

**L'expérience de l'adaptation aux études universitaires en période de confinement :
une étude qualitative conduite auprès d'étudiants inscrits en première année**

Camille Scott

Projet de thèse soumis à l'Université d'Ottawa
comme réalisation partielle des exigences
du diplôme de Maîtrise en Arts

Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa

© Camille Scott, Ottawa, Canada, 2023

Table des matières

Résumé.....	v
Introduction.....	1
Le soutien social	3
Contexte ontarien : Université d'Ottawa	4
Objectif	5
Recension des écrits.....	5
Le soutien social comme un facteur de résilience aux études universitaires.....	5
Le soutien social comme facteur de motivation aux études universitaires.....	8
Le soutien social comme facteur de construction identitaire.....	11
Le soutien social comme facteur de bien-être psychologique	13
Sommaire de la recension des écrits	15
Le cadre conceptuel	16
Le modèle d'adaptation psychosociale aux transitions de vie.....	16
Composante 1 : L'antécédent personnel et son contexte social.....	17
Composante 2 : L'évaluation cognitive primaire et secondaire.....	17
Composante 3 : Les tâches d'adaptation.....	18
Composante 4 : Les stratégies d'adaptation.....	19
Composante 5 : L'issue du processus	20
L'objectif de recherche	22
La méthodologie	22
L'approche phénoménologique	22
Le recrutement des participants	23
Collecte des données.....	23
Analyse des données.....	24

Approbation éthique.....	25
Les résultats	25
Les données sociodémographiques.....	25
Le parcours des participants.....	27
Le parcours de la participante 1	27
Le parcours du participant 2	27
Le parcours de la participante 3	28
Analyse des données	29
Les difficultés associées au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires en contexte de confinement	29
La pauvreté des contacts sociaux.....	29
Difficultés associées aux exigences académiques	30
Accès limité aux ressources universitaires	32
Difficulté à établir un sentiment d'appartenance vis-à-vis l'institution universitaire.....	34
Les stratégies d'adaptation aux études universitaire en période de confinement	34
Le soutien social	35
Les stratégies d'adaptation de nature cognitive	36
Soutien professionnel.....	38
Sommaire de l'analyse des données	39
Discussion.....	41
Retour sur la recension des écrits.....	41
Le défi sur le plan de la résilience	42
Le défi sur le plan de la motivation	42
Le défi sur le plan identitaire	43
Le défi au plan du bien-être psychologique.....	43

Les stratégies d'adaptation spécifiques en contexte de confinement.....	44
L'apport de cette recherche au modèle d'adaptation psychosociale aux transitions de vie.....	45
Limite de la recherche et ses recommandations	46
Conclusion	47
Références.....	48
Annexe A	63
Annexe B	64
Annexe C	65

Liste des tableaux

Tableau 1.....	25
Tableau 2.....	26

Liste des figures

Figure 1 : Le modèle d'adaptation aux transitions de vie par Samson et Siam (2011) adaptée au contexte des études universitaires.....	21
---	----

Résumé

Lors de la transition des études secondaires aux études universitaires, les étudiants et les étudiantes sont confrontés à un processus d'adaptation psychosocial. Ce processus peut être facilité ou entravé par le soutien social des pairs, du corps professoral, du personnel administratif et de la vie sur le campus. Alors que, dans le contexte de confinement imposé par la pandémie de la COVID-19, ce soutien social s'est vécu, à tout le moins, en virtuel. De cette situation exceptionnelle émerge une question fort importante. Comment les étudiants et les étudiantes inscrit-e-s en première année universitaire ont vécu ce processus d'adaptation psychosocial à leur nouvel état de vie ?

Cette question constitue notre objectif de recherche. Objectif qui vise à décrire l'expérience d'adaptation psychosociale de ces étudiants et étudiantes. L'analyse qualitative des données conduite auprès d'un participant et deux participantes a mis en lumière le fait que l'absence de soutien social en présentiel a lourdement compliqué le processus d'adaptation psychosocial. Toutefois, le participant et les participantes ont développé des stratégies d'adaptation qui leur a permis de poursuivre leurs études. Plus spécifiquement, l'analyse qualitative des données a mis en évidence que la présence d'un projet vocationnel ou de carrière a permis de suppléer, du moins en partie, à la carence d'un soutien social.

Mots-clés : Adaptation, transition, études universitaires, processus d'adaptation psychosociale, projet vocationnel ou de carrière

Introduction

En décembre 2019, le coronavirus (SARS-2-COVID-19) a été identifié à Wuhan en Chine, et depuis, s'est répandu à l'échelle du globe (Chan et al., 2020; Odriozola-González et al., 2020). En mars 2020, l'*Organisation mondiale de la santé* a déclaré la COVID-19 comme étant une pandémie qui atteint les populations des zones géographiques très étendues (OMS, 2020). Comme mesure de prévention, la plupart des pays ont émis des protocoles stricts afin de freiner la propagation du virus. La fermeture partielle ou complète de certaines frontières, les mesures de confinement, et la distanciation sociale ont durement impacté la vie de centaines de millions de personnes. Malgré les efforts déployés, ce virus potentiellement mortel, a infecté plus de 595 millions d'individus, et a provoqué de plus de 6 millions de décès (Johns Hopkins University & Medicine, 2022).

Ces impacts auront été autant de nature médical, psychologique et/ou social (Pfefferbaum & North, 2020). Au Canada, la COVID-19 a durement perturbé plusieurs aspects de l'existence de la population. Les aînés¹ ont été fortement encouragés, et dans certains cas obligés, à s'isoler étant donné leur vulnérabilité au virus. Cela a empêché les aînés de voyager, d'accomplir des activités sociales et de recevoir la visite et le soutien des membres de leurs familles. D'un point de vue économique, la pandémie a aussi entraîné des conséquences fort négatives. Par exemple, le taux de chômage a explosé pour atteindre 13,8 %, et ce, en raison de la fermeture de services non essentiels (Gouvernement du Canada, 2021).

Le monde de l'éducation a été durement touché par les mesures de confinement en réponse au virus. Tant les écoles primaires, secondaires que les institutions postsecondaires ont été forcées de suspendre leurs activités en présentiel pour offrir tout leur service en mode virtuel (Canada, 2020). Différentes mesures mises en place par les autorités gouvernementales ont toutefois tempéré les conséquences négatives des mesures de préventions. Plus particulièrement à l'université, l'enseignement à distance aura été la principale mesure adoptée en vue de limiter l'expansion de la pandémie (Bozkurt et al., 2020). L'éducation à distance est définie comme :

Tout processus éducatif dans lequel l'enseignement, dans sa totalité ou pour l'essentiel, est assuré par une personne éloignée de l'apprenant dans l'espace et/ou dans le temps, de sorte que la communication, dans sa totalité ou pour

¹ Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec la valeur de neutre.

l'essentiel, entre les enseignants et les apprenants se fait par un moyen artificiel, soit électronique, soit imprimé (UNESCO, 2003, p. 23).

Bien entendu, l'enseignement à distance au niveau universitaire se fait généralement par l'utilisation de moyens technologiques. Cette modalité d'enseignement offre une gamme d'avantages, tels que suivre des cours dans des institutions loin de son domicile, les économies d'argent et de temps liés au transport, la conciliation des rôles de vie, etc. (Cavanaugh et al., 2009). Sur le plan des moyens technologiques, l'enseignement à distance offre des avantages en ce qui concerne la modalité de livraison des cours (ex : conférence web, document partagé, hybride à distance, vidéoconférence) ainsi que la manière d'évaluer les cours (ex : quiz en ligne, dépôt de fichier électronique, forum de discussion).

En contrepartie, l'enseignement à distance présente aussi ses inconvénients, tel que la nécessité de se procurer l'équipement informatique et bureautique requis, ainsi qu'une connexion internet adaptée (Arias, 2020; Bacher-Hicks et al., 2021; Reddy, 2020). À ces exigences de nature technologique, s'ajoutent des enjeux et des défis d'ordre personnel. Pensons ici aux besoins psychologiques de se sentir relié et intégré à son groupe de pairs (Trautwein & Bosse, 2017). Ce type de lien permet de partager ses expériences et ses bons coups, mais aussi ses angoisses et ses échecs. L'usage de technologies peut faciliter un certain partage, comme par l'entremise des réseaux sociaux. Cependant, ce type de partage limite, en partie, la sociabilité en présentiel que l'on associe à l'énergie vitale propre aux relations humaines (Vion-Dury et al., 2013). L'enseignement à distance, la pandémie et ces conséquences ont entraîné une augmentation du taux d'abandons des études de 13% aux États-Unis et seraient corrélés avec une baisse de 18% des taux d'inscriptions aux études universitaires (Cheng et al., 2021).

L'aspect social de l'expérience de la vie étudiante est un puissant facteur d'équilibre psychologique et ultimement de persévérance scolaire (Fried et al., 2020; Pidgeon et al., 2014). En effet, le développement humain à l'entrée dans l'âge adulte des particularités propres de cette population, comme le fait de chercher une forme de validation sociale. À ces thèmes de bien-être psychologique et de résilience académique s'ajoutent ceux de la motivation et de la construction identitaire. Ces concepts sont des dimensions d'adaptation psychosociale en milieu scolaire qui favorise une transition positive, c'est-à-dire permettant de s'ajuster et s'intégrer à un nouvel environnement académique. La pertinence du soutien social au regard de ces concepts est de nature à faciliter la transition du secondaire vers l'université (Muhammad Omar et al., 2021). En effet, le

soutien social qu'offrent les pairs, la famille ainsi que le corps professoral et administratif aide à surmonter les enjeux et les défis de cette transition scolaire en sécurisant, valorisant et guidant l'étudiant dans son processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires (Achille, 2021; Tao et al., 2000).

En somme, comme le décrit très bien Steese et al. (2006), l'expérience du soutien social englobe l'expérience ou la perception d'être sécurisé, valorisé, inclus et guidé par sa famille, ses pairs ou les membres de la communauté. À cette définition, Vallerand (2006), précise que le soutien social est transmis à partir des « échanges interpersonnels de ressources où une personne en aide une autre afin de lui permettre de satisfaire ses besoins ou d'atteindre des buts importants » (p. 366). Il y a plusieurs formes de soutien social. D'une part, le soutien social de forme instrumentale qui correspond à l'aide physique et matérielle. Par exemple, un soutien financier ou relié au transport. À cette première forme s'ajoute une deuxième, le soutien social de forme informative. Cette forme de soutien social va de soi avec le partage de conseils ou de rétroactions. Finalement, le soutien social peut aussi se manifester sous la forme émotionnelle par de l'empathie ou de l'affection (Vallerand, 2006).

Compte tenu de ces propos, on constate que le soutien social peut jouer un rôle important dans l'adaptation de la transition aux études universitaires. Il est donc pertinent de se questionner de ce qui se passe lorsque les étudiants sont privés de ces expériences sociales, du moins en présentiel. Comment la privation de soutien social en contexte de pandémie peut avoir joué un rôle sur l'expérience universitaire de nouvelles personnes étudiantes sur le plan de la résilience, de la motivation, de la construction identitaire, ainsi que de l'équilibre psychologique ? Telle est notre question de recherche.

Le soutien social

Le terme *soutien social* est communément utilisé pour rendre compte du processus par lequel les relations sociales ont un effet bénéfique sur la santé et le bien-être individuel (Caron & Guay, 2005). Le soutien social se compose d'un réseau d'aide qui favorise un équilibre chez l'être humain selon cinq fonctions essentielles : 1) le soutien émotionnel, 2) l'intégration sociale, 3) l'occasion de se sentir utile et nécessaire, 4) la confirmation de sa valeur et 5) l'acquisition d'aide concrète et matérielle (Cournoyer, 2008). L'*Association Canadienne pour la Santé Mentale (2018)* indique que le « soutien social peut nous aider à faire face à des épreuves ou à des échecs, à

résoudre des problèmes, à améliorer notre estime de soi et même à gérer des problèmes de santé et de stress ».

Le soutien social se construit à travers l'interaction sociale. Cette interaction, réalisée en présentiel ou en distanciel, peut permettre de développer de nouvelles relations ou de renforcer, maintenir celles déjà préalablement établies. Bien sûr, certaines conditions ou dispositions peuvent favoriser le développement du soutien social. Par exemple, au sein de la vie universitaire, le soutien social peut se développer en salle de cours, par le bénévolat ou l'implication auprès d'une organisation ou d'un groupe. Bref, les contextes qui encouragent le partage d'expériences, de renseignements et de ressources. En somme, des expériences qui favorisent le développement du soutien social et du sentiment d'appartenance vis-à-vis une institution.

Ces interactions sociales favorisent les conditions d'adaptation psychosociale. Par définition, l'adaptation psychosociale favorise l'éclosion d'un nouveau sentiment de normalité. Normalité ayant été précédemment menacée par une transition perçue comme une menace ou, à tout le moins, chargée d'inconnue (Gaspar et al., 2022; Tomiak et al., 2007). L'adaptation psychosociale constitue donc un processus qui vise ultimement à rétablir un nouveau sentiment de normalité adapté à un environnement qui était inconnu.

Contexte ontarien : Université d'Ottawa

De manière spécifique, en septembre 2020, la rentrée scolaire des étudiants en transition des études secondaires aux études universitaires en Ontario s'est faite entièrement et exclusivement de manière virtuelle. La plupart des universités en Ontario, dont l'université d'Ottawa, ont complètement fermé l'accès de leurs campus à leur population étudiante afin de respecter les mesures de confinement émises par la santé publique. En d'autres termes, les étudiants de première année ont vécu leur transition de l'école secondaire vers l'université de manière totalement virtuelle en ce qui concerne l'année académique 2020-2021, et même dans certain cas, l'année académique 2021-2022 (Université d'Ottawa, 2020a). De plus, l'immense majorité des membres du corps professoral ont dû s'adapter à un mode d'enseignement qui leur était très souvent étranger. En effet, à quelques exceptions près, la majorité des facultés de l'Université d'Ottawa n'offrait, jusqu'à l'éruption de la pandémie, que des cours magistraux entièrement enseignés en salle de classe.

Cette nouvelle donne n'a pas été sans effet sur l'expérience de vie étudiante pour ceux qui débutaient leurs études universitaires. En effet, ils ont vécu cette transition dans la solitude de leur

domicile (Loades et al., 2020). En temps de confinement, les nouveaux étudiants ont effectivement dû s'adapter non seulement à un mode de prestation de cours inhabituel, mais aussi à une expérience psychosociale quasiment vidée de son aspect social vécu en présentiel. Dans ce nouveau contexte, le soutien social aura été absent, ou à tout le moins, aura été vécu de manière totalement différente qu'à l'habitude (Rapanta et al., 2020).

Objectif

Puisque la relation entre le soutien social et l'adaptation est fort importante dans le contexte de transition aux études universitaires, l'objectif de cette recherche vise à décrire comment les étudiants de première année ont vécu leur processus d'adaptation psychosociale dans un contexte de confinement où le soutien social aura été vécu sous un mode nouveau, ou à tout le moins, inhabituel. Et ce, plus particulièrement à l'Université d'Ottawa, où le campus aura été inaccessible aux étudiants. En d'autres termes ou dits autrement, comment la privation de soutien social en contexte de pandémie peut avoir joué un rôle sur l'expérience universitaire de nouvelles personnes étudiantes sur le plan de la résilience, de la motivation, de la construction identitaire, ainsi que de l'équilibre psychologique ?

Recension des écrits

Pour atteindre l'objectif fixé, nous procéderons à une recension d'écrits faisant état de l'apport du soutien social au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Nous verrons, selon l'état actuel des connaissances, que le soutien social facilite ce processus d'adaptation (Achille, 2021). Plus particulièrement, le soutien social favorise à la fois la résilience, la motivation, la construction identitaire et le bien-être psychologique des étudiants (Arastaman & Balci, 2013; Deci et al., 1996; Lannegrand-Willems, 2017; Sheldon et al., 2021). Ces composantes font partie du concept plus large de ce qu'est l'adaptation aux études universitaires et influencent l'expérience de transition des étudiants.

Le soutien social comme un facteur de résilience aux études universitaires

Tirant ses origines de l'ingénierie, la résilience fait référence à la résistance aux chocs des matériaux (De Villers, 2015). Depuis, ce substantif est aussi utilisé en psychologie et il peut être défini de la manière suivante : « la résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Manciaux, 2001, p. 322). Or, les

étudiants qui entament leur première année d'études universitaires doivent justement faire preuve de résilience. Pour certains étudiants, il arrive que l'entrée à l'université soit vécue comme un véritable plaisir, tandis que pour d'autres, c'est un grand défi à relever. En effet, dans un contexte académique, la résilience consiste en la manifestation de l'attitude de persévérance. Cette persévérance équivaldrait à « tenir le coup » le temps des premiers mois de la vie universitaire (Alva, 1991; Verdier, 2010).

Cette résilience est particulièrement importante, sachant que le taux d'abandon des études universitaires se produit généralement chez les étudiants de première année (Cervero et al., 2018; Paura & Arhipova, 2014; Verdier, 2010). En Amérique du Nord, il est estimé que 30% des étudiants de première année abandonneront leur programme d'études (Hanson, 2021). Ces derniers sont confrontés à un ensemble de défis qui sont justement vécus comme des « chocs » dont la puissance et l'importance peuvent fragiliser leur résilience. Eegdeman et al. (2020), précisent que ces « chocs » sont souvent associés à des répercussions de nature académique. Bien que ces répercussions puissent être une expérience positive et éclairée, comme un changement de programme d'étude, souvent, ces répercussions sont de nature à décourager les étudiants. En effet, les nouveaux étudiants universitaires doivent atteindre un niveau de rendement académique satisfaisant. Or, leurs attentes sont souvent décevantes. Et ce, soit à cause d'une charge de travail trop lourde, ou d'un environnement universitaire qui leur est étranger ou inconnu. La recherche de Quintiliani et al. (2021) indique que le développement et le maintien d'un soutien social adéquat aident à solidifier la résilience lors de la transition des études secondaires aux études universitaires. Ce soutien social peut provenir de différentes sources, comme le soutien familial, le rapport avec pairs, les professeurs, les assistants de cours et le personnel administratif de l'institution (Arastaman & Balci, 2013).

En premier lieu, le soutien familial est un facteur de résilience pouvant s'établir dans un contexte de transition, et plus précisément de risque de dissolution du réseau social, entre les études secondaires et l'entrée à l'université. (Cleary et al., 2011). La famille constitue à ce moment un réseau social stable. Plus précisément, l'étude quantitative de Sahanowas et Halder (2019), conduite auprès de 490 étudiants de première année universitaire, établit une corrélation positive entre la résilience des étudiants par rapport à leurs études et leur fonctionnement familial ($r = 0.329$, $p < 0.001$). Mesuré à l'aide du questionnaire psychométrique *Self-perceived Family Functioning*, le soutien social familial comporte les aspects suivants : la communication, le soutien

émotionnel et la résolution de problème. En effet, lorsqu'un étudiant partage avec les membres de sa famille ses préoccupations liées à son entrée à l'université, et qu'il reçoit un soutien émotionnel adéquat, sa résilience s'en trouve renforcée.

Même si la famille constitue un important facteur de soutien social, il n'en demeure pas moins que les étudiants universitaires passent généralement plus de temps en compagnie de leurs pairs (Arnett, 2007). Le soutien social provenant des pairs est donc aussi un facteur de résilience de première importance parce qu'il permet de partager une expérience commune : celle de s'adapter à un nouvel environnement. Cette expérience partagée devient, en quelque sorte, une occasion de soutien social. À l'aide de deux échelles psychométriques, Pidgeon et al. (2014) ont établi une corrélation positive entre les relations avec les pairs d'une part, et la résilience aux études universitaires d'autre part ($r = 0.42$, $p < 0.001$). En effet, leur étude conduite auprès de 214 étudiants provenant de l'Australie et des États-Unis indique que le soutien social des pairs est un facteur de résilience, car il favorise le sentiment d'appartenance à l'institution ($r = 0.39$, $p < 0.001$). Or, ce sentiment d'appartenance est capital, car il peut prédire la résilience aux études universitaires.

Une autre étude a identifié le rôle des pairs dans un contexte de résilience académique (Wilks & Spivey, 2010). Cette dernière conduite auprès de 145 étudiants américains de premier cycle s'est penchée sur la relation entre le stress académique et la résilience des étudiants. L'étude rattache le stress académique aux examens, aux rendements, au rythme des apprentissages et aux contenus des cours. Selon cette étude, le soutien des pairs est la seule forme de soutien social qui modère le stress académique et augmente la résilience des étudiants. Or, cette recherche indique que c'est surtout le soutien social provenant des pairs qui permet de réduire le stress académique, et par conséquent, d'augmenter la résilience des étudiants universitaires. Ce type de soutien social qui s'exprime surtout par le partage des craintes, des angoisses et des défis permet de vivre de manière collective ce stress académique. Ce partage diminue donc l'intensité perçue des stress académiques et augmente la résilience aux études universitaires. Cotton et al. (2017), indique que les centres de mentorat gérés par les pairs constituent un facteur de résilience. Selon ces auteurs, ces centres de mentorat permettent aux nouveaux étudiants de s'enrichir de l'expérience de pairs qui ont déjà traversé ce même type de transition. Ainsi les étudiants de première année se sentent compris, soutenus et encouragés.

Finalement, le soutien social manifesté par le personnel de l'université constitue aussi un facteur de résilience qui permet aux étudiants d'affronter et de s'adapter à cette transition académique. Le processus adaptatif constitue à s'habituer au nouvel environnement académique en modifiant ses comportements en fonction de cet environnement et de ces exigences. En effet, l'étude quantitative de Ahmed et al. (2018), démontre que les professeurs favorisent la résilience de leurs étudiants de première année lorsqu'ils manifestent une forme d'encouragement à leur endroit ($\beta = 0,333$; $t = 5,387$; $p < 0.001$). En portant un regard positif sur leurs étudiants, les professeurs les autorisent à s'exprimer librement et sans la crainte d'être jugés. Le soutien social provenant du personnel administratif de l'université produirait aussi les mêmes effets positifs. Par exemple, Belskaya et al. (2016), a démontré que les services d'aide ou de counseling participent aussi à la construction de la résilience des étudiants. Ces services professionnels aident les nouveaux étudiants à identifier leurs besoins particuliers, et les pistes de solutions appropriées.

Le soutien social comme facteur de motivation aux études universitaires

La motivation est une incitation à accomplir quelque chose. Ryan et Deci (2000), ont identifié trois types de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque est associée à l'accomplissement d'actions qui appartiennent à l'essence même de la personne et qui conduit au plaisir. Idéalement le choix d'un programme d'études doit être essentiellement motivé parce qu'il est le reflet des préférences d'un étudiant. Par exemple, un étudiant qui décide de devenir médecin parce qu'il veut aider les autres et soulager leurs souffrances. De son côté, la motivation extrinsèque se décline selon quatre types de régulations : externes, introjectées, identifiées, intégrées. Ces régulations s'appuient sur des considérations externes à l'étudiant. Par exemple, un étudiant qui décide de devenir médecin parce que le salaire est alléchant. L'amotivation, quant à elle, est caractérisée par un manque de motivation. L'amotivation, en contexte académique, est associée à l'absence ou à l'insuffisance de motif qui serait de nature à justifier de manière rationnelle le choix d'un programme d'études universitaires.

Ryan et Deci (1997) ont aussi développé le concept d'autodétermination. La théorie de l'autodétermination associe entre autres la motivation intrinsèque à trois facteurs. Ces trois facteurs sont : l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Ryan & Deci, 2020). Le besoin psychologique d'autonomie s'appuie sur la capacité d'arrêter des choix en fonction de sa personnalité. Chez l'étudiant, le besoin d'autonomie se manifeste lorsque son choix d'un domaine

d'études reflète ses valeurs, ses intérêts et ses aptitudes. Cette autonomie motive intrinsèquement l'étudiant à développer ses habiletés, à acquérir de nouvelles compétences ainsi qu'à approfondir et étendre ses connaissances.

Le second besoin psychologique est celui de la compétence. Selon Ryan et Deci (2000), ce second sentiment qui participe à la construction de l'autodétermination se définit comme étant la capacité d'exercer une fonction ou d'accomplir une tâche. Le sentiment de compétence procure à l'étudiant la confiance nécessaire pour atteindre ses objectifs académiques.

Le troisième et dernier besoin psychologique est celui de l'appartenance. Le besoin d'appartenance est associé à la propension de l'humain d'entrer en relation avec autrui et de se connecter à son environnement. En contexte universitaire, l'étudiant développe son sentiment d'appartenance lorsqu'il s'implique concrètement au sein de sa communauté étudiante (ex; activités sportives, académiques et/ou culturelles) et plus largement de son institution universitaire. Selon Ryan et Deci (1997), le sentiment d'appartenance est une condition essentielle qui participe à la construction de la motivation intrinsèque.

La recherche démontre que les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance, des étudiants sont corrélés à la qualité du soutien social. En effet, le soutien social renforce l'autodétermination chez les étudiants universitaires. Premièrement, dans le contexte académique, Reeve (2009), indique que le soutien social des professeurs favorise le sentiment d'autonomie des étudiants. Ce soutien social se manifeste lorsque les professeurs suggèrent des moyens concrets pour que leurs étudiants apprennent à intégrer la matière de manière autonome. Ces derniers apprennent donc à développer des moyens nécessaires qui leur permettront d'apprendre de manière efficace. Du coup, l'autonomie de l'étudiant s'appuie sur sa responsabilité première se s'engager dans ses études.

Le soutien social des parents est aussi corrélé à la construction du sentiment d'autonomie. En effet, la recherche de Pedersen (2017), auprès de 492 étudiants du *Midwestern University* (USA) indique que lorsque les parents évitent de prendre des décisions, mais les encouragent à prendre leurs propres décisions académiques (ex : programme d'études, choix de cours) et à gérer eux-mêmes leurs finances, ce type d'attitude favorise le développement du sentiment d'autonomie. Ce sentiment d'autonomie est associé à la motivation intrinsèque, car les étudiants se sentent responsables de leur destin. Le soutien social des pairs est aussi corrélé à la motivation intrinsèque. Plus précisément, les pairs participent au développement du sentiment d'autonomie parce que cela

est de nature à favoriser la confiance en soi et le sentiment de compétence personnel selon Basson et Rothmann (2018).

Deuxièmement, le sentiment de compétence participe aussi à la construction de la motivation intrinsèque. Guay et al. (2016), a démontré que le soutien social de l'environnement immédiat de l'étudiant favorise le sentiment de compétence lorsqu'il se manifeste sous la forme d'une rétroaction constructive. Ce sentiment de compétence favorise positivement le sentiment de motivation car l'étudiant se sent apte aux études. Girelli et al (2018), indiquent que le soutien social des parents est tout aussi important que le soutien social des professeurs à cet effet. Cette étude conduite auprès de 388 étudiants de première année universitaire indique que le soutien social des parents et celui des professeurs sont significativement corrélés au développement d'un sentiment de compétence chez ces étudiants ($r = 0,36; p < 0.001$) ($r = 0,27; p < 0.001$). Ce sentiment de compétence facilite l'ajustement aux exigences académiques. Selon ces auteurs, le sentiment de compétence augmente la résilience scolaire, car cela réduit la crainte d'échouer ($\beta = -.14, p < .05$).

Le soutien social des pairs est aussi de nature à favoriser le sentiment de compétence. En effet, la recherche de Schenkenfelder et al. (2020), conduite auprès de 320 étudiants universitaires américains, indique que les pairs contribuent significativement au développement du sentiment de compétence aux études ($\beta_s = .37, p < .05$). Plus particulièrement, les groupes d'études favorisent une dynamique d'entraide (Montminy, 2005). Cette dynamique d'entraide implique un partage de connaissances, de questions et aussi de rétroactions. De cette dynamique émerge un sentiment de compétence parce qu'elle rassure tout en favorisant la réussite des étudiants.

Troisièmement, le sentiment d'appartenance se développe aussi via l'apport du soutien social. En effet, le soutien social est de nature à favoriser le sentiment d'appartenance à l'institution universitaire (Deci et al., 1996). La vie sur le campus universitaire implique idéalement l'établissement de relations avec les professeurs, leurs assistants, le personnel administratif et les pairs. Le soutien social manifesté par les professeurs participe grandement à l'éclosion et au développement du sentiment d'appartenance. Ce soutien social est particulièrement important parce qu'il implique le sentiment d'appartenance à un domaine d'études particulier (Brinkworth et al., 2009). En effet, les professeurs exercent une grande influence en ce qui concerne la relation qu'entretient l'étudiant par rapport à son domaine d'études. Car, par leur enseignement, les professeurs transmettent leur passion. Selon Hagenauer et Volet (2014), cette transmission motive l'étudiant, car elle l'invite à s'investir et à s'engager dans son développement intellectuel.

D'autre part, l'étude de Yusof et al. (2020), s'appuyant sur la théorie de Ryan et Deci, établit un lien entre le sentiment d'appartenance aux études universitaires et le soutien social des pairs. Leur étude conduite auprès de 1974 étudiants universitaires démontre que le soutien social des pairs est directement corrélé à la persévérance aux études. En effet, l'étude indique que le rapport aux pairs serait crucial à la « survie » universitaire. Plus précisément, le soutien des pairs motive l'étudiant à continuer ses études malgré les difficultés rencontrées puisqu'ils se « sentent tous dans le même bateau ». Ce sentiment d'être unie aux autres et de partager les mêmes expériences renforce non seulement leur appartenance vis-à-vis leurs pairs, mais aussi leur appartenance envers leur université.

Le soutien social comme facteur de construction identitaire

L'adolescence et le début de l'âge adulte sont des périodes particulièrement fertiles sur le plan de la construction de l'identité (Masselink et al., 2018; Parker et al., 2006). Le concept d'identité inclut la référence au soi (la conscience d'exister), au concept de soi (l'ensemble de croyances à propos de soi-même) et à la personnalité (l'ensemble des comportements, attitudes et motivations qui constitue l'individualité de chacun). Selon Cohen-Scali et Guichard (2008), la synergie de ces trois facteurs participe à la construction identitaire. Ils définissent la construction identitaire comme « [la] conception relationnelle et dynamique de l'identité qui peut ainsi rendre compte du conflit et du changement ». La recherche indique que l'environnement académique et social de l'université est de nature à favoriser la construction identitaire des étudiants de première année en ce qui concerne la connaissance de soi et de son identité vocationnelle (Kunnen & Bosma, 2006).

Les théories du développement de l'identité vocationnel indiquent que ce processus se développe par étape. Super et al. (1963), à identifier quatre étapes. La première étape est celle de l'exploration. À cette étape, l'adolescent explore le marché du travail et les différentes possibilités de choix de carrières et de programme d'études. La deuxième étape est celle de la cristallisation. Cette étape nécessite une connaissance suffisante de soi afin d'opter pour les choix de carrières et les programmes d'études qui s'alignent avec leur identité vocationnelle. La troisième étape est celle où un choix spécifique de carrière ou d'études est arrêté. Finalement, la quatrième étape est celle de la réalisation. Elle consiste à prendre les mesures nécessaires pour actualiser de manière concrète le choix arrêté lors de la troisième étape.

Ce processus de la construction de l'identité vocationnelle s'amorce durant les études secondaires et peut se poursuivre durant les études postsecondaires (Lannegrand-Willems, 2017; Lauzier et al., 2015). Pour plusieurs étudiants, ce processus de construction de l'identité vocationnel constitue un défi qui n'est pas toujours facile à relever. En effet, une recherche conduite auprès de 1100 élèves de 12^e année, inscrits dans des écoles secondaires de langue française de l'Ontario, démontre que 42,9 % des répondants vivent un état d'indécision généralisée par rapport aux décisions post secondaires, et que 29,3 % ont développé des croyances irrationnelles ou des attentes irréalistes par rapport à leur choix de carrière (Samson & Bastien, 2018). Ce type d'incertitude est de nature à provoquer soit un changement de programme ou tout simplement l'abandon des études (Achille, 2021).

Le soutien social est un des facteurs qui est de nature à favoriser la construction de l'identité vocationnelle, et ce, particulièrement durant les études universitaires (Samson et al., 2021). L'étude sociologique de Roy (2011), suggère que l'entrée aux études postsecondaires est à la fois un processus d'apprentissage éducationnel et identitaire. Sa recherche mixte conduite auprès de 611 étudiants québécois indique que l'amorce des études postsecondaires constitue un moment de transition important dans la vie des étudiants qui n'est pas sans remettre en question leur identité vocationnelle. L'environnement social d'un campus peut jouer un rôle d'expérimentation important dans la connaissance de soi et favoriser la construction identitaire. Plus particulièrement, le contact avec les pairs, que ce soit au sein des clubs sportifs, des groupes d'études ou de bénévolat peuvent contribuer à la construction identitaire (Deschênes, 2017; Marks & Jones, 2004).

L'étude longitudinale qualitative de Sugimura et Shimizu (2010), conduite auprès de 170 étudiants universitaires de première année, nous apprend que la contribution des pairs est un facteur important à la construction identitaire des étudiants en termes de ; 1) exploration identitaire, 2) buts identitaires, 3) identités sociales. Premièrement, l'exploration identitaire renvoie à un approfondissement de la connaissance de soi. Le soutien des pairs peut inviter à l'exploration de soi que ce soit par des formes d'encouragement ou par le partage d'opinions. Deuxièmement, les buts identitaires sont des objectifs que l'étudiant peut se donner, comme par exemple, l'obtention d'un grade universitaire. Les pairs peuvent influencer l'identification des objectifs à atteindre, mais peuvent procurer aussi la motivation nécessaire pour les réaliser. Finalement, l'identité sociale est le sentiment d'appartenance que l'étudiant développe par rapport à son université. Les pairs

contribuent à la construction de cette identité sociale. Puisque les interactions entre les pairs permettent à chacun d'occuper la place qui lui revient au sein de la communauté universitaire.

La recherche de Adams et al. (2006), conduite auprès de 351 étudiants de première année universitaire établit une corrélation positive entre le soutien social et la construction identitaire ($r = 0,28$; $p < 0.01$). Ce soutien social inclut les relations avec les pairs, le corps professoral ainsi que les conseillers d'orientation.

Enfin, l'étude de Hlad'o et al. (2020), a démontré que le soutien social des pairs contribue à la construction de l'identité vocationnelle. Sa recherche conduite auprès de 3028 étudiants a établi une corrélation positive entre d'une part, le soutien social des pairs, et d'autre part, la capacité à procéder à une planification de carrière ($\beta = .16$, $p < .001$), à développer un sentiment de contrôle vocationnel ($\beta = .22$, $p < .001$) et à nourrir une curiosité vocationnelle ($\beta = .23$, $p < .001$). En somme, le soutien des pairs prédit positivement ce que Hlad'o et al. (2020) définissent comme la « *Career Adaptability* » des étudiants en transition des études secondaires aux études universitaires.

Le soutien social comme facteur de bien-être psychologique

La santé mentale est bien plus que l'absence de maladie mentale ou de troubles mentaux. Définie comme une forme de bien-être psychologique, la santé mentale est la capacité de profiter de la vie tout en étant en mesure de relever les défis auxquels nous sommes confrontés (Doré & Caron, 2017). Le bien-être psychologique est favorisé par des ressources psychologiques, biologiques, sociales et environnementales (Organisation mondiale de la santé, 2013). Dans un contexte universitaire, le bien-être psychologique des étudiants peut être caractérisé par une certaine fragilité. Cela étant dû aux exigences de la vie universitaire et au fait que les étudiants appartiennent, pour la grande majorité, au groupe d'âge des 15 à 24 ans. C'est-à-dire, le plus susceptible de développer des troubles mentaux (Kessler et al., 2007). D'ailleurs, la transition des études secondaires aux études universitaires est associée à plusieurs facteurs de stress qui sont de nature à peser lourdement sur le bien-être psychologique (Cleary et al., 2011).

Selon Achille (2021), ces risques se rapportent dans un premier temps à l'anxiété par rapport aux exigences académiques. Celle-ci peut provoquer des sentiments de découragement, de stress et de compétitivité qui mine le bien-être psychologique de l'étudiant. Ensuite, puisque les frais à l'université sont fort onéreux, les inquiétudes et l'insécurité financière des étudiants sont des facteurs qui menacent leur bien-être psychologique. Aussi, le bien-être psychologique des

étudiants est perturbé par les changements sociaux qu'entraîne l'entrée à l'université. La nécessité de former de nouveaux liens sociaux et l'éloignement de la famille sont aussi de nature à perturber les étudiants.

Finalement, le nouvel étudiant universitaire doit s'adapter à un univers qui lui est complètement inconnu. Pour plusieurs étudiants, cette adaptation est source de tension, de stress et d'anxiété. En effet, ces facteurs sont à l'origine des principales pathologies qui se développent lors de la rentrée aux études supérieures. Ceux-ci étant ; le stress, l'anxiété, la dépression ainsi qu'un risque suicidaire (Véron et al., 2020). Selon Auerbach et al. (2016), 35% des étudiants rempliraient les critères diagnostiques d'au moins une psychopathologie présentée dans le *manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM).

Plusieurs études conduites depuis la dernière décennie se sont particulièrement penchées sur le bien-être psychologique de la population étudiante. La méta-analyse de Sheldon et al. (2021), regroupant 66 études, dont 27 provenant du Canada et des États-Unis, met en lumière la situation psychologique actuelle des étudiants. La synthèse des données indique que 25 % des étudiants se classeraient sur le spectre de la dépression et que 14 % des étudiants auraient posé un geste suicidaire. Une autre méta-analyse produite dans l'Ouest américain se penchant spécifiquement sur la détresse psychologique reliée au stress et à l'anxiété démontre que ces taux auraient passé de 8,67 % en 1985 à 15,22 % en 2017 (Kosic et al., 2020). Cette même étude indique que le score des étudiants sur le *Illness Attitudes Scale* (IAS) aurait augmenté de 4,61 points entre 1985 et 2017.

Spécifiquement à l'Université d'Ottawa, un rapport alarmant sur la santé mentale et le mieux-être des étudiants pour l'année 2020 compare la situation de ces étudiants à un échantillon pancanadien (Université d'Ottawa, 2020c). Le premier point préoccupant est que 9,1 % de la population étudiante a sérieusement envisagé de se suicider dans les 12 derniers mois précédant la collecte des données, versus 10,1 % pour l'échantillon pancanadien. Le deuxième point alarmant est que 66,8 % de la population étudiante se dit traumatisée par les travaux scolaires ou avoir beaucoup de mal à les gérer, versus 59,5 % pour l'échantillon pancanadien. Finalement, le troisième point inquiétant est que 48 % des étudiants signalent que le stress a eu une incidence sur leurs résultats scolaires, versus 41,9 % pour l'échantillon pancanadien.

Cependant, la recherche démontre que le soutien social est un protecteur du bien-être psychologique. En effet, le soutien social provenant des pairs, de la famille, des professeurs et des services professionnels sont des facteurs qui permettent de réduire le stress, l'anxiété et la

dépression qui sont associés au processus d'adaptation aux études universitaires (Brissette et al., 2002; O'Connor & Cassidy, 2007).

La recherche quantitative de Tang et Dai (2018), conduite auprès de 2563 étudiants a mesuré trois types de soutien social et son influence sur un niveau de stress des répondants. Ces trois types de soutien social sont : premièrement le soutien social en présentiel, deuxièmement le soutien social en virtuel et troisièmement, le soutien social offert par les services professionnels de l'institution universitaire. Le soutien social en présentiel se construit à partir des relations de l'étudiant avec ses pairs en présentiel physique. Ensuite, le soutien social en virtuel se conduit avec les pairs via les réseaux sociaux. Dernièrement, le soutien social institutionnel se construit à partir des ressources offertes par l'université, comme les services de counseling ou de mentorat. Chacun de ces types de soutien social est négativement corrélé au niveau de stress des étudiants. Donc, le soutien social favorise le bien-être psychologique des étudiants. Ce qui confirme les résultats de la recherche quantitative de Ruthig et al. (2009). Cette dernière recherche indique aussi que le soutien social des pairs, de la famille et toute autre forme de soutien social fortifient le bien-être psychologique des étudiants de première année universitaire. À l'aide du *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS), cette étude quantitative conduite auprès de 288 étudiants américains de première année universitaire démontre que le soutien social est négativement associé au stress ($r = -.15, p < .005$) et à la dépression ($r = -.24, p < .001$).

En somme, la recherche démontre que lors de la transition des études secondaires aux études universitaires, la qualité du soutien social aide les étudiants à s'adapter à un contexte qui leur est inconnu et à réduire la probabilité à développer un trouble psychologique (Chan et al., 2020).

Sommaire de la recension des écrits

La recension des écrits scientifiques démontre que le soutien social, dans un contexte d'adaptation psychosociale, aux études universitaires est un facteur de résilience, de motivation, de construction de l'identité et de bien-être psychologique. Plus spécifiquement, ce soutien social provient autant de la famille, des pairs et du personnel de l'institution universitaire.

En effet, le soutien social est un facteur de résilience, car en période de changement et de transition, il constitue un point de repère et de stabilité. Le soutien social est aussi un facteur de motivation, car il favorise l'émergence du sentiment de compétence, d'appartenance et d'autonomie. Le soutien social participe également à la construction de l'identité en générale, et

vocationnelle en particulier. Plus spécifiquement, les échanges avec la famille, les pairs et les membres du personnel universitaire stimulent chez l'étudiant la curiosité nécessaire pour explorer ce qui l'intéresse et le passionne et ainsi mieux se connaître. Finalement, le soutien social est un facteur de bien-être psychologique chez les étudiants de première année. L'aide, l'appui et l'écoute de l'environnement social sont des facteurs qui participent à la réduction du stress et de l'anxiété. C'est même un facteur de prévention de la dépression et d'autres troubles psychologiques.

Selon l'état actuel des connaissances, beaucoup de questions exigent encore des réponses. En effet, nous en savons encore très peu en ce qui concerne les conséquences de la période de confinement sur les parcours des étudiants de première année. Plus spécifiquement, comment la privation des rapports sociaux a-t-elle eu un impact sur leur résilience, leur motivation, la construction de leur identité et de leur bien-être psychologique. Déjà certaines recherches semblent indiquer que ce déficit social a exercé une influence négative sur la vie de ces étudiants. En premier lieu, Lee et al. (2021), indique que l'absence de relation entre pairs a affecté leur résilience. De plus, ce même déficit a appauvri le sentiment d'appartenance de leur institution universitaire. En ce qui concerne la motivation aux études universitaires, la recherche de Aguilera-Hermida (2020), indique que le confinement a démotivé les étudiants.

Par rapport à la construction identitaire, l'offre de cours à distance a particulièrement été dommageable pour les membres de la communauté LGBTQ+ (Hoyt et al., 2021). En effet, pour ces étudiants, la difficulté à établir des liens avec les membres de leur communauté a négativement affecté leur bien-être psychologique.

Le cadre conceptuel

La transition des études secondaires aux études universitaires constitue une étape importante dans la vie des étudiants (Brinkworth et al., 2009; Trautwein & Bosse, 2017). Car cette transition implique un processus d'adaptation psychosociale à un nouvel environnement. Samson et Siam (2011), ont développé un cadre conceptuel qui permet de saisir les différentes composantes de ce processus d'adaptation (voir figure 1).

Le modèle d'adaptation psychosociale aux transitions de vie

La transition de vie impose souvent la reconstruction d'un ou de plusieurs aspects de l'existence. D'après le modèle d'adaptation aux transitions de vie (Samson & Siam, 2011), ce processus d'ajustement se divise en cinq composantes. Premièrement, les antécédents personnels

et leurs contextes sociaux sont de nature à influencer la dynamique du processus d'adaptation. Deuxièmement, l'évaluation cognitive du changement influence les mécanismes d'adaptation face à un événement ou une nouvelle situation de vie.

En effet, cette évaluation cognitive détermine si l'individu perçoit la transition comme une source de stress. Troisièmement, lorsque le processus d'adaptation est engagé, l'individu doit accomplir certaines tâches afin de retrouver un certain état de normalité. Quatrièmement, les stratégies d'adaptation sont des moyens concrets utilisés pour accomplir les tâches d'adaptation. Cinquièmement, le processus d'adaptation se conclut soit par une issue positive ou négative.

Selon Lazarus et Folkman (1984), le processus d'adaptation repose sur la capacité de l'individu à mobiliser ses ressources (ou non) en regard des exigences du nouvel environnement. L'aboutissement positif du processus d'adaptation implique que l'individu est parvenu à développer un nouveau sentiment de normalité. En contrepartie, un résultat négatif du processus d'adaptation équivaut à un échec et peut se conclure par une aggravation de l'état psychosocial.

Composante 1 : L'antécédent personnel et son contexte social

Le modèle d'adaptation aux transitions de vie de Samson et Siam (2011), prend d'abord en compte les antécédents personnels ainsi que le contexte social d'un individu. C'est-à-dire que les éléments relatifs au passé de la personne ainsi que ses ressources et limites actuelles sont pris en compte. Ceci s'applique au contexte de la transition des études secondaires aux études universitaires puisqu'il importe de considérer l'histoire personnelle de l'étudiant et de comprendre comment son contexte influence son processus d'adaptation. Plus précisément, son origine ethnique et les attentes qui s'y rattachent, son statut socioéconomique, la qualité de ses réseaux de soutien social passée et actuelle ainsi que son expérience académique passée sont sujets à influencer le processus d'adaptation psychosocial aux études universitaires. Ces différents aspects personnels peuvent non seulement influencer la façon dont l'étudiant percevra son entrée à l'université, mais jouent aussi un rôle dans sa préparation au milieu universitaire. En effet, la préparation vocationnelle « peut se manifester selon plusieurs aspects, comme rassembler le maximum d'informations sur le futur programme d'études ou partager ses projets avec des personnes significantes » (Achille, 2021, p. 46).

Composante 2 : L'évaluation cognitive primaire et secondaire

L'évaluation cognitive primaire détermine si la transition en cours constitue une source de stress. Dans le contexte de transitions des études secondaires aux études universitaires, l'évaluation

cognitive peut varier selon les antécédents personnels et le contexte social des étudiants (Samson & Siam, 2011). En effet, pour certains étudiants, l'entrée à l'université constitue une source de stress qui les déstabilise momentanément parce qu'ils sont confrontés à un univers qui leur est totalement étranger. Comme résultat, les étudiants sont confrontés à des défis (Achille, 2021). Des défis de nature académique qui sont animés et soutenus par la qualité de la motivation de l'étudiant. Des défis de nature sociale reliés à la rencontre de nouveaux étudiants et professeur. Et finalement des défis de nature psychologique rattachés à la transition de l'environnement scolaire très structuré du secondaire à un environnement universitaire où les étudiants doivent manifester un plus grand sens d'autonomie. Généralement, l'évaluation cognitive primaire perçoit la transition aux études universitaires comme une menace. Cette menace peut provoquer des sentiments de crainte, d'anxiété ou de stress.

Le processus d'adaptation psychosociale s'engage lorsque l'évaluation cognitive primaire évolue vers une évaluation cognitive secondaire. Avec le temps, le changement perd son caractère d'étrangeté. L'inconnu devient alors moins menaçant. C'est ce qui permet une évaluation cognitive secondaire du changement. L'individu est ainsi en mesure d'amorcer son adaptation. Dans le contexte de la transition des études secondaires aux études universitaires, l'évaluation cognitive secondaire permet à l'étudiant de percevoir progressivement son nouvel environnement moins comme une menace et davantage comme un défi à relever. Ainsi, avec le temps, l'environnement universitaire devient graduellement plus familier, et donc moins stressant (Kyne & Thompson, 2020).

L'évaluation cognitive secondaire permet donc d'amorcer le processus des tâches d'adaptation. L'accomplissement de ces tâches nécessite une évaluation des ressources personnelles et l'identification des ressources manquantes qui devront être développées afin de parfaire le processus d'adaptation psychosociale. Cette évaluation peut varier d'un étudiant à l'autre. Ainsi, le processus d'évaluation cognitif secondaire est unique, car il dépend de la réalité de chacun.

Composante 3 : Les tâches d'adaptation

La troisième composante du modèle d'adaptation psychosociale aux transitions de vie de Samson et Siam (2011), est celle des tâches d'adaptation. Ces tâches d'adaptation engagent véritablement l'étudiant à amorcer le processus d'adaptation psychosociale. Selon le modèle

adapté au contexte des études universitaires par Achille (2021), quatre tâches ont été identifiées : la tâche académique, la tâche sociale, la tâche psychologique et la tâche vocationnelle.

En premier lieu, l'accomplissement de la tâche d'adaptation académique fait référence aux exigences associées aux études universitaires et qui étaient jusqu'alors inconnues au nouvel étudiant. En effet, les exigences académiques de l'université sont, jusqu'à un certain point, très différentes de celles associées aux études secondaires. Pour satisfaire à ces nouvelles exigences, l'étudiant de première année doit faire preuve d'une plus grande autonomie et d'une plus grande assiduité par rapport à ses études. En deuxième lieu, l'accomplissement de la tâche sociale permet à l'étudiant d'établir des contacts avec les pairs, le corps professoral et le personnel administratif. Tous ces contacts permettent à l'étudiant de s'insérer dans un milieu qui lui est totalement inconnu. En troisième lieu, l'accomplissement de la tâche psychologique vise à maintenir le bien-être de l'étudiant. Car l'arrivée à l'université peut être déstabilisante. Il importe que le nouvel étudiant universitaire prenne les moyens nécessaires pour maintenir un certain équilibre émotionnel. En quatrième lieu, l'accomplissement de la tâche vocationnelle implique une connaissance de soi suffisante afin d'identifier un programme d'études qui répondra aux aspirations professionnelles du nouvel étudiant (Achille, 2021). L'accomplissement de cette tâche, toujours selon Achille 2021, débute idéalement durant les études secondaires et peut se poursuivre durant les années universitaires. Pour certains étudiants, la première année à l'université peut-être une confirmation de leur choix arrêté à la fin de la 12^e année. Par contre, pour d'autres étudiants, l'arrivée à l'université peut entraîner une remise en question du programme universitaire choisi (Samson & Bastien, 2018; Samson & Negura, 2008; Sovet et al., 2017).

En somme, le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires s'articule autour de ces quatre tâches. Cela dit, les tâches d'adaptation à accomplir peuvent varier d'un étudiant à un autre. En effet, certains étudiants devront accomplir ces quatre tâches, alors que d'autres étudiants devront simplement en accomplir une ou deux. Le tout dépend de la situation de chacun et de la perception de cette transition.

Composante 4 : Les stratégies d'adaptation

La quatrième composante est celle des stratégies d'adaptation. Ces stratégies d'adaptation sont les moyens spécifiques et concrets utilisés par le nouvel étudiant pour accomplir les tâches d'adaptation. Le modèle des tâches d'adaptation est hautement individuel. Si bien que ces stratégies d'adaptation peuvent beaucoup varier d'un étudiant à l'autre, et ce, à cause de leurs

diverses expériences de vie ou de leurs ressources personnelles. Par conséquent, ces stratégies peuvent prendre différentes formes; le développement de nouvelles compétences ou habiletés, la fixation d'objectifs à atteindre, la recherche d'information ou la participation à différentes activités sur le campus.

Les types de stratégies d'adaptations dont il peut être question sont de nature académique, sociale, psychologique et vocationnelle. Ces composantes jouent un rôle important puisqu'elles influencent l'expérience des étudiants universitaires, de manière positive ou négative.

Composante 5 : L'issue du processus

Le processus d'adaptation psychosociale à la vie universitaire se conclut par une issue positive ou une issue négative (DiMillo et al., 2013; Samson & Siam, 2011). L'issue positive implique le développement d'un nouveau sentiment de normalité. Ainsi, le vif sentiment de stress provoqué par l'arrivée à l'université s'évapore graduellement. Il est remplacé par la perception d'un milieu universitaire, peut-être exigeant, mais devenu familier et moins menaçant. En somme, le milieu universitaire ne représente plus une menace persistante. Mais plutôt, un lieu qui appelle à relever de nouveaux défis.

Néanmoins, ce ne sont pas tous les nouveaux étudiants qui parviennent à s'adapter au monde universitaire. Cette issue négative est caractérisée par la persistance du sentiment de stress perçu au début des études universitaires. L'issue négative n'implique pas nécessairement un abandon des études universitaires. Mais une issue négative est souvent caractérisée par la persistance d'un stress chronique (Bedewy & Gabriel, 2015; Holinka, 2015).

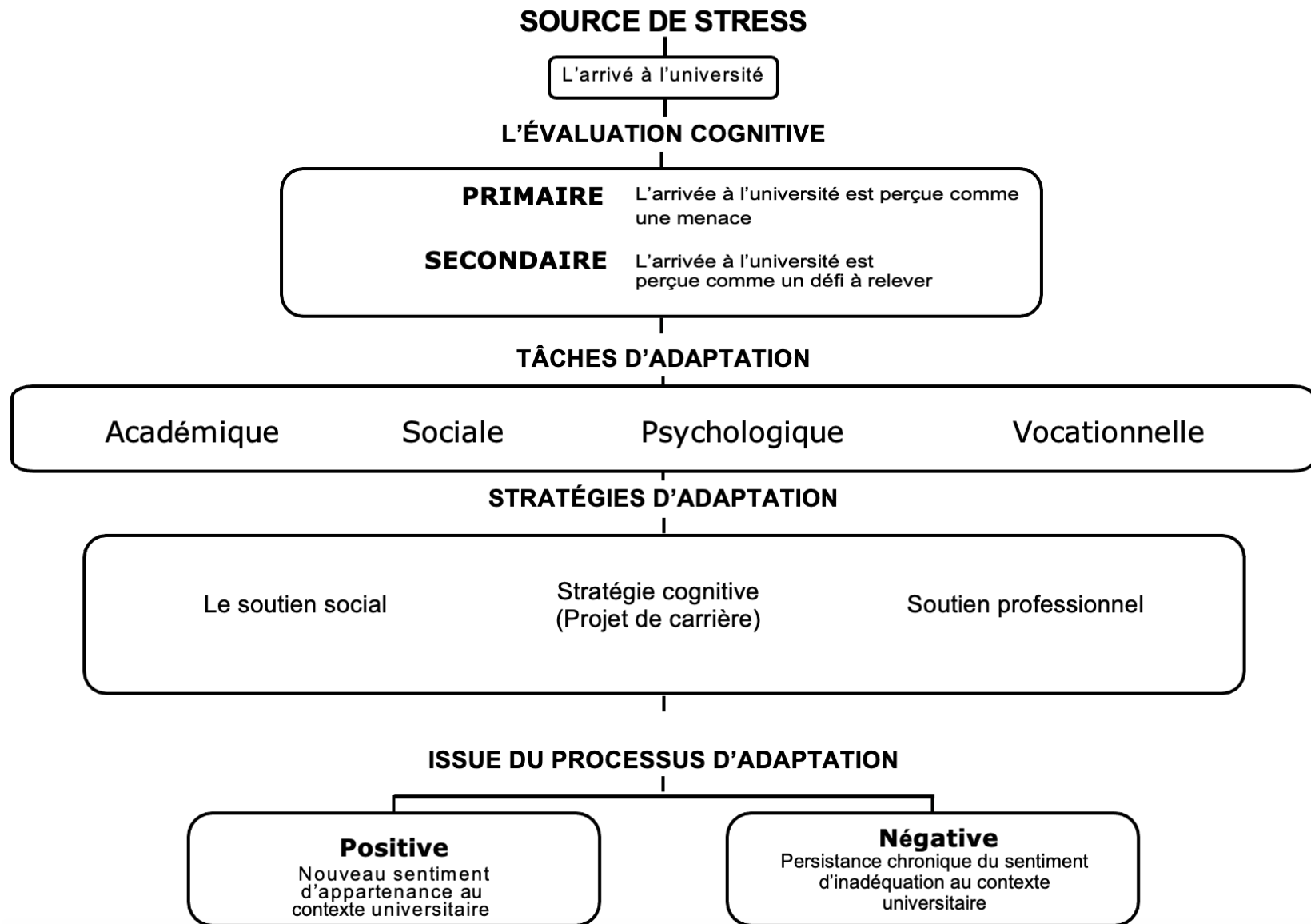


Figure 1 : Le modèle d'adaptation aux transitions de vie par Samson et Siam (2011) adaptée au contexte des études universitaires

L'objectif de recherche

La récession des écrits et le modèle que nous venons de décrire démontrent que le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires s'appuie, du moins en partie, sur la qualité de la vie sociale des étudiants. Par conséquent, nous formulons notre question de recherche en fonction de cet aspect qui aura été absent de la transition des nouveaux étudiants, ou à tout le moins, qui aura été vécu de manière totalement différente en période de confinement. Cette recherche visera à mieux comprendre comment ces étudiants se sont adaptés à la vie universitaire en contexte quasi virtuel, et même, totalement virtuel. Plus particulièrement, cette recherche vise à comprendre comment ces étudiants se sont adaptés aux études universitaires dans un contexte où leur vie sociale aura été particulièrement affectée.

En somme, au regard de ce que nous venons d'énoncer, notre objet de recherche est le suivant : comment la privation du soutien social en contexte de pandémie peut avoir joué un rôle sur l'expérience universitaire de nouvelles personnes étudiantes sur le plan de la résilience, de la motivation, de la construction identitaire, ainsi que de l'équilibre psychologique ?

La méthodologie

La prochaine section décrit, en premier lieu, l'approche méthodologique retenue en fonction de notre objectif de recherche. En deuxième et troisième lieu, nous décrirons la procédure de recrutement des participants et la collecte de données. En quatrième la méthode d'analyse des données sera décrite.

L'approche phénoménologique

L'objet de recherche appelle une démarche méthodologique qualitative, puisque l'objectif fixé ne vise pas à expliquer un phénomène, mais plutôt à le comprendre dans toute sa complexité et sa richesse (Nadon et al., 2016; Samson & Negura, 2008). Le choix de l'approche phénoménologique nous permettra de répondre à la question de recherche. C'est-à-dire d'identifier les constituants essentiels de l'expérience d'adaptation psychosociale des participants en contexte de confinement (Tomiak et al., 2007).

L'approche phénoménologique en recherche tire ses racines au cœur du courant philosophique développé par Husserl (1994). Husserl fonde la connaissance sur l'expérience subjective de l'individu. Cette perspective épistémologique vise essentiellement à faire émerger un sens à partir du vécu des personnes. Le but de la recherche phénoménologique est de dégager

des constituants essentiels afin de faire émerger la signification que la personne accorde à son expérience. Bref, l'approche phénoménologique permet au chercheur de dégager d'une expérience concrète la signification ultime que la personne lui accorde (Samson, 2003).

Le recrutement des participants

Le recrutement des participants a été fait par l'entremise d'invitations diffusées sur le campus de l'Université d'Ottawa ainsi que sur les réseaux sociaux. Idéalement, de 3 à 5 participants seront recrutés². Selon Giorgi (1997), ce nombre de participants serait suffisant pour assurer la réussite de la variation imaginative d'une recherche phénoménologique. Afin d'être éligible à prendre part à cette étude, les participants devaient satisfaire les critères suivants : 1. Être inscrits à temps plein dans un programme ou un certificat de premier cycle offert en français à l'Université d'Ottawa durant l'année scolaire 2020-2021 et/ou durant l'année scolaire 2021-2022; 2. Avoir complété au moins une session d'études universitaires à l'Université d'Ottawa entièrement à distance; 3. Avoir obtenu son diplôme d'études secondaires durant l'année scolaire 2019-2020 et/ou l'année scolaire 2020-2021.

Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée au printemps 2022 auprès de 3 participants. La période de recrutement des participants devait respecter la contrainte de temps imposée par le programme de maîtrise de l'étudiante. De plus, le recrutement des participants a été compliqué par le confinement qui limitait les possibilités de contact direct auprès de participants potentiels. Malgré tout, le nombre limité de participants n'altère en rien la qualité des résultats. En effet, une recherche phénoménologique peut se limiter à un seul participant (Samson, 2003).

Les entretiens individuels ont été conduits par l'auteure de la thèse. Les entretiens semi-dirigés prenaient en moyenne de 45 minutes. Ils ont été enregistrés via la plateforme Zoom et, par après, retranscrits par écrit. Les entretiens suivaient un questionnaire semi-structuré qui invitait les participants à décrire les différents aspects de leur expérience d'adaptation psychosociale à la vie universitaire (Annexe A). Cependant, compte tenu de l'objectif de recherche, les entretiens s'axaient principalement autour de l'expérience du soutien social en période de confinement. Le questionnaire abordait les thèmes de la résilience, la motivation, la construction identitaire et le bien-être psychologique. En plus de ses questions, certaines conditions relevant de l'approche

² Critère de recrutement premier venu, premier servi.

phrénologique ont été mise en place par la chercheuse au moment des entrevues tel que; une écoute active, la démonstration d'empathie et une neutralité bienveillante.

Les participants ont aussi été invités à remplir un questionnaire sociodémographique (Annexe B). Ce questionnaire visait à recueillir des informations qui se rapportent à l'âge, au sexe, au lieu de naissance, l'année d'obtention du diplôme d'études secondaires, l'année d'admission à l'Université d'Ottawa ainsi que le programme d'études et le lieu de résidence. Le questionnaire sociodémographique visait essentiellement à recueillir des informations supplémentaires au sujet du vécu des participants et à confirmer qu'ils répondaient aux exigences de la recherche.

Analyse des données

Les données ont été analysées selon la méthode *empirical phenomenological psychology* 'EPP' élaborée par Karlsson (1993). Cette procédure se décompose en cinq étapes qui visent à identifier les constituants ou le sens que les participants accordent à leur expérience.

Étape 1 – l'appropriation du témoignage du sujet participant. Cette première étape consiste à bien saisir ce que le sujet a exprimé lors de son témoignage. Pour ce faire, la signification de chaque partie du témoignage sera étudiée par le chercheur à la lumière de son ensemble. Plus précisément, le chercheur doit s'immerger dans l'univers tel que rapporté par le sujet participant.

Étape 2 – la division du texte en multiples unités de sens. Cette deuxième étape consiste à discerner et distinguer toutes les modulations de sens qui ressortent du témoignage analysé lors de la première étape. Le chercheur procède à une microanalyse qui permet de lier les divisions du texte de manière à former un grand tout. Le résultat obtenu à la suite de cette microanalyse constitue le matériel de base que le chercheur utilisera afin de poursuivre et approfondir l'analyse des données.

Étape 3 – la réduction phénoménologique. À cette troisième étape, le chercheur sépare les faits rapportés par le sujet participant et leurs sens bruts. C'est-à-dire qu'une analyse est faite au-delà du contenu explicite « puisque le chercheur met en lumière le sens que le sujet participant accorde à son expérience » (Samson & Negura, 2008). C'est alors que le projet phénoménologique commence à émerger véritablement.

Étape 4 – le remaniement des données. Cette quatrième étape permet au chercheur de remanier les unités des sens identifiées et reformulées aux étapes précédentes afin d'éliminer ou retoucher certaines données analysées. Cet exercice vise à formuler la structure individuelle du

phénomène étudié. En ce sens, cette structure s'appuie sur les différentes composantes du phénomène étudié.

Étape 5 – la structure générale. La cinquième et dernière étape marque le passage de la structure individuelle du phénomène à sa structure générale. Ici, un amalgame des structures individuelles s'unit à la forme d'un tronc commun afin de faire ressortir une structure générale de l'expérience étudiée.

Approbation éthique

Le bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa a émis un certificat d'approbation éthique (Annexe C).

Les résultats

Les résultats quantitatifs et qualitatifs de la recherche sont présentés et décrits tout au long de la présente section. Les questions de l'interview semi-structurée ainsi que le questionnaire sociodémographique se trouvent respectivement à l'annexe A et à l'annexe B.

Les données sociodémographiques

Trois étudiants, soit deux femmes et un homme, ont participé à cette recherche. Leurs témoignages ont été recueillis durant le mois d'avril 2022. D'après les données recueillies (se référer au tableau 1), la moyenne d'âge des participants est de 19 ans. Ces trois participants sont franco-ontariens qui habitent les Comtés Unis de Prescott et Russell.

Tableau 1

Les données démographiques des participants

Âge moyen :	19
Genre :	
Homme	1
Femme	2
Lieu de naissance :	
Canada	100%
Région d'origine :	
Est de l'Ontario	100 %
Situation de logement :	

Réside chez leur parent	100 %
-------------------------	-------

Deux des participants ont entrepris leurs études universitaires en septembre 2020 (voir tableau 2). Tandis qu'un autre participant a débuté ses études universitaires en septembre 2021. Donc tous les participants ont effectué leur transition des études secondaires aux études universitaires en période de confinement. C'est-à-dire que le campus de l'Université d'Ottawa était, sauf pour de rares exceptions, totalement inaccessible à la population étudiante. Tous les cours étaient offerts en mode virtuel et il était de même pour les différents services de l'université. Deux des trois participants ont changé ou modifié leur programme d'études. Les participants ont tous un statut d'étudiant à temps plein et sont inscrits dans un programme offert en français.

Tableau 2

Le statut des participants par rapport à leurs études

Année d'obtention du diplôme d'études secondaires :	
2020	66 %
2021	33 %
Année du début des études à l'Université d'Ottawa :	
2020	66 %
2021	33 %
J'ai fait la transition des études secondaires aux études universitaires en temps de pandémie et de période de confinement :	
Oui	100 %
Non	0 %
J'ai changé ou modifié mon programme d'études universitaires en cours de parcours :	
Oui	66 %
Non	33 %
Je suis actuellement aux études à temps plein :	
Oui	100 %
Non	0 %

Le parcours des participants

Nous avons jugé qu'il est utile de décrire le profil individuel de chacun de participants, et ce, à partir de leur témoignage. Ce profil des participants décrit différents aspects de leur expérience universitaire sur le plan académique, social, vocationnel et psychologique.

Le parcours de la participante 1

La participante 1 est une étudiante originaire de la région de Prescott et Russell. Elle s'est inscrite à l'Université d'Ottawa dans le programme du baccalauréat en art spécialisé en musique. Elle rapporte que son choix de programme d'études a été fait en fonction de sa passion pour la musique et des commentaires positifs qu'elle avait entendus de ses connaissances au sujet du programme et des professeurs de l'Université d'Ottawa. Elle indique aussi avoir choisi l'Université d'Ottawa puisque la proximité de cette institution lui permettait de résider chez ses parents. Son but à professionnel à plus long terme est de devenir enseignante.

Au moment de son inscription à l'université, la pandémie n'avait pas encore atteint l'Amérique du Nord, et donc, la participante 1 s'attendait à une expérience universitaire 'typique', c'est-à-dire en présentiel. Or, sa rentrée à l'université pour le trimestre d'automne 2020 n'était pas du tout ce qu'elle avait anticipé. Du début de l'année académique 2020 jusqu'à l'année académique 2021, son expérience universitaire a été complètement vécue en virtuel, c'est-à-dire, à partir de la résidence de ses parents. Malgré tout, elle rapporte qu'au plan social elle s'est rapidement adaptée grâce à l'entremise des réseaux sociaux. Par contre, sur le plan académique, la participante 1 rapporte s'être sentie dépassée par la charge de travail ainsi que le mode de prestation des cours. Sur le plan psychologique, elle rapporte s'être sentie isolée et avoir vécu une forme de stress sans précédent. Malgré ces défis, elle demeure résiliente et entamera sa troisième année d'études dans le même programme d'études avec l'ajout d'une mineure en histoire à l'automne 2022.

Le parcours du participant 2

Étudiant originaire de la région de Prescott et Russell, le participant 2 a décidé de s'inscrire au double diplôme, B.Sc. spécialisé physique et B.SC.A. génie électrique. Le participant 2 rapporte qu'il n'avait pas arrêté un projet de carrière clairement défini lors de son inscription à l'Université d'Ottawa. Toutefois, il espérait que son expérience universitaire l'aide à préciser son projet de carrière. Cependant, le confinement résultant de la pandémie ne lui a pas permis, non seulement de vivre une expérience universitaire tel qu'il se l'imaginait, mais aussi de mieux préciser et définir son projet de carrière. Toutefois, le participant 2 aura été en mesure de suivre quelques cours en

présentiel lors de sa deuxième année universitaire, c'est-à-dire durant l'année académique 2021-2022.

Sur le plan académique, le participant 2 souligne que la complexité de la matière des cours qu'il devait suivre, et ce, associée au mode de prestation virtuel, auront été des obstacles difficiles à surmonter. Il a tenté, en vain, d'obtenir de l'aide auprès des différents services de soutien offerts par l'université. Le participant 2, compte tenu de ces obstacles, a donc pris la décision d'opter pour un programme d'études différent au début de sa deuxième année universitaire. Il poursuit actuellement un baccalauréat ès arts général. Sur le plan psychologique, la transition des études secondaires aux études universitaires a été difficile pour le participant 2. Il rapporte avoir vécu de l'anxiété ainsi que certains symptômes dépressifs. Sur le plan social, le participant 2 rapporte s'être senti isolé. Car, il lui aura été impossible d'établir de nouveaux liens concrets avec ses consœurs et ses confrères de son programme d'études. Cependant, les réseaux sociaux lui ont permis de compenser ce déficit, du moins partiellement. Durant l'année académique, le participant 2 partage un logement situé à Ottawa avec un autre étudiant. La fin de semaine et durant les mois d'été, il réside chez ses parents qui habitent la région de Prescott et Russell.

Le parcours de la participante 3

La participante 3 est une étudiante originaire de la région de Prescott et Russell (Est de l'Ontario). Après avoir gradué du secondaire en 2021, elle a débuté ses études à l'Université d'Ottawa dans le programme interdisciplinaire de sciences biomédicales, en septembre 2021. Elle rapporte avoir spécifiquement choisi cette institution postsecondaire afin d'obtenir les prérequis nécessaires qui lui permettront de poursuivre ses études en optométrie. La participante 3 demeure chez ses parents.

Sur le plan académique, la participante 3 rapporte avoir été déçue par ses rendements académiques, et ce, comparativement à ceux obtenus durant ses études secondaires. Cependant, elle demeure optimiste et éprouve toujours beaucoup de passion par rapport à son programme d'études ainsi que son projet vocationnel. En effet, elle débutera sa deuxième année d'études dans ce même programme au trimestre d'automne 2022. Sur le plan social, la participante 3 souligne avoir le soutien et l'appui de ses parents et de ses amies du secondaire. Elle rapporte que, durant le confinement, son travail à temps partiel lui permettait de socialiser. Toutefois, il lui aura été impossible de développer un nouveau réseau social en lien avec le milieu universitaire. Sur le plan psychologique, elle rapporte avoir vécu une transition ardue des études secondaires aux études

universitaires. En effet, comme elle suivait tous ses cours de la maison, il lui était difficile de séparer sa vie d'étudiante des autres aspects de son existence. Elle ressentait donc un déséquilibre, car elle ne parvenait pas à se donner un temps ou un espace pour relaxer.

Analyse des données

À partir des témoignages recueillis auprès des trois participants, nous avons procédé à l'extraction des éléments communs et significatifs de leur expérience. L'analyse de données a permis d'identifier et de décrire deux constituants ou thèmes de l'expérience des participants. Le premier constituant ou thème renvoie aux entraves associées au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires en contexte de confinement. Le deuxième constituant ou thème identifie et décrit les stratégies d'adaptation aux études universitaires en période de confinement.

Les difficultés associées au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires en contexte de confinement

L'analyse qualitative des données a permis d'identifier quatre types de difficultés liés au processus d'adaptation aux études universitaires en contexte de confinement. Premièrement, le confinement a grandement limité les contacts sociaux. Cet appauvrissement provoqué par le confinement a grandement compliqué l'adaptation aux études universitaires. Deuxièmement, les participants ont aussi éprouvé plusieurs difficultés pour répondre aux exigences académiques associées aux études universitaires. Troisièmement, le confinement a grandement limité l'accès aux ressources universitaires qui sont offertes à l'ensemble de la population étudiante, comme, par exemple, le service d'aide psychologique. Finalement, les participants ne sont pas parvenus à développer un sentiment d'appartenance à l'université.

La pauvreté des contacts sociaux

L'analyse de données indique que, pour les participants, les études universitaires ne se limitent pas à son aspect académique. Plus précisément, les participants nourrissaient des attentes de nature sociale. Ils espéraient s'intégrer à une vie universitaire faite d'échanges avec les pairs, que ce soit formellement ou informellement. Par exemple, les participants espéraient établir et développer de nouveaux contacts sociaux au sein d'un groupe d'études, d'activités sportives, d'évènements artistiques ou tout simplement de rencontres lors des pauses entre les périodes de cours ou après les cours. Mais le confinement a anéanti ces attentes et la déception a pris place.

En effet, tous les participants ont éprouvé une grande déception sur ce plan. Ils anticipaient vivre de nouveaux contacts, mais ce fut impossible. Le participant 2 partage à ce sujet : « J'ai rencontré beaucoup moins de monde que je pense que j'aurais rencontré en personne c'est sûr [...]. Je n'ai pas eu la chance de rencontrer des amis ». Pour sa part, la participante 3 ajoute : « Je n'ai pas vraiment pu me faire des amis parce que mes classes [étaient] toutes en ligne ».

La participante 1 s'est sentie socialement isolée durant la période de confinement, et ce, à cause de l'impossibilité d'établir des contacts sociaux avec ses nouveaux confrères et ses nouvelles consœurs qui vivaient le même type d'expérience : c'est-à-dire l'arrivée dans un univers inconnu, celui de l'université. Or, les seules personnes qu'elle pouvait rencontrer durant le confinement se limitaient à sa famille ou à des personnes qui ignoraient les enjeux liés à ce type d'adaptation : « Oui j'étais avec ma famille, puis oui je peux leur faire confiance. Mais à un moment donné [...] je ne veux pas parler de ça avec mes parents [...] puis même chose avec mes amis, j'étais comme ils ne comprennent pas eux autres ». La participante 1 ajoute s'être sentie isoler et qu'elle n'était pas dans un environnement social qui favorisait son adaptation aux études universitaires : « Je n'ai pas aimé ça ma première année. C'est un ajustement, puis [...] tu sais, on était tout en ligne. J'étais à la maison avec tous mes frères et sœurs et mes parents et c'était vraiment *rough* sérieux ma première année. [...] je ne peux pas mettre un point spécifique, honnêtement c'est côté social *for sure*. »

En somme, les participants ont rapporté s'être sentis isolés, car ils n'ont pas été en mesure de développer un réseau social qui les aurait aidés à s'adapter à la vie universitaire. En fait, le confinement aura été une source de déception, car avant leur arrivée à l'université, ils espéraient ardemment façonner de nouvelles amitiés avec leurs pairs. Les participants nourrissaient des attentes, ils espéraient vivre des contacts sociaux qui auraient facilité leur processus d'adaptation psychosocial aux études universitaires. Or, l'impossibilité d'établir des contacts sociaux a oblitéré leurs attentes.

Difficultés associées aux exigences académiques

L'analyse qualitative des données indique que les participants ont été rapidement confrontés aux exigences académiques associées aux études universitaires. Exigences qui leur étaient complètement étrangères, et par conséquent, source d'une grande inquiétude et de nombreuses préoccupations durant leur première année d'études à l'université en période de confinement. Ces exigences académiques ont entraîné des préoccupations incontrôlables et

envahissantes chez les participants : « C'était vraiment un ajustement [...]. Tu sais, c'était rendu tellement école école école, c'était juste ça que je faisais tout le temps [...] je n'avais pas de temps pour faire autre chose. [...] surtout en pandémie, c'était *tough* » (Participant 1). Les exigences académiques furent pour le participant 2 une source de malaise auquel il attribue le qualificatif d'anxiété : « J'ai eu beaucoup d'anxiété. Je ne sais pas si j'étais dépressif. C'est sûr que quand j'étais tout seul pour un long moment donné, c'est comme si j'essayais d'ignorer toutes ces choses-là. À un moment donné, ça débordait un petit peu [...] parce que je repoussais les choses pour l'université ».

Plus particulièrement, les participants rapportent qu'ils ont éprouvé beaucoup de difficultés à s'adapter au format des cours offerts en ligne ou à distance. Par exemple, la participante 3 a vécu beaucoup de stress parce que le site internet pour l'un de ses cours enseignés ne permettait d'admettre qu'un nombre limité d'étudiants. Or, le nombre d'étudiants inscrits au cours dépassait cette limite. La participante 3 vivait toujours dans la peur de ne pas être en mesure de rejoindre ce groupe : « Mes cours de chimie et de biologie, on était la plus grande classe je crois dans la faculté de sciences. Je pense qu'on était 500 [étudiants]. C'était beaucoup, ils ont dû augmenter la limite dans les *Zoom* parce que ce n'est pas tout le monde qui pouvait rentrer [dans le cours]. C'est pour ça que j'arrivais toujours de bonne heure. Je me disais, je veux le faire, je ne veux pas rien manquer ». Pour sa part, le participant 2 rapporte que les cours en ligne ne parvenaient pas à retenir son attention. En conséquence, il a éprouvé beaucoup de difficultés à s'invertir dans ses cours, ce qui a pesé lourdement sur son processus d'apprentissage : « J'ai trouvé ça difficile d'avoir de la concentration dans les cours en ligne. C'est facile de se connecter au *Zoom* et écouter, mais tu n'enregistres pas l'information ».

Plus encore, les participants ont aussi rapporté des difficultés associées aux exigences académiques en ce qui concerne la charge de travail universitaire. La participante 1 souligne avoir été complètement dépassée lors de son entrée à l'université : « Le premier semestre de 2020, [les professeurs] donnait tellement de travaux à cause qu'ils ne savaient pas comment évaluer le montant de travaux à donner. Tu sais, ça c'était une grosse affaire pour le premier semestre. [...] ils donnaient tellement de travaux que vraiment, je n'avais pas de vie autre que mes études, c'était vraiment dur ».

La période de confinement a limité l'expérience des participants à son seul aspect académique. Car, l'aspect social a été pratiquement absent. Cet appauvrissement a alourdi les

exigences académiques. Car, les échanges avec les pairs, particulièrement en ce qui concerne les travaux de groupe, étaient limités à leur plus simple expression : « Fallait faire chacun notre part. On avait créé un groupe *Discord* puis on s'est appelé genre une ou deux fois pour faire des rencontres, pour travailler ensemble. Puis il y avait du monde qui ne pouvait pas être là, donc fallait faire des résumés » (Participant 2). Dans le cadre de son programme d'études en sciences biomédicales, la participante 3 s'attendait à participer à des laboratoires. Elle rapporte qu'en général, cette opportunité de mettre en pratique la matière se fait en personne et à l'aide d'un partenaire de laboratoire. Cependant, avec la période de confinement, ces laboratoires avaient lieu en ligne, et ce, sans la présence d'un autre pair : « C'était tout en ligne [...] ce n'est pas un vidéo, mais un genre de simulation. [...] je suis un peu déçue parce que tu sais, tu veux te faire de nouveaux amis et rencontrer du monde ». (Participante 3). En somme, le confinement, imposé par la pandémie, parce qu'il a réduit la vie sociale de l'expérience universitaire à son strict minimum, a particulièrement impacté de manière négative l'aspect académique du processus d'adaptation aux études universitaires.

Accès limité aux ressources universitaires

Les participants ont rapporté avoir éprouvé de la difficulté à accéder aux ressources universitaires offertes par les professeurs et leurs assistants d'enseignement ainsi que le personnel de soutien. Ces difficultés à obtenir de l'aide, via ces ressources, auront été la source de plusieurs frustrations et déceptions chez les participants. Ces frustrations et déceptions tirent leur source du fait que durant leurs études secondaires, les représentants de l'université leur avaient promis qu'ils jouiraient du soutien d'une panoplie des services universitaires. Or, durant le confinement imposé par la pandémie, ces services ou ressources étaient presque totalement inaccessibles. Comme le décrit la participante 1 : « La présentation de l'université, ils disent que dans ta première année tu vas avoir de l'aide sur tes devoirs, sur tes essais, sur tes dissertations. [Pour] toutes ces affaires-là il y a un centre de ressources, mais on n'avait pas ça. C'était vraiment décevant. » Elle ajoute « l'université, il disait beaucoup 'on a des ressources, on a des ressources' puis [...] *they wouldn't follow through* ».

À cela s'ajoute le fait que les participants ont éprouvé beaucoup de difficultés à accéder aux ressources offertes par le personnel de soutien. Le participant 2 rapporte que cette difficulté a lourdement compliqué ses premiers mois comme étudiant universitaire : « J'ai envoyé des courriels au groupe qui s'appelle art liaison, mais comme j'avais de la misère avec ça aussi. Quand

j'envoyais des courriels, il m'envoyait à une autre place. Quand je voulais des rencontres avec des orienteurs parce que je voulais avoir de l'aide pour changer de programme, ce n'était pas facile. Aussi les mentors, j'ai essayé souvent d'avoir des mentors puis ce n'était pas tout le temps simple de savoir comment avoir de l'aide ». La participante 1 exprime elle aussi que le confinement a grandement compliqué son accès aux services : « Honnêtement c'était vraiment dur d'avoir contact avec eux. [...] quand tu regardais le titre et le numéro [de poste l'employé] c'était tellement un mal de tête. Y fallait que j'appelle n'importe qui était *support staff*[...]. Tu sais, c'était vraiment quelque chose de se rendre là. »

Les participants déplorent la presque insurmontable difficulté à obtenir de services de santé mentale. À ce sujet, la participante 1 mentionne qu'il lui a été impossible d'obtenir des services auprès de ces spécialistes : « Je ne voulais pas perdre mon temps là-dessus [...] et passer à travers de toutes les niaiseries d'essayer de trouver un numéro de téléphone. J'étais comme, c'est un paquet de troubles pour rien. » De son côté, le participant 2 a lui aussi rapporté que l'accès aux ressources de santé mentale offertes par l'université était compliqué : « Je n'étais pas capable de trouver rien à l'université malheureusement ». Les participants 1 et 2 ont finalement décidé d'opter pour des ressources d'aide psychologique offertes à l'extérieur de l'université.

En ce qui concerne les relations avec les professeurs, la participante 3 déplore que le confinement a limité les possibilités d'interagir avec ceux-ci. Ce qui a grandement appauvri la qualité des relations avec les professeurs et la qualité du soutien espéré : « Moi, quand j'ai une question, j'aime ça aller la poser. C'est plus facile à régler 1 à 1, surtout pour les maths ou les sciences parce que c'est plus appliqué. [...] c'est plus facile d'aller voir le prof, il te laisse ses traces et tout ça. C'est plus compliqué en ligne, si je pose une question mon prof de maths, [il] répond par courriel, c'est plus difficile. » Le participant 2 rapporte lui aussi que le confinement a compliqué la relation avec ses professeurs : « À quelques reprises, j'ai envoyé des courriels aux professeurs pour réviser avec eux mes examens à la maison pour voir ce que je peux améliorer [...]. Compliqué c'est un bon mot parce que c'est sûr que toute était plus compliquée, ça pas rendu les choses plus simples qu'on va dire ».

Les participants ont aussi rapporté que les cours en ligne ont compliqué l'accès aux ressources offertes par les assistants d'enseignement : « L'assistant avait 55 élèves à gérer [...], quand tu posais une question, bien ça prenait un à deux jours avant qu'il réponde. Des fois [les assistants] envoyai de petits courriels à tout le monde nous dire il faut que vous soyez patients.

Mais c'est comme, ce n'est pas de notre faute [si on avait des questions], c'était un peu frustrant » (Participante 1).

En somme, les mesures de confinement imposées par la pandémie ont grandement compliqué le processus de transition des études universitaires. En effet, l'absence totale de contact personnel a limité, pour ne pas dire éliminer, l'accès aux différentes ressources universitaires. Les participants déplorent cet appauvrissement tant sur le plan de la disponibilité des professeurs, de leurs assistants, que la possibilité d'obtenir des services spécialisés.

Difficulté à établir un sentiment d'appartenance vis-à-vis l'institution universitaire

L'analyse des données indique que les participants ne sont pas parvenus à développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis l'institution universitaire, et ce, durant la période de confinement. La participante 3 partage à ce sujet : « Je ne sais pas si je dirais appartenance ». La participante 1 ajoute : « Plus ou moins honnêtement ». Pour sa part, le participant 2 rapporte que son faible sentiment d'identification à l'institution représente un défi : « Je ne pense pas que c'est très important pour moi l'université ».

Les participants expliquent que leur faible sentiment d'appartenance à l'institution est la conséquence du confinement : « Honnêtement quand on est en ligne, tu n'as pas les ressources, on n'a pas le campus. [Tu es] sur ton ordinateur. C'est vraiment comme si je serais allée à n'importe quelle école des adultes [...] tandis que quand je suis en personne, il y a une certaine fierté de ton école. Tu sais, en ligne tu n'as pas ça, c'est comme si tu recevais une éducation de n'importe où, de n'importe quelle université. [...] Je savais que je ne recevais pas la qualité d'éducation que *I signed up for*. Ce n'est pas le fun, une déception » (participante 1).

Pour conclure, les participants ont dû faire la transition des études secondaires aux études universitaires complètement en ligne. Ce contexte a appauvri leur sentiment d'appartenance à l'institution. Cet appauvrissement a provoqué un état de détachement par rapport à leur nouvelle institution universitaire.

Les stratégies d'adaptation aux études universitaire en période de confinement

La transition des études secondaires aux études universitaires force souvent les nouveaux étudiants à relever de nombreux défis, et ce, particulièrement en période de confinement. Souvent, ce processus d'adaptation exige le développement de stratégies spécifiques. L'analyse qualitative des données indique que les participants ont développé des stratégies d'adaptation sur le plan social, personnel et professionnel.

Le soutien social

La rentrée scolaire en virtuel vécue par les participants fut essentiellement une expérience marquée par une forme d'isolement. En effet, le campus de l'université était fermé, ce fut une rentrée vécue à la maison en absence des pairs. Malgré cette distance, les participants éprouvèrent un grand besoin de connecter avec ceux et celles qui partageaient aussi cette expérience unique de transition des études secondaires vers les études universitaires. Pour combler ce besoin, les participants ont joint un réseau social virtuel afin de créer des liens avec leurs pairs.

Les réseaux sociaux informels. Pour les participants, cette stratégie d'adaptation sociale s'est présentée sous la forme de réseaux sociaux informels. Les participants rapportent s'être particulièrement tournés vers les plateformes de *Instagram*, *FaceTime*, *Zoom*, *WhatsApp* et de *Discord* afin de se joindre ou de créer un réseau social : « Bien il y a le *chat Zoom*, [...] j'avais un groupe *Discord* pour chaque cours que j'ai eu à date, *WhatsApp* un petit peu. [J'ai] échangé mes contacts avec n'importe quel de ces médias sociaux » (participant 2). De son côté, la participante 3 rapporte aussi s'être servi des réseaux sociaux pour développer des relations sociales avec ses pairs. Elle explique que cette incitative a été prise par les étudiants inscrits à chacun des cours, et ce, afin de créer des liens : « C'est vraiment les étudiants [lors de la première classe d'un cours qui ont partagé] le lien pour le *Discord*. Tout le monde s'ajoutait. »

La participante 1 rapporte que dès sa première semaine en tant qu'étudiante à l'Université d'Ottawa, elle a eu recourt aux médias sociaux pour établir des relations interpersonnelles : « Tu sais, grâce aux médias sociaux [...] on s'ajoutait, on se faisait des *group chat* [...] on n'avait pas le choix. [...] on n'a pas le choix à cause que sinon, ça va être vraiment *rough*. Surtout la première année [comme étudiant à l'université], tu ne connais personne. [Quand] tu rentres dans quelque chose de nouveau, tu as besoin de ce genre de système de support. » Elle explique que les réseaux sociaux étaient le seul moyen de communiquer avec ses pairs : « Je disais à mes parents, si je n'ai pas mes réseaux sociaux à qui est-ce que je peux parler? Personne! [...] Je textais mes amis du programme, [...] tu sais on s'envoie des niaiseries sur *Instagram*, on jase sur texte, [...] on faisait un *FaceTime*. »

Les médias sociaux ont joué un rôle clé dans la création et le maintien de l'aspect social malgré la distanciation imposée par la pandémie. Ce genre de contact a aidé les participants à s'adapter aux études universitaires en ligne : « Je pense que c'est ça qui m'a gardé aller honnêtement » (Participante 3).

Groupes d'entraide formels associés aux cours. Les participants ont trouvé de l'aide au plan académique via les réseaux sociaux formels associés à chacun des cours auquel ils étaient inscrits. En effet, ce type de soutien social a fortement bénéficié aux participants en ce qui concerne non seulement la réussite des études, mais aussi l'établissement de liens interpersonnels : « Pour différents cours, [les étudiants] ont tous de différents *group chat* pour qu'on puisse être capable de se communiquer. Pour des sujets de classe, mais aussi personnellement avec des amis que je me suis fait dans le programme. [...] on était quand même capable de s'aider dans nos cours même si on ne se voyait pas en personne. [Chose] qui était quand même pratique, surtout pour en première année » (Participante 1).

Les participants rapportent que les réseaux sociaux formels leur ont permis de s'appuyer les uns sur les autres et de valider leurs expériences académiques. La participante 3 explique que ces groupes lui ont permis, en un certain sens, de normaliser son expérience universitaire dans un contexte de confinement: « On avait *Discord* [...] pour les cours. Tout le monde s'aide sur cette plateforme. *Discord* était vraiment d'une grande aide [...] c'était le *fun* parce qu'il y a tout le monde [du programme]. Si tu ne comprends pas quelque chose, tu peux voir si tout le monde est dans le même bateau. Ouais j'ai bien aimé ». Ce type d'entraide a aussi été appréciée de la part du participant 2 : « On s'envoyait des devoirs des fois. Ah tu veux-tu réviser ça, qu'est-ce que t'as eu à cette question-là. On se posait des questions, des choses comme ça ».

En somme, le soutien social offert par les pairs par l'entremise des réseaux sociaux formels ou informels a été une stratégie d'adaptation aux études universitaires relativement efficace en temps de confinement. Ce type de stratégie leur a permis d'établir des contacts tant sur le plan personnel qu'académique.

Les stratégies d'adaptation de nature cognitive

Les participants de cette recherche partagent toute une expérience spécifique commune; ils ont décidé de poursuivre leurs études postsecondaires à l'Université d'Ottawa. À cette fin, des stratégies d'adaptation de nature cognitive leur ont permis de puiser à même certaines ressources de nature personnelles, et l'énergie nécessaire pour poursuivre leurs études universitaires. Ces ressources personnelles leur ont permis de développer la résilience nécessaire pour persévérer en temps de confinement. Aussi, c'est en s'appuyant sur leur projet de carrière que certains participants sont parvenus à surmonter les aléas associés à la période de confinement.

Résilience. Les participants rapportent qu'ils ont dû faire preuve de résilience afin de ne pas décrocher des études universitaires à distance : « J'ai eu besoin beaucoup de résilience » (Participant 2). La participante 1 décrit qu'elle a appris à compter sur elle-même et ses ressources personnelles pour poursuivre ses études. En d'autres termes, elle a appris à devenir plus autonome : « C'était beaucoup de si moi je ne le fais pas, il n'y a personne qui va le faire. Un peu cette mentalité-là. C'était bon d'une manière, mais d'une autre façon c'était comme y faut que tu réapprennes comment travailler. C'était une bonne affaire, mais pas une bonne affaire en même temps [...]. Le message en général c'est de dépendre sur soi, *go*, faut que tu le fasses [...]. Ça nous a rendu résilient à cause que fallait qu'on dépende sur nous-mêmes pour rester *stay afloat*. Fallait qu'on s'arrange. Tu sais *if I'm not going to do it, no one will*. On n'a pas eu le choix. [...] ça m'a rendu quelqu'un de plus, j'aimerais dire plus mature. »

Pour la participante 3, sa première année universitaire à distance lui a permis de découvrir qu'elle était résiliente. Elle exprime que cette résilience s'est traduite en une forme de motivation intrinsèque. « [J'ai appris] à rester motivé, parce que si tu n'es pas motivé, tu ne peux pas rien faire. T'as besoin d'être motivé pour avancer. J'ai appris qu'être motivé puis aimer le faire, ça fait que tu aimes ton programme ». Le participant 2 ajoute sur ce sujet que pour lui aussi, la résilience se traduit en une forme de motivation : « Je pense que je m'attends encore à plus de moi. Peut-être que quand je vais avoir des cours que j'aime plus, je vais me le prouver ». La résilience lui permet de s'accrocher et de croire qu'il peut réussir.

Bref, les participants ont fait preuve de résilience puisqu'ils ont persévéré et tenu le coup le temps de leur première année universitaire. Ils ont su puiser en eux même leurs propres ressources et développer cette force afin de s'adapter aux difficultés associées aux études en mode virtuel.

Projet de carrière. L'analyse qualitative a permis de mettre en évidence que pour les participants, leur projet vocationnel ou de carrière fut un autre facteur qui leur a permis de s'engager et de s'investir dans leurs études universitaires et faire preuve de résilience. La participante 1 partage que pour elle, son projet vocationnel l'a aidée à s'adapter aux études universitaires dans un contexte de confinement : « Je pense que c'est vraiment un vouloir personnel que j'avais. Je veux enseigner, pour enseigner il faut que j'aie mon [baccalauréat], puis pour ça y faut continuer l'école. Tu sais, je savais que c'est ça que je voulais faire, je n'avais pas le choix [de continuer mes études] sinon il fallait que je trouve une autre carrière. [...] Il n'y a pas vraiment d'autres options

de carrière que je voulais faire, [...] je pense que ça, c'était vraiment quelque chose qui m'avait gardé aller ». Pour elle, son projet vocationnel l'a aidé à s'invertir dans ces études universitaires : « J'avais une source de motivation à cause que c'était vraiment quelque chose que j'aimais ».

De son côté aussi, la participante 3 partage que son projet vocationnel l'a permis de s'accrocher à ses études, et ce, malgré les difficultés occasionnées par le confinement. Elle rapporte que son attachement à son domaine d'études l'a grandement motivée, malgré les aléas des cours à distance : « J'aimerais ça devenir optométriste. Pour devenir optométriste, il faut que je fasse un bac. Après, il faut que j'aille à Montréal ou à Waterloo. Puis il faut que j'aille les prérequis pour aller à Montréal. Le programme de sciences biomédicales avait vraiment tous ces prérequis [...]. Pour devenir optométriste, il faut que j'aille les notes puis c'est ça qui me motive [...] je pense qu'avoir un but c'est ça qui me motive ». En somme, le projet vocationnel lui a permis de s'adapter aux études universitaires dans un contexte très spécial. Pour les participantes 1 et 3, ce fut une source de motivation.

Pour sa part, le participant 2 n'était pas parvenu, au début de ces études universitaires, à développer un projet vocationnel. Cette stratégie d'adaptation était donc absente. Avant son entrée à l'université, il croyait que son projet vocationnel se développerait au contact de ses pairs et de la vie universitaire en général. En d'autres mots, le confinement ne lui a pas permis d'atteindre cet objectif, c'est-à-dire, de développer un projet vocationnel : « Je ne savais pas ce que je voulais faire et je ne sentais pas comme si mon expérience universitaire [dans un contexte de confinement] m'aidait à savoir qu'est-ce que je voulais faire dans le futur. [...] Je n'ai pas eu ces rencontres ». Or, l'absence d'un projet vocationnel a pesé lourdement sur son processus d'adaptation aux études universitaires, surtout sur le plan de sa motivation aux études : « Quand tu ne sais pas ce que tu veux faire, ma mère me l'a souvent dit, c'est difficile d'être motivé ».

Bref, l'analyse des données qualitative a permis de mettre en évidence que le projet de carrière a facilité, pour certains participants, leur processus d'adaptation aux études universitaires en période de confinement.

Soutien professionnel

Dans un contexte de confinement, les participants ont dû faire face à des stressés imprévus comme la pauvreté des contacts sociaux et une vie universitaire réduite à son strict minimum. À cela s'ajoutaient les défis normalement associés à la transition vers un monde

inconnu, celui de l'université. Les participants, pour faire face à ces différents stressseurs ont consulté des professionnels en santé mentale.

Consulter des professionnels en santé mentale. L'analyse des données indique que les participants ont décidé de consulter des professionnels en santé mentale, afin de les aider à s'adapter aux difficultés associées au processus d'adaptation psychosocial aux études universitaires en contexte de confinement. La participante 1 rapporte que cette stratégie l'a aidé à gérer son stress académique : « J'ai fait de la thérapie et ça vraiment aidé. J'étais rendu à bout, je me suis dit c'est assez [...] j'avais vraiment de la misère. [...] ça m'a vraiment aidé à gérer le stress de l'école ». Cette dernière ajoute que les consultations avec un professionnel en santé mentale l'ont aidé à surmonter son sentiment d'isolement social : « J'ai réalisé que si je ne peux pas parler à mes parents, si je ne peux pas parler à mes amis, il faut que je trouve quelqu'un d'autre à qui parler ».

La stratégie d'adaptation d'obtenir du support professionnel en santé mentale a aussi été retenue par le participant 2. Ce dernier rapporte que cette expérience a optimisé sa résilience et sa capacité d'autosoin : « J'ai essayé un petit peu de counseling en ligne. Je ne sais pas si c'est ça qui m'a aidé, mais ce qui m'a aidé c'est d'écrire ce qui se passe dans ma tête. [...] j'étais comme dans un bas, puis une fois que j'ai réalisé, je me suis dit je suis correct ». Il ajoute que ses consultations l'ont aidé à prendre soin de lui : « J'ai appris à prendre soin de moi-même, à penser à être un petit peu égoïste par rapport à certaines choses. Vivre des choses que je veux faire. J'ai réalisé des choses sur des philosophies de comment je pense, puis que je n'avais pas pensé avant, que je ne voulais pas penser ».

En résumé, les participants ont choisi de prendre soin de leur santé mentale. Cette stratégie d'adaptation psychosociale aux études universitaires, dans un contexte de confinement, leur a permis de gérer leur stress académique, de partager leur sentiment d'isolement et de pratiquer l'autosoin.

Sommaire de l'analyse des données

En somme, sur le plan des difficultés associées au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires en période de confinement, l'analyse qualitative des données a permis d'identifier quatre types de difficulté ou défis. Premièrement, la pauvreté des contacts sociaux fut une difficulté d'adaptation, car, les participants nourrissaient des attentes de nature sociale en ce qui concernait leur première année d'études universitaires. À cause des mesures de confinement

en place, leurs transitions des études secondaires vers les études universitaires furent marquées d'un sentiment d'isolement dû à l'impossibilité d'établir des contacts sociaux.

Deuxièmement, les participants ont rencontré des difficultés associées aux exigences académiques à cause du confinement lors de leur arrivée à l'université. En effet, ils ont éprouvé de la difficulté à s'adapter au format des cours en ligne ou à distance à cause de différents facteurs : le manque de contact avec leurs pairs, les distractions dans l'environnement dans lequel ils assistaient au cours virtuellement (souvent dans leur chambre à coucher) ainsi que les exigences des tâches académiques qui étaient souvent perçues comme insurmontables. Ceci provoqua chez eux, des sentiments de stress, de déception, d'isolement et de frustration, qui ont alourdi leur processus d'adaptation.

La troisième difficulté identifiée par les participants est celle de l'accès limité aux ressources universitaires. Plus précisément, à cause du confinement, l'absence totale de contact personnel a compliqué ou même rendu inaccessible l'accès aux ressources offertes par l'ensemble du personnel de soutien. Plus précisément, les participants ont mentionné les services de counseling, le service de carrière, les diverses ressources pédagogiques comme celles dispensées par le service d'appui au succès scolaire (SASS). Finalement, l'analyse qualitative des données indique que les participants ont éprouvé de la difficulté à développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis l'institution universitaire. En effet, les participants ont été privés de l'expérience sociale et académique que l'on retrouve normalement sur un campus universitaire.

Malgré les difficultés décrites précédemment, l'analyse qualitative des données indique que les participants ont développé des stratégies d'adaptation. Ces stratégies d'adaptation aux études universitaires en période de confinement se regroupent en trois catégories distinctes. En premier lieu, l'analyse qualitative des données a mis en évidence l'apport indéniable du soutien social développé via les réseaux sociaux informels et formels. Via les réseaux sociaux informels, les participants ont été en mesure de communiquer et de tisser des liens d'amitié avec leurs pairs. Via les réseaux formels, c'est-à-dire ceux développés par les étudiants à l'intérieur de leur cours, les participants ont bénéficié de groupes d'études qui furent une source de support, de collaboration et d'apprentissage. Ce type de soutien social, de nature essentiellement virtuelle, a permis aux participants de partager leur expérience de transition aux études universitaires et d'établir des contacts qui ont partiellement compensé les désavantages associés au confinement.

En second lieu, les stratégies d'adaptation de nature cognitive ont aussi joué un rôle important tout au long du processus d'adaptation psychosociale. Plus précisément, en faisant appel à leur désir de poursuivre des études universitaires, les participants sont parvenus à s'investir suffisamment afin de répondre aux exigences académiques. L'analyse qualitative des données indique aussi que la présence d'un projet vocationnel ou de carrière constitue un facteur qui favorise l'engagement et l'investissement dans les études universitaires des participants, et ce, malgré les aléas du confinement.

En troisième et dernier lieu, le support recherché auprès des professionnels en santé mentale favorisa grandement l'adaptation aux études universitaires chez les participants. Ce type d'aide a permis aux participants de gérer de manière plus efficace les effets négatifs du confinement. Notons, par exemple, le développement des habiletés pour mieux gérer les stressors provoqués par les exigences académiques et les émotions négatives.

Discussion

L'objectif de cette recherche est de comprendre et d'identifier comment les étudiants se sont adaptés aux études universitaires dans un contexte de confinement. À l'aide de la recension des écrits et des témoignages des participants, cette discussion s'articule en trois temps. Premièrement, un retour sur la recension des écrits afin de faire un parallèle entre les résultats de cette recherche et ce que les recherches précédentes avaient déjà démontré. Deuxièmement, nous mettrons en évidence l'apport spécifique de cette présente recherche. Plus particulièrement, nous décrirons comment l'analyse qualitative des données permet d'enrichir le cadre conceptuel et comment le projet vocationnel participe au processus d'adaptation aux études universitaires en contexte de confinement.

Retour sur la recension des écrits

L'analyse qualitative des données confirme ce que certaines recherches précédentes avaient mis en évidence. Effectivement, la recension des écrits a permis d'identifier différents défis qui sont associés à la transition des études secondaires vers les études universitaires. Ces défis sont : la résilience, la motivation, la construction identitaire et le bien-être psychologique. Les résultats de cette recherche confirment aussi, comment le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires est complexifié par le confinement. Et ce, particulièrement à cause du

fait que les étudiants ont été privés de l'aspect social de l'expérience universitaire (Lee-Whiting & Bergeron, 2022).

Le défi sur le plan de la résilience

Selon les recherches, le développement d'un soutien social adéquat aide à solidifier la résilience lors de la transition des études secondaires aux études universitaires. Et ce, parce que le soutien social favorise la résilience (Cervero et al., 2018; Paura & Arhipova, 2014; Verdier, 2010). La résilience permet de relever les défis de nature académique et de faciliter l'achèvement de la première année d'études (Eegdeman et al., 2020). En effet, les recherches indiquent que lorsque les étudiants débutent leurs études universitaires et qu'ils partagent cette expérience commune sur le campus, le soutien social qui s'établit entre pairs contribue à la capacité d'être résilient (Arnett, 2007; Pidgeon et al., 2014). De plus, les recherches démontrent que le soutien social aide à gérer le stress associé aux exigences académiques, ce qui favorise une plus grande résilience (Cotton et al., 2017; Wilks & Spivey, 2010).

L'analyse des données de cette présente recherche indique effectivement que l'absence du soutien social causé par les mesures de confinement a porté atteinte à la résilience des participants. Premièrement, à cause du confinement, les participants n'ont pas été en mesure de développer des liens tangibles avec leurs pairs. Ce manque de soutien social a appauvri leur expérience universitaire, car elle était strictement réduite à son aspect académique. Cet appauvrissement a amplifié leur sentiment de stress, de lassitude et de frustration. Ce qui a grandement perturbé leur résilience par rapport aux études universitaires.

Le défi sur le plan de la motivation

Les recherches indiquent que le soutien social des pairs participe aussi à la motivation des nouveaux étudiants lors de leur transition des études secondaires aux études universitaires (Hagenauer & Volet, 2014; Montminy, 2005; Schenkenfelder et al., 2020). Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000), la motivation intrinsèque serait associée à trois déterminants, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Dans un contexte universitaire vécu en présentiel auprès des pairs, surtout lors de la première année, l'émergence des sentiments de compétence et d'appartenance est facilitée par les interactions avec les pairs sur le campus (Brinkworth et al., 2009; Yusof et al., 2020).

Toutefois, le contexte de confinement est de nature à compliquer l'émergence de ces deux sentiments. L'analyse des données indique justement que les participants ne sont pas parvenus à

développer un sentiment de compétence et un sentiment d'appartenance perçus comme satisfaisants. En ce qui a trait au sentiment de compétence, les participants ont rapporté avoir trouvé leur première année d'études particulièrement difficile. À cause du confinement et des cours en ligne, les participants éprouvaient un sentiment d'incompétence par rapport aux exigences académiques. Les participants n'ont pas été en mesure de partager ce sentiment d'incompétence académique. Ils n'ont donc pas été en mesure de trouver des oreilles attentives capables de comprendre leur vécu et de les sécuriser.

D'autre part, les participants indiquent ne pas avoir été en mesure de développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis l'institution universitaire. Cette composante cruciale de la motivation intrinsèque a incontestablement alourdi leur processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. En effet, les études en mode virtuel, c'est-à-dire hors campus, ne permettaient pas de développer un sentiment d'appartenance par rapport l'institution et d'apprécier les avantages de la vie du campus.

Le défi sur le plan identitaire

La recension des écrits, effectuée dans le cadre de cette recherche, indique que le soutien social est un facteur important en ce qui concerne la construction identitaire des étudiants universitaires (Deschênes, 2017; Marks & Jones, 2004). Car, le partage avec les pairs participe au développement du projet vocationnel ou de carrière. C'est une façon concrète d'élargir ses horizons professionnels, de pousser sa réflexion au sujet d'un projet de carrière et de se préparer progressivement au marché du travail (Sugimura & Shimizu, 2010). Sur le plan vocationnel, la relation avec les pairs est aussi de nature à nourrir la curiosité vocationnelle et à découvrir de nouvelles opportunités (Hlad'o et al., 2020).

L'analyse qualitative des données indique que l'absence d'un projet vocationnel complique le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires en période de confinement. En effet, la carence du soutien des pairs empêche toute forme de partage ou d'échange au sujet d'un projet de carrière.

Le défi au plan du bien-être psychologique

La transition des études secondaires aux études universitaires requière une adaptation tant au niveau cognitif que comportemental (Achille, 2021). Plus précisément, l'ajustement aux études universitaires est une adaptation qui menace le bien-être psychologique de plus de la moitié des étudiants de première année (Université d'Ottawa, 2020b). Selon les recherches, le soutien social

des pairs favorise le bien-être psychologique, particulièrement par l'entremise de soutien en présentiel (Brissette et al., 2002; O'Connor & Cassidy, 2007; Ruthig et al., 2009). Bien que le soutien social des pairs en présentiel semble être le moyen le plus efficace pour s'ajuster à une telle transition, les recherches indiquent que le soutien social virtuel peut être aussi un moyen efficace afin de favoriser un sentiment de bien-être psychologique (Tang & Dai, 2018).

Les résultats de la présente recherche confirment justement que le soutien social en virtuel a été une stratégie d'adaptation aux études universitaires en période de confinement. Puisque les participants ont été privés du soutien social en présentiel, ils se sont tournés vers les réseaux sociaux afin d'obtenir du soutien social entre pairs. Ceci a permis des échanges qui validaient leurs expériences tant au niveau personnel qu'académique. Par l'entremise des réseaux sociaux informels et des groupes d'entraide formels associés aux cours, les participants ont créé et maintenu une forme de soutien qui a favorisé leur adaptation aux études universitaires et a optimisé leur bien-être psychologique.

Les stratégies d'adaptation spécifiques en contexte de confinement

L'analyse des données qualitative a mis en évidence que les participants ont déploré la pauvreté des contacts sociaux ou du soutien social, l'accès limité aux ressources universitaires et la difficulté à établir un sentiment d'appartenance à l'institution universitaire. Toutes ces conséquences associées au confinement ont compliqué l'adaptation psychosociale aux études universitaires. En réponse à cette situation anormale ou nouvelle, les participants ont développé des stratégies d'adaptation spécifiques. Ces stratégies se rapportent au soutien social en mode virtuel, aux stratégies d'adaptations de nature cognitive ainsi qu'à la recherche d'un support professionnel.

Premièrement, le soutien social obtenu par l'entremise des réseaux sociaux aura été une stratégie efficace afin d'établir des relations sociales avec les autres étudiants. Les réseaux sociaux informels ont permis aux participants d'échanger des idées, des ressources et des anecdotes. Les groupes d'entraide formels associés aux cours ont permis aux participants de s'entraider sur le plan des tâches académiques reliées à la rédaction des devoirs ou à la préparation des examens.

Deuxièmement, les stratégies d'adaptation de nature cognitive ont permis de développer une forme de résilience, et ce, malgré le confinement. Plus spécifiquement, la présence d'un projet vocationnel ou de carrière fut une forme de stratégie d'adaptation cognitive particulièrement aidante.

Troisièmement, l'aide fournie par les professionnels en santé mentale aura été bénéfique pour les participants. Ce type de soutien ou d'aide a permis aux participants de partager leur expérience de transition aux études universitaires et des difficultés d'adaptations associées au contexte de confinement.

L'apport de cette recherche au modèle d'adaptation psychosociale aux transitions de vie

Notre recherche confirme que l'absence du soutien social complique l'accomplissement des tâches d'adaptations reliées au modèle tel que proposé par Samson et Siam (2011) et Achille (2021). Selon ce modèle d'adaptation psychosociale à la transition aux études universitaires, ces tâches sont de nature académique, sociale, psychologique et vocationnelle. Notre recherche démontre que la tâche vocationnelle ainsi que la tâche sociale ont grandement aidé les participants à s'adapter aux études universitaires en période de confinement.

Plus précisément, l'accomplissement de tâche vocationnelle développé tout au long du secondaire par l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation peut aider à l'accomplissement des autres tâches d'adaptations (Super et al., 1963). Le projet vocationnel ou de carrière a été de nature à motiver les participants de cette recherche. En effet, ceci a incité les participants à se projeter dans les prochaines années de leurs études universitaires. À l'opposé, l'analyse qualitative des données indique que l'absence d'un projet de carrière pèse lourdement sur le processus d'adaptation des participants.

En effet, notre recherche indique que la présence d'un projet de carrière constitue une motivation qui favorise l'investissement dans les études. Le participant motivé par un projet de carrière fait preuve de résilience, et ce, malgré les aléas imposés par le confinement. Cela l'incite aussi à développer de nouvelles stratégies d'adaptation. En somme, l'accomplissement de la tâche du projet de carrière facilite aussi l'accomplissement de la tâche académique, et jusqu'à un certain point, l'accomplissement de la tâche psychologique.

L'accomplissement de la tâche sociale participe aussi au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Et les participants de cette recherche, avant de débiter leurs études universitaires, espéraient justement établir de nouveaux contacts sociaux. Toutefois, l'imposition du confinement a rendu quasiment impossible toute forme de vie sociale en présentiel. L'absence de vie sociale sur le campus universitaire a grandement compliqué l'adaptation psychosociale aux études universitaires chez les participants. D'abord, les participants rapportent que la difficulté de partager et d'échanger avec les pairs, constitua un obstacle à rencontrer les

exigences académiques. La contrainte du confinement aura été aussi une menace au bien-être psychologique des participants. Donc, la difficulté d'accomplir la tâche sociale a été aussi un frein à l'accomplissement des tâches académiques et psychologiques.

Cependant, les participants ont développé différentes stratégies d'adaptation psychosociale qui leur a permis, du moins partiellement, de compenser le déficit social provoqué par le confinement. La stratégie d'adaptation la plus efficace aura certainement été celle de l'utilisation des réseaux sociaux. Ces réseaux sociaux virtuels leur auront permis d'établir des contacts avec leurs pairs, mais aussi avec le corps professoral. Cette stratégie, bien qu'imparfaite, permet l'accomplissement minimal de la tâche sociale et de la tâche académique. Bien que tous les participants aient éprouvé de la difficulté à accomplir la tâche psychologique, les réseaux sociaux auront aussi permis d'obtenir une aide professionnelle et d'établir des contacts avec les pairs.

L'apport de cette recherche au modèle d'adaptation aux transitions de vie indique que le développement de stratégie d'adaptation innovante peut aider à traverser des périodes de crise. De plus, la grande majorité des institutions universitaires développe de plus en plus des programmes d'études offerts à distance. Les conclusions de cette recherche semblent indiquer que l'absence de contact en présentiel, doit être compensée par des contacts sociaux en mode virtuel.

Limite de la recherche et ses recommandations

La limite principale de cette recherche se situe certainement au niveau du nombre de participants. En effet, dans un contexte de pandémie, il fut relativement difficile de recruter un nombre plus important de participants. En effet, nous avons relancé à plusieurs reprises les affichages de la recherche ainsi que d'avoir prolongé la période de recrutement d'avril 2022 à juillet 2022. Cependant, puisque la thèse de maîtrise doit être complétée et soumise dans un espace de temps relativement restreint, le recrutement s'est donc limité à 3 participants. Ce faible de nombre de participant justifie aussi le choix méthodologique retenue de l'approche phénoménologique. Cette approche permet de dégager d'une expérience concrète la signification ultime que la personne lui accorde, et ce, à un échantillon qui peut-être aussi petit que 1 participant (Samson, 2003).

Il est certain qu'un nombre plus élevé de participants enrichirait l'analyse des données. Il serait aussi fort intéressant de recontacter ces mêmes participants afin de recueillir davantage de données sur une plus longue période de temps.

Conclusion

En conclusion, le but de cette recherche visait à comprendre le processus d'adaptation psychosocial aux études universitaires en contexte de confinement, et ce, chez les étudiants de première année. L'analyse qualitative des données indique que l'appauvrissement du soutien social provenant des pairs, du corps professoral, du personnel de soutien et de l'ensemble de la vie universitaire sur le campus a compliqué l'adaptation aux études universitaires des participants. En effet, ce moment charnière dans la vie de ces jeunes adultes implique une dimension sociale qui participe à la fois à leur résilience, leur motivation, leur construction identitaire et leur bien-être psychologique. Par contre, en période de pandémie qui implique un confinement social strict, cette absence de soutien social a lourdement pesé sur ce processus d'adaptation.

Notre recherche indique toutefois que certaines stratégies d'adaptations ont contribué au processus général d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Entre autres, le soutien social des pairs, vécu en virtuel, ainsi que la présence d'un projet vocationnel ou de carrière aura été chez certains participants de puissant facteur d'adaptation.

Pour conclure, notre recherche a confirmé ce que les autres recherches ont mis de l'avant ; soit que le soutien social aide les étudiants dans leur transition aux études universitaires. Dans les recherches qui s'ensuivent, il serait pertinent d'explorer une tout autre composante du soutien social, soit celle de la sociabilité lors de la transition des études secondaires aux études universitaires.

Références

- Achille, K.-D. (2021). L'apport du projet vocationnel dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires. *Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa*, 79.
- Adams, G. R., Berzonsky, M. D., & Keating, L. (2006). Psychosocial Resources in First-Year University Students : The Role of Identity Processes and Social Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 78-88. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9019-0>
- Ahmed, U., Umrani, W., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the Links Between Teachers Support, Academic Efficacy, Academic Resilience, and Student Engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5, 39-46. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008>
- Alva, S. A. (1991). Academic Invulnerability Among Mexican-American Students : The Importance of Protective Resources and Appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- Arastaman, G., & Balci, A. (2013). Investigation of High School Students' Resiliency Perception in terms of Some Variables. *Educational Sciences*, 7.
- Arias, M. B. (2020). Internet Disparity Challenges Schooling for All. *Center for Applied Linguistics (CAL) Commentary*, 10.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood : What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Hwang, I., Kessler, R. C., Liu, H., Mortier, P., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Benjet, C., Caldas-de-Almeida, J. M., Demyttenaere, K., ... Bruffaerts, R. (2016). Mental Disorders Among College Students

- in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks : Covid-Induced Online Learning Engagement in Real Time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Basson, M. J., & Rothmann, S. (2018). Antecedents of Basic Psychological Need Satisfaction of Pharmacy Students : The Role of Peers, Family, Lecturers and Workload. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 14(4), 372-381. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.04.015>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining Perceptions of Academic Stress and Its Sources Among University Students : The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 2055102915596714. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Belskaya, E., Moldovanova, E., Rozhkova, S., Tsvetkova, O., & Chervach, M. (2016). University Smart Guidance Counselling. Dans V. L. Uskov, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Éds.), *Smart Education and e-Learning 2016* (p. 39-49). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3_4
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Don Olcott, J., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. de, ... Paskevicius, M. (2020). A Global Outlook to the Interruption of Education Due to Covid-19 Pandemic : Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), Art. 1.

- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordstrom, K. (2009). First Year Expectations and Experiences : Student and Teacher Perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-174. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. <http://dx.doi.org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Canada, P. H. A. of. (2020, septembre 16). *COVID-19 guidance for schools Kindergarten to Grade 12* [Education and awareness]. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/diseases/2019-novel-coronavirus-infection/health-professionals/guidance-schools-childcare-programs.html>
- Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : Concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15-41. <https://doi.org/10.7202/012137ar>
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and Practice in K-12 Online Learning : A Review of Open Access Literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.607>
- Cervero, A., Núñez, J. C., Casanova, J. R., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors That Determine the Persistence and Dropout of University Students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Chan, J. F.-W., Yuan, S., Kok, K.-H., To, K. K.-W., Chu, H., Yang, J., Xing, F., Liu, J., Yip, C. C.-Y., Poon, R. W.-S., Tsoi, H.-W., Lo, S. K.-F., Chan, K.-H., Poon, V. K.-M., Chan, W.-M., Ip, J. D., Cai, J.-P., Cheng, V. C.-C., Chen, H., ... Yuen, K.-Y. (2020). A Familial

- Cluster of Pneumonia Associated with the 2019 Novel Coronavirus Indicating Person-to-Person Transmission : A Study of a Family Cluster. *The Lancet*, 395(10223), 514-523. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30154-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30154-9)
- Cheng, W.-L., Law, J., & Pinder, D. (2021, juin). *Covid-19 Pushes Us Students to Drop Out and Fall into Unemployment*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/sustainable-inclusive-growth/future-of-america/covid-19-crisis-pushes-us-students-into-an-uncertain-job-market>
- Cleary, M., Walter, G., & Jackson, D. (2011). “Not Always Smooth Sailing” : Mental Health Issues Associated with the Transition from High School to College. *Issues in Mental Health Nursing*, 32(4), 250-254. <https://doi.org/10.3109/01612840.2010.548906>
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L’identité : Perspectives développementales. *L’orientation scolaire et professionnelle*, 37/3, Art. 37/3.
- Cotton, D. R., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the Retention of Non-Traditional Students in Higher Education Using a Resilience Framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>
- Cournoyer, L. (2008). L’évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d’études : Le rôle des relations sociales. *Université de Sherbrooke*.
<http://www.proquest.com/docview/304386430/abstract/C0F65D8B47FC463EPQ/1>
- De Villers, M.-É. (2015). *Multidictionnaire de la langue française* (6^e éd.). QuébecAmérique.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)

- Deschênes, G. (2017). Compte rendu de l'ouvrage de Jacques Roy (2011). Quête identitaire et réussite scolaire : Une étude de cas : la pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial. Québec : Presses de l'Université du Québec. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 40(3), Art. 3.
- DiMillo, J., Samson, A., Thériault, A., Lowry, S., Corsini, L., Verma, S., & Tomiak, E. (2013). Living with the BRCA Genetic Mutation : An Uncertain Conclusion to an Unending Process. *Psychology, Health & Medicine*, 18(2), 125-134. <https://doi.org/10.1080/13548506.2012.687827>
- Doré, I., & Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- Eegdeman, I., Klaveren, C. van, & Meeter, M. (2020). Content Expectations and Dropout in Dutch Vocational Education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), Art. 1. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00096-7>
- Fried, R. R., Karmali, S., & Irwin, J. D. (2020). Minding Many Minds : An Assessment of Mental Health and Resilience Among Undergraduate and Graduate Students; a Mixed Methods Exploratory Study. *Journal of American College Health*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1781134>
- Gaspar, T., Paiva, T., & Matos, M. G. (2022). Ecological Model Explaining the Psychosocial Adaptation to COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), Art. 9. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095159>
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : Théorie, pratique et évaluation. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 341-364.

- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy Supportive Contexts, Autonomous Motivation, and Self-Efficacy Predict Academic Adjustment of First-Year University Students. *Frontiers in Education*, 0. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00095>
- Gouvernement du Canada, S. C. (2021, janvier 8). *Emploi et taux de chômage, données mensuelles non désaisonnalisées, centres de population et régions rurales, inactif*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1410010501>
- Guay, F., Lessard, V., & Dubois, P. (2016). How Can We Create Better Learning Contexts for Children? Promoting Students' Autonomous Motivation as a Way to Foster Enhanced Educational Outcomes. Dans W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Éds.), *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (p. 83-106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_5
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–Student Relationship at University : An Important yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hanson, M. (2021, septembre). *College Dropout Rate*. Education Data Initiative. <https://educationdata.org/college-dropout-rates>
- Hlad'ová, P., Kvasková, L., Ježek, S., Hirschi, A., & Macek, P. (2020). Career Adaptability and Social Support of Vocational Students Leaving Upper Secondary School. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 478-495. <https://doi.org/10.1177/1069072719884299>
- Holinka, C. (2015). Stress, Emotional Intelligence, and Life Satisfaction in College Students. *College Student Journal*, 49(2), 300-311.

- Hoyt, L. T., Cohen, A. K., Dull, B., Maker Castro, E., & Yazdani, N. (2021). “Constant Stress Has Become the New Normal” : Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19. *Journal of Adolescent Health, 68*(2), 270-276. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.030>
- Husserl, E. (1994). Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures. *Revue de Métaphysique et de Morale, 99*(3), 412-414.
- Johns Hopkins University & Medicine. (2022, août 20). *COVID-19 Map*. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Karlsson, G. (1993). *Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective* (p. 147). Almqvist & Wiksell International.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Kessler, R. C., Angermeyer, M. C., James, A. C., Graaf, R. D., Demyttenaere, K., Gasquet, I., Girolamo, G. D., Gluzman, S., Gureje, O., Haro, J. M., Kawakami, N., Karam, A., Levinson, D., Medina-Mora, M. E., Browne, M. A. O., Posada-Villa, J., Stein, D. J., Tsang, C. H. A., Aguilar-Gaxiola, S., ... Ustun, T. B. (2007). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of Mental Disorders in the World Health Organization’s World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry, 6*(3), 168-176.
- Kosic, A., Lindholm, P., Järholm, K., Hedman-Lagerlöf, E., & Axelsson, E. (2020). Three Decades of Increase in Health Anxiety : Systematic Review and Meta-Analysis of Birth Cohort Changes in University Student Samples from 1985 to 2017. *Journal of Anxiety Disorders, 71*, 102208. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102208>

- Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, Art. 35/2.
- Kyne, S. H., & Thompson, C. D. (2020). The COVID Cohort : Student Transition to University in the Face of a Global Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3381-3385.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00769>
- Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence : Quelle place pour les émotions ? *Les Cahiers Dynamiques*, N° 71(1), 60-66.
- Lauzier, M., Côté, K., & Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : Une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/1, Art. 44/1.
<https://doi.org/10.4000/osp.4506>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S., & Bligh, B. (2021). Student Learning During Covid-19 : It Was Not as Bad as We Feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>
- Lee-Whiting, B., & Bergeron, T. (2022, août 2). *Students returning to campus want the « university experience » missed during COVID-19*. The Conversation.
<http://theconversation.com/students-returning-to-campus-want-the-university-experience-missed-during-covid-19-186507>
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review : The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and

- Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Manciaux, M. (2001). La résilience. *Etudes, Tome 395*(10), 321-330.
- Marks, H. M., & Jones, S. R. (2004). Community Service in the Transition : Shifts and Continuities in Participation from High School to College. *Journal of Higher Education*, 75(3), 307-339. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0015>
- Masselink, M., Van Roekel, E., & Oldehinkel, A. J. (2018). Self-esteem in Early Adolescence as Predictor of Depressive Symptoms in Late Adolescence and Early Adulthood : The Mediating Role of Motivational and Social Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 932-946. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0727-z>
- Montminy, L. (2005). L'intervention de groupe et l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire. *Service social*, 46(2-3), 201-225. <https://doi.org/10.7202/706767ar>
- Muhammad Omar, R., Main, O., Güngörer, F., Chachan, J., & Mohammed. (2021). The Impact Of Social Support, Coping Strategies, And Interpersonal Orientation On Studnts' Adaptation To University : Transition Theory As A Framework. *Doctoral dissertation, Yuzuncu Yil University*.
- Nadon, D., Samson, A., Gazzola, N., & Thériault, A. (2016). Becoming a Guidance Counsellor in Ontario : Formative Influences from Counsellors' Perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3), 363-377. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9317-3>
- O'Connor, R. C., & Cassidy, C. (2007). Predicting Hopelessness : The Interaction Between Optimism/Pessimism and Specific Future Expectancies. *Cognition and Emotion*, 21(3), 596-613. <https://doi.org/10.1080/02699930600813422>

- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological Effects of the Covid-19 Outbreak and Lockdown Among Students and Workers of a Spanish University. *Psychiatry Research*, *290*, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- OMS. (2020). *R&D Blueprint and COVID-19*. <https://www.who.int/teams/blueprint/covid-19>
- Organisation mondiale de la santé. (2013). *Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020*.
- Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Bowker, J., & Buskirk-Cohen, A. (2006). Peer Relationships and Developmental Psychopathology. *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, *2*, 419-493.
- Patricia Aguilera-Hermida, A. (2020). College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to Covid-19. *International Journal of Educational Research Open*, *1*, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Paura, L., & Arhipova, I. (2014). Cause Analysis of Students' Dropout Rate in Higher Education Study Program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *109*, 1282-1286. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.625>
- Pedersen, D. E. (2017). Parental Autonomy Support and College Student Academic Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(9), 2589-2601. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0750-4>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, *383*(6), 510-512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>
- Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, B. C. Y. (2014). Examining Characteristics of Resilience among University Students : An International Study. *Open Journal of Social Sciences*, *02*(11), 14-22. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003>

- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G., & Tambone, V. (2021). Resilience and Psychological Impact on Italian University Students During Covid-19 Pandemic. *Distance Learning and Health. Psychology, Health & Medicine*, 0(0), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis : Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Reddy, D. S. (2020). Pros and Cons of E-Learning by Children in Rural Areas During Lockdown Situation And Ways To Empower It. *International Journal of Innovative Technology and Research*, 3.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire : Une étude de cas : La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Presses de l'Université du Québec.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived Academic Control : Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12(2), 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective : Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sahanowas, S. K., & Halder, S. (2019). Role of Self-Perceived Family Functioning in Resilience of the Students in Transition to Higher Education Phase. *Indian Journal of Positive Psychology, 10*(4), 244-251.
- Samson, A. (2003). L'expérience de la spiritualité dans le contexte de l'adaptation psychologique à la maladie chronique et potentiellement mortelle : Une étude phénoménologique de sujets homosexuels et vivant avec le VIH (Immune deficiency, French text). *Université Laval (Canada)*, 1.
- Samson, A., & Bastien, M.-P. (2018). L'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : Un état des lieux. *Université d'Ottawa*.
- Samson, A., Maisonneuve, A. R., & Saint-Georges, Z. (2021). Ethnolinguistic Identity and Vocational Readiness as Non-Cognitive Factors Related to College Adaptation and Satisfaction with Life Among Franco-Ontarian Post-Secondary Students Living in an Anglo-Dominant Context. *Canadian Journal of Career Development, 20*(1), Art. 1.
- Samson, A., & Negura, L. (2008). Jeunes et Travail : L'avantage d'être francophone en Ontario. *Reflète, 14*, 129-153. <https://doi.org/10.7202/018857ar>
- Samson, A., & Siam, H. (2011). *Living and Working with HIV/AIDS : A Lifelong Process of Adaptation*. IntechOpen. <https://doi.org/10.13140/2.1.3190.3524>
- Schenkenfelder, M., Frickey, E. A., & Larson, L. M. (2020). College Environment and Basic Psychological Needs : Predicting Academic Major Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 67*(2), 265-273. <http://dx.doi.org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1037/cou0000380>

- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and Risk Factors for Mental Health Problems in University Undergraduate Students : A Systematic Review with Meta-Analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282-292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>
- Sovet, L., DiMillo, J., & 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. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9328-8>
- Steese, S., Dollette, M., Phillips, W., Hossfeld, E., & al, et. (2006). Understanding Girls' Circle as an Intervention on Perceived Social Support, Body Image, Self-Efficacy, Locus of Control, and Self-Esteem. *Adolescence*, 41(161), 55-74.
- Sugimura, K., & Shimizu, N. (2010). The Role of Peers as Agents of Identity Formation in Japanese First-Year University Students. *Identity*, 10(2), 106-121. <https://doi.org/10.1080/15283481003711734>
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). *Career development; Self-concept theory* (p. v. 95). College Entrance Examination Board.
- Tang, W., & Dai, Q. (2018). Depressive Symptoms Among First-Year Chinese Undergraduates : The Roles of Socio-Demographics, Coping Style, and Social Support. *Psychiatry Research*, 270, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.027>
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social Support : Relations to Coping and Adjustment During the Transition to University in the People's Republic of

- China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144.
<https://doi.org/10.1177/0743558400151007>
- Tomiak, E. M., Samson, A., Miles, S. A., Choquette, M. C., Chakraborty, P. K., & Jacob, P. J. (2007). Gender-Specific Differences in the Psychosocial Adjustment of Parents of a Child with Duchenne Muscular Dystrophy (dmd) - Two Points of View for a Shared Experience. *Qualitative Research Journal*, 7(2), 2-21. <https://doi.org/10.3316/QRJ0702002>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The First Year in Higher Education—Critical Requirements from the Student Perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.
<http://dx.doi.org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1007/s10734-016-0098-5>
- UNESCO. (2003). *L'Enseignement ouvert et à distance : Tendances, considérations politiques et stratégiques—UNESCO*. Digital Library.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463_fre
- Université d'Ottawa. (2020a). *Cours offerts entièrement en ligne*. Undergraduate course enrolment. <https://www.uottawa.ca/inscription-aux-cours/cours-offerts-entierement-en-ligne>
- Université d'Ottawa. (2020b). *Obtenir du soutien en santé mentale depuis chez soi*. Mental health and wellness. <https://www.uottawa.ca/mieuxetre/covid-19/soutien-depuis-chez-soi>
- Université d'Ottawa. (2020c). *Rapport final du Comité consultatif du recteur sur la santé mentale et le mieux-être* (p. 30). Université d'Ottawa. uOttawa.ca/vice-recteur-etudes/comite-consultatif-sante-mentale-mieux-etre
- Vallerand, R. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale (2e édition)*.
- Verdier, E. B. (2010). La résilience académique des étudiants d'université. *Enfances Majuscules*, 112, 16-20.

- Véron, L., Sauvade, F., & Le Barbenchon, E. (2020). Risque suicidaire et dépression : Diagnostic en porte-à-porte auprès d'étudiants français vivant en résidence universitaire. *Psychologie Française*, 65(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.12.001>
- Vion-Dury, J., Balzani, C., Micoulaud-Franchi, J.-A., & Naudin, J. (2013). L'horizon de la phénoménologie expérientielle : Les formes incandescentes de la présence humaine. *Alter. Revue de phénoménologie*, 21, Art. 21.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in Undergraduate Social Work Students : Social Support and Adjustment to Academic Stress. *Social Work Education*, 29(3), 276-288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Yusof, N., Awang-Hashim, R., Kaur, A., Abdul Malek, M., Suppiah Shanmugam, S. K., Abdul Manaf, N. A., Seow Voon Yee, A., & Zubairi, A. M. (2020). The Role of Relatedness in Student Learning Experiences. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 235. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10308>

Annexe A

Question de l'entrevue semi-dirigée

1. Comment avez-vous vécu la première année de vos études universitaires dans un contexte de pandémie ?
2. Avec qui avez-vous partagé les hauts et les bas de cette transition? (Ami(e)s et famille) De quelle manière avez-vous effectué ces partages?
3. Comment le confinement a-t-il affecté vos relations avec vos pairs? Avez-vous trouvé des moyens pour vous rencontrer, discuter, travailler ensemble? Est-ce que le confinement a compliqué vos relations avec vos pairs? Quels sont les moyens que vous avez trouvés pour communiquer avec vos pairs et développer un réseau social?
4. Comment le confinement a-t-il affecté vos relations avec vos professeurs et leurs assistants? Avez-vous trouvé des moyens pour les rencontrer, discuter, et demander des renseignements ou de l'aide? Est-ce que le confinement a compliqué vos relations avec vos professeurs et leurs assistants? Quels sont les moyens que vous avez trouvés pour communiquer avec vos professeurs et les assistants? Est-ce que le confinement a compliqué vos relations avec les professeurs et les assistants?
5. Comment avez-vous vécu les cours en ligne? Quelles ont été les difficultés que vous avez rencontrées en suivant des cours en ligne? Avez-vous l'impression que vous apprenez plus difficilement? Comment avez-vous établi des liens avec vos collègues de classe? Est-ce que le confinement a compliqué vos relations avec vos collègues de classe?
6. Comment le confinement a-t-il affecté vos relations avec le personnel universitaire? Avez-vous trouvé des moyens pour les rencontrer, discuter, et demander des renseignements ou de l'aide? Est-ce que le confinement a compliqué vos relations avec le personnel universitaire? Quels sont les moyens que vous avez trouvés pour communiquer avec eux?
7. Avez-vous eu la chance de prendre part à certaines activités organisées par l'université afin de socialiser lors de votre première année d'étude? Si oui, comment avez-vous vécu ces expériences/activités?
8. Comment le confinement a-t-il influencé votre motivation aux études? Est-ce que cela a été difficile de vous impliquer dans vos études durant toute cette période de confinement?
9. Avez-vous songé à abandonner vos études durant la période de confinement?

10. Qu'elle est la grande différence entre cette année et l'année où vous ne pouviez pas participer à la vie sociale du campus? Comment avez-vous compensé se manque?
11. Comment le confinement a-t-il influencé votre bien-être psychologique? Avez-vous éprouvé des difficultés particulières dans ce contexte? De quelle manière avez-vous géré votre bien-être psychologique ou qu'est-ce qui vous a aidé à maintenir un certain équilibre émotif? Comment vous êtes-vous adapté à ce confinement? Vous êtes-vous senti isolé? Si oui, quels sont les moyens que vous avez trouvé des moyens pour compenser votre isolement?
12. Auriez-vous quelque chose à ajouter au sujet de votre transition des études secondaires aux études universitaires en période de confinement? Qu'est-ce qui vous a manqué le plus sur le plan de votre vie sociale en tant qu'étudiant qui débutait ses études universitaires? Qu'est-ce que vous avez appris à partir de cette expérience?

Annexe B

Questionnaire sociodémographique

1. À quel genre vous identifiez-vous?
 - Femme
 - Homme
 - Autre
 - Préfère ne pas répondre
2. Quel est votre âge?
3. Quel est votre lieu de naissance et nationalité?
4. Quelle est votre région d'origine?
5. Quelle est votre situation de logement actuelle?
6. En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme d'étude secondaire?
7. Quel est votre plus haut niveau de formation acquise?
 - Primaire
 - Secondaire
 - Collégiale
 - Étude de premier cycle universitaire
 - Étude de cycle supérieur universitaire
8. En quelle année avez-vous débuté vos études à l'université d'Ottawa?

9. Quel est votre faculté et programme d'étude?
10. Quel est votre statut d'étudiant?
- Temps plein
 - Temps partiel
 - Étudiant spécial
11. Avez-vous complété tous les cours auxquels vous vous êtes inscrits?
- Oui
 - Non
 - En cours de complétion
 - Préfère ne pas répondre
12. Quelle catégorie représente-t-elle le mieux votre statut professionnel ?
- Étudiant
 - Étudiant et employé contractuel (durant le mois d'été)
 - Étudiant et employé (mois de 20h/semaine)
 - Étudiant et employé (plus de 20h/semaine)
 - Autres

Annexe C

21/03/2022

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-01-22-7487
Titre du projet / Project Title	Le rôle du soutien social en regard de l'expérience d'adaptation dans un contexte de transition vers les études universitaires en temps de pandémie
Type de projet / Project Type	Thèse de maîtrise / Master's thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	21/03/2022
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	20/03/2023

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Camille SCOTT	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
André SAMSON	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments