sont aussi repris par Terrion et Leonard (2007) qui parlent de ressemblance personnelle et par Santos et Reigadas (2005) qui évoquent l'homogénéité du groupe comme étant des traits positifs de la relation de mentorat.

Nous avons aussi noté que le fait d'être membre d'un groupe a été positif pour les participants tout au long de l'année. L'exemple des participants de l'école de gestion

Telfer montre clairement que puisqu'ils ont senti qu'ils étaient reconnus comme membres de ce groupe dès leur arrivée à l'université, ils ont développé un sentiment d'appartenance envers cette composante de l'institution. Le constat est le même pour les quelques participants qui ont fait partie de groupes non académiques, tels des clubs ou des équipes sportives. À l'instar des conclusions de Hausmann et coll. (2007), Hurtado et Carter (1997) et Strayhorn (2012; 2018), l'idée d'être reconnu en tant que membre d'un groupe spécifique semble donc être un marqueur positif du sentiment d'appartenance à l'institution.

À ce sujet, quelques éléments au sujet de l'engagement des participants ont émergé dans leur discours lors des deux séries de groupes de discussion. Le temps semble être la principale embûche à un engagement accru pour la plupart des participants. En effet, plusieurs participants des régions à proximité de l'université ont expliqué qu'ils passent le moins de temps que possible sur le campus, puisque leurs amis, leur travail et leurs engagements sociaux se trouvent tous à l'extérieur de l'université. Ils semblent tous d'accord pour dire qu'ils ne sont pas prêts à passer plus de temps sur le campus pour participer aux activités sociales universitaires. D'autres ont expliqué qu'ils se sentaient obligés de consacrer tout leur temps à leurs études et à leur apprentissage de la vie universitaires plutôt qu'à s'engager dans d'autres activités. Or, nous avons présenté les propos de Coulon à cet effet, selon qui « les activités para-universitaires sont des facteurs extrêmement puissants d'intégration à l'université. » (2005, p. 84). Il semble que les participants soient conscients de ceci, car plusieurs d'entre eux, tant au premier qu'au deuxième trimestre, ont exprimé qu'ils comprenaient qu'un engagement accru de leur part serait bénéfique à leur affiliation à l'université. D'ailleurs, ceux qui ont commencé à s'engager et qui ont trouvé des groupes ou des activités en lien avec leurs intérêts confirment l'effet positif de leur participation par rapport à leur affiliation et leur sentiment d'appartenance, ce qui reprend bien les propos de Strayhorn (2018) selon qui l'engagement a des effets positifs sur le sentiment d'appartenance. Toutefois, nous avons constaté que plusieurs participants avaient déjà décidé, et ce dès leur arrivée à l'université, qu'ils allaient se concentrer uniquement sur leur temps d'étude et sur leur apprentissage du rythme universitaire lors de leur première année. Ce paradoxe est

intéressant, car la volonté des étudiants d'apprendre la vie universitaire est positive, mais le fait qu'ils tentent de le faire sans nécessairement s'intégrer eux-mêmes à cette vie universitaire va à l'encontre de ce que nous comprenons du processus d'affiliation.

Au sujet des relations sociales des participants, nous avons constaté que lors des deux trimestres ils ont expliqué qu'il était à la fois utile et nécessaire pour eux de se faire des amis à l'université. En effet, tout comme Lamoureux (2007) l'a montré, les relations sociales ont occupé une place importante dans les propos des participants. Ceci semble notamment être en raison du fait que celles-ci sont importantes pour eux dans plusieurs sphères de leur vie. Plusieurs d'entre eux ont expliqué qu'ils avaient des amis avec qui ils peuvent s'amuser et sortir, d'autres avec qui ils étudient et font des projets en lien avec leurs cours ainsi que quelques-uns qu'ils considèrent comme de vrais amis. Cette description des divers types d'amis rejoint celle de Buote et coll. (2007) sur l'effet des relations sociales sur le sentiment d'appartenance. Ces auteurs mentionnent notamment que les amis peuvent donner du soutien émotionnel et des conseils, en plus de permettre aux étudiants de jongler avec les nombreux éléments de stress qui font partie de l'expérience universitaire en première année. À ce sujet, leur volonté de maintenir un petit groupe d'amis au premier et au deuxième trimestre semble être liée au fait que bien qu'ils connaissent plusieurs étudiants et qu'ils s'amuse même avec certains d'entre eux, ils ne considèrent que quelques-uns d'entre eux comme de vrais amis, à qui ils peuvent réellement se confier.

Lors des deux trimestres, plusieurs participants ont expliqué qu'il était facile pour eux d'être eux-mêmes à l'université et donc de rencontrer d'autres étudiants qui partageaient leurs intérêts. Ceci semble d'ailleurs être un contraste avec leur expérience au secondaire où certains d'entre eux ont raconté que leurs amis ne partageaient pas nécessairement leurs intérêts. Selon Vaccaro et Newman (2016), le fait d'être en mesure de vivre des expériences authentiques avec d'autres gens serait un facteur positif du développement d'un sentiment d'appartenance. Plus encore, l'acceptation sociale que décrivent ces participants a déjà été notée par Freeman, Anderman et Jensen (2007) ainsi que Pittman et Richmond (2008) comme étant un facteur important de l'appartenance.

L'arrivée à l'université représente donc un moment où plusieurs étudiants forment des relations authentiques, basées sur leurs réels intérêts.

De plus, lors des deux trimestres, les participants ont expliqué qu'ils avaient de la difficulté à s'adapter au fait que leur relation avec leurs professeurs était moins personnelle que celle qu'ils entretenaient avec leurs enseignants au secondaire. Ceci corrobore les propos de Elwood (2008) qui explique que les étudiants sont surpris que leurs professeurs ne les encadrent pas de la même façon que leurs enseignants le faisaient au secondaire. Dans plusieurs petites écoles secondaires de langue française de l'Ontario, il est tout à fait normal que les élèves côtoient leurs enseignants de façon plus régulière que dans une université qui a des centaines de professeurs. Ajoutons à cela le fait que plusieurs participants ont indiqué qu'ils étaient très engagés au secondaire et qu'ils côtoient donc les enseignants régulièrement, car que ce sont normalement eux qui sont entraîneurs sportifs ou organisateurs d'activités ou de clubs. Le fait que certains étudiants ont remplacé le genre de relation qu'ils avaient avec leurs enseignants du secondaire par celle qu'ils ont avec leur mentor régional à l'université (au lieu de leurs professeurs d'université) s'expliquerait donc par le fait qu'ils ont moins de proximité avec leurs professeurs, tant dans la salle de classe qu'à l'extérieur. En effet, selon leurs commentaires, il semble qu'il soit plus facile pour les étudiants de s'adresser à un mentor à peine plus âgé qu'eux, qui comprend leurs défis et qui connaît bien les rouages du monde universitaire pour bien les renseigner. Il s'agit là d'un exemple du concept de « pour les étudiants, par les étudiants » qui a servi de point central à la création du programme de mentorat régional (Lamoureux et coll. 2013; Lamoureux et Turner, 2012).

Plusieurs participants, tant au premier qu'au deuxième trimestre, ont mentionné qu'ils avaient de la difficulté à maintenir un équilibre entre leur vie sociale et leur vie académique. Lorsque nous comparons ces résultats à l'étude de Lamoureux (2007), nous pouvons conclure que les relations sociales des participants occupent toujours une place importante dans leur discours et qu'une de leurs mesures de succès en milieu universitaire est l'atteinte d'une harmonisation entre leur vie sociale et leur vie académique. Cependant, nos résultats montrent que plusieurs participants ont mis un certain temps à établir cet équilibre. En fait, plusieurs participants ont même exprimé le

fait qu'ils le cherchaient pendant les deux trimestres. À ce sujet, nous devons aussi considérer l'effet de l'appropriation du métier d'étudiant dans cette quête d'équilibre, puisque force est de constater que plusieurs participants n'avaient pas encore maîtrisé le métier d'étudiant lorsque nous leur avons parlé, et ce, même au deuxième trimestre.

En effet, nous avons remarqué certains commentaires de la part des participants, tant au premier qu'au deuxième trimestre en lien avec leur appropriation du métier d'étudiant. Premièrement, il semble que plusieurs d'entre eux se questionnent sur la légitimité de leur place à l'université. Ceci semble être principalement en raison du fait qu'ils doutent de leurs compétences et qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes. Pourtant, nous avons déjà mentionné que pour réussir à l'université, les étudiants doivent croire qu'ils en sont capables (Tinto, 2017). Toutefois, il semble qu'au premier et au deuxième trimestre plusieurs participants vivent des symptômes du syndrome de l'imposteur (Chassangre et Callahan, 2017). Nous avons montré plusieurs exemples de participants qui se croyaient moins capables de réussir que les autres et qui avaient peur qu'on découvre qu'ils ne méritaient pas leur place à l'université. Le fait de se retrouver dans un nouvel environnement avec de nouveaux repères ainsi que de nouvelles règles, personnes et responsabilités semble avoir poussé certains participants à se questionner sur leur compétence en tant qu'étudiant universitaire.

À ce sujet, il semble que la gestion du temps soit un des plus grands défis de la plupart des participants au premier et au deuxième trimestre. Dans toutes nos discussions avec eux, nous avons noté qu'ils accordaient beaucoup d'importance à cette compétence et qu'ils la qualifiaient d'essentielle pour bien réussir à l'université. Or, il semble que plusieurs d'entre eux n'avaient pas encore développé cette compétence avant leur première année d'études universitaires. En examinant les propos des participants, nous avons remarqué que quelques nouveaux éléments, propres à l'université, ont eu une influence importante sur leur gestion du temps. Leur familiarisation avec leur nouvel environnement, le temps qu'ils voulaient consacrer à leur vie sociale, le temps nécessaire pour accomplir les tâches dont ils ont maintenant la responsabilité en tant qu'adultes et surtout, leur temps d'étude.

Sur ce dernier point, plusieurs participants ont expliqué que le rapport entre les efforts qu'ils fournissent dans leurs études et les résultats qu'ils reçoivent n'est plus le même qu'au secondaire. En effet, pendant les deux trimestres, certains d'entre eux ont exprimé de la frustration et de la déception par rapport à leurs notes. Certes, ces émotions étaient liées aux résultats obtenus, mais plusieurs d'entre eux ont aussi expliqué qu'ils pensaient avoir fourni suffisamment d'effort pour obtenir des résultats plus élevés. Les premières notes à l'université représentent donc un point tournant, tel que l'avaient décrit Glaser, Hall et Halperin (2006) dans la mesure où celles-ci sont souvent la première rupture des similarités superficielles (Foy et Keane, 2018) qui existent entre l'école secondaire et l'université. Lors des deux trimestres, les participants ont parlé des difficultés liées aux notes et à l'effort qu'ils devaient fournir pour obtenir les résultats espérés. Le fait que certains participants n'avaient pas, selon eux, des habitudes de travail efficaces au secondaire est probablement une des raisons pour lesquelles ils ont eu de la difficulté à comprendre la façon de procéder pour obtenir de bons résultats. Il est tout à fait probable que si les méthodes et les stratégies d'étude de ces participants étaient plus efficaces, ils pourraient obtenir de meilleures notes. Les travaux de Coulon (2005) expliquent bien ceci en utilisant le concept de l'institution du travail universitaire. En effet, la réussite en milieu universitaire nécessite une série de pratiques qui ne sont normalement pas exigées de façon explicite par les professeurs (p. ex. : lire des articles connexes aux lectures obligatoires, faire de la recherche additionnelle, faire des liens entre les cours, etc.). Il semble que cette compétence, c'est-à-dire celle d'être en mesure de bien juger du niveau et du type d'effort requis pour obtenir les résultats souhaités, n'ait pas été maîtrisée par certains participants lors du premier et du deuxième trimestre. Après avoir présenté les convergences de l'expérience des participants tout au long de leur première année, nous allons présenter les divergences dans leurs propos au premier et au deuxième trimestre.

5.4.2 Les divergences

Dans cette section, nous présentons certains des propos des participants qui ont changé du premier au deuxième trimestre, en fonction des trois sous-thèmes qui guident

la présente étude, soit l'appartenance à la communauté institutionnelle, les relations sociales et le métier d'étudiant.

En ce qui a trait au sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle des participants, nous avons remarqué qu'en général, celui-ci semble avoir augmenté au deuxième trimestre comparativement au premier. Lors du deuxième trimestre, plusieurs participants ont montré qu'il était plus facile pour eux de décrire et de réfléchir à leur expérience étudiante. En effet, ceci semble témoigner du fait qu'ils ont surmonté la période de survie (Lamoureux, 2007) qui caractérisait leur expérience au premier trimestre. Cette capacité d'autoréflexion a permis à plusieurs participants de confirmer qu'ils se sentaient au bon endroit et qu'ils avaient fait le bon choix. Le fait de pouvoir réfléchir à leur expérience, lors du deuxième trimestre, semble donc être un marqueur positif de l'appartenance à la communauté institutionnelle.

Plus encore, nous avons noté qu'au premier trimestre, le regard des autres semblait affecter négativement certains participants, qui sentaient qu'ils n'avaient pas leur place à l'université. Les commentaires des participants au deuxième trimestre montrent qu'ils sont plus confiants en eux-mêmes et qu'ils se considèrent comme membres de l'université, car ils n'ont pas émis de propos au sujet de l'effet négatif du regard des autres. Plusieurs des participants ont expliqué que cela vient du fait qu'ils comprennent mieux le fonctionnement de l'université, qu'ils sont plus à l'aise et qu'ils ne se sentent plus « nouveaux ». À ce sujet, nous avons aussi noté que plusieurs des participants qui ont expliqué qu'ils se sentaient plus confiants au deuxième trimestre ont aussi mentionné que l'appui de leur mentor régional n'était plus aussi nécessaire. Puisque le rôle de leur mentor est de les appuyer et les guider lors de leur transition du secondaire à l'université, le fait qu'ils n'en aient plus autant besoin signifie que ces participants semblent se sentir de plus en plus à l'aise à l'université et progressent dans leur transition. L'apprentissage du « sens commun » (Coulon, 2005) associé au fait d'être membre de la communauté universitaire et la confiance que cela donne aux participants est donc un élément positivement lié au sentiment d'appartenance à la communauté institutionnelle qui est présent au deuxième trimestre.

De plus, le fait de changer de programme a permis à plusieurs participants de mieux apprécier leur place à l'université, puisque cela leur a permis de sentir qu'ils sont maintenant dans le bon domaine et qu'ils peuvent réussir dans leurs études. Pour d'autres, particulièrement dans de petits programmes d'études, l'effet du temps leur a permis de mieux connaître leurs collègues de classe et leurs professeurs. L'appartenance au programme d'études semble donc se préciser au deuxième trimestre et être un facteur important de l'appartenance des participants à l'université.

Lorsque nous avons analysé les propos des participants, nous nous sommes aperçus du fait que plusieurs des changements que nous voyions entre le premier et le deuxième trimestre semblaient être liés au temps. En effet, c'est avec le temps qu'ils ont commencé à porter des symboles de l'université (p. ex. : le chandail de l'Université) et qu'ils se sont habitués à l'environnement physique dans lequel ils se retrouvaient. Plusieurs participants ont affirmé qu'ils se sentaient maintenant plus à l'aise sur le campus et en résidence universitaire, ce qui fait en sorte qu'ils ont fait de l'université leur chez-soi. Le fait de se familiariser avec l'espace physique a permis à ces participants de se sentir à l'aise et de ressentir une plus grande appartenance à l'institution.

Ensuite, nous avons aussi remarqué que les participants se sont engagés davantage au deuxième trimestre qu'au premier. Nous avons noté que cela vient principalement du fait que les participants sont maintenant à l'aise avec leur routine et qu'ils sentent qu'ils peuvent se permettre d'utiliser leur temps pour d'autres choses que leurs études. Nous avons aussi remarqué que plusieurs d'entre eux veulent retrouver l'engagement qu'ils ont apprécié au secondaire. Malgré le fait que plusieurs participants ont dit qu'ils n'allaient s'engager que lors de leur deuxième année d'études, leurs propos nous permettent tout de même de dire que l'engagement représente pour eux un facteur important d'une expérience étudiante positive.

En ce qui a trait aux relations sociales des participants, ils ont expliqué que le temps a fait en sorte que leur expérience du deuxième trimestre a été bien différente de celle du premier. En effet, plusieurs d'entre eux ont expliqué que leur connaissance de la vie universitaire (qui est venue avec le temps) leur a permis de se faire des amis plus facilement au deuxième trimestre. Le fait de sortir du mode de survie du premier

trimestre semble avoir donné davantage de liberté aux participants. Plutôt que de s'en tenir à leurs relations sécurisantes, ils ont été en mesure d'explorer de nouvelles relations en raison du fait qu'ils étaient plus à l'aise dans l'environnement universitaire au deuxième trimestre. En faisant le lien avec l'étude de Brook et coll. (2014), nous comprenons que l'intégration sociale accrue des participants au deuxième trimestre est un marqueur positif de leur insertion à la communauté universitaire à titre de membre.

À ce sujet, au premier trimestre nous avons remarqué que les relations sécurisantes des participants établies avant leur arrivée à l'université ont été importantes pour leur sentiment de confiance à l'université. Il semble qu'au deuxième trimestre, certains participants commencent à former de nouvelles relations qui remplissent ce même rôle. Bien que plusieurs des participants aient souligné le fait que ces nouvelles relations ne signifiaient pas qu'ils allaient rompre leurs relations avec leurs amis du secondaire, nous avons tout de même constaté que c'est au deuxième trimestre que les participants semblent réellement se permettre d'avoir de nouvelles amitiés. D'ailleurs, cela semble être lié au fait que plusieurs d'entre eux ont eu des moments de prise de conscience au deuxième trimestre en ce qui a trait à l'importance qu'ils devraient accorder à leurs relations sociales. Certains participants qui réussissaient très bien du point de vue académique ont raconté qu'ils sentaient un manque quant à leur vie sociale et que cela affectait négativement leur expérience étudiante. Il semble que, lors de leur deuxième trimestre, les participants se soient rendus aux mêmes conclusions énoncées par Lamoureux (2007), puisque plusieurs d'entre eux semblent avoir compris que le fait d'accorder de l'importance à leur vie sociale est un marqueur positif d'une affiliation réussie. Nous avons aussi noté que c'est durant le deuxième trimestre que certains d'entre eux ont commencé à prendre des décisions par rapport aux types de relations qu'ils voulaient maintenir avec certaines personnes. Ils ont expliqué que certaines connaissances faites au premier trimestre allaient évoluer en vraies amitiés alors que certaines amitiés allaient progressivement se dissiper puisqu'ils n'avaient plus les mêmes intérêts que ces personnes. Bref, le deuxième trimestre semble être le moment où les participants ont pris conscience de l'importance de leur vie sociale, du contrôle qu'ils ont sur celle-ci et de l'influence qu'elle a sur leur affiliation.

Pour ce qui est de l'appropriation du métier d'étudiant par les participants, nous avons remarqué plusieurs différences du premier au deuxième trimestre. Le fait d'avoir terminé leur premier trimestre, d'avoir vécu des hauts et des bas, d'avoir reçu leurs résultats finaux et dans certains cas d'avoir changé de programme d'études sont tous des facteurs qui font en sorte qu'au deuxième trimestre, les participants ont semblé être plus confiants par rapport à leur capacité à réussir en milieu universitaire. Plus encore, ils ont aussi été en mesure de discuter avec d'autres étudiants, pour constater que ceux-ci vivaient certaines des mêmes difficultés qu'eux lors du premier trimestre. Le fait de se comparer à d'autres membres du groupe pour se rendre compte qu'ils sont tout aussi compétents qu'eux a redonné confiance à plusieurs participants. Certains d'entre eux ont aussi expliqué qu'au deuxième trimestre, ils ont été en mesure de prendre du recul par rapport à leur expérience. Ils se sont notamment rendu compte qu'en plus d'avoir été bien préparés à leur transition aux études postsecondaires, ils ont pu établir des liens avec la transition qu'ils avaient précédemment vécue lors de leur passage de l'élémentaire au secondaire. Malgré le fait que ces transitions soient bien différentes l'une de l'autre, le fait de se rendre compte qu'ils ont déjà été déstabilisés dans un nouveau milieu semble les avoir rassurés par rapport à leur propre expérience. Bref, l'autoréflexion des participants au deuxième trimestre leur a permis d'augmenter leur niveau de confiance par rapport à leur habileté à jouer le rôle d'étudiant.

De plus, nous avons remarqué qu'au deuxième trimestre, nous avons parlé à des étudiants qui avaient changé depuis le début de leurs études universitaires. En effet, plusieurs d'entre eux ont expliqué qu'ils étaient maintenant habitués à leur indépendance et aux responsabilités d'adulte qui leur appartenaient maintenant. Ceci fait contraste avec le premier trimestre, où plusieurs participants racontaient qu'ils devaient prendre le temps de s'habituer à leur indépendance et qu'ils avaient de la difficulté à jongler avec de nouvelles responsabilités. En lien avec ces nouvelles responsabilités, quelques participants ont mentionné que leur expérience du premier trimestre leur a montré à quel point la gestion du temps était une habileté importante à maîtriser afin de bien assumer ces responsabilités additionnelles ainsi que la charge de travail universitaire. Cela a fait

en sorte que plusieurs d'entre eux se sont concentrés sur la gestion du temps au deuxième trimestre.

Nous avons aussi remarqué que le début du deuxième trimestre a permis à certains participants de réaffirmer la légitimité de leur place à l'université. En effet, plusieurs participants ont senti que leur stress a beaucoup diminué au deuxième trimestre par rapport au premier lorsqu'ils avaient reçu leurs notes finales. Dans plusieurs cas, des notes finales plus élevées ont confirmé qu'ils avaient leur place à l'université et qu'ils étaient dans le bon programme d'études. Pour d'autres, l'expérience du premier trimestre et l'obtention de leurs notes finales leur ont fait comprendre qu'ils n'étaient pas dans le bon programme d'études. La réflexion entreprise par certains de ces participants au sujet de leur choix de programme d'études ainsi que la carrière qu'ils veulent poursuivre par la suite leur a permis de trouver un nouveau programme qui répondait mieux à leurs intérêts. En général, un changement de programme a semblé être une étape positive de la première année des participants qui sont passés par ce processus, car plusieurs d'entre eux ont noté à quel point leur expérience était plus positive au deuxième trimestre à la suite de leur décision. Le fait d'être dans le bon programme d'études, soit celui dans lequel les étudiants se sentent à leur place, semble être un marqueur positif du sentiment d'appartenance.

Finalement, les participants ont exprimé le fait qu'au deuxième trimestre ils se sentaient plus confiants par rapport aux stratégies et aux méthodes qu'ils devaient utiliser pour répondre aux exigences universitaires, notamment en raison de moments de prise de conscience qu'ils avaient vécus. Il semble qu'ils aient été en mesure d'apprendre de leurs erreurs du premier trimestre et que cela a eu un effet positif sur leur expérience du deuxième trimestre. L'expérience des participants au premier trimestre semble concorder avec les propos de Brinkworth et coll. (2009), qui notent que lors de la transition du secondaire à l'université, leurs participants disaient être conscients du fait que l'université serait une nouvelle expérience mais étaient aussi surpris de l'écart entre leurs attentes et la réalité. Notamment, ces participants ont expliqué qu'ils avaient de la difficulté à comprendre les attentes des professeurs et qu'ils s'attendaient à plus de rétroaction de leur part. Plusieurs participants de la présente étude ont raconté qu'il était plus facile pour

eux de comprendre les attentes des professeurs au deuxième trimestre. De plus, quelques participants ont expliqué qu'ils commençaient à comprendre comment jouer ce que Coulon appelle « le jeu des règles » (2005). En effet, contrairement au premier trimestre où plusieurs participants parlaient de la difficulté qu'ils avaient à effectuer tout leur travail en plus de veiller à leurs responsabilités d'adultes, il semble qu'ils aient été en mesure de mieux jouer leur rôle d'étudiant au deuxième trimestre. En effet, certains d'entre eux ont expliqué qu'ils ont mieux compris le niveau et le type d'efforts qu'ils devaient fournir afin d'obtenir les résultats qu'ils souhaitaient. Plus encore, quelques-uns d'entre eux ont aussi mentionné qu'ils utilisaient ceci comme stratégie, en faisant parfois le minimum nécessaire dans un cours, afin de fournir tous leurs efforts dans un autre. Bref, il semble que globalement, les participants ont commencé à trouver la « recette gagnante » qui leur permettra de bien s'approprier le métier d'étudiant.

Chapitre 6 - Conclusion

L'objectif de recherche de cette thèse était de décrire le sentiment d'appartenance d'étudiants franco-ontariens lors de leur première année d'études universitaires. Pour ce faire, nous avons eu recours à un corpus de données tiré du projet principal que nous avons décrit au chapitre qui porte sur la méthodologie. Ce corpus a été analysé et interprété en fonction des trois composantes du sentiment d'appartenance que nous avons identifiées, soit l'appartenance à la communauté institutionnelle, les relations sociales et l'appropriation du métier d'étudiant. Il s'agissait de l'histoire de 88 étudiants lors de leur première année universitaire, en 2018-2019, alors qu'ils développaient leur sentiment d'appartenance à l'Université d'Ottawa.

La conclusion de la présente étude nous permet de réfléchir aux principales limites de cette thèse ainsi que ses contributions au savoir scientifique. Par la suite, nous proposons des pistes de recherche qui ont émané de ce projet. Pour terminer, quelques réflexions personnelles sont présentées et portent sur l'expérience des étudiants franco-ontariens à l'Université d'Ottawa.

6.1 Limites de la recherche

Cette étude comporte certaines limites que nous devons souligner. Premièrement, la taille de l'échantillon des participants ne représente pas un pourcentage suffisant de la population étudiante de première année issue de milieux francophones minoritaires pour que les résultats puissent être généralisés à l'ensemble des étudiants de première année. Bien que les conclusions présentées puissent être de bons points de départ pour les institutions universitaires lorsqu'elles voudront poser des actions concrètes par rapport au sentiment d'appartenance de leurs étudiants francophones minoritaires, il sera nécessaire pour elles de recueillir des données auprès de leurs propres populations étudiantes, puisque celles-ci pourraient les amener à des conclusions plus représentatives de leurs situations particulières.

En lien avec ceci, le fait que les données du projet principal aient été recueillies auprès d'étudiants fréquentant tous l'Université d'Ottawa représente aussi une limite. En effet, puisque nous avons montré l'importance de l'appartenance à la communauté

institutionnelle dans la période de transition du secondaire à l'université, il est possible que cette appartenance se forme de différentes façons dans d'autres institutions universitaires.

Pour ce qui est de la méthodologie utilisée, l'utilisation secondaire de données constitue une limite car nous ne pouvions pas contrôler le choix des instruments de collecte de données et des autres éléments méthodologiques du projet principal. Par conséquent, certaines autres limites méthodologiques sont en lien avec l'utilisation secondaire de données. D'abord, l'échantillon du présent projet se limite à un groupe spécifique d'étudiants, soit des diplômés d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Bien qu'il s'agisse ici d'une limite pour le présent projet, nous devons souligner que le projet principal compte y répondre, avec des collectes de données qui sont planifiées pour les années à venir et auxquelles participeront d'autres groupes géolinguistiques. L'autre limite est que les informations biographiques des participants n'ont pas été recueillies dans le cadre du projet principal. Il est donc tout à fait plausible d'avancer que le genre, l'école secondaire, la ville d'origine, l'ethnicité et la langue du programme d'étude des participants, par exemple, auraient pu permettre d'analyser les données de la présente étude autrement.

Bien que l'utilisation des groupes de discussion comme méthode de collecte de données comporte des avantages, elle a aussi des limites. En effet, des participants plus réservés ou dont les propos vont à l'encontre de ce que les autres partagent ont peut-être préféré ne pas prendre la parole à certains moments. Il est donc possible que d'autres opinions et points de vue que ceux présentés dans les données existent, mais n'aient pas été dits et, par conséquent, n'aient pas été recueillis. Des entretiens individuels, par exemple, auraient peut-être permis d'entendre ces points de vue différents.

La dernière limite à considérer est que ce projet de recherche a eu lieu dans la période qui a précédé la pandémie de la Covid-19. Cette période de pré-pandémie était caractérisée par la présence physique des étudiants sur le campus. En effet, ils assistaient à leurs cours et rencontraient leurs professeurs en présentiel, ils pouvaient accéder aux services de l'université en personne et ils pouvaient participer à des activités sociales ou sportives sur le campus. Nous notons aussi que les résidences universitaires étaient

remplies à pleine capacité. En ce sens, la présente étude n'a pas pu tenir compte de l'impact qu'a eu la pandémie de la Covid-19 sur l'expérience universitaire étant donné que la collecte de données a été faite avant la pandémie, soit en 2018-2019. Par conséquent, il est tout à fait possible que la vie universitaire post-pandémie ne redevienne plus exactement ce qu'elle était au moment de la collecte de données. En effet, depuis le début de la pandémie, plusieurs universités offrent beaucoup plus de cours en ligne qu'à la normale, les méthodes d'évaluation ont dû être adaptées à l'enseignement en ligne, la vie sociale sur les campus a été profondément bouleversée et plusieurs des occasions d'engagements qui sont habituellement offertes aux étudiants n'existent tout simplement pas. En somme, les questions d'engagement, de rapport à l'espace physique des campus, des relations sociales, de la proximité avec les professeurs et des rapports entre étudiants sont vécues différemment depuis le début de la pandémie. Bien qu'il soit impossible à ce point-ci de cerner les impacts qu'aura la pandémie sur l'expérience étudiante dans les prochaines années, il se peut que les conditions dans lesquelles nous avons recueilli les données de la présente étude ne se reproduisent plus en raison des changements qu'ont apportés les universités à leurs façons de faire depuis le début de cette crise sanitaire. Après avoir vu les limites de la présente étude, nous pouvons présenter des contributions qu'elle apporte au domaine de recherche de l'éducation postsecondaire.

6.2 Contributions de la recherche

La présente étude offre plusieurs contributions au savoir scientifique dans le domaine de l'éducation postsecondaire. En effet, elle s'ajoute à la fois au domaine de l'expérience d'étudiants universitaires issus de milieux francophones minoritaires et à celui sur le sentiment d'appartenance à l'université. Elle fait également écho aux propos de Lamoureux (2007) et Tinto (2017), selon lesquels le point de vue des étudiants doit faire partie de la recherche au sujet de l'expérience universitaire. En fonction des résultats que nous avons présentés, nous pouvons dire que cette perspective particulière permet de mieux comprendre l'expérience étudiante. À ce sujet et à l'instar de l'étude de Lamoureux et Turner (2013), ce type d'étude, qui favorise le point de vue étudiant et qui est réalisée à partir d'une perspective *insider*, doit mener à des recommandations auprès des institutions scolaires et postsecondaires. Les résultats peuvent servir d'inspiration à

de nouvelles pratiques et mesures en milieu scolaire et universitaire favorisant ainsi le développement d'un sentiment d'appartenance chez les étudiants.

Quelques contributions de la présente étude sont en lien avec la méthodologie utilisée. En premier lieu, nous pouvons faire un retour réflexif sur le processus autoethnographique que nous avons employé. Rappelons brièvement que l'autoethnographie est un processus réflexif qui permet au chercheur d'explicitier ses expériences et ses biais afin que ses liens avec le sujet de recherche soient clairs pour les lecteurs. Bien que cette méthode commence à se répandre en recherche qualitative (Bochner et Ellis, 2016; Jones, Adams et Ellis, 2013), son utilisation dans les recherches menées en français et dans celles qui portent sur les études postsecondaires demeure limitée. Dans le cadre de la présente étude, ce processus a pris la forme d'un récit autoethnographique où j'ai décrit mes expériences à l'Université d'Ottawa en tant qu'étudiant, mentor régional et employé.

Un des buts du processus autoethnographique a été d'utiliser mon expérience à titre de données de recherche afin de les comparer, en quelque sorte, à celles tirées du corpus à l'étude, l'autre but était d'entamer un processus réflexif pour me rapprocher des histoires des participants. Les expériences qu'ils ont vécues et racontées lors des groupes de discussion m'ont rappelé des souvenirs, des anecdotes ainsi que les hauts et les bas de ma première année universitaire, ce qui m'a permis de mieux comprendre leurs propos. Cette réflexion me semble importante car elle permet de légitimer la place de l'autoethnographie dans la recherche au sujet du sentiment d'appartenance aux études postsecondaires. Il est clair que ce processus m'a permis de contextualiser les propos des participants en les comparant, les liant et les analysant en fonction de mes expériences d'étudiant, de mentor et d'employé.

En plus des avantages de l'autoethnographie, l'utilisation secondaire de données a montré qu'un corpus de données qualitatives peut contenir assez d'information pour alimenter plusieurs études sur divers sujets. Les institutions postsecondaires, qui recueillent toutes beaucoup de données tant qualitatives que quantitatives auprès de leurs étudiants, auraient intérêt à les rendre disponibles pour des utilisations secondaires de manière à permettre de les étudier sous plusieurs angles et à en puiser le maximum de

conclusions et de recommandations. En ce qui a trait aux instruments de recherche présentés dans la partie décrivant la méthodologie, nous notons que la transférabilité (Savoie-Zajc, 2011) de cette étude permettra à d'autres chercheurs de reprendre les étapes procédurales de la présente étude afin de les appliquer à d'autres populations étudiantes.

Une autre contribution de la présente étude est que l'interprétation des données a permis de dresser une liste de dix recommandations qui pourront servir aux institutions dans leurs efforts d'appuyer leurs étudiants lors de leur transition du secondaire à l'université, surtout en ce qui a trait au développement d'un sentiment d'appartenance. Les dix recommandations et leurs justifications sont structurées en fonction des trois sous-thèmes du sentiment d'appartenance, soit l'appartenance à la communauté institutionnelle, les relations sociales et le métier d'étudiant.

Au sujet de l'appartenance à la communauté institutionnelle, nous avons identifié quatre recommandations que les institutions postsecondaires peuvent mettre en place afin de créer des liens avec leurs étudiants.

Recommandation 1 : Repenser les façons de communiquer avec leurs étudiants, afin que ces derniers comprennent bien les messages reçus.

Nous rappelons l'exemple de l'étudiante qui a reçu le courriel lui indiquant qu'elle était à risque de probation scolaire mais qui n'a pas remarqué qu'il contenait plusieurs ressources mises à sa disposition pour l'aider à améliorer son rendement scolaire. Ma perspective d'employé me permet de voir que malgré la bonne volonté de l'institution, il semble que les courriels, incluant ceux qui portent sur le rendement académique et qui devraient attirer l'attention des étudiants, ne sont souvent pas compris de la façon que l'institution le souhaiterait. À ce sujet, nous avons aussi montré que la communication avec les mentors régionaux par le biais des médias sociaux était un moyen facile pour les étudiants de trouver l'information dont ils ont besoin. Même s'il n'est peut-être pas possible que les institutions se tournent exclusivement vers les médias sociaux pour communiquer avec leurs étudiants, nous soutenons que les institutions postsecondaires doivent continuer à trouver des façons de communiquer de façon efficace avec leurs étudiants. Nous soulignons aussi l'importance de s'assurer que les étudiants

puissent bien comprendre les messages qui leur sont envoyés. Si la communication fonctionne bien, tant en ce qui a trait aux moyens de communiquer qu'au contenu qui est présenté, cela pourra sûrement aider à améliorer la perception que les étudiants ont de l'appui de l'institution.

Recommandation 2 : Réduire le sentiment d'anonymat que peuvent vivre certains étudiants à l'université.

Le sentiment d'anonymat semble être une différence marquée entre le secondaire, où les élèves sentent que les enseignants les connaissent et l'université, où ils passent inaperçus lorsqu'ils sont sur le campus. À l'Université d'Ottawa, les cours communs et de base en première année regroupent des étudiants de plusieurs programmes d'études, ce qui mène à des cours comprenant plusieurs centaines d'étudiants. De ce fait, il est pratiquement impossible que les professeurs (qui doivent souvent enseigner à plusieurs centaines d'étudiants par trimestre) se souviennent du nom de tous leurs étudiants. Il en va de même pour le personnel administratif des facultés, par exemple, qui voient aussi des centaines d'étudiants par jour. En ce sens, l'initiative de l'École de gestion Telfer d'assigner un spécialiste académique à chaque étudiant dès la première année semble porter fruit puisque les étudiants de cette faculté ont raconté que cette initiative leur donne l'impression que leur faculté leur accorde de l'importance et qu'ils ne passent pas inaperçus. Nous proposons que chaque service et faculté de l'université étudie la faisabilité d'initiatives semblables à celle-ci afin de réduire le sentiment d'anonymat que peuvent vivre certains étudiants.

Recommandation 3 : Offrir des activités qui permettent aux élèves de passer du temps sur le campus afin de s'y familiariser avant le début de leur parcours universitaire.

Nous avons remarqué que lorsque les étudiants avaient passé suffisamment de temps sur le campus, ils se sentaient davantage à l'aise à l'université, notamment en raison de leur connaissance de l'espace physique dans lequel ils se trouvent. Pour les étudiants d'Ottawa et de l'Est, les occasions fréquentes qu'ils ont de visiter le campus avant même de devenir étudiants semblent leur permettre d'être à l'aise avec

l'environnement physique. Cependant, ceci semble avoir été un enjeu plus important pour les étudiants du Nord et du Centre-Sud-Ouest. Nous pensons que les initiatives gouvernementales telles que Destination Réussite, ainsi que les activités de recrutement de la part des institutions postsecondaires pourraient être structurées, en partie, en fonction de cette recommandation.

Recommandation 4 : Proposer aux étudiants des occasions d'engagement, tels les clubs et les sports intramuros, au même titre que les programmes d'études qui leur sont présentés dans le cadre du recrutement.

Nous avons montré que plusieurs étudiants étaient très engagés au secondaire, mais qu'ils s'imposaient des limites par rapport à leur engagement en contexte universitaire lors de leur première année d'études. À ce sujet, nous pensons qu'une plus grande implication de mentors étudiants, tels les mentors régionaux, lors de l'étape de recrutement des étudiants pourrait être bénéfique. En effet, en permettant aux futurs étudiants de discuter de la vie universitaire lors du processus de recrutement et de demande d'admission, ces derniers pourraient être davantage renseignés sur les bienfaits de l'engagement et de l'équilibre entre la vie sociale et académique avant même de commencer leurs études postsecondaires. Puisque, selon nos résultats, ces facteurs semblent être positivement liés au sentiment d'appartenance à l'université, nous croyons que ces pratiques permettraient aux étudiants de commencer à développer leur sentiment d'appartenance avant même de débiter leurs études.

Pour ce qui est des relations sociales des participants à l'université, nous avons noté deux recommandations qui pourraient faciliter les rencontres et la création de nouvelles amitiés chez les étudiants.

Recommandation 5 : Créer davantage de programmes de type cohorte afin de permettre aux étudiants de former des amitiés avec un groupe plus restreint de personnes qui partagent leurs intérêts.

La plupart des étudiants ont expliqué qu'ils voient leurs amitiés à l'université comme étant non seulement utiles, mais nécessaires à leur succès à l'université. Pour ce qui est des « vrais amis », ou ceux à qui les étudiants peuvent se confier, il semble que le

développement de ces relations se fasse sur une longue période et qu'il serait difficile d'influencer ce processus par des stratégies institutionnelles. Toutefois, en ce qui a trait aux « amis d'école », le modèle de type cohorte qui est employé par l'École de gestion Telfer et par d'autres plus petits programmes où les étudiants se côtoient souvent semble procurer des résultats positifs quant à l'appartenance qu'ils y ressentent. Nous tenons aussi à rappeler les résultats de l'étude de Jean-Pierre (2017) qui a notamment trouvé que les étudiants franco-ontariens aimeraient avoir davantage d'occasions de socialiser en français à l'université. Nous soutenons donc que lorsque les institutions postsecondaires bilingues considèrent l'ajout d'initiatives qui encourageraient la socialisation chez les étudiants, elles doivent porter une attention particulière à la langue dans laquelle elles sont offertes.

Recommandation 6 : Organiser divers types d'activités pour créer des liens à la rentrée et tout au long de l'année scolaire.

Nous avons montré que les activités sociales de la rentrée avaient permis à certains étudiants de se faire des amis dès leurs premiers jours sur le campus. Cependant, il semble que les amitiés qui ont été formées grâce à ces activités ont surtout été des connaissances avec qui les participants pouvaient sortir et avoir du plaisir. Certains des participants ont mentionné que d'autres types d'activités leur auraient possiblement permis de rencontrer de « vrais amis » avec qui ils pourraient bâtir des relations plus authentiques et importantes. Plusieurs étudiants sont en mode de survie pendant un certain temps au début de leur parcours universitaire et ils ne sont peut-être pas prêts ou disponibles pour participer aux activités de la rentrée. À ce sujet, un participant a mentionné que puisqu'il n'a pas participé aux activités de la rentrée, il n'a pas eu d'occasions de se faire d'amis pendant sa première année à l'université. C'est pour cette raison qu'il est important d'organiser des activités, qui ont pour but de permettre aux étudiants de faire de nouvelles rencontres, tout au long de l'année. Ceci ferait en sorte que peu importe le moment où les étudiants commencent à se sentir plus à l'aise sur le campus, ils peuvent participer à des activités dont le but est de s'intégrer à la vie sociale de l'université.

Nous avons également formulé quatre recommandations au sujet de l'appropriation du métier d'étudiant.

Recommandation 7 : Cibler la gestion du temps comme compétence essentielle à maîtriser à l'université.

Il semble particulièrement important, selon les commentaires des participants, que cette compétence soit acquise avant l'entrée à l'université, car elle est requise dès la rentrée universitaire. En ce sens, nous croyons que les écoles secondaires devraient se pencher sur des façons de développer cette compétence auprès de leurs élèves avant même qu'ils commencent leurs études postsecondaires. Nous notons également que le contexte de la pandémie a fait en sorte que davantage de cours asynchrones, c'est-à-dire donnés de façon virtuelle sans horaire fixe, sont offerts à l'Université d'Ottawa. Ce type de cours demande une certaine autonomie de la part des étudiants sur le plan de la gestion du temps, puisqu'ils sont responsables de réserver du temps pour ces cours, car ils n'apparaissent pas à un moment précis dans leur horaire officiel. Le contexte post-pandémie où certains cours de ce type seront possiblement offerts de façon permanente demandera donc encore plus de compétences en gestion du temps chez les étudiants que ce que nous avons constaté dans le cadre de la présente étude.

Recommandation 8 : Promouvoir les options offertes aux étudiants en termes de changements de programme ou les appuyer dans ce processus, surtout au cours de leur première année d'études.

Les institutions postsecondaires priorisent le recrutement et le choix initial de programme. Cependant, mon expérience en tant que mentor et en tant qu'employé de l'Université d'Ottawa me permet de dire que plusieurs étudiants changent de programme lors de leur première année d'études. Ces changements donnent souvent lieu à des sentiments d'échec de la part des étudiants, car ils sentent qu'ils n'ont pas été capables de réussir suffisamment bien dans leur premier programme. Toutefois, il est fort probable que leur premier choix, qui est fait à l'âge de 17 ou 18 ans et sans expérience de cours universitaires, ne soit pas nécessairement le bon. Les spécialistes au sein des facultés pourraient inviter les étudiants à les rencontrer lorsqu'ils considèrent un changement de

programme et ensuite les soutenir à chaque étape qui doit être franchie. La normalisation de ce processus pourrait servir à diminuer les sentiments d'échec qui l'accompagnent souvent.

Recommandation 9 : Préparer les étudiants aux différences entre les pratiques d'évaluation utilisées au secondaire et à l'université afin de faciliter leur transition académique.

Les étudiants passent du secondaire, où l'échec est très rarement utilisé en évaluation, à l'université, où il fait partie de la réalité. Cette différence de philosophie entre le secondaire et l'université représente un grand changement pour les étudiants. Les universités pourraient, grâce aux mentors-étudiants, aux conseillers, aux coordonnateurs de programmes, etc., expliciter et discuter de la possibilité d'échec avec les étudiants lors de leur première année d'études afin de les préparer à cette réalité.

Recommandation 10 : Communiquer clairement les attentes des cours et des travaux.

Nous avons remarqué que plusieurs participants ont eu de la difficulté à comprendre les attentes des professeurs et que cela a affecté les premières notes de plusieurs étudiants. Les institutions universitaires pourraient fournir un appui pédagogique et des formations obligatoires pour leurs professeurs à la fois en matière de stratégies d'enseignement efficaces mais aussi de bonnes pratiques en évaluation. L'utilisation systématique de grilles d'évaluation et d'objectifs clairs pour les travaux, par exemple, pourrait aider les étudiants à avoir des attentes plus réalistes. Cependant, nous devons souligner que les étudiants ont aussi un rôle à jouer dans ce processus. En effet, l'appropriation du métier d'étudiant est accompagnée d'une certaine responsabilisation. C'est-à-dire que bien qu'il pourrait être souhaitable que certains changements soient faits sur le plan des pratiques d'évaluation de certains professeurs, les étudiants ont la responsabilité de poser des questions à leurs professeurs et de s'informer afin de s'assurer de bien comprendre les attentes liées aux cours et à leurs travaux.

Pour clore cette partie sur la contribution de ce projet de recherche, nous pouvons avancer que le présent projet vient aussi s'ajouter aux quelques recherches déjà effectuées auprès des populations étudiantes francophones minoritaires (Lamoureux, 2007;

Lamoureux et coll., 2013; Lamoureux, Vignola et Bourdages, 2020; Léger, Pilote et Canuel, 2013; Magnan, 2013; Murray et Vignola, 2018; Pilote et Joncas, 2016) ainsi qu'aux recherches sur le sentiment d'appartenance (Hoffman et coll., 2003; Hurtado et Carter, 1997; Marshall et coll., 2012; Strayhorn, 2018). La présente étude comble donc une lacune en ce qui a trait aux études menées en français sur le sentiment d'appartenance aux études postsecondaires et plus particulièrement auprès de populations francophones minoritaires. Maintenant que nous avons présenté les contributions de la présente étude, nous pouvons nous pencher sur les pistes de recherche qui en émanent.

6.3 Pistes de recherche

Certaines des pistes de recherche qui émergent de ce projet sont en lien avec les limites que nous avons énoncées précédemment. En effet, nous convenons que d'autres études du même type pourraient inclure des données biographiques sur leurs participants, de manière à rendre compte davantage de différences et de ressemblances avec certains profils étudiants. De plus, en lien avec les méthodes de recherche utilisées, la richesse des données recueillies permet de constater qu'il serait sûrement avantageux pour les institutions postsecondaires de se doter de mécanismes permanents de collecte de données qualitatives comme les groupes de discussion, car ceux-ci permettent d'obtenir des réponses plus détaillées qu'avec certaines catégories de question (p. ex. : Vrai ou faux, choix multiples, etc.) ou par le nombre de caractères à utiliser, comme cela est souvent le cas pour plusieurs types de méthodes quantitatives (p. ex. : sondages électroniques). Ces mécanismes permanents permettraient aux étudiants de témoigner de leur expérience (Tinto, 2017) tout en faisant entendre leur voix (Lamoureux, 2007), ce qui semble d'ailleurs avoir été un point positif en lien avec le sentiment d'appartenance.

Le désir de certains participants d'être jumelés à des étudiants francophones comme colocataires en résidence universitaire mène à une autre piste de recherche. En effet, un étage d'une résidence universitaire pourrait être réservé pour des étudiants francophones et un projet-pilote pourrait y être mené afin d'observer les effets sur l'expérience des étudiants. En lien avec cette piste de recherche, bien que ce ne soit pas officiellement publicisé, une des résidences de l'Université d'Ottawa attire davantage de francophones et de francophiles. Cette résidence universitaire pourrait donc servir à

mener un éventuel projet-pilote. Il serait aussi utile de mener des entrevues ou des groupes de discussion auprès d'élèves lorsqu'ils font leur demande de logement à l'Université d'Ottawa, pour mieux comprendre leur choix de cocher ou non la case leur permettant d'être jumelés à un colocataire francophone. Cela permettrait de comprendre s'ils cochent la case en connaissance de cause, si assez d'étudiants la cochent pour permettre de faire ces jumelages ou si l'Université priorise réellement cette variable dans la formule de jumelage.

Lorsque les résultats du projet principal seront disponibles, il sera possible de faire des liens avec ceux du présent projet. En effet, le fait de pouvoir comparer les données des groupes de discussion d'étudiants issus d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario à d'autres groupes géolinguistiques, soit anglophones ou francophones des autres provinces canadiennes, permettrait sans doute de montrer les différences et les ressemblances entre ces groupes. Des analyses similaires à celles décrites dans la présente étude pourraient être réalisées avec ces autres groupes afin de permettre l'élargissement des conclusions à une plus grande portion de la population étudiante. Ces résultats pourraient certainement servir aux institutions postsecondaires dans leur mise en œuvre de mesures visant à améliorer l'expérience de transition de ces étudiants. L'utilisation de mesures spécifiques aux profils géolinguistiques des étudiants pourrait, par la suite, servir à mieux répondre aux besoins de ces populations variées. Nous pensons aussi qu'il serait opportun d'accorder de l'importance au cheminement identitaire des participants dans ce type de recherche. En effet, nous avons identifié l'identité, particulièrement au moment de la transition de l'adolescence à l'âge adulte, comme étant un concept important à retenir dans le cadre de la présente étude. À ce sujet, nous avons vu certains indices chez les participants, tels que le fait de trouver des amis avec des intérêts de communs ou le fait de vouloir se réinventer en tant que personne, qui nous portent à croire que la composante identitaire gagnerait à être l'élément central d'une prochaine étude.

En ce sens, une étude longitudinale menée auprès du groupe d'étudiants du présent projet lorsqu'ils seront rendus en quatrième année d'études universitaires serait une autre piste de recherche à explorer. Ceci permettrait de témoigner de l'évolution de

l'expérience, du sentiment d'appartenance et de l'identité des participants au cours de leurs quatre années d'études de premier cycle.

De plus, bien que la présente étude ne soit pas du type recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011), le fait que je sois un employé de l'université d'où sont tirées les données montre néanmoins qu'il pourrait être pertinent pour de futures études d'utiliser l'autoethnographie d'employés d'institutions universitaires pour réaliser des projets de ce type afin d'avoir une vision « de l'intérieur ». La présence d'employés des institutions postsecondaires au sein des équipes de recherche qui fourniraient leur autoethnographie, comme dans le cas de cette thèse, ou à titre de co-chercheurs dans le cadre de projets de type recherche-action, ajouterait une perspective d'*insider* qui pourrait être bénéfique lors de l'interprétation des données et de l'élaboration de recommandations. Ma réflexion me permet aussi de proposer que l'autoethnographie réflexive fasse partie des pratiques habituelles des institutions postsecondaires comme moyen de s'assurer que leurs professeurs et leur personnel administratif soient sensibles à la réalité des étudiants. Il semble tout à fait indiqué que le fait de conscientiser les employés des universités à la réalité des étudiants permettrait de créer des liens plus authentiques entre les étudiants et leur communauté institutionnelle (Hurtado et Carter, 1997; Lamoureux et coll. 2014; Tinto, 2017; Vaccaro et Newman, 2016). Certes, les similarités entre un étudiant et un professeur sont probablement moindres qu'avec un mentor, mais le simple fait de montrer une sensibilité et une compréhension de la réalité de la transition du secondaire à l'université, par moyen d'expériences partagées, pourrait améliorer la perception qu'ont les étudiants de l'appui que l'institution leur fournit (LaMastro, 2001). Cette idée ne ferait ainsi que reprendre un des principes fondamentaux du mentorat régional, soit de jumeler les étudiants avec « quelqu'un comme soi » (Lamoureux et coll., 2013).

Une autre piste de recherche est en lien avec l'offre de programmes universitaires qui est présentement disponible pour les étudiants. En effet, plusieurs participants ont mentionné qu'ils voulaient changer de programme ou qu'ils étaient stressés par le fait de devoir choisir une discipline qui allait éventuellement devenir leur domaine de carrière. Puisque nous avons vu que le fait d'être dans le bon programme d'études est un aspect positif de l'expérience étudiante, il serait tout indiqué de rendre les choix de programmes

universitaires moins restrictifs. En lien avec cette réflexion, il est opportun de mentionner les programmes de type *Undeclared First Year* comme celui de l'Université *Queen's* en Ontario. Il s'agit d'un programme qui permet aux étudiants de choisir des cours de première année de différentes disciplines. Durant cette première année, ils peuvent apprendre à connaître leurs intérêts tout en s'acclimatant à la vie universitaire, avant de choisir leur programme d'études pour les trois autres années de leur baccalauréat. Selon mon expérience, cette façon de fonctionner pourrait certainement répondre aux besoins de plusieurs étudiants qui se retrouvent dans le mauvais programme à leur arrivée à l'université car ils n'ont pas une idée précise du domaine dans lequel ils veulent étudier. La mise en place d'un tel type de programme pourrait permettre de mener une recherche-action institutionnelle destinée à améliorer le sentiment d'appartenance, l'expérience et la rétention étudiante.

De plus, la présente étude pourra servir de tremplin à d'autres recherches sur le sentiment d'appartenance à l'université vécu par des groupes minoritaires, comme les minorités raciales (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, Hagedorn, 1999; Hausmann, Schofield et Woods, 2007), la population hispano-américaine (Hernandez et Lopez, 2004; Hu et St. John, 2001) ainsi que les minorités de genres (Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella, 1996) ou d'orientation sexuelle (Rankin, 2005). Ce type d'étude pourra aussi être mené auprès des populations croissantes à l'Université d'Ottawa, soit les étudiants internationaux francophones ou les étudiants du régime d'immersion en français (Durepos, 2018; Roy et Byrd-Clark, 2018; Séror et Lamoureux, 2014; Séror et Weinberg, 2015). Plus encore, très peu d'études ont abordé l'expérience des étudiants à la maîtrise ou au doctorat (Desabrais, 2013). Une méthodologie similaire à celle utilisée dans le cadre de la présente étude pourrait servir à décrire le sentiment d'appartenance des étudiants aux études supérieures et à le comparer avec celui des étudiants au premier cycle.

La dernière piste de recherche à présenter est en lien avec le contexte post-pandémie. En effet, de futures recherches pourraient reprendre certains des thèmes évoqués dans la présente étude, afin de tenter de rendre compte des changements à

l'expérience étudiante dans le nouveau contexte universitaire qui est une conséquence de la pandémie.

En conclusion, nous avons montré la pertinence de la voix des étudiants comme source de données qualitatives. Il semble clair que ce type de données pourrait être privilégié au sein des institutions postsecondaires en raison de la richesse des histoires racontées par chacun des participants. Leurs propos ont aussi permis de constater que les marqueurs de réussite standards, notamment les notes ou les moyennes, ne semblent pas raconter toute l'histoire des étudiants lors de leur première année à l'université. En effet, bien que la réussite académique ait fait partie de ce qu'ont dit les participants, il est clair que leur engagement, leur insertion sociale et leur apprentissage du métier d'étudiant ont tous été des thèmes importants lors de leur première année d'études. Ces conclusions corroborent celles de Lamoureux (2007) en ce qui a trait au fait qu'une transition réussie du secondaire à l'université passe autant par l'affiliation sociale qu'académique. Nous avons observé que les composantes identifiées comme étant liées au sentiment d'appartenance à l'université, soit l'appartenance à une communauté institutionnelle, les relations sociales et le métier d'étudiant, semblent avoir été centrales dans les propos recueillis auprès d'étudiants universitaires franco-ontariens de première année. Il est donc souhaitable que les institutions d'enseignement secondaire s'inspirent des résultats de cette thèse comme ressources afin de bien préparer leurs élèves à leur entrée dans le monde universitaire. De plus, l'utilisation des résultats de la présente étude pourra aussi servir à mieux appuyer les étudiants de première année, notamment en leur offrant des moyens de développer leur sentiment d'appartenance afin de trouver leur chez-soi à l'université.

Références

- Adams, T., Jones, S. et Ellis, C. (2013). *Handbook of Autoethnography*. New York : Routledge.
- Albright, J. et Luke, A. (2010). *Pierre Bourdieu and Literacy Education*. New York : Routledge.
- Association canadienne des professionnels en immersion (s. d.) Page consultée le 31 juillet 2021 au lien suivant : <https://www.acpi.ca/lacpi/quest-ce-que-limmersion/>
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 12.
- Bahi, B. et Mulatris, P. (2018). Hiérarchisations linguistiques et émergence de fragilités psychosociales : Un aperçu chez les jeunes en milieu franco-albertain. *Minorités linguistiques et société*, (9), 168-184. <https://doi.org/10.7202/1043501ar>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906.htm>
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 19(1): 9–18.
- Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. Dans P. Sikes (Ed.), *Doing qualitative research in educational settings* [Série]. Berkshire, Royaume-Uni: Open University Press.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : Comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Canadian Journal of Education*, 41(4), pp. 1105-1131.
- Blair, A. (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215–228. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>
- Bochner, A. et Ellis, C. (2016). *Evocative Autoethnography. Writing Lives and telling Stories*. New York : Routledge.
- Boissonneault, J. (2004). Se dire... mais comment et pourquoi? Réflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 164-170. <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0001>

- Bollen, K. A. et Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69(2), 479–504. <https://doi.org/10.2307/2579670>
- Boudreau, A. (2010). La construction des représentations linguistiques : Le cas de l'Acadie. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439-459. <https://doi.org/10.1353/cjl.0.0054>
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- Bowman, N et Felix, V. (2017). It's Who I Am: Student Identity Centrality and College Student Success. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(3), 235-247.
- Bowman, N. (2010). College Diversity Expériences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), pp. 4-33.
- Bretegnier, A. (1999). Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires : Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69. <https://doi.org/10.7202/001102ar>
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. et Nordström, K. (2009). First Year Expectations and Experiences: Student and Teachers Perspectives. *Higher Education*, 58, 57–173. 10.1007/s10734-008-9188-3
- Brook, H. ,Fergie, D., Maeorg, M. et Michell, D. (2014). Universities in Transition: Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience. Australie : University of Adelaide Press.
- Brown, J., Schmidt, J. et Veale, J. (2020). Reasons for (in)visibility on the university campus: Experiences of gender, sex and sexuality diverse staff and students. *New Zealand Sociology*, 35(1), 153-175.
- Buchanan, C. (2018). (Re)shaping identities : The impact of higher education immersion on students' sense of identity, dans *Current Issues in University Immersion*. pp. 153-173.
- Buchanan, C. E. (2018). (Trans)Former les identités : impacts de l'immersion universitaire sur la construction identitaire des étudiants. Dans Knoerr, H., Weinberg, A. et Buchanan, C. E. (Édit.). *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 161 à 182). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J. et Wintre, M. G. (2007). The Importance of Friends: Friendship and Adjustment

- Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689. <https://doi.org/10.1177/0743558407306344>
- Cabrera, A., Nora, A., T. Terenzini, P., Pascarella, E. et Hagedorn, L. (1999). Campus Racial Climate and the Adjustment of Students to College: A Comparison Between White Students and African-American Students. *The Journal of Higher Education*, 70(2), pp. 134-160, <https://doi.org/10.2307/2649125>
- Campbell, T. et Campbell, D. (1997). Faculty/Student Mentor Program : Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education*, 38, pp. 727-742.
- Chang, H. (2013). Individual and Collaborative Autoethnography as Method. A Social Scientist's Perspective. Dans Holman Jones, S., Adams, T. E., Ellis, C. (Édit.). *Handbook of Autoethnography*. (pp. 107-122). New York : Routledge.
- Chassangre, K. et Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques psychologiques*, 23(2), 97-110. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>
- Colvin, J. et Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, Mentoring & Tutoring. *Partnership in Learning*, 18(2), 121-134, DOI: 10.1080/13611261003678879
- Commissariat aux langues officielles (2020a). Infographie : Le fait français en Ontario. Récupéré le 12 février 2021, au : <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/infographiques/presence-francophone-ontario>
- Commissariat aux langues officielles (2020b). Portrait des groupes de langues officielles de la région d'Ottawa. Récupéré le 12 février 2021, au : <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/portrait-linguistique-ottawa>
- Commissariat aux services en français (s.d.) Page consultée le 28 août 2021 au lien suivant : <https://csfontario.ca/fr/rapports/ra1516/30-ans-de-la-loi/dif>
- Commissariat aux services en français de l'Ontario (2012). L'état de l'éducation postsecondaire en langue française dans le Centre-Sud-Ouest de l'Ontario : Pas d'avenir sans accès, Rapport d'enquête, 74 pages.
- Cotnam-Kappel, M. (2014). Tensions in Creating Possibilities for Youth Voice in School Choice : An Ethnographer's Reflexive Story of Research. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 140-162.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

- Crisp, G. et Cruz, I. (2009). Mentoring College Students : A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 6(50) pp. 525-545.
- Dallaire, C. (2004). « Fier de qui on est. .. Nous sommes francophones! » L'identité des jeunes aux Jeux franco-ontariens. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 127-147.
<https://doi.org/10.1353/fda.2005.0005>
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes. *Éducation et francophonie*, 34(1). 82-94.
- Daniels, J. et Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness, *Educational Research*, 56(1), 65-76, DOI: 10.1080/00131881.2013.874157
- Desabrais, T. (2013). Les mots pour le dire... L'influence de l'insécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa », thèse de doctorat, Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.
- Deshler, J., Fuller, E. et Darrah, M. (2019). Supporting Students Through Peer Mentoring in Developmental Mathematics. *TLAR*, 1(24), pp. 87-112.
- Destination Réussite Ontario (s.d.). Cadre d'impact de l'initiative Destination réussite Ontario 2018-2023, récupéré le 30 mai 2021 à :
https://www.lecentrefranco.ca/destination-reussite/wp-content/uploads/sites/10/2020/01/DR_Cadre-dimpact-accessible_dec2019.pdf
- Dubet, F. (2004). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Durepos, J. (2018). uOttawa French Immersion Students' Linguistic Identities: The Duality of their Positionings. *Dispositifs d'immersion universitaire au Canada : cahiers de l'ILOB*, 9, 51-75. doi.org/10.18192/olbiwp.v9i0.2320
- Elatia, S. et Beaulieu, S. (2012). Développements sociolinguistiques des compétences langagières orales dans un milieu minoritaire francophone universitaire. (French). *Notos*, 12(2), 41-50.
- Engstrom, C. et Tinto, V. (2008). Access WITHOUT SUPPORT IS not OPPORTUNITY. *Change*, 40(1), 46-50.
- Erlich, V. (2004). The 'New' Students. The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Higher Education. *European Journal of Education*, 39(4).
- Evans, R., Nagoshi, J. L., Nagoshi, C., Wheeler, J. et Henderson, J. (2017). Voices from the stories untold: Lesbian, gay, bisexual, trans, and queer college students'

- experiences with campus climate. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 29(4), 426–444. <https://doi.org/10.1080/10538720.2018.1378144>
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal, Canada. pp 1-16.
- FESFO (2020). À propos de la FESFO. Page consultée le 31 mars 2020, au <https://fesfo.ca/la-fesfo/>.
- Foy, C. et Keane, A. (2018) Introduction of a peer mentoring scheme within biomedical sciences education – easing the transition to university life, *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 733-741, DOI: 10.1080/0309877X.2017.1311994
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. et Jensen J.M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *Journal of Experimental Education*, 75, 203-220.
- Frenette, M. (2004). Access to College and University: Does Distance to School Matter?. *Canadian Public Policy*. 30. 427-443. 10.2307/3552523.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1996). *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979–1994*. 123.
- Garvey, J. C. et Rankin, S. R. (2015). The Influence of Campus Experiences on the Level of Outness Among Trans-Spectrum and Queer-Spectrum Students. *Journal of Homosexuality*, 62(3), 374–393. <https://doi.org/10.1080/00918369.2014.977113>
- Gee, J. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis : Theory and method*. New York : Routledge.
- Gérin-Lajoie, D. (2005). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171-179. <https://doi.org/10.1353/fda.2005.0009>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada. *Francophonies d'Amérique*, (30), 109-129. <https://doi.org/10.7202/1005883ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans Isabelle, C. (Édit.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (pp. 41-55), Québec : presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. et Labrie, N. (1999). Les résultats aux tests de lecture et d'écriture en 1993-1994: une interprétation sociolinguistique, dans Normand Labrie et Gilles Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*, Sudbury, Prise de parole, p. 79-108.

- Goode, J. (2007). 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35–48.
<https://doi.org/10.1080/09687590601056204>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Gore, P. (2006) Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1): 92–111
- Gouvernement de l'Ontario (2020). Collèges et universités de langue française. Page consultée le 28 mars 2021, au <https://www.ontario.ca/fr/page/colleges-et-universites-de-langue-francaise>
- Gouvernement de l'Ontario (2021). Renseignements sur les écoles et données démographiques sur les élèves. Récupéré le 12 février 2021, au : <https://data.ontario.ca/fr/dataset/school-information-and-student-demographics>
- Guay, M-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche action. Dans Karsenti et Savoie-Zacj, *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 183-211). St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hausmann, L., Schofield, J. et Woods, R. (2007) Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839.
- Hernandez, J. C. et Lopez, M. A. (2004). Leaking pipeline: Issues impacting latino/a college student retention. *Journal of College Student Retention*, 6(1), 37-60.
- Hickinbottom-Brawn, S. et Burns, D. (2015). The Problem of First-Year Seminars: Risking Disengagement Through Market-place Ideals. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 45(2), 154 – 167.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. et Salomone, K. (2003). Investigating 'Sense of Belonging' in First-Year College Students. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227-256.
- Hu S. et St. John, E. P. (2001). Student persistence in a public higher education system: Understanding racial and ethnic differences. *The Journal of Higher Education* 72(3), 265–286
- Hurtado, S. et Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324–345.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 4(61), pp. 505-532.

- Jean-Pierre, J. (2017). Le rêve inachevé d'étudier et de socialiser en français en toute sécurité linguistique : les perspectives d'étudiants franco-ontariens. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(3), 120-135.
- Johnson, D. R., Soldner, M., Leonard, J. B., Alvarez, P., Inkelas, K. K., Rowan-Kenyon, H. et Longerbeam, S. D. (2007). Examining sense of belonging among first-year undergraduates from different racial/ethnic groups. *Journal of College Student Development*, 48(5), 525–542.
- Knoerr, H. (2016). Les ressources de l'immersion en français à l'Université d'Ottawa, dans *L'immersion française à l'université : politiques et pédagogies*, pp. 163-199.
- Kuh, G. D., Kinzie, J. et Buckley, J. A. (2006). *What Matters to Student Success : A Review of the Literature*. 156.
- L'Écuyer, R. (1990). Étapes de l'analyse de contenu, modèle général. Dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu* (p.51-104). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Labrie, N., Lamoureux, S. et Wilson, D. (2009). L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : le choix des jeunes. Toronto : Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.
- Lalonde, A.J. et Lortie, L. (2014). *Éducation postsecondaire de langue française : Accès et transition. Une recension des écrits sur la transition aux études postsecondaires en français et les facteurs qui influencent le choix de jeunes francophones et francophiles*. Ottawa : Association des universités de la francophonie canadienne, le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada et la Fédération des conseils scolaires francophones (FNCSF).
- LaMastro, V. (2001). Influence of Perceived Institutional and Faculty Support on College Students' Attitudes and Behavioral Intentions. *Psychological Reports*, 88(2), 567–580. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.567>
- Lamoureux, S. A. (2013). L'expérience étudiante au Régime d'immersion en français : perspectives et constats. *Les Cahiers de l'ILOB*, 6, 109-121.
- Lamoureux, S. A. (2005). Transition scolaire et changements identitaires. *Francophonies d'Amérique*, (20), 111-121. <https://doi.org/10.7202/1005340ar>
- Lamoureux, S. A. (2007). La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiante (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto, Toronto, Ontario.
- Lamoureux, S. A. (2011). D'élève à étudiant: identité et compétences linguistiques et expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario (Canada). *Bulletin VALS-ASLA*, 94, 153-165. <http://doc.rero.ch/record/28577>

- Lamoureux, S. A. (2016a). L'expérience étudiante dans le régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa : de lieux de tensions vers la construction d'un « entre-deux » ? Dans Knoerr, H., Weinberg, A. et Gohard-Radenkovic, A. (Édit.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 423 à 445). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lamoureux, S. A. (2016b). Bâtir sur le roc? Politiques et aménagements linguistiques de l'immersion en français au Canada. Dans Knoerr, H., Weinberg, A. et Gohard-Radenkovic, A. (Édit.), *L'immersion française à l'université. Politiques et pédagogies* (pp. 23 à 44). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lamoureux, S. A., Daoust, J.L., Bourdages, J., Vignola, M.-J. et Malette, A. (2014). Favoriser l'accroissement des compétences en littératie en français au niveau universitaire et promouvoir la réussite des études dans toutes les disciplines : Une étude de cas. Toronto, Canada : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lamoureux, S. A., Diaz, V., Malette, A., Mercier, P., Daoust, J-L., Bourdages, J., Turner, K. et Cotnam-Kappel, M. (2013). L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lamoureux, S. A. et Turner, K. (2013) Accueil et accompagnement des entrants francophones de régions éloignées 2011-2012 : rapport final. Université d'Ottawa : Ottawa. Lamoureux, S. A., Vignola, M.-J. et Bourdages, J. S. (2020). Littératie universitaire en milieu francophone minoritaire : vers une amélioration des habiletés scripturales. *Enjeux et société*, 7(2), 156–183.
<https://doi.org/10.7202/1073364ar>
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2008). Dominance Identitaire Bilingue Chez Les Jeunes Francophones En Situation Minoritaire. *Canadian Issues*, 2-10.
- Leblanc, P., Gauthier, M. et Mercier, D-H. (2002). La migration des jeunes de milieu rural. Québec : INRS-Urbanisation, culture et société.
- Lee Upcraft, M., Gardner, J. et Barefoot, B. (2004). *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College*. Jossey-Bass. 640 pages.
- Léger, C., Pilote, A. et Canuel, M. (2013). Construction identitaire et altérité en contexte de mobilité : Le cas d'étudiants universitaires originaires de milieux francophones minoritaires au Canada. *Revue de l'Université de Moncton*, 44(2), 35-65.
<https://doi.org/10.7202/1031000ar>
- Lewis, J. A., Mendenhall, R., Ojiemwen, A., Thomas, M., Riopelle, C., Harwood, S. A. et Browne Hunt, M. (2019). Racial Microaggressions and Sense of Belonging at

a Historically White University. *American Behavioral Scientist*. <https://doi.org/10.1177/0002764219859613>

- Lipiansky, E., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. Dans Camilleri, J., Kastersztein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez-Bronfman, A. *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France.
- Loi modifiant la Loi sur l'éducation concernant l'apprentissage des élèves jusqu'à l'âge de 18 ans et l'apprentissage équivalent (Loi 52),* Projet de loi 52, c.[28].
Document consulté le 18 novembre 2021 au lien suivant :
<https://www.ola.org/sites/default/files/node-files/bill/document/pdf/2006/2006-12/bill---text-38-2-fr-b052ra.pdf>
- Loots, A. (2009). Student involvement and retention in higher education: the case for academic peer mentoring programmes for first-years, *Education as Change*, 13(1), 211-235, DOI: 10.1080/16823200902945077
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. et Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.' *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/17439880902923606>
- Madgett, P. J. et Bélanger, C. H. (2008). First University Experience and Student Retention Factors. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(3), 77-96.
- Magnan, M.-O. (2013). L'expérience sociale des institutions scolaires : Construire son identité linguistique au fil de la transition à l'enseignement supérieur. *The Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 45–62.
- Mallett, R. K., Mello, Z. R., Wagner, D. E., Worrell, F., Burrow, R. N. et Andretta, J. R. (2011). Do I belong?: it depends on when you ask. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 17(4), 432–436. <https://doi.org/10.1037/a0025455>
- Marshall, S. et Laghzaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *Canadian Modern Language Review*, 68, 216-233. doi:10.3138/cmlr.68.2.216
- Marshall, S., Zhou, M., Gervan, T. et Wiebe, S. (2012). Sense of Belonging and First-Year Academic Literacy. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. 42(3), 116-142.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McLeod, S. A. (2020). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*.
<https://www.simplypsychology.org/maslow.html>

- Means, D.R. et Pyne, K.B. (2017). Finding My Way: Perceptions of Institutional Support and Belonging in Low-Income, First-Generation, First-Year College Students. *Journal of College Student Development* 58(6), 907-924. doi:10.1353/csd.2017.0071
- Migeon, D. (2015). *Des racines et des ailes : Mobilité et appartenance dans les communautés francophones en milieu minoritaire au Canada* [Thesis, Université d'Ottawa / University of Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-4030>
- Miller, B., Hambrick, D. et Firmin, S. (2008, February). Early warning systems: A comprehensive approach to ensuring student success and persistence. Pre-conference workshop presented at the 27th Annual Conference of the First Year Experience. Addison, Texas.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario : pour l'éducation en langue française*. Toronto : Imprimeur de la Reine.
- Murray, B. et Vignola, M.-J. (2018). Portrait du rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu minoritaire francophone. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 13(2), 35-65.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L. S. et Pascarella, E. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioral outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 37(4), 427-451.
- Ontario's Universities (s. d.) Page consultée le 28 août 2021 au lien suivant : <https://ontariosuniversities.ca/resources/data/numbers#:~:text=Ontario's%202021%20universities%2C%20with%20campuses,learners%20from%20across%20the%20globe.>
- Palmer, M., O'Kane, O. et Owens, M. (2009). Betwixt spaces: Student accounts of turning-point experiences in the first year transition. *Studies in Higher Education*, 34(1), 37-54.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paxton, M. (2012). Student voice as a methodological issue in academic literacies research. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 381-391.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz, 326 p.
- Pilote, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *International Journal of Canadian Studies*, (36), 121-143. <https://doi.org/10.7202/040779ar>

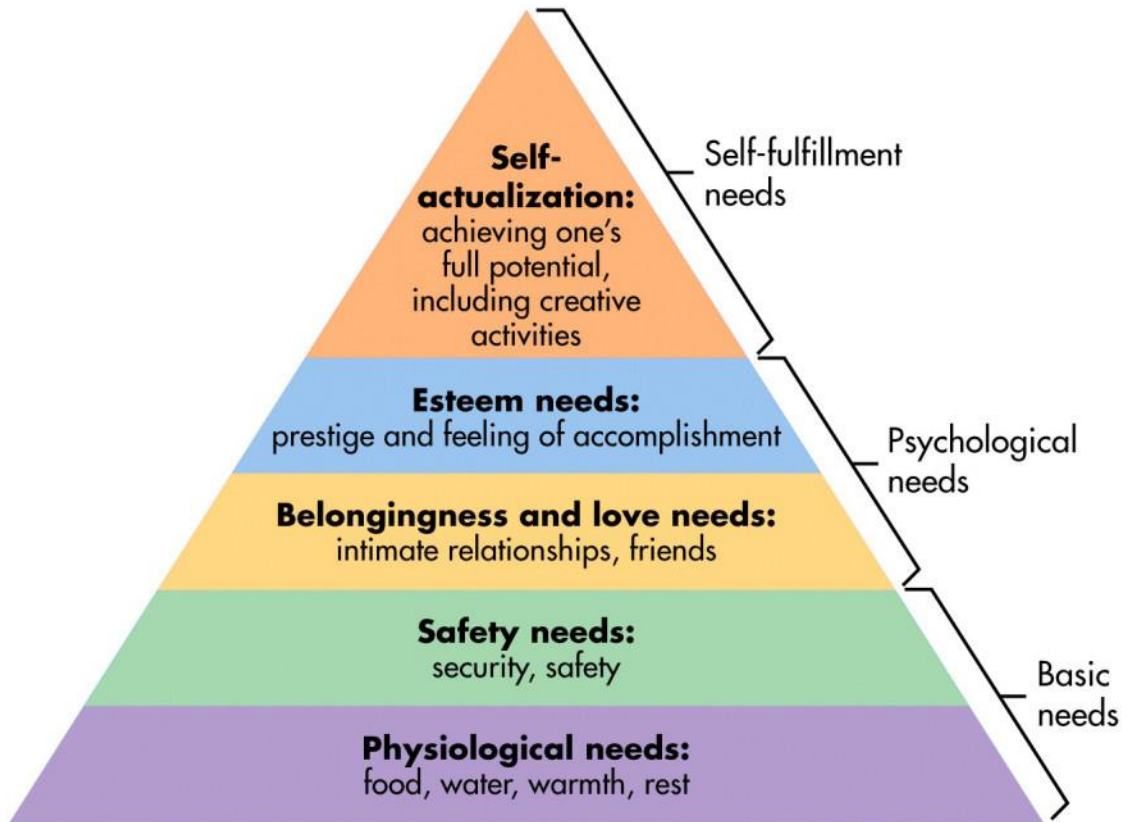
- Pilote, A. et Joncas, J.-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (7), 142-169. <https://doi.org/10.7202/1036420ar>
- Pittman, L. D. et Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–361. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- QS Top Universities. (2021). QS World University Rankings 2018. Page consultée le 30 mai 2021, au <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Rankin, S. (2005). Campus climates for sexual minorities. *New Directions for Student Services*. 111, 17 - 23.
- Ratelle, C. F., Simard, K. et Guay, F. (2013). University Students' Subjective Well-being: The Role of Autonomy Support from Parents, Friends, and the Romantic Partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893–910. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9360-4>
- Rayle, A. D. et Chung, K.-Y. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of Student Retention*, 9(1), 21 – 37.
- Reason, R. (2009) An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50(6): 659–682.
- Régime d'immersion en français de l'Université d'Ottawa (s.d.) Page consultée le 31 juillet 2021 au lien suivant : <https://immersion.uottawa.ca/fr/a-propos>
- Richard, M. et Gaudet, J. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133. <https://doi.org/10.7202/1031474ar>
- Roy, S. et Byrd-Clark, J. (2018). Les identités multiples des jeunes canadiens. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*. 2(2).
- Samura, M. (2018). Understanding Campus Spaces to Improve Student Belonging. *About Campus*, 23(2), 19–23. <https://doi.org/10.1177/1086482218785887>
- Savoie-Ferron, L. (2018). L'imaginaire linguistique des jeunes francophones canadiens en contexte de mobilité universitaire : catégorisation et hiérarchisation linguistique entre Acadiens et Québécois. Thèse, Université d'Ottawa.

- 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* (p. 123-147). St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Dans : Denzin N et Lincoln Y. (Édit.), *The Landscape of Qualitative Research : Theories and Issues*, (259 pages). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Séror, J. et Lamoureux, S. A. (2014). Intégrer les étudiants anglophones dans le cadre d'un programme d'immersion universitaire au Canada. Dans Taillefer, G. (Dir.). *Les langues étrangères à la fac : dossiers des sciences de l'éducation*. Vol. 32. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, pp. 95-110.
- Séror, J. et Weinberg, A. (2015). The University of Ottawa Immersion Program: Identity construction at the intersection of Canada's 'two solitudes'. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 241–267.
- Skyrme, G. (s. d.). Is this a stupid question? International undergraduate students seeking help from teachers during office hours. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 211-221.
- Smith, T. (2008). Integrating Undergraduate Peer Mentors into Liberal Arts Courses: A Pilot Study. *Innovation in Higher Education*, 33, pp. 49-63. DOI 10.1007/s10755-007-9064-6
- Sovet, L., DiMillo, J. et Samson, A. (2017). Linguistic Identity and Career Decision-Making Difficulties among French-Speaking Canadian Students living in an Anglo-Dominant Context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(3), 269-284.
- St-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- Statistique Canada. (2017). La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016. no. 11-001-X. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2019). Statistiques sur les langues officielles au Canada. no. CH14-42/2019F-PDF. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2020). Postsecondary enrolments, by credential type, age group, registration status, program type and gender. No. 37-10-0015-01. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://doi.org/10.25318/3710001501-eng>
- Strayhorn, T. L. (2018). *College Students' Sense of Belonging : A Key to Educational Success for All Students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- Strnadová, I., Hájková, V. et Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?

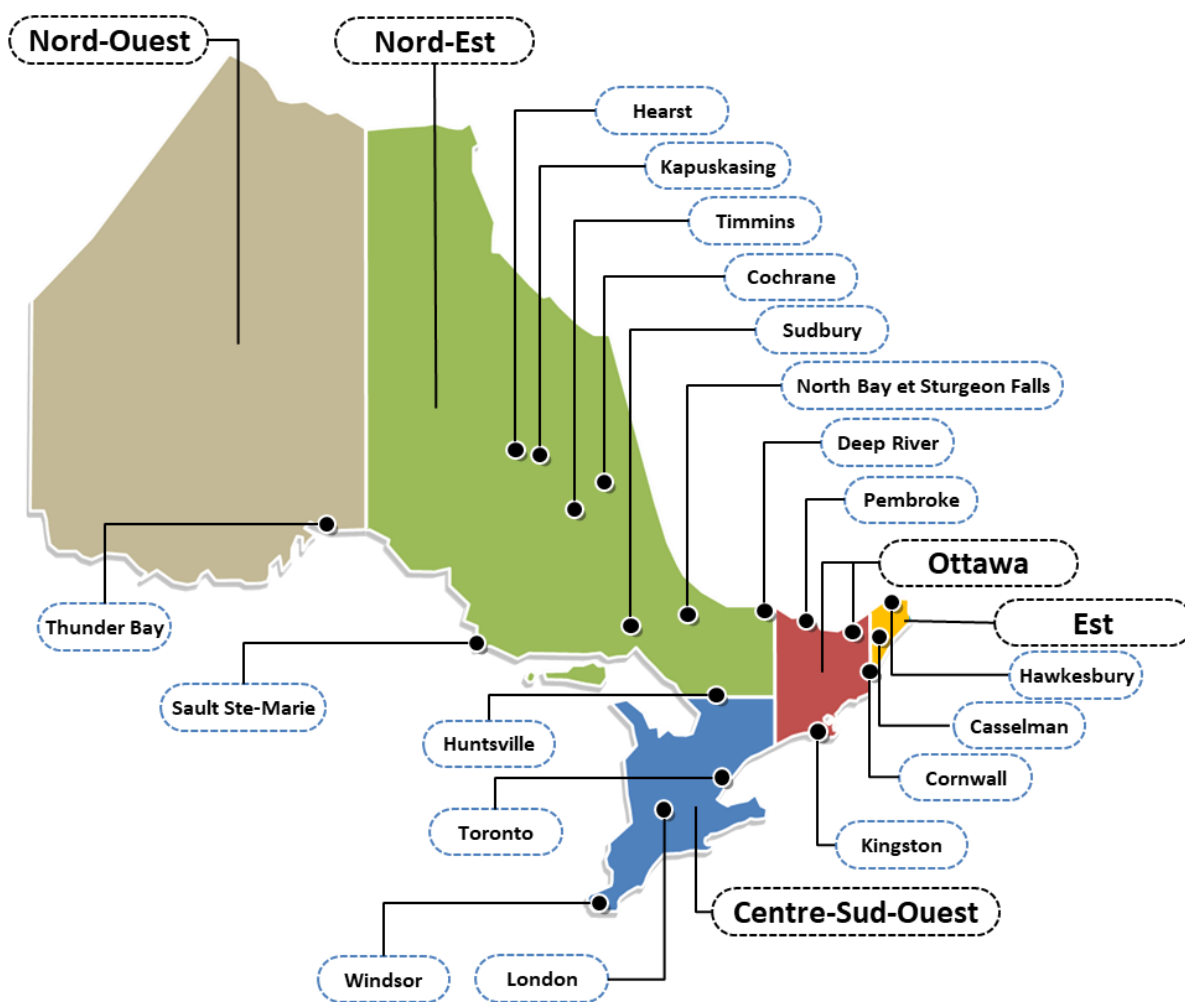
- International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans : Camilleri, C. et coll. (Édit.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : PUF.
- Terrion, J. L. (2012). Student Peer Mentors as a Navigational Resource in Higher Education. Dans *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, SAGE Publications Ltd, London, pp. 383-397.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446247549.n26>
- Terrion, J. L. et Leonard, D. (2007). A taxonomy of the Characteristics of Student Peer Mentors in Higher Education: Findings from a Literature Review. *Mentoring and Tutoring*, 2(15), pp. 149-164. DOI: 10.1080/13611260601086311
- The Hanover Research Council. (2007, November). Universal tracking and early warning systems for student retention. Washington, DC: Author.
- Thomassen, J. A. K. (2021). The roles of family and friends in the immobility decisions of university graduates staying in a peripheral urban area in the Netherlands. *Population, Space and Place*, 27(2). <https://doi.org/10.1002/psp.2392>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2^e éd.. Chicago ; London: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention : What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
<https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254-269.
<https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Ungerleiger, C. (2007). Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans : Rapport de la première étape. *Conseil canadien sur l'apprentissage*, 193 pages. Récupéré le 30 mai 2021 à :
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/CCA_Rapport.pdf
- Université d'Ottawa. (2013). Destination 2020. Récupéré le 23 juillet 2019, au
www.uottawa.ca/about/sites/www.uottawa.ca.about/files/destination-2020-st
- Université d'Ottawa. (s. d. a) Inscriptions étudiantes par niveau d'études, à temps complet ou à temps partiel, par langue d'usage, selon le sexe, le statut d'immigration et inscription aux programmes coop. Récupéré le 21 septembre 2021, au
<https://www.uottawa.ca/recherche-institutionnelle-planification/ressources/faits-chiffres/livre-statistiques/inscriptions>

- Université d'Ottawa. (s. d. b). Désignation – Loi sur les services en français. Récupéré le 28 mars 2021, au <https://www.uottawa.ca/administration-et-gouvernance/senat/comites/commission-permanente-des-affaires-francophones-et-des-langues-officielles/designation-loi-sur-services-en-francais>
- Université d'Ottawa. (s. d. c) Transformation 2030. Récupéré le 4 janvier 2020, au <https://transformation2030.uottawa.ca/fr>
- University of Ottawa. (1965). University of Ottawa Act, 1965. S.O. 1965, c. 137. Available at: www.uottawa.ca/administration-and-governance/1965-university-of-ottawa-act.74
- Vaccaro, A. et Newman, B. (2016). Development of a Sense of Belonging for Privileged and Minoritized Students : An Emergent Model. *Journal of College Student Development*, 57(8), pp. 925-942.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e édition)*. Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Vieux-Fort, K. (2019). Les parcours de jeunes francophones qui choisissent d'étudier dans un cégep anglophone : une étude rétrospective. Thèse de doctorat. Québec, Université Laval, 352 pages.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions ? a methodological reflection dans Valsiner J., Molenaar, P., Lyra M. et Chaudhary, N. (réd.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*. New York: Springer, 405-430.
- Zittoun, T. (2012). Les ressources symboliques à l'adolescence: transition vers le monde adulte. *Langage et pratiques*, 49, 6-14.

Annexe 1 Pyramide de Maslow (Maslow, 1943; Mcleod, 2020)



Annexe 2 Carte géographique partielle de l'Ontario



Annexe 3 Guide thématique

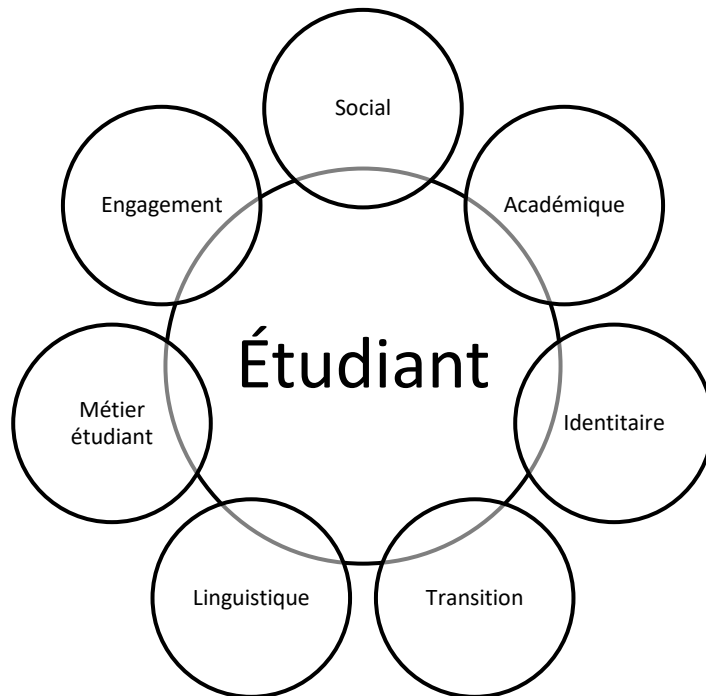
Groupes de discussion 2018-2019

Démarche suggérée

- A. En grand groupe** : faire l'accueil officiel des participants. Nicholas et/ou Sylvie vont présenter les gens qui sont dans la salle (eux-mêmes, mentors, autres employés de l'Université) et brièvement présenter le projet de recherche et ce que l'on veut savoir.
- i. Chaque animateur de groupe va ensuite nommer les participants de son groupe, puis les diriger vers leur salle.
- B. En petit groupe (dans la salle du groupe de discussion)** : revoir le consentement éclairé et s'assurer que tous les participants le comprennent et acceptent de faire partie de l'étude avant de commencer l'enregistrement.

Remercier les participants d'être là. Indiquer que les questions porteront sur divers thèmes qui touchent généralement les étudiants de première année, particulièrement leur expérience de transition du secondaire au postsecondaire, leur expérience étudiante en général et le programme de mentorat régional.

- C. Questions pour les groupes de discussion (important : il ne faut pas lire les questions mot pour mot)**



Identité de l'étudiant universitaire

1. Les langues

- a. Quelle est ton expérience personnelle avec le bilinguisme à l'Université d'Ottawa?
 - i. Parle-moi de la langue de ton programme? Comment l'as-tu choisie? Et pour tes cours?
- b. As-tu vécu des moments d'insécurité linguistique?
 - i. Définition à leur donner : lorsque tu sens que ta variété de langue ou ta façon de parler est inférieure à celle des autres (français "pur").

2. Social

- a. Est-ce que tu participes à des activités sur le campus ou en résidence?
 - i. Vis-tu en résidence? Comment cela se passe?
- b. Peux-tu nous décrire ton cercle d'amis? Comment tu les as rencontrés?
 - i. Est-ce que ton mentor régional contribue à ta vie sociale?
 - ii. Est-ce un différent cercle d'amis qu'au secondaire?

Engagement émotionnel

3. Transition

- a. Comment s'est passée ta transition du secondaire à l'Université?
 - i. As-tu vécu des moments difficiles ou des défis?
 - ii. Est-ce que tu t'attendais à ce que ta transition soit facile? Comment comparerais-tu tes attentes à la réalité?
 - iii. Est-ce que ton mentor a pu t'appuyer avec ceci?

4. Appartenance/engagement

- a. Est-ce que tu sens que tu « appartiens » à l'Université d'Ottawa?
 - i. Est-ce que ton sentiment d'appartenance est différent qu'au secondaire?
 - ii. Qu'est-ce qui t'aide à bâtir ce sentiment?
- b. As-tu vécu des moments où tu ne te sentais pas à ta place?

Rôle de l'étudiant universitaire

5. Académique

- a. Parle-moi des défis académiques que tu as vécus jusqu'à date?
 - i. Est-ce que tu te compares aux autres étudiants dans tes cours? Te sens-tu au même niveau qu'eux?
 - ii. As-tu vécu certains de ces défis au secondaire?
- b. Comment est-ce que le mentorat régional a eu ou pourrait avoir un impact sur ton succès scolaire?

6. Métier étudiant

- a. Comment te décrirais-tu en tant qu'étudiant universitaire?
 - i. Réponds-tu à tes propres attentes envers toi-même?
- b. Est-ce que tes habitudes de travail ont changé depuis le secondaire?
 - i. As-tu eu recours à de l'aide pour ceci?

Expérience générale

- 7. Comment se passe ton expérience étudiante jusqu'à date?
 - a. As-tu d'autres commentaires sur ton expérience étudiante jusqu'à présent?

Annexe 4 Textes de recrutement

1. Publication Facebook pour les groupes de discussion de l'automne

Bonjour tout le monde! Il y a une autre initiative pour améliorer l'expérience étudiante pour les années à venir. Une équipe de recherche de l'Université, menée par la professeure [Sylvie Lamoureux](#), t'invite à un groupe de discussion. Tu peux choisir de venir le _____ de _____ à _____, ou encore le _____ de _____ à _____, selon ton horaire. Les places sont limitées et les réservations se font sous le principe du premier arrivé ! L'équipe de recherche veut savoir tout ce que tu as à dire au sujet de ton expérience à l'Université d'Ottawa jusqu'à présent. Le seul critère pour participer est d'être un étudiant de première année à l'Université d'Ottawa. Si ça t'intéresse, envoie-moi un message pour t'inscrire. Voici un document avec les renseignements pertinents au sujet de la recherche. Si tu veux participer, tu devras signer et remettre un formulaire de consentement qu'on te donnera au début du groupe de discussion. Les participants recevront une carte-cadeau de 10\$ au Starbuck's ou au Second Cup ainsi qu'un léger goûter. Si tu as des questions au sujet du projet, tu peux m'écrire par Facebook ou envoyer un courriel à l'équipe de recherche à XXXX.

Ils espèrent t'y voir ! ☺

2. Publication Facebook pour les groupes de discussion du trimestre d'hiver

Bonjour tout le monde! L'équipe de recherche de l'Université, menée par la professeure [Sylvie Lamoureux](#), qui a mené les groupes de discussion cet automne vous propose une deuxième série de groupes de discussion. Tu peux choisir le groupe qui aura lieu le _____ de _____ à _____, ou encore celui du _____ de _____ à _____. Les places sont limitées et les réservations se font sous le principe du premier arrivé ! Le seul critère pour participer est d'être un étudiant de première année à l'Université d'Ottawa. Si ça t'intéresse, envoie-moi un message! Pour plus d'information, tu peux te référer au document PDF. Les participants recevront une carte-cadeau de 10\$ au Starbuck's ou au Second Cup ainsi qu'un léger goûter. Si tu as des questions au sujet du projet, tu peux m'écrire par Facebook ou envoyer un courriel à l'équipe de recherche à XXXX. Pas besoin d'avoir participé au premier – profite de cette occasion pour partager ton opinion ! ☺

3. Courriel pour inviter les participants des groupes de discussion de l'automne à participer à ceux de l'hiver

Sujet: Deuxième groupe de discussion sur le mentorat régional, la transition et l'expérience étudiante

Bonjour _____,

Un deuxième groupe de discussion, comme celui auquel tu as participé en novembre dernier, se déroulera dans les prochaines semaines. L'activité est dans le cadre du

même projet de recherche qu'à l'automne, soit *Mentorat régional, transition aux études postsecondaires et expérience étudiante*. Le groupe de discussion aura lieu le XXXX à XXXX dans la salle XXXX, ou encore le XXXX à XXXX dans la salle XXXX. On serait ravies que tu te joignes à nous de nouveau. Comme pour le premier groupe de discussion à l'automne, la participation se fait selon le principe du premier arrivé et les participants doivent être étudiants de première année à l'Université d'Ottawa. Les participants recevront une carte-cadeau de 10\$ au Starbuck's ou au Second Cup ainsi qu'un léger goûter. Ton opinion compte beaucoup pour l'amélioration de nos services et de l'expérience étudiante à l'Université d'Ottawa. Si tu as des questions, n'hésite pas à nous les transmettre en répondant à ce courriel.

En attente de ta réponse.

Cordialement,

Au nom de l'équipe de recherche (nous nous diviserons les envois, donc le signataire variera et indiquera les autres noms, par ex : Sylvie Lamoureux, au nom d'Alain Malette, Sonia Cadieux, Jean-Luc Daoust et Nicholas Faubert.

Annexe 5 Formulaire de consentement

Formulaire de consentement : Groupes de discussion avec étudiants entrants

Titre de la recherche :

Mentorat régional, transition aux études postsecondaires et expérience étudiante

Co-chercheurs :

Nom	Courriel	Titre	Secteur	Téléphone
Sylvie Lamoureux		Professeure	Faculté des Arts	
Nicholas Faubert		Gestionnaire de projet, Carrefour de formation	GEÉ	
Alain Malette		Directeur principal, recrutement, admissions et développement global	GEÉ	
Sonia Cadieux		Registraire	GEÉ	
Jean-Luc Daoust		Gestionnaire, recherche, évaluation et rendement	GEÉ	
Catherine Lavoie		Coordonnatrice, mentor régional	GEÉ	

Formulaire de consentement :

J'ai été invité(e) à participer à deux groupes de discussion au sujet de mon expérience en tant qu'étudiante ou étudiant en 1^{re} année à l'Université d'Ottawa. J'ai reçu l'invitation de participer à ce projet par l'entremise du groupe Facebook de mon mentor régional. Ce formulaire, qui y était rattaché, provient de l'équipe des co-chercheurs de cette étude, dirigée par la professeure Sylvie Lamoureux, qui comprend également le gestionnaire de projet du carrefour de formation, Nicholas Faubert, le directeur principal du recrutement, admissions et développement des marchés, Alain Malette, la Registraire, Sonia Cadieux, le gestionnaire, recherche, évaluation et rendement, Jean-Luc Daoust et la coordonnatrice du mentorat régional, Catherine

Lavoie, tous de l'Université d'Ottawa. Cette recherche a reçu l'approbation éthique accordée par le comité d'éthique de la recherche.

Le projet :

Je comprends que le projet s'intéresse à :

- Mon expérience de transition de l'école secondaire à l'Université d'Ottawa;
- Mon expérience avec mon mentor régional;
- Mon expérience étudiante à l'Université d'Ottawa en général, sur l'ensemble de ma première année d'études.

Ces renseignements viendront approfondir la compréhension de l'Université par rapport à l'accueil et l'intégration de ses étudiantes et ses étudiants, leur transition aux études postsecondaires, ainsi que du mentorat régional. Les résultats de cette recherche collaborative vont également contribuer aux connaissances scientifiques dans le domaine de la transition aux études postsecondaires et de l'expérience étudiante en 1^{re} année d'études universitaires, tant d'une perspective sociale que scolaire.

Comment seront utilisées les données? Les résultats de l'analyse des données permettront d'améliorer le mentorat régional et d'identifier d'autres améliorations possibles aux services offerts aux étudiantes et étudiants de 1^{re} année à l'Université d'Ottawa. Ainsi, les résultats seront partagés avec les divers services de l'Université. De plus, les résultats de ce projet seront diffusés lors de conférences savantes et d'autres publications, afin de partager ces expériences avec d'autres établissements postsecondaires qui cherchent également à mieux répondre aux besoins d'étudiantes et d'étudiants en transition aux études postsecondaires. Ces données pourraient également informer d'autres recherches. Plus précisément, moyennant l'approbation éthique nécessaire, elles pourraient faire l'objet d'analyse secondaire par des étudiantes et étudiants aux études supérieures, qui veulent enquêter davantage les sujets de cette recherche. Dans tous les cas, les données utilisées ou partagées seront anonymes afin de respecter la confidentialité des participants.

Participation : Ce projet me demande de participer à deux groupes de discussion qui dureront environ 75 minutes chacun et qui auront lieu dans un local à l'Université d'Ottawa, selon un horaire qui me sera partagé. Le premier groupe de discussion aura lieu en fin-octobre / début novembre, alors que le 2^e groupe de discussion aura lieu après la semaine de lecture du trimestre d'hiver, selon les mêmes modalités. Je comprends qu'un léger goûter sera servi pour les participantes et les participants. Je pourrai partager comment j'ai vécu mon expérience de transition et comment je vis mon expérience étudiante en général. Je comprends que le groupe de discussion se déroulera selon le guide de discussion conçu à cet effet, qui a reçu l'approbation éthique accordée par le comité d'éthique de la recherche. Je comprends que les discussions seront enregistrées. Je comprends que des notes seront prises pendant le groupe de discussion. Je comprends qu'il n'y aura pas de photographie. Je comprends également qu'à chacun des groupes de discussion, je recevrai une carte-cadeau d'une valeur de 10 \$ d'un des commerces à café à proximité du campus.

Suis-je obligé de participer?

Je comprends que ma participation aux groupes de discussion est volontaire. De plus, je peux me retirer en tout temps et refuser de répondre à toute question, également sans subir de conséquences. Je n'aurai jamais à fournir une justification et le tout sans aucune crainte d'ennuis. Si je me retire de la recherche, les données des groupes de discussion seront gardées par les co-chercheurs puisque les transcriptions n'auront pas attribué les propos à des individus particuliers. Il sera donc impossible d'identifier les propos de chaque participant. Si je me retire de la recherche, je peux garder les cartes-cadeaux qui m'ont été remises.

Risques :

Je comprends que, puisque ma participation à cette recherche implique que je fournisse des renseignements personnels sur mon expérience étudiante et de transition aux études postsecondaires, il est possible qu'elle crée un léger inconfort à l'occasion. J'ai l'assurance des co-chercheurs que tout sera fait en vue de minimiser ces risques en me permettant, par exemple, de prendre mon temps pour réfléchir ou de poser des questions ou de choisir de ne pas répondre à certaines questions. Il n'y a pas d'autres risques connus qui sont associés à ma participation à cette étude.

Bienfaits :

Ma participation à cette recherche m'offre l'occasion de réfléchir à mon expérience de transition au postsecondaire ainsi que mon expérience étudiante en général et avec le mentorat régional. Cette recherche permettra à l'Université d'Ottawa de mieux répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants qu'elle accueille. De plus, les résultats de la recherche offriront de précieuses informations aux établissements postsecondaires et au milieu scolaire sur : les réalités de transition de la perspective d'étudiantes et d'étudiants, l'expérience étudiante ainsi que l'appropriation du rôle d'étudiant.

Confidentialité et anonymat :

Je comprends que les renseignements communiqués lors du groupe de discussion doivent demeurer confidentiels. Je m'engage à ne pas communiquer le contenu des discussions ni le nom des participants et à respecter la confidentialité et l'anonymat de chacun. Puisque la discussion aura lieu en groupe, je comprends que les co-chercheurs ne peuvent pas garantir que les propos ne seront pas dévoilés par un autre membre du groupe.

J'ai l'assurance des co-chercheurs que les renseignements que je leur communiquerai dans les groupes de discussion seront anonymisés dans leurs rapports, présentations et publications. Au besoin, des propos cités par des participantes et les participants de cette recherche seront assignés par un pseudonyme, uniquement aux fins de documentation. Les noms des participantes et des participants ne seront jamais dévoilés dans les rapports, les publications de recherche ou les communications présentées à des conférences, scientifiques ou grand public.

Conservation des données :

Les données (enregistrements de groupes de discussion, transcriptions, notes, etc.) seront conservées sous disque dur externe cryptée avec mot de passe, de façon sécuritaire (barré dans un tiroir), dans le bureau de Sylvie Lamoureux ainsi que dans un fichier électronique protégé par mot de passe sur le serveur informatique de l'Université d'Ottawa, accessible uniquement aux co-chercheurs par mot de passe, et ce pour une durée de vingt (20) ans suivant la publication du rapport de recherche, après quoi toutes les données seront détruites. Lors du projet, les données seront conservées dans un fichier électronique protégé par mot de passe sur le serveur informatique de l'Université d'Ottawa, accessible uniquement par les co-chercheurs, ainsi que sur l'espace Brightspace du projet, protégé par mot de passe. Ce dernier sera modifié à chaque modification à l'équipe.

Acceptation :

Je soussigné(e), _____, accepte de prendre part aux deux groupes de discussion de la recherche ***Mentorat régional, transition aux études postsecondaires et expérience étudiante*** menée par Sylvie Lamoureux, Nicholas Faubert, Alain Malette, Sonia Cadieux, Jean-Luc Daoust et Catherine Lavoie.

Adresse courriel : _____

(L'adresse courriel permettra aux co-chercheurs de communiquer avec moi uniquement pour m'inviter au 2^e groupe de discussion).

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec Sylvie Lamoureux, Nicholas Faubert, Alain Malette, Sonia Cadieux, Jean-Luc Daoust et Catherine Lavoie.

Pour tout renseignement concernant mes droits relatifs à ma participation ou les considérations éthiques de ce projet de recherche, je peux communiquer avec le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa au 613-562-5387, par courriel à ethique@uottawa.ca ou par la poste au
Responsable de l'éthique de la recherche,
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa
Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154
Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario) K1N 6N5

Je considère que je suis informé(e) et j'accepte de participer.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour les co-chercheurs et une copie que je peux garder.

Signature : _____

Date : _____

Noms, coordonnées des co-chercheurs et signature du membre de l'équipe de recherche
présent :

Date :

Nom	Courriel	Téléphone	Signature
Sylvie Lamoureux			
Nicholas Faubert			
Alain Malette			
Sonia Cadieux			
Jean-Luc Daoust			
Catherine Lavoie			

Annexe 6 Grilles de codage

Tableau 1. Grille de codage

Thèmes principaux	Sous-thèmes (1 ^{er} niveau)
Appartenance à l'institution	Attentes vs réalité
	Composante d'affiliation et/ou de l'institution (université, faculté, services, programme, cours, individus)
	Participation/implication/engagement
Les relations sociales	Se faire des amis (stratégies)
	Types et base de relations
	Éléments d'influence sur les relations sociales
Le métier d'étudiant	Rôle et responsabilités (élève vs étudiant)
	Tensions : attentes vs réalité
	Appropriation du métier d'étudiant

Tableau 1. Grille de codage 1 : l'appartenance à l'institution

Sous-thèmes (1 ^{er} niveau)	Sous-thèmes (2 ^e niveau)
Attentes vs réalité	Langue
	Comparer au secondaire
	Être informé vs s'informer
Composante de l'institution (université, faculté, services, programme, cours, individus)	La taille
	La relation avec chacune des composantes
Participation/implication/engagement	Social vs académique
	Perception de l'appui de l'institution

Tableau 2. Grille de codage 2 : les relations sociales

Sous-thèmes	Sous-thèmes (2 ^e niveau)
Se faire des amis (stratégies)	Façon
	Facilité/difficulté
Types de relations et Base de la relation	Académiques
	Sociales
	Ressemblances
	Moments partagés
Facteurs d'influence sur les relations sociales	Équilibre social vs académique
	Engagement

Tableau 3. Grille de codage 3 : Le métier d'étudiant

Sous-thèmes	Sous-thèmes (2e niveau)
Rôle et responsabilités (élève vs étudiant)	Nouvelles règles du jeu/les comprendre
	Secondaire vs université
Tensions : attentes vs réalité	Sentiment d'être à la hauteur
Appropriation du métier d'étudiant	Performer le rôle étudiant
	Moment de prise de conscience