

L'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires : une recherche qualitative conduite auprès d'étudiant.e.s inscrit.e.s aux études de premier cycle à l'Université d'Ottawa.

ÉTIENNE PÉPIN

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa parmi les exigences de la M.A. en éducation,
psychologie du counseling

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Étienne Pépin, Ottawa, Canada, 2025

Remerciements

J'aimerais premièrement remercier les participant.e.s qui ont généreusement donné de leur temps dans le cadre de ma recherche. Leur participation a rendu mon projet possible. Je vous remercie d'avoir partagé vos expériences d'étudiants et étudiantes universitaires. J'ai été réellement inspiré par vos témoignages. Je souhaite sincèrement que vous parveniez à réaliser vos projets de carrière.

Un énorme merci à mon comité de thèse, qui a pris le temps de m'accompagner tout au long du processus de recherche. Plus particulièrement, je remercie le professeur André Samson. En tant que superviseur, il m'a accompagné tout au long de ma démarche de recherche. Je vous en suis extrêmement reconnaissant.

Finalement, je remercie ma famille, mes amis et mes collègues de travail pour leur soutien. Spécifiquement, mon épouse, sans qui mon projet de carrière n'aurait pas été possible. Merci de ton soutien inconditionnel, de ton encouragement et de ta patience tout au long de cette aventure. Je me considère extrêmement chanceux de t'avoir dans ma vie. Finalement, je dédie ma thèse à ma fille, en espérant te laisser dans un monde meilleur.

Résumé

Selon l'état actuel des connaissances, de nombreux défis et enjeux confrontent les étudiant.e.s qui débutent leurs études universitaires. Ces défis et enjeux à relever peuvent être de nature académique, sociale, psychologique et/ou vocationnelle. Par exemple, la transition de l'école secondaire vers l'université provoque souvent un processus d'adaptation à un environnement social inconnu et à de nouvelles exigences académiques. Dans ce contexte, le mentorat a le potentiel de faciliter le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. D'où notre question de recherche : comment est-ce que le mentorat facultaire participe au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires chez les étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle. L'analyse qualitative des résultats indique que l'apport du mentorat facultaire audit processus est à la fois de nature relationnelle ainsi que de nature informative.

Table des matières

Remerciements -----	ii
Résumé -----	iii
Introduction -----	1
Recension des écrits scientifiques -----	1
Les enjeux et défis de nature académique -----	1
Les enjeux et défis de nature sociale -----	2
Les enjeux et défis de nature psychologique -----	3
Les enjeux et défis de nature vocationnelle -----	5
Enjeux institutionnels financiers associés à la résilience scolaire -----	5
Services d'accompagnement universitaire -----	7
Le mentorat en milieu universitaire -----	7
Le mentorat facultaire à l'Université d'Ottawa -----	8
Sommaire de la recension des écrits -----	8
Modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires -----	9
Composante 1 : l'histoire et le contexte social de l'individu -----	9
Composante 2 : l'évaluation cognitive primaire et secondaire -----	10
Composante 3 : les tâches d'adaptation -----	10
Composante 4 : les stratégies d'adaptation -----	11
Composante 5 : la finalité du processus -----	11
Sommaire du modèle théorique -----	12
Objet et question de recherche -----	13
Méthodologie -----	13
Les deux paradigmes de recherche : qualitatif versus quantitatif -----	13
Choix méthodologique : l'approche qualitative -----	14
Méthode d'analyse des données -----	14
Participant.e.s -----	14
Aspects éthiques -----	14

L'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires : une recherche qualitative conduite auprès d'étudiant.e.s inscrit.e.s aux études de premier cycle à l'Université d'Ottawa.	16
Résumé	16
Introduction	18
Recension des écrits scientifiques	18
Les enjeux et défis de nature académique	18
Les enjeux et défis de nature sociale	19
Les enjeux et défis de nature psychologique	19
Les enjeux et défis de nature vocationnelle	20
Enjeux institutionnels financiers associés à la résilience scolaire	20
Le mentorat en milieu universitaire	21
Le mentorat facultaire à l'Université d'Ottawa	22
Sommaire de la recension des écrits	22
Modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires	23
Composante 1 : l'histoire et le contexte social de l'individu	23
Composante 2 : l'évaluation cognitive primaire et secondaire	23
Composante 3 : les tâches d'adaptation	24
Composante 4 : les stratégies d'adaptation	24
Composante 5 : la finalité du processus	24
Sommaire du modèle théorique	25
Objet et question de recherche	26
Méthodologie	26
Les deux paradigmes de recherche : qualitatif versus quantitatif	26
Choix méthodologique : l'approche qualitative	27
Méthode d'analyse des données	27
Participant.e.s	27
Instruments	32
Résultats	28
Les données sociodémographiques	28
L'analyse qualitative des données	29
La vie universitaire : une source de stress et d'anxiété	29
Le mentorat facultaire : une aide de nature relationnelle	31

Le mentorat facultaire : une aide de nature informative -----	32
Sommaire de l'analyse des données -----	33
Discussion -----	34
Le mentorat facultaire : un soutien social de nature thérapeutique -----	35
Le mentorat facultaire et le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires -----	36
Limites et implications pour la recherche future -----	38
Conclusion -----	38
Annexe 1 – Questionnaire sociodémographique -----	39
Annexe 2 – Questionnaire semi-structuré -----	40
Références bibliographiques -----	42

Introduction

Selon l'état actuel des connaissances, l'arrivée à l'université constitue un défi à relever. En effet, les nouveaux étudiant.e.s sont confrontés à un environnement inconnu qui peut être source de diverses problématiques. En d'autres termes, les étudiant.e.s s'engagent dans un processus d'adaptation psychosociale. Ce processus implique différents aspects qui peuvent être de nature sociale, académique, psychologique et vocationnelle. Le but dudit processus vise à rétablir un certain état de normalité, c'est-à-dire que l'évaluation cognitive de la vie universitaire perd graduellement son caractère menaçant. Cette recherche vise justement à étudier l'apport du mentorat facultaire dans ledit contexte du processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires.

Pour atteindre l'objectif fixé, cette thèse est divisée en quatre sections. La première présente une recension des écrits scientifiques pertinents. La deuxième section décrit le cadre théorique en lien avec la question de recherche. La troisième section expose la question de recherche et détaille la méthodologie qui sera utilisée pour y répondre. La quatrième section constitue l'article qui synthétise d'abord la recension des écrits et la méthodologie. Puis, l'article présente l'analyse qualitative des données et se termine par une discussion. La discussion met en relief les résultats de cette recherche à la lumière des connaissances actuelles.

Recension des écrits scientifiques

Selon l'état actuel des connaissances, les enjeux et défis qui confrontent les étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle (ÉIPPC) sont de nature académique, sociale, psychologique et vocationnelle (Samson et al., 2023; Samson et al., 2021; Samson et Bastien, 2018). Ces enjeux et défis pèsent particulièrement sur le processus d'adaptation à la vie universitaire. Les prochaines sections décrivent les différents enjeux et défis dudit processus.

Les enjeux et défis de nature académique

L'état actuel des connaissances indique que l'arrivée à l'université force la grande majorité des nouveaux étudiant.e.s à développer des habiletés qui leur permettront de répondre aux exigences académiques. En effet, la transition de l'école secondaire à l'université les confronte à une toute nouvelle réalité. Durant leurs études secondaires, ils étaient l'objet d'un suivi rapproché de la part des leurs enseignant.e.s. Pensons ici à la politique provinciale de l'Ontario axée sur la réussite des élèves du secondaire. Toutes les écoles secondaires de l'Ontario ont en effet une équipe de la réussite, formée d'enseignant.e.s, dont la fonction est d'accompagner les élèves qui éprouvent certaines difficultés (Ontario, 2025).

Arrivés à l'université, ces élèves, habitués à un soutien hautement personnalisé, sont confrontés à une réalité totalement différente (Samson et al., 2023). En effet, d'une classe de 25 à 30 élèves durant leurs études à l'école secondaire; maintenant arrivés à l'université, ils doivent assister à des cours donnés dans des auditoriums qui peuvent contenir jusqu'à 420 étudiant.e.s. Ils n'ont que très peu de contact avec leurs professeurs et ils doivent manifester une autonomie et un engagement qui leur était totalement inconnu jusqu'alors.

Les ÉIPPC doivent donc développer de nouvelles habiletés qui leur permettront de relever les défis et enjeux liés au volet académique de leur processus d'adaptation. Pour ce, ils doivent développer de nouvelles habiletés d'apprentissage comme: la prise de notes, la gestion du temps, les techniques d'étude et la préparation aux examens. À cela s'ajoute le fait que les ÉIPPC doivent apprendre à communiquer avec des professeurs qu'ils perçoivent souvent comme éloignés et inaccessibles (Samson et al., 2023; Haddad, 2024). De plus, ils doivent développer et maintenir une motivation suffisante afin de rencontrer les exigences académiques (Liem et al., 2008; Bailey et Phillips, 2016).

Le maintien d'une moyenne pondérée cumulative minimale indique que les ÉIPPC rencontrent les exigences académiques. Par exemple, à l'Université d'Ottawa, une moyenne minimale de 5,0 (maximum étant de 10,0) est considérée comme un rendement académique adéquat dans le cadre d'un baccalauréat spécialisé (Université d'Ottawa, 2022). Cette moyenne minimale permet le passage de la première à la deuxième année.

En somme, les étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle sont confrontés à de nombreux enjeux et défis de nature académique. Enjeux et défis qui peuvent être relevés avec succès si les habiletés requises sont mises à profit.

Les enjeux et défis de nature sociale

Il faut tenir compte du fait que l'arrivée à l'université implique souvent un éloignement géographique du milieu familial, en particulier, et de l'environnement social en général. Cet éloignement force souvent la reconstruction du soutien social des étudiant.e.s concernés. Il est de même en ce qui concerne les étudiant.e.s qui s'inscrivent auprès d'une institution universitaire de leur région; le passage de l'école secondaire à l'université occasionne aussi l'adaptation à un nouvel environnement social (Samson et al., 2023). Or, ce processus de reconstruction du soutien social prend une importance particulière, du moins si l'on se fie à l'état actuel des connaissances scientifiques. En effet, la recherche indique que le soutien social favorise la résilience chez les étudiant.e.s universitaires (Lane, 2020).

Plus précisément, l'intégration à la vie sociale est corrélée à la réussite scolaire. Son contraire est aussi vrai, les nouveaux ÉIPPC qui ne parviennent pas à développer une vie sociale satisfaisante sont généralement plus sujets à abandonner leurs études avant la fin de leur première année (Lane, 2020). Par contre, un soutien social adéquat et satisfaisant est associé à des résultats positifs. Par exemple, le soutien social procuré par les professeurs et la famille motive les étudiant.e.s universitaires, tout en contribuant à diminuer leur anxiété (Song, 2015). Le soutien social est aussi corrélé à la résilience scolaire (Song, 2015), ce qui diminue la probabilité de quitter un programme ou l'institution universitaire (Oliveira Nunes et al., 2020). Certaines stratégies d'adaptation peuvent contribuer au maintien ou à la construction d'un soutien social suffisant pour favoriser l'adaptation aux études universitaires. Ces stratégies d'adaptation peuvent être la participation à des activités sportives, culturelles ou académiques offertes sur le campus. L'engagement bénévole peut aussi contribuer à l'enrichissement du réseau social (Cnaan et al., 2010; Delgado et Fonseca-Mora, 2010; Sakurai et al., 2010). De plus, les interactions avec des camarades de classe, les professeurs, le personnel de l'administration et des services universitaires participent aussi à la construction du réseau de soutien social (Achille, 2021; Samson et al., 2023). Et, conséquemment, ce type de soutien social a le potentiel de maintenir la satisfaction aux études à un niveau suffisamment élevé (Mouzakis, 2017).

Cependant, les étudiant.e.s qui ne bénéficient pas d'un soutien social suffisamment élevé risquent de ne pas s'adapter à l'environnement universitaire. Cette mésadaptation peut être associée à une forme d'isolement, à un affaiblissement de l'estime de soi, à un manque de motivation et à des résultats académiques qui ne rencontrent pas les exigences de l'institution (Turkpour et Mehdinezhad, 2016).

En somme, le maintien d'un soutien social satisfaisant peut prédire à la fois la résilience académique et le succès scolaire, surtout chez les étudiant.e.s de première année (Briggs, 2012; Liem et Martin, 2012; Lester, 2013; Dawson et Pooley, 2013). En effet, le soutien social a le potentiel de faciliter l'adaptation universitaire en favorisant une image et estime de soi positive, tout en soutenant le succès académique.

Les enjeux et défis de nature psychologique

La transition des études secondaires vers les études universitaires peut être source de stress, d'anxiété et de diverses problématiques de nature psychologique (Achill, 2021; Parker et al., 2021). Un des facteurs qui peut être à la source de ces difficultés, tient du fait que ces étudiant.e.s sont confrontés à un univers qui leur est totalement inconnu. Cette arrivée dans un monde étranger peut être perçue comme une menace. Aussi, ils doivent prendre leur place au

sein d'une communauté souvent axée autour de la compétition et de la recherche du succès académique (Samson et al., 2023).

Un rapport de recherche, présenté par la haute administration de l'Université d'Ottawa en 2020, décrit les enjeux psychologiques reliés à la transition vers les études universitaires. Selon les résultats de cette recherche, 66% des répondants décrivent leur expérience académique comme étant à la fois traumatisante et difficile à gérer. De plus, 38% des répondants ont ressenti un niveau d'anxiété suffisamment élevé pour que cela impacte négativement leur performance scolaire. Finalement, 9% ont sérieusement considéré le suicide comme solution ultime à leurs souffrances psychologiques (Université d'Ottawa, 2020). Les résultats de cette recherche, conduite par l'Université d'Ottawa auprès de ses étudiant.e.s sont certainement une source d'inquiétude.

Donc, dès leur arrivée à l'université, les ÉIPPC devront développer et acquérir les habiletés nécessaires qui leur permettront de s'adapter à ce nouvel environnement afin de maintenir un équilibre psychologique satisfaisant. Parmi ces habiletés identifiées par la recherche, notons : une gestion efficace du temps, la participation à des groupes d'études ainsi que la consultation auprès des professeurs ou de leurs assistants (Samson et al., 2023).

Mais, cet effort d'adaptation psychologique ne se limite pas à son aspect académique. Il implique aussi la construction d'un nouveau réseau social. En effet, en quittant leur école secondaire, les ÉIPPC doivent établir de nouveaux liens et, idéalement, construire de nouvelles amitiés. Cette forme de soutien social est essentielle, car elle est directement associée à la santé mentale (Barros et Sacau-Fontenla, 2021). Plus particulièrement, une intégration sociale adéquate au sein de leur nouvelle communauté est de nature à favoriser le processus d'adaptation aux études universitaires et à limiter les impacts négatifs psychologiques qui y sont associés (Salzer, 2012 ; Bowman et al., 2019).

En somme, le processus d'adaptation aux études universitaires comporte de nombreux aspects. D'abord, il implique l'adaptation à un univers académique inconnu qui peut être perçu comme menaçant. Deuxièmement, l'adaptation aux études universitaires force souvent la reconstruction du réseau social. Reconstruction qui est de nature à faciliter ledit processus. Finalement, l'arrivée à l'université a aussi le potentiel de fragiliser l'état psychologique des nouveaux étudiant.e.s.

Par contre, l'acquisition ou le développement de nouvelles habiletés d'adaptation est de nature à participer et de contribuer au processus d'adaptation aux études universitaires. Ainsi, graduellement, les ÉIPPC arrivent à acquérir un nouveau sentiment de normalité au sein de leur

institution universitaire. Sentiment de normalité, qui contribue à la fois à l'équilibre psychologique et à au succès académique (Hall et al., 2020).

Les enjeux et défis de nature vocationnels

Les étudiant.e.s qui terminent leurs études secondaires et qui sont intéressés à poursuivre leurs études à l'université doivent faire un choix de programme qui sera le reflet de leur personnalité (intérêts, aptitudes et valeurs). En d'autres termes, ils doivent avoir atteint un certain niveau de maturité vocationnelle afin de faire un choix de programme réaliste (Kuriyan et al., 2013; Samson et al., 2021). Le soutien social de la famille et de l'équipe d'orientation de l'école secondaire est de nature à participer à cette prise de décision (Sovet et al., 2017).

Toutefois, un pourcentage important d'étudiant.e.s éprouve un haut niveau d'indécision vocationnel lors de leur transition vers les études postsecondaires. En effet, un chercheur de l'Université d'Ottawa a administré la taxonomie de Gati (1996) à 1130 élèves ontariens qui terminaient leurs études secondaires. Les résultats obtenus indiquent que 42.9% des participant.e.s ressentaient une indécision généralisée et 29.3% nourrissaient des croyances irrationnelles par rapport à leur choix de carrière (Samson et Bastien, 2018; Samson et al., 2024). Gati (1996) définit l'indécision généralisée comme la difficulté générale à prendre des décisions ainsi que les croyances dysfonctionnelles comme une perception déformée du processus de prise de décision de carrière et des attentes irrationnelles. Or, plusieurs études démontrent qu'un projet de carrière réaliste et ajusté favorise à la fois la motivation et la résilience aux études universitaires (Di Fabio et al., 2013; Downing et Nauta, 2010). Bref, l'indécision vocationnelle ou l'absence d'un projet de carrière peut être à la source de différentes difficultés qui compliquent le parcours universitaire, et ce, particulièrement chez les étudiant.e.s de première année (Samson et al., 2023; Achille, 2021).

Enjeux institutionnels financiers associés à la résilience scolaire

Le processus d'adaptation aux études universitaires est particulièrement important parce qu'il favorise la résilience scolaire (Samson et al., 2023). Or, l'idéal est que les ÉIPPC terminent leurs études universitaires et obtiennent le diplôme espéré. Et ce, parce qu'un diplôme universitaire favorise grandement la transition vers le marché du travail et l'obtention d'un revenu au-dessus de la moyenne (Statistique Canada, 2017). Dans une économie du savoir, le diplôme universitaire est certainement un facteur de réussite professionnelle et sociale. D'où l'importance de favoriser la résilience et la rétention scolaire.

Si la résilience scolaire et la rétention constituent un enjeu important pour les étudiant.e.s, il est aussi un enjeu de nature financière pour les institutions universitaires en général et plus spécifiquement les institutions universitaires ontariennes (IUO) en particulier. L'immense majorité des universités publiques canadienne dépendent de plus en plus des revenus provenant des frais de scolarité pour financer l'ensemble de leurs activités opérationnelles. Cette réalité a pris une importance particulière durant la dernière décennie. Même si les revenus de ces universités étaient relativement stables de 2008 à 2020. Il reste que la part de la contribution financière des gouvernements provinciaux a diminué de plus de 12% durant cette même période (Statistiques Canada, 2022).

Cette baisse de la contribution des gouvernements a eu pour conséquence d'augmenter la part des frais de scolarité par rapport aux revenus totaux de ces institutions. En Ontario, la principale source de financement des universités provient des frais de scolarité versés par les étudiant.e.s. Ainsi, en 2009, le gouvernement de l'Ontario finançait 54% des budgets totaux de ses universités. Aujourd'hui, ce pourcentage a baissé à 29%. En d'autres termes, en 2009, les frais de scolarité versés par les étudiant.e.s couvraient en moyenne 32% des budgets des IUO. En 2022, les frais de scolarité couvrent en moyenne 54% des budgets de ces mêmes IUO (Statistique Canada, 2022).

Non seulement le gouvernement ontarien a-t-il diminué ses contributions, mais il a aussi changé le mode de financement des IUO. Avant ce changement, le financement était proportionnel au nombre d'inscriptions. Toutefois, le nouveau mode de financement établi en 2020 (Ontario, 2020) est axé sur la performance des IUO. Cette performance est calculée en fonction du taux de graduation, du revenu d'emploi des diplômés et de la qualité de la formation reçue (Ontario, 2023).

Bref, la situation financière des IUO a grandement évolué au cours des vingt dernières années. La contribution financière du gouvernement ontarien est la plus faible comparée aux autres provinces du Canada. À cela s'ajoute le fait que les frais de scolarité ont été coupés de 10% et gelés depuis 2019 (Ontario, 2022).

Dans ce contexte financier, la rétention des étudiant.e.s constitue un enjeu particulièrement important. Car, il faut souligner que le taux de diplomation constitue un critère du modèle de financement décrété par le gouvernement ontarien en 2023 (Ontario, 2023). En conséquence, l'abandon des études universitaires affecte négativement le taux de diplomation, et conséquemment, l'équilibre financier des IUO.

Services d'accompagnement universitaire

Compte tenu des obstacles financiers que les IUO doivent surmonter, l'accompagnement universitaire apparaît comme un facteur qui a le potentiel de contribuer à leur équilibre budgétaire. Car, ces services ont le potentiel de participer à la résilience scolaire et par voie de conséquence, la rétention des étudiant.e.s. Selon Lafortune (2008), le but de l'accompagnement est de soutenir les individus qui traversent une période d'adaptation particulièrement significative et importante. Il existe plusieurs formes d'accompagnement, dont le coaching, le mentorat, la thérapie, la consultation et la formation (Ménard, 2013).

L'accompagnement est caractérisé par le fait que l'individu accompagné est un sujet actif, autonome et responsable tout au long dudit processus (Paul, 2004).

Les IUO offrent différents services d'accompagnement à l'intention de leur population étudiante. Parmi ses services d'accompagnement, notons : les services administratifs visant à aider les étudiant.e.s à obtenir des réponses auprès d'une bureaucratie qui peut paraître opaque. À ses premiers services, s'ajoutent des services académiques afin de les soutenir tout au long de leur cheminement scolaire. Finalement, les IUO offrent aussi des services de santé, et, plus particulièrement de santé mentale.

Plus particulièrement, le Centre d'aide en mathématique de l'Université d'Ottawa vise à accompagner les étudiant.e.s inscrit.e.s au programme de premier cycle. Cet accompagnement est assuré par les étudiant.e.s de 2e et 3e cycle inscrit.e.s dans un programme offert par le département de mathématiques (Université d'Ottawa, 2022). Un second exemple est le Centre de santé et de mieux-être de l'Université d'Ottawa. Ce centre offre un service de psychothérapie pour la population étudiante. Finalement, les IUO offrent généralement un service d'accompagnement académique et vocationnel assuré par des conseiller.ère.s académiques. En somme, les IUO offrent une panoplie de services d'accompagnement afin de faciliter le parcours académique de leur population étudiante et ainsi de contribuer à leur résilience scolaire.

Le mentorat en milieu universitaire

Le mentorat universitaire se présente aussi comme une des solutions aux défis et enjeux qui confrontent les IUO. Car, le mentorat est une forme d'aide destinée à accompagner les ÉIPPC tout au long du processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Une aide, qui est de nature à favoriser leur rétention et leur passage à la deuxième année. En effet la recherche indique que le mentorat universitaire est de nature à favoriser ledit processus d'adaptation psychosociale (Hall et al., 2020).

Ragins et Kram (2007) définissent le mentorat comme une relation qui visent à favoriser le développement de la carrière. L'étymologie du mot "carrière" provient du latin "carrus" qui veut dire chemin (Dictionnaire de l'Académie française, 2024). Donc le mot "carrière" signifie le chemin qui est emprunté par tous les individus. Chemin qui est marqué par plusieurs étapes comme les études, le travail et la retraite (Samson, 2023). En ce sens, l'arrivée à l'université est une étape importante de la carrière puisqu'elle a le potentiel d'en déterminer la trajectoire, du moins en partie.

Plus spécifiquement, le mentorat est une relation entre un mentor et un.e mentoré.e. Relation où le mentor partage ses connaissances, expériences et ressources, afin de répondre aux besoins et aux questionnements spécifiques du mentoré.e. (Shah, 2017).

Actuellement, 22 des 23 IUO offrent un service de mentorat universitaire. L'Université d'Ottawa est l'une d'entre elles. Un service de mentorat y est offert depuis 2002. Ce type de service de mentorat auprès des étudiant.e.s est essentiellement assuré par des pairs (Budge, 2006).

Le mentorat facultaire à l'Université d'Ottawa

À l'Université d'Ottawa, un mentor est un pair qui a déjà accompli une partie de son cheminement universitaire. Ce mentor offre son soutien à d'autres étudiant.e.s qui en expriment le désir. Cette relation a essentiellement pour but de guider les mentoré.e.s tout au long de leur parcours universitaire. Ce programme spécifique de mentorat offert à l'Université d'Ottawa est connu sous le titre de mentorat facultaire.

À l'Université d'Ottawa, les facultés qui offrent des programmes de premier cycle (arts, sciences sociales, sciences de la santé, science, génie et l'école de gestion de Telfer) ont mis en place des centres respectifs de mentorat facultaire. Ces centres de mentorat ont pour but d'accompagner et soutenir leur population étudiante tout au long de leur parcours universitaire. Les mentors de ces centres doivent suivre une formation spécifique. Cette formation aborde des thèmes comme; les techniques d'étude, le soutien social et la santé mentale. Les postes des mentors étudiant.e.s sont rétribués. Les centres de mentorat facultaires visent aussi à susciter un sentiment d'appartenance au sein de leur population étudiante. Il est à mentionner que ce service est offert sur une base libre et volontaire.

Sommaire de la recension des écrits

La recension des écrits scientifiques portant sur le processus d'adaptation aux études universitaires fait ressortir, entre autres, que le mentorat constitue une forme d'intervention qui

peut favoriser ledit processus (Lane, 2020). Plus spécifiquement, l'état actuel des connaissances indique que le mentorat favorise la réussite scolaire des mentoré.e.s et leur intégration au sein de leur nouvel environnement social. En effet, la recherche de Collins (2014) démontre que quatre fois plus d'étudiant.e.s non-mentorés ont sérieusement considéré quitter l'université comparativement aux étudiant.e.s mentorés.

Les programmes de mentorat aident donc les nouveaux étudiant.e.s à établir des liens avec leurs pairs et à s'insérer au cœur de la vie universitaire. Ce type d'accompagnement est aussi de nature à atténuer ou à limiter les effets négatifs du stress occasionnés par l'arrivée à l'université (Collins et al., 2014). Finalement, le mentorat aide les mentoré.e.s à rencontrer les exigences académiques de leur programme respectif (Lane, 2020; Hall, Serafin, Lundgren, 2020; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, et Gonyea, 2008). En somme, les interventions d'un mentor ont le potentiel de favoriser la rétention et la résilience scolaires. Et, par voie de conséquence, le mentorat facultaire à l'Université d'Ottawa constitue une des réponses à un enjeu central, c'est-à-dire, la prévention de l'abandon des études.

Modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires

Il importe maintenant de présenter et de décrire un modèle théorique qui permet de saisir l'ensemble des enjeux et des défis liés à l'adaptation psychosociale aux études universitaires. Le modèle théorique choisi a été développé afin de décrire les différentes composantes de ce type de transition.

L'existence est marquée par plusieurs formes de transitions de vie. Par exemple, la transition des études secondaires vers les études universitaires. Ce type de transition provoque généralement un processus d'adaptation psychosociale (De Clercq et al., 2018). Samson et collaborateurs (2023) ont développé un modèle qui décrit les différentes composantes de ce processus. Ce modèle repose sur cinq composantes (voir figure 1). Ces composantes sont : l'histoire et le contexte social de l'individu, l'évaluation cognitive, les tâches d'adaptation, les stratégies d'adaptation ainsi que la finalité du processus (Cohen et Lazarus, 1979; Corr et al., 2019; Moos et Tsu, 1977; Samson et al., 2014; Samson et Siam, 2011).

Composante 1 : l'histoire et le contexte social de l'individu

La première composante est constituée de l'histoire de l'individu et de son contexte social. C'est-à-dire, son appartenance ethnique et culturelle, la qualité de son réseau social et son expérience en ce qui concerne les transitions de vie qui ont ponctué son existence (Corr,

1992 ; Samson et Siam, 2011). Ces différents aspects peuvent exercer, jusqu'à un certain point, une influence sur le processus d'adaptation psychosociale à la transition de vie.

Composante 2 : l'évaluation cognitive primaire et secondaire

La deuxième composante est constituée de l'évaluation cognitive de la source de stress ou, si l'on veut, l'événement qui provoque la transition de vie. Cette évaluation cognitive est le déterminant qui amorce le processus d'adaptation. L'évaluation cognitive se divise en deux étapes : l'évaluation cognitive primaire et l'évaluation cognitive secondaire. L'évaluation primaire, ou la perception initiale, qui provoque la transition de vie, peut être perçue comme menaçante, non menaçante, positive ou non significative (Samson, DiMillo, Theriault, et al., 2014). Si l'événement perturbateur est cognitivement évalué comme menaçant, l'individu risque d'être plongé dans une période de stress caractérisée par une panoplie de sentiments plus ou moins agréables (peur, crainte, tristesse, etc.).

L'intensité de l'évaluation cognitive primaire a tendance à s'amenuiser et à évoluer dans le temps. En effet, l'événement perturbateur perd graduellement son caractère menaçant. Ainsi, l'évaluation cognitive primaire évolue vers une évaluation cognitive secondaire. L'événement perturbateur s'intègre graduellement dans la vie de tous les jours. Cependant, l'individu doit s'engager dans un processus d'adaptation qui mobilise ses ressources ou le contraint à en développer de nouvelles. L'évaluation cognitive secondaire amène donc l'individu à s'adapter à son nouvel environnement (Samson et Siam, 2008, 2011 ; Samson et al., 2007).

Composante 3 : les tâches d'adaptation

Les tâches d'adaptation constituent la troisième composante dudit modèle. Ces tâches couvrent l'ensemble des principaux aspects de l'existence de l'individu. Dans un contexte universitaire, les tâches adaptatives peuvent être de nature académique, psychologique, sociale et vocationnelle. Leur accomplissement peut s'effectuer une à la fois ou simultanément.

L'accomplissement d'une tâche peut aussi favoriser l'accomplissement d'une autre tâche. Ce processus peut grandement varier d'un individu à l'autre. Par exemple, certains étudiant.e.s, lors de leur arrivée à l'université, devront accorder une importance à l'aspect social de leur processus d'adaptation. Et ce, parce qu'ils se sentent isolés dans un milieu qui leur est totalement étranger. Alors que d'autres étudiant.e.s devront accorder une attention à la tâche psychologique, parce que leur arrivée à l'université représente une source de stress lourde.

Finalement, d'autres étudiant.e.s s'inscrivent à un programme universitaire sans avoir réellement réfléchi à leur futur projet professionnel. Ces derniers devront donc accorder une attention à la tâche vocationnelle afin de préciser leur projet de carrière (Samson et al., 2023).

Comme mentionné plus haut, l'accomplissement d'une tâche peut participer à l'accomplissement d'une autre tâche. Ainsi, l'enrichissement de la vie sociale peut favoriser un équilibre psychologique et, du même coup, faciliter la réussite académique.

Composante 4 : les stratégies d'adaptation

Les stratégies d'adaptation constituent la quatrième composante du modèle. Les stratégies d'adaptation sont les moyens concrets, utilisés par les étudiant.e.s, afin d'accomplir les différentes tâches d'adaptation. Par exemple, la réalisation de la tâche académique pourrait être facilitée en joignant un groupe d'études ou en consultant un.e professeur.e ou un.e assistant.e. L'accomplissement de la tâche psychologique pourrait aussi nécessiter la consultation auprès d'un professionnel de la relation d'aide. L'étudiant.e.s peut faire appel à des stratégies d'adaptation qu'il a développées avant son arrivée à l'université (Cohen et Lazarus, 1979 ; Theriault, et al., 2014 ; Samson et al., 2023).

Composante 5 : la finalité du processus

Finalement, la cinquième composante du modèle d'adaptation psychosociale est l'aboutissement du processus d'adaptation. Ce processus peut être réussi ou non. Un processus réussi est caractérisé par un retour à une certaine normalité. En d'autres termes, l'étudiant.e.s se sent plus à l'aise dans son nouvel environnement universitaire parce qu'il a perdu son caractère étranger ou menaçant. Un aboutissement non réussi indique que l'étudiant.e.s perçoit toujours son environnement universitaire comme menaçant et source de stress chronique (Samson, 2023).

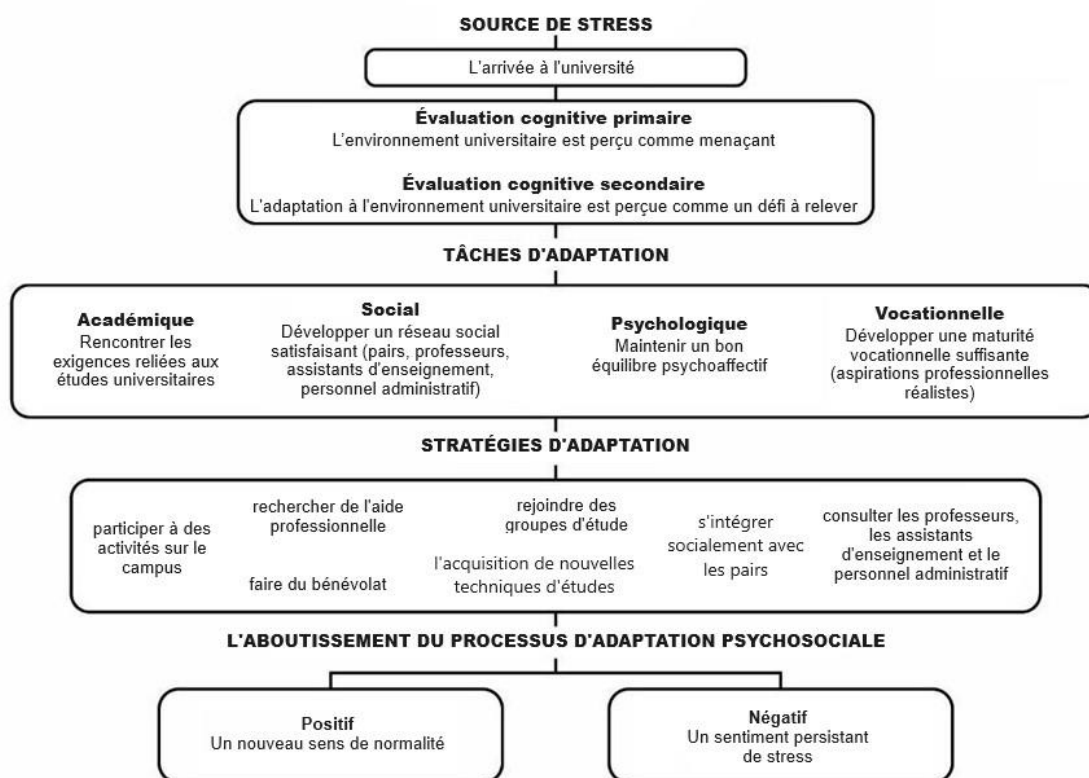


Figure 1

Le modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires

Sommaire du modèle théorique

En somme, le modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires s'amorce lorsque l'évaluation cognitive primaire perçoit l'arrivée à l'université comme un événement perturbant et menaçant. Concrètement, un ÉIPPC peut percevoir son arrivée à l'université comme étant une source de stress. Cette évaluation cognitive primaire évolue généralement vers une évaluation cognitive secondaire. Au fil des semaines, l'étudiant.e. s'acclimate à son nouvel environnement de vie et le perçoit de manière moins menaçante et moins stressante. Il dispose donc de l'énergie nécessaire pour s'adapter à son nouvel environnement. C'est à ce moment que l'étudiant.e. amorce l'accomplissement des tâches d'adaptation. L'accomplissement de ces tâches d'adaptation peut varier d'un.e. étudiant.e. à l'autre. Les stratégies d'adaptation constituent les moyens concrets utilisés afin d'accomplir les tâches d'adaptation. Ce processus d'adaptation se termine lorsque l'étudiant.e. perçoit son nouvel environnement comme plus familier, moins menaçant et surtout comme un lieu où il pourra réaliser ses ambitions académiques, et ce, en vue d'un projet de carrière.

Objet et question de recherche

Compte tenu de la recension des écrits scientifiques et du modèle théorique que nous venons de décrire, le mentorat facultaire aurait le potentiel de favoriser et de faciliter le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. L'objet de cette recherche vise donc à étudier l'apport du mentorat facultaire dans un contexte d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Plus spécifiquement, l'objet de cette recherche s'intéresse à l'expérience d'étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle qui ont sollicité les services de mentorat facultaire offert par une faculté d'accueil de l'Université d'Ottawa.

D'où notre question de recherche : Quel est l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires chez les étudiant.e.s inscrits à un programme de premier cycle offert par l'Université d'Ottawa.

Méthodologie

L'objet de cette recherche vise à étudier les différents aspects d'une expérience particulière dans un contexte précis. C'est-à-dire, l'expérience du mentorat facultaire dans un contexte universitaire. Il s'agit donc d'en cerner les différentes composantes et non pas d'établir un lien de causalité entre deux faits. En d'autres termes, la dynamique de cette recherche s'axe autour du comment et non du pourquoi. En conséquence, une approche qualitative s'impose d'elle-même. Les prochaines sections décriront les deux grands paradigmes de recherche afin de justifier notre choix méthodologique.

Les deux paradigmes de recherche : qualitatif versus quantitatif

Les modèles méthodologiques en recherche sont soit déductifs et quantitatifs ou inductifs et qualitatifs (Tomiak et al., 2007). L'approche méthodologique déductive et quantitative vise à établir une relation de cause à effet, et ce, dans le but de généraliser les résultats (Samson et Zerter, 2003 ; Guba et Lincoln, 1994 ; Smith, 1993). Toujours selon cette approche méthodologique, il s'agit de valider une ou des hypothèses à partir de faits observables et quantifiables (Guba et Lincoln, 1994).

L'approche méthodologique qualitative, dite holistique et inductive, vise à saisir la totalité d'une expérience particulière, et ce, uniquement selon la perception des participant.e.s (Samson, 2000). En d'autres termes, la visée de cette approche est de comprendre une expérience et d'en saisir le sens accordé par les participant.e.s (Tomiak et al., 2007). Le but n'est donc pas de valider une hypothèse ou d'établir une relation de cause à effet. Il s'agit plutôt de comprendre un phénomène en particulier selon le point de vue des participant.e.s. Pour atteindre cet objectif, l'angle de recherche doit être ouvert à son maximum. Les résultats trouvés

ne peuvent pas être généralisés, toutefois ils peuvent être transposés à des contextes similaires (Guba et Lincoln, 1994). Il est important de souligner que ce choix méthodologique nécessite de faire abstraction des données produites par la recherche et des modèles théoriques existants afin de rendre compte d'une expérience selon le point de vue des participant.e.s.

Choix méthodologique : l'approche qualitative

Compte tenu de notre objet de recherche, nous optons pour l'approche méthodologique qualitative et inductive. Car, nous visons essentiellement à comprendre une expérience particulière, celle de l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires chez les étudiant.e.s inscrits à un programme de premier cycle offert par l'Université d'Ottawa.

Méthode d'analyse des données

La procédure d'analyse des données utilisera celle de l'analyse thématique telle que décrite par Braun et Clarke (2012). Cette méthode d'analyse des données a été retenue due à sa flexibilité et à son accessibilité. L'analyse thématique comporte six étapes : se familiariser avec les données, générer des codes initiaux, identifier des thèmes, revoir les thèmes potentiels, définir et nommer les thèmes, produire le rapport (Braun & Clarke, 2012).

Les cinq premières étapes de l'analyse thématique initiale ont été réalisées par l'auteur de cette thèse, et ce, sans l'aide de logiciel. Les résultats de cette analyse initiale furent ensuite présentés au directeur de recherche. À la suite des commentaires et recommandations de ce dernier, la 6e étape fut réalisée.

Participant.e.s

La recherche a été publicisée par courriel auprès de tous les étudiant.e.s qui ont bénéficié des services de mentorat facultaire. Tel qu'autorisé par le Bureau de l'éthique et de l'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, ce courriel d'invitation a été transmis par les six coordonnateurs des différents Centres de mentorat facultaire. Ce courriel d'invitation précisait que les étudiant.e.s intéressé.e.s devaient rencontrer deux conditions. Premièrement, ils devaient être inscrit.e.s dans un programme de premier cycle et deuxièmement, ils devaient avoir consulté un mentor facultaire sur une base individuelle à au moins deux reprises. Au terme du processus de recrutement, 14 étudiant.e.s qui ont soumis leur candidature rencontraient les deux conditions précédemment décrites.

Aspects éthiques

Tous les participant.e.s devaient prendre connaissance du formulaire de consentement transmis via courriel, le signer et le transmettre électroniquement avant l'entrevue

semistrukturée. Toutes les entrevues ont été faites à distance via Zoom. Ce projet de recherche a été approuvé par le Bureau de l'éthique et de l'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, le 18 septembre 2023, numéro de dossier S-08-23-9487. Afin de garantir l'anonymat des participant.e.s, leurs noms ont été anonymisés. Seulement les informations jugées nécessaires à l'interprétation des résultats ont été incluses.

L'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires : une recherche qualitative conduite auprès d'étudiant.e.s inscrit.e.s aux études de premier cycle à l'Université d'Ottawa.

Étienne Sarazin-Frey-Pépin

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, ON, Canada

Résumé

Selon l'état actuel des connaissances, de nombreux défis et enjeux confrontent les étudiant.e.s qui débutent leurs études universitaires. Ces défis et enjeux à relever peuvent être de nature académique, sociale, psychologique et/ou vocationnelle. Par exemple la transition de l'école secondaire à l'université implique l'adaptation à un environnement social inconnu et à de nouvelles exigences académiques. Cette recherche vise justement à étudier : quel est l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires? Cette recherche qualitative a été conduite auprès de 14 étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle offert par l'Université d'Ottawa. L'analyse qualitative des résultats indique que l'apport du mentorat facultaire audit processus est à la fois de nature relationnelle ainsi que de nature informative.

Mots clés: Mentorat, études universitaires, adaptation psychosociale

Au sujet de l'auteur

Étienne Sarazin-Frey-Pépin est étudiant à la maîtrise à l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires.

Introduction

L'état actuel des connaissances a mis en évidence que l'arrivée à l'université constitue un défi à relever. En effet, les étudiant.e.s sont confrontés à un environnement inconnu qui peut être source de diverses problématiques. En d'autres termes, les étudiant.e.s s'engagent dans un processus d'adaptation psychosociale. Ce processus implique différents aspects qui peuvent être de nature sociale, académique, psychologique et vocationnelle. Le but dudit processus vise à rétablir un certain état de normalité, c'est-à-dire que l'évaluation cognitive de la vie universitaire perd graduellement son caractère menaçant. Cette recherche vise justement à étudier l'apport du mentorat facultaire dans ledit contexte d'adaptation psychosociale aux études universitaires.

Afin d'atteindre l'objectif fixé, cet article se décline en cinq sections. La première présente une recension des écrits scientifiques pertinents. La deuxième section décrit un cadre théorique qui permet de bien saisir les enjeux et défis reliés à l'objet de la présente recherche. La troisième section expose la question de recherche et détaille la méthodologie qui sera utilisée pour y répondre. La quatrième section fait état des résultats de l'analyse qualitative des données. Finalement, l'article se conclut par une discussion qui met en relief les résultats de cette recherche à la lumière des connaissances actuelles.

Recension des écrits scientifiques

Selon l'état actuel des connaissances, les enjeux et défis qui confrontent les étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle (ÉIPPC) sont de nature académique, sociale, psychologique et vocationnelle (Samson et al., 2023; Samson et al., 2021; Samson et Bastien, 2018). Ces enjeux et défis pèsent particulièrement sur le processus d'adaptation à la vie universitaire. En effet, l'arrivée à l'université force les nouveaux étudiant.e.s à s'adapter à un environnement social ainsi qu'à des exigences qui leur sont inconnues. Cette confrontation peut être source de différentes difficultés de nature psychologique comme le stress ou l'anxiété (Samson et al., 2023; Haddad et Samson, 2023, Scott et Samson, 2023). Les prochaines sections décrivent les différents aspects de ce processus.

Les enjeux et défis de nature académique

La recherche indique que l'arrivée à l'université oblige les étudiant.e.s à développer de nouvelles habiletés afin de répondre aux exigences académiques. En effet, la transition de l'école secondaire à l'université les confronte à une toute nouvelle réalité. Durant leurs études secondaires, ils étaient l'objet d'un suivi rapproché de la part des leurs enseignants. Arrivés à

l'université, ces élèves, habitués à un soutien personnalisé, doivent s'adapter à une réalité qui leur est inconnue (Samson et al., 2023, Samson et Bastien, 2018).

Les ÉIPPC doivent souvent parfaire leurs habiletés d'apprentissage ou en développer de nouvelles. Par exemple, ces habiletés à parfaire ou à développer recouvrent différents aspects très pratiques comme : la prise de notes, la gestion du temps, les techniques d'étude et la préparation aux examens (Schutze et Bartyn, 2020, Samson et al., 2023). Celles-ci leur permettront de relever les défis et enjeux reliés au volet académique de leur processus d'adaptation. De plus, ils doivent développer et maintenir une motivation suffisante afin de rencontrer les exigences académiques de leur programme universitaire (Liem et al., 2008; Bailey et Phillips, 2016).

Les enjeux et défis de nature sociale

L'arrivée à l'université peut aussi impliquer un éloignement géographique du milieu familial, en particulier, et de l'environnement social en général. Cet éloignement impose souvent la reconstruction du réseau social et, par voie de conséquence, le soutien qui y est associé. Ce processus de reconstruction a une importance particulière. En effet, la recherche indique que le soutien social favorise la résilience académique et le succès scolaire, surtout chez les étudiant.e.s de première année (Lane, 2020; riggs, 2012; Liem et Martin, 2012; Lester, 2013; Dawson et Pooley, 2013). De plus, un soutien social adéquat a le potentiel de maintenir le sentiment de satisfaction aux études (Mouzakis, 2017), de diminuer le niveau d'anxiété et de favoriser la résilience scolaire (Oliveira Nunes et al., 2020).

Les ÉIPPC qui ne parviennent pas à développer un soutien social adéquat sont plus sujets à abandonner leurs études avant la fin de leur première année (Lane, 2020). En effet, cette forme de mésadaptation peut être associée à un sentiment d'isolement social, à un affaiblissement de l'estime de soi, à un manque de motivation et à une difficulté de rencontrer les exigences académiques (Turkpour et Mehdinezhad, 2016).

Les enjeux et défis de nature psychologique

La transition des études secondaires vers les études universitaires peut être source de diverses problématiques de nature psychologique telles que le stress ou l'anxiété (Achille, 2021; Parker et al., 2021, Samson et al., 2023). Un des facteurs qui peut être à la source de ces difficultés tient du fait que ces étudiant.e.s sont confrontés à un univers qui leur est souvent inconnu. De plus, ils doivent s'intégrer à une communauté ou qui peut être perçue comme compétitive d'un point de vue académique (Samson et al., 2023).

Un rapport de recherche, publié par la haute administration de l'Université d'Ottawa en 2020, décrit les enjeux psychologiques associés à la transition universitaire. Les données de ce rapport indiquent que 66% des répondant.e.s décrivent leur expérience académique comme étant à la fois traumatisante et difficile à gérer. De plus, 38% des répondant.e.s ont ressenti un niveau d'anxiété suffisamment élevé pour qu'il impacte négativement leur performance scolaire. Finalement, 9% des répondant.e.s ont envisagés le suicide comme solution ultime à leurs souffrances psychologiques (Université d'Ottawa, 2020). En somme, selon cette recherche conduite auprès des étudiant.e.s de l'Université d'Ottawa, la transition vers les études postsecondaires peut être la source d'un déséquilibre psychologique.

Les enjeux et défis de nature vocationnelle

Les étudiant.e.s qui terminent leurs études secondaires et qui se dirigent vers l'université doivent choisir un programme d'étude qui sera notamment le reflet de leur personnalité (intérêts, aptitudes et valeurs). En d'autres termes, ce choix implique un niveau suffisant de maturité vocationnelle (Kuriyan et al., 2013; Samson et al., 2021), concept qui se définit comme la capacité de faire un choix satisfaisant et réaliste d'orientation de carrière (Guichard et Huteau, 2022).

Toutefois, un pourcentage important d'étudiant.e.s éprouve un haut niveau d'indécision vocationnel lors de leur transition vers les études postsecondaires. En effet, un chercheur de l'Université d'Ottawa a administré la taxonomie de Gati (1996) à 1130 élèves ontariens qui terminaient leurs études secondaires. Les résultats obtenus indiquent que 42.9% des participant.e.s ressentaient une indécision généralisée et 29.3% nourrissaient des croyances irrationnelles par rapport à leur choix de carrière (Samson et Bastien, 2018; Samson et al., 2024). Gati (1996) définit l'indécision généralisée comme la difficulté générale à prendre des décisions ainsi que les croyances dysfonctionnelles comme une perception déformée du processus de prise de décision de carrière et des attentes irrationnelles. Or, plusieurs études démontrent qu'un projet de carrière réaliste et ajusté favorise à la fois la motivation et la résilience aux études universitaires (Di Fabio et al., 2013; Downing et Nauta, 2010). Bref, l'indécision vocationnelle ou l'absence d'un projet de carrière peut être à la source de différentes difficultés qui compliquent le parcours universitaire, et ce, particulièrement chez les étudiant.e.s de première année (Samson et al., 2023; Achille, 2021).

Enjeux institutionnels financiers associés à la résilience scolaire

Si l'adaptation aux études universitaires est un enjeu qui concerne surtout ÉIPPC, il demeure que la résilience scolaire constitue aussi un enjeu pour les institutions universitaires

de l'Ontario (IUO). Car, l'abandon des études constitue une menace de nature financière pour ces institutions. À contrario, un haut taux de diplomation participe directement à la santé financière des IUO.

En Ontario, la principale source de financement des universités provient des frais de scolarité versés par les étudiant.e.s. Ainsi, en 2009, le gouvernement de l'Ontario finançait 54% des budgets totaux des universités localisées sur ce territoire. Aujourd'hui, ce pourcentage a baissé à 29%. En d'autres termes, en 2009, les frais de scolarité versés par les étudiant.e.s couvraient en moyenne 32% des budgets universitaires ontariens. Aujourd'hui, les frais de scolarité couvrent en moyenne 54% des budgets de ces mêmes universités (Statistique Canada, 2022). À cela s'ajoute le fait que les frais de scolarité ont été coupés de 10% en 2019 et gelés depuis ce temps (Ontario, 2022).

Il importe donc que les IUO favorisent la réussite de leurs étudiant.e.s, et ce, tout autant pour le bien-être de ces derniers que pour leur propre santé financière. Or, le mentorat représente un moyen qui a le potentiel de participer directement à l'atteinte de ces deux objectifs (Hall et al., 2020).

Le mentorat en milieu universitaire

Ragins et Kram (2007) définissent le mentorat comme une relation qui visent à favoriser le développement de la carrière. L'étymologie du mot "carrière" provient du latin "carrus" qui veut dire chemin (Dictionnaire de l'Académie française, 2024). Donc le mot "carrière" signifie le chemin qui est emprunté par tous les individus. Chemin qui est marqué par plusieurs étapes comme les études, le travail et la retraite (Samson, 2023). En ce sens, l'arrivée à l'université est une étape importante de la carrière puisqu'elle a le potentiel d'en déterminer la trajectoire, du moins en partie.

Plus spécifiquement, le mentorat est une relation entre un mentor et un mentoré.e. Relation où le mentor partage ses connaissances, expériences et ressources, afin de répondre aux besoins et aux questionnements du mentoré.e (Shah, 2017).

Selon la recherche de Hall (2020) conduite auprès de 50 étudiant.e.s éprouvant des difficultés, un service de mentorat peut favoriser le processus d'adaptation aux études universitaires. Car, le mentorat est une forme d'aide destinée à accompagner les ÉIPPC tout au long du processus d'adaptation aux études universitaires. Une aide, qui est de nature à favoriser leur rétention et leur passage à la deuxième année. En effet, selon Collins (2014) le mentorat est un facteur de résilience scolaire. Plus précisément, les programmes de mentorat participent directement à la construction d'un réseau social et à l'intégration au milieu universitaire. Par

conséquent, le mentorat réduit le stress associé audit processus (Collins et al., 2014). Aussi, le mentorat aide les mentoré.es à rencontrer les exigences académiques associées à leur programme respectif (Lane, 2020; Hall, Serafin, Lundgren, 2020; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, et Gonyea, 2008). En Ontario, 22 des 23 universités offrent un service de mentorat.

Le mentorat facultaire à l'Université d'Ottawa

Le mentorat facultaire fut établi à l'Université d'Ottawa en 2002. Les mentors facultaires sont des étudiant.e.s qui ont complété au moins une année de leur programme de premier cycle. Plus spécifiquement, ce service est offert par les facultés d'accueil qui sont : la Faculté des arts, des sciences sociales, des sciences de la santé, des sciences, de génie et d'administration. Les mentors facultaires doivent suivre une formation qui aborde les thèmes suivants : les techniques d'étude, le soutien social et la santé mentale. Les mentors facultaires reçoivent une compensation financière. Ce service est offert sur une base libre et volontaire.

Sommaire de la recension des écrits

La recension des écrits scientifiques portant sur le processus d'adaptation aux études universitaires fait ressortir, entre autres, que le mentorat constitue une forme d'intervention qui peut favoriser ledit processus (Lane, 2020). Plus spécifiquement, l'état actuel des connaissances indique que le mentorat favorise la réussite scolaire des mentoré.e.s et leur intégration au sein de leur nouvel environnement social. En effet, la recherche de Collins (2014) démontre que quatre fois plus d'étudiant.e.s non-mentorés ont sérieusement considéré quitter l'université comparativement aux étudiant.e.s mentorés.

Les programmes de mentorat aident donc les nouveaux étudiant.e.s à établir des liens avec leurs pairs et à s'insérer au cœur de la vie universitaire. Ce type d'accompagnement est aussi de nature à atténuer ou à limiter les effets négatifs du stress occasionnés par l'arrivée à l'université (Collins et al., 2014). Finalement, le mentorat aide les mentoré.e.s à rencontrer les exigences académiques de leur programme respectif (Lane, 2020; Hall, Serafin, Lundgren, 2020; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, et Gonyea, 2008). En somme, les interventions d'un mentor ont le potentiel de favoriser la rétention et la résilience scolaires. Et, par voie de conséquence, le mentorat facultaire à l'Université d'Ottawa constitue une des réponses à un enjeu central, c'est-à-dire, la prévention de l'abandon des études.

La prochaine section de cet article présente et décrit un modèle théorique qui permet de bien saisir les enjeux et défis liés à l'objet de la présente recherche. La description du modèle théorique choisi ajoutera à la compréhension de ce phénomène particulier.

Modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires

Il importe maintenant de présenter et de décrire un modèle théorique qui permet de saisir l'ensemble des enjeux et des défis liés à l'adaptation psychosociale aux études universitaires. Le modèle théorique choisi a été développé afin de décrire les différentes composantes de ce type de transition.

L'existence est marquée par plusieurs formes de transitions de vie. Par exemple, la transition des études secondaires vers les études universitaires. Ce type de transition provoque généralement un processus d'adaptation psychosociale (De Clercq et al., 2018). Samson et collaborateurs (2023) ont développé un modèle qui décrit les différentes composantes de ce processus. Ce modèle repose sur cinq composantes (voir figure 1). Ces composantes sont : l'histoire et le contexte social de l'individu, l'évaluation cognitive, les tâches d'adaptation, les stratégies d'adaptation ainsi que la finalité du processus (Cohen et Lazarus, 1979; Corr et al., 2019; Moos et Tsu, 1977; Samson et al., 2014; Samson et Siam, 2011).

Composante 1 : l'histoire et le contexte social de l'individu

La première composante est constituée de l'histoire de l'individu et de son contexte social. C'est-à-dire, son appartenance ethnique et culturelle, la qualité de son réseau social et son expérience en ce qui concerne les transitions de vie qui ont ponctué son existence (Corr, 1992 ; Samson et Siam, 2011). Ces différents aspects peuvent exercer, jusqu'à un certain point, une influence sur le processus d'adaptation psychosociale à la transition de vie.

Composante 2 : l'évaluation cognitive primaire et secondaire

La deuxième composante est constituée de l'évaluation cognitive de la source de stress ou, si l'on veut, l'événement qui provoque la transition de vie. Cette évaluation cognitive est le déterminant qui amorce le processus d'adaptation. L'évaluation cognitive se divise en deux étapes : l'évaluation cognitive primaire et l'évaluation cognitive secondaire. L'évaluation primaire, ou la perception initiale, qui provoque la transition de vie, peut être perçue comme menaçante, non menaçante, positive ou non significative (Samson, DiMillo, Theriault, et al., 2014). Si l'événement perturbateur est cognitivement évalué comme menaçant, l'individu risque d'être plongé dans une période de stress caractérisée par une panoplie de sentiments plus ou moins agréables (peur, crainte, tristesse, etc.).

L'intensité de l'évaluation cognitive primaire a tendance à s'amenuiser et à évoluer dans le temps. En effet, l'événement perturbateur perd graduellement son caractère menaçant. Ainsi, l'évaluation cognitive primaire évolue vers une évaluation cognitive secondaire. L'événement perturbateur s'intègre graduellement dans la vie de tous les jours. Cependant, l'individu doit

s'engager dans un processus d'adaptation qui mobilise ses ressources ou le contraint à en développer de nouvelles. L'évaluation cognitive secondaire amène donc l'individu à s'adapter à son nouvel environnement (Samson et Siam, 2008, 2011 ; Samson et al., 2007).

Composante 3 : les tâches d'adaptation

Les tâches d'adaptation constituent la troisième composante dudit modèle. Ces tâches couvrent l'ensemble des principaux aspects de l'existence de l'individu. Dans un contexte universitaire, les tâches adaptatives peuvent être de nature académique, psychologique, sociale et vocationnelle. Leur accomplissement peut s'effectuer une à la fois ou simultanément. L'accomplissement d'une tâche peut aussi favoriser l'accomplissement d'une autre tâche. Ce processus peut grandement varier d'un individu à l'autre. Par exemple, certains étudiant.e.s, lors de leur arrivée à l'université, devront accorder une importance à l'aspect social de leur processus d'adaptation. Et ce, parce qu'ils se sentent isolés dans un milieu qui leur est totalement étranger. Alors que d'autres étudiant.e.s devront accorder une attention à la tâche psychologique, parce que leur arrivée à l'université représente une source de stress lourde. Finalement, d'autres étudiant.e.s s'inscrivent à un programme universitaire sans avoir réellement réfléchi à leur futur projet professionnel. Ces derniers devront donc accorder une attention à la tâche vocationnelle afin de préciser leur projet de carrière (Samson et al., 2023).

Comme mentionné plus haut, l'accomplissement d'une tâche peut participer à l'accomplissement d'une autre tâche. Ainsi, l'enrichissement de la vie sociale peut favoriser un équilibre psychologique et, du même coup, faciliter la réussite académique.

Composante 4 : les stratégies d'adaptation

Les stratégies d'adaptation constituent la quatrième composante du modèle. Les stratégies d'adaptation sont les moyens concrets, utilisés par les étudiant.e.s, afin d'accomplir les différentes tâches d'adaptation. Par exemple, la réalisation de la tâche académique pourrait être facilitée en joignant un groupe d'études ou en consultant un.e professeur.e ou un.e assistant.e. L'accomplissement de la tâche psychologique pourrait aussi nécessiter la consultation auprès d'un professionnel de la relation d'aide. L'étudiant.e.s peut faire appel à des stratégies d'adaptation qu'il a développées avant son arrivée à l'université (Cohen et Lazarus, 1979 ; Theriault, et al., 2014 ; Samson et al., 2023).

Composante 5 : la finalité du processus

Finalement, la cinquième composante du modèle d'adaptation psychosociale est l'aboutissement du processus d'adaptation. Ce processus peut être réussi ou non. Un processus réussi est caractérisé par un retour à une certaine normalité. En d'autres termes, l'étudiant.e.s

se sent plus à l'aise dans son nouvel environnement universitaire parce qu'il a perdu son caractère étranger ou menaçant. Un aboutissement non réussi indique que l'étudiant.e.s perçoit toujours son environnement universitaire comme menaçant et source de stress chronique (Samson, 2023).

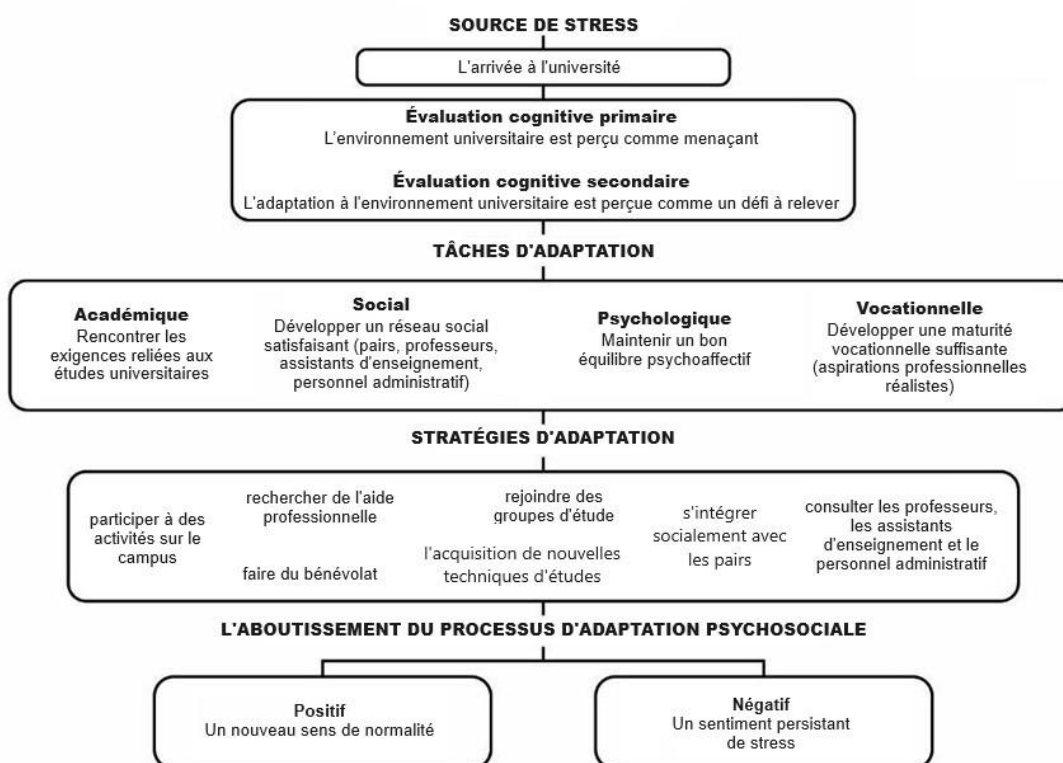


Figure 1

Le modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires

Sommaire du modèle théorique

En somme, le modèle théorique d'adaptation psychosociale aux études universitaires s'amorce lorsque l'évaluation cognitive primaire perçoit l'arrivée à l'université comme un événement perturbant et menaçant. Concrètement, un ÉIPPC peut percevoir son arrivée à l'université comme étant une source de stress. Cette évaluation cognitive primaire évolue généralement vers une évaluation cognitive secondaire. Au fil des semaines, l'étudiant.e. s'acclime à son nouvel environnement de vie et le perçoit de manière moins menaçante et moins stressante. Il dispose donc de l'énergie nécessaire pour s'adapter à son nouvel environnement. C'est à ce moment que l'étudiant.e. amorce l'accomplissement des tâches d'adaptation. L'accomplissement de ces tâches d'adaptation peut varier d'un.e étudiant.e. à l'autre. Les stratégies d'adaptation constituent les moyens concrets utilisés afin d'accomplir les

tâches d'adaptation. Ce processus d'adaptation se termine lorsque l'étudiant.e. perçoit son nouvel environnement comme plus familier, moins menaçant et surtout comme un lieu où il pourra réaliser ses ambitions académiques, et ce, en vue d'un projet de carrière.

Objet et question de recherche

Compte tenu de la recension des écrits scientifiques et du modèle théorique que nous venons de décrire, le mentorat facultaire aurait le potentiel de favoriser et de faciliter le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. L'objet de cette recherche vise donc à étudier l'apport du mentorat facultaire dans un contexte d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Plus spécifiquement, l'objet de cette recherche s'intéresse à l'expérience d'étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle qui ont sollicité les services de mentorat facultaire offert par une faculté d'accueil de l'Université d'Ottawa.

D'où notre question de recherche : Quel est l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires chez les étudiant.e.s inscrits à un programme de premier cycle offert par l'Université d'Ottawa.

Méthodologie

L'objet de cette recherche vise à étudier les différents aspects d'une expérience particulière dans un contexte précis. C'est-à-dire, l'expérience du mentorat facultaire dans un contexte universitaire. Il s'agit donc d'en cerner les différentes composantes et non pas d'établir un lien de causalité entre deux faits. En d'autres termes, la dynamique de cette recherche s'axe autour du comment et non du pourquoi. En conséquence, une approche qualitative s'impose d'elle-même. Les prochaines sections décriront les deux grands paradigmes de recherche afin de justifier notre choix méthodologique.

Les deux paradigmes de recherche : qualitatif versus quantitatif

Les modèles méthodologiques en recherche sont soit déductifs et quantitatifs ou inductifs et qualitatifs (Tomiak et al., 2007). L'approche méthodologique déductive et quantitative vise à établir une relation de cause à effet, et ce, dans le but de généraliser les résultats (Samson et Zerter, 2003 ; Guba et Lincoln, 1994 ; Smith, 1993). Toujours selon cette approche méthodologique, il s'agit de valider une ou des hypothèses à partir de faits observables et quantifiables (Guba et Lincoln, 1994).

L'approche méthodologique qualitative, dite holistique et inductive, vise à saisir la totalité d'une expérience particulière, et ce, uniquement selon la perception des participant.e.s (Samson, 2000). En d'autres termes, la visée de cette approche est de comprendre une

expérience et d'en saisir le sens accordé par les participant.e.s (Tomiak et al., 2007). Le but n'est donc pas de valider une hypothèse ou d'établir une relation de cause à effet. Il s'agit plutôt de comprendre un phénomène en particulier selon le point de vue des participant.e.s. Pour atteindre cet objectif, l'angle de recherche doit être ouvert à son maximum. Les résultats trouvés ne peuvent pas être généralisés, toutefois ils peuvent être transposés à des contextes similaires (Guba et Lincoln, 1994). Il est important de souligner que ce choix méthodologique nécessite de faire abstraction des données produites par la recherche et des modèles théoriques existants afin de rendre compte d'une expérience selon le point de vue des participant.e.s.

Choix méthodologique : l'approche qualitative

Compte tenu de notre objet de recherche, nous optons pour l'approche méthodologique qualitative et inductive. Car, nous visons essentiellement à comprendre une expérience particulière, celle de l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires chez les étudiant.e.s inscrits à un programme de premier cycle offert par l'Université d'Ottawa.

Méthode d'analyse des données

La procédure d'analyse des données utilisera celle de l'analyse thématique telle que décrite par Braun et Clarke (2012). Cette méthode d'analyse des données a été retenue due à sa flexibilité et à son accessibilité. L'analyse thématique comporte six étapes : se familiariser avec les données, générer des codes initiaux, identifier des thèmes, revoir les thèmes potentiels, définir et nommer les thèmes, produire le rapport (Braun & Clarke, 2012).

Les cinq premières étapes de l'analyse thématique initiale ont été réalisées par l'auteur de cette thèse, et ce, sans l'aide de logiciel. Les résultats de cette analyse initiale furent ensuite présentés au directeur de recherche. À la suite des commentaires et recommandations de ce dernier, la 6e étape fut réalisée.

Participant.e.s

La recherche a été publicisée par courriel auprès de tous les étudiant.e.s qui ont bénéficié des services de mentorat facultaire. Tel qu'autorisé par le Bureau de l'éthique et de l'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa, ce courriel d'invitation a été transmis par les six coordonnateurs des différents Centres de mentorat facultaire. Ce courriel d'invitation précisait que les étudiant.e.s intéressé.e.s devaient rencontrer deux conditions. Premièrement, ils devaient être inscrit.e.s dans un programme de premier cycle et deuxièmement, ils devaient avoir consulté un mentor facultaire sur une base individuelle à au moins deux reprises. Au terme

du processus de recrutement, 14 étudiant.e.s qui ont soumis leur candidature rencontraient les deux conditions précédemment décrites.

Instruments

Les participant.e.s ont répondu à un questionnaire sociodémographique (voir Annexe 1) afin de recueillir des informations comme l'âge, programmes d'étude, l'origine géographique, etc. Par la suite, les participant.e.s ont été invités à une entrevue semi-structurée (voir Annexe 2) via Zoom. En moyenne, une entrevue s'étendait sur une période de 60 minutes.

Résultats

Les données sociodémographiques

L'âge moyen des participant.e.s au temps de l'entrevue était de 23.14 ans, tandis que l'âge moyen au début de leurs études à l'Université d'Ottawa était de 20.78 ans. Dix des participant.e.s étaient des femmes (71.43%) tandis que quatre étaient des hommes (28.57%). Cinq participant.e.s (35.71%) avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires à l'extérieur du Canada (Liban, Côte d'Ivoire, Haïti, Rwanda et Maroc) et neuf avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires auprès d'une institution située au Canada (deux du Nouveau-Brunswick, un au Manitoba, quatre de l'Ontario, un du Québec et un de la Colombie Britannique). Au début de leurs études universitaires, onze participant.e.s étaient inscrit.e.s en sciences sociales (78.57%), deux en arts (14.29%), un en génie (7.14%) et finalement six (42.86%) avaient changé de programme durant leurs études de premier cycle.

En moyenne, les participant.e.s avaient rencontré à 4.93 reprises leur mentor facultaire. Ces rencontres se sont surtout déroulées durant leur première année (52.17%), alors que 47.83% ont eu lieu en 2^e, 3^e ou 4^e année.

Tableau 1

Les données démographiques

Âge moyen au temps de la collecte de données	23.14
Âge moyen au début des études universitaires	20.78
Genre	
Femme	71.43%
Homme	28.57%
Lieu d'obtention du diplôme d'études secondaires	
Canada	64.29%

Autres pays	35.71%
<hr/>	
Faculté d'accueil	
Sciences sociales	78.57%
Arts	14.29%
Génie	7.14%
Sciences	0%
Sciences de la santé	0%
Administration	0%
<hr/>	
Rencontres individuelles avec un mentor facultaire	
En première année	52.17%
En 2 ^e , 3 ^e ou 4 ^e année	47.83%
<hr/>	
Niveau de satisfaction face aux rencontres	
<hr/>	
Très utile	35.71%
Utile	35.71%
Plus ou moins utile	28.57%
Très peu utile	0%
Pas du tout utile	0%
<hr/>	

L'analyse qualitative des données

La prochaine section présente l'analyse des données, recueillies auprès des 14 participant.e.s. L'analyse qualitative des données a fait ressortir que l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires (PAPEU) est à la fois de nature relationnelle et de nature informative.

La vie universitaire : une source de stress et d'anxiété

En premier lieu, plusieurs participant.e.s décrivent leur PAPEU comme une période de transition stressante, ambiguë et difficile. La participante 2 explique que son adaptation à la vie universitaire : « était très stressant [...] un nouvel environnement, tout était nouveau, de nouvelles personnes, une nouvelle culture [...] un nouveau programme d'études, de nouvelles méthodes d'enseignement, d'examens et tout le reste [...] j'ai à peine réussi à respecter les échéances. » Ce stress entraîne un sentiment d'anxiété chez la participante 8 : « j'étais assez anxieuse [...] je pense, à cause que passer du secondaire à l'université c'est quand même une grosse étape. » La participante 4 ajoute : « qu'au niveau de mon adaptation, j'étais assez confuse [...] j'étais plutôt plus stressée [...] je commençais à avoir beaucoup plus de responsabilités. »

Le participant 14 partage qu'à son arrivée à l'université, il s'est senti soudainement l'unique responsable de sa destinée d'étudiant universitaire : « au secondaire la pression était mise par les parents et maintenant, c'est moi qui devais me mettre de la pression et gérer cette liberté soudaine qui est apparue dans ma vie. » La participante 3 ajoute: « qu'au secondaire ils te donnent toute l'information [...] c'est le contraire à l'université [...] tu es tout seul et il n'y a pas de professeurs qui te poursuivent pour s'assurer que tu remettes tes devoirs. » Le participant 8 partage comment son expérience d'élève au secondaire ne l'a pas du tout préparé à la vie universitaire : « surtout parce que le lycée ne m'a pas aidé à développer les techniques nécessaires. »

Cette période de transition, telle que décrite par les participant.e.s, est difficilement vécue. Plus particulièrement, cette transition est une source de stress et d'anxiété. Car, les participant.e.s sont confrontés à un environnement qui leur est totalement inconnu et même perçu comme menaçant.

L'analyse qualitative des données indique que les participant.e.s, parce qu'ils sont confrontés à l'inconnu, ressentent un sentiment d'insécurité. Ils croient qu'ils ne sont pas en mesure de relever les défis associés à leur PAPEU. Ce sentiment d'insécurité se vit premièrement par rapport aux exigences académiques associées aux études universitaires. La participante 1, lors de ses premiers mois à l'université, fait état de ses difficultés académiques : « j'étais vraiment à la limite entre pouvoir gérer et échouer mes cours. » Elle poursuit : « je ne savais pas vraiment comment ça fonctionne à l'université [...] comment étudier et se préparer pour les examens. » Et, elle décide de consulter un mentor facultaire : « c'est pour ça que je suis allée voir les mentors. » C'est le même type de motivation qui incite la participante 8 à consulter le service de mentorat facultaire : « j'avais peur de faillir mes cours [...] de la difficulté à savoir comment m'organiser. » Le participant 10 vit aussi la même problématique : « ma première question pour les mentors était qu'est-ce que je devrais faire afin de valider les cours que j'ai échoués lors de mon premier semestre. »

Dans un contexte universitaire, la réussite académique est normalement la visée première de tout étudiant.e. Par opposition, l'échec met en danger non seulement un projet universitaire, mais aussi un projet personnel. Il est donc compréhensible que la perspective d'un tel échec puisse pousser les participant.e.s à consulter un mentor facultaire.

Le mentorat facultaire : une aide de nature relationnelle

Selon le témoignage des participant.e.s, le mentorat facultaire est vécu comme une relation de nature aidante. Cette aide relationnelle se manifeste d'abord sous la forme d'un soutien social procuré par le mentor facultaire.

Le participant 14 explique que son mentor facultaire : « m'a aidé d'un point de vue social, puisque le fait d'être ami avec mon mentor m'a permis de rencontrer certaines personnes et de sortir un peu de ma bulle. » La participante 9 ajoute : « qu'un réseau de soutien social fut l'aspect le plus important à mon adaptation à l'université [...] ce qui inclut les mentors facultaires [...] le fait de savoir que je peux aller demander de l'aide à quelqu'un [...] avoir quelqu'un derrière toi qui te supportes [...] qu'à l'université, je ne suis pas laissé à moi-même, que j'ai des options d'aide. »

Le soutien social procuré par le mentorat facultaire permet aux participant.e.s de soulager, du moins en partie, leur sentiment d'insécurité. À ce sujet, le participant 5 décrit ainsi l'apport du mentorat facultaire : « les mentors m'ont aidé à me sentir beaucoup mieux accepté [...] cela m'a vraiment aidé à réaliser que j'avais le potentiel de le faire moi-même [...] que je n'étais pas seul [...] cela m'a aidé à poursuivre ce que je savais déjà être capable de faire. » Plus spécifiquement, l'analyse qualitative des données indique que le soutien social procuré par les mentors facultaires est une source de réconfort qui se répercute sur l'ensemble de l'expérience universitaire des participant.e.s.

En effet, pour les participant.e.s, le fait de partager leur sentiment d'insécurité perçue avec leur mentor facultaire permet aussi d'ouvrir sur d'autres défis ou difficultés associés à leur PAPEU. Ainsi le participant 10 a consulté à plusieurs reprises son mentor facultaire : « le centre de mentorat est devenu une place où je pouvais aller poser n'importe quelles questions aux mentors [...] chaque fois que je quittais le centre de mentorat, je me sentais soulagé parce que je sais qu'il y a différents moyens, méthodes et astuces et que tout va bien se passer. » Il poursuit dans le même sens : « le centre de mentorat facultaire est devenu une partie de ma vie [...] si j'ai besoin de connaître quelque chose, de contacter la faculté ou l'université en général ou que je ne sais pas quelle est la prochaine étape, je vais simplement parler aux mentors [...] c'était des amis professionnels. »

Le participant 10 a même demandé l'opinion d'un mentor facultaire en ce qui concerne son projet vocationnel. Car, le programme d'étude qu'il avait choisi ne correspondait pas à ses intérêts de carrière ni à son type de personnalité : « je lui ai parlé de ma passion pour la musique [...] je lui ai demandé d'écouter mes morceaux de musique ainsi

que son opinion quant à ma recherche d'une carrière en musique. » Le participant 14 a aussi partagé ses projets de carrière avec son mentor facultaire : « j'avais des questions concernant les études supérieures en psychologie [...] je lui ai demandé ce que je devrais faire pour avoir un meilleur dossier [...] comment postuler dans un laboratoire de psychologie et au bénévolat. »

Ce soutien social procure aussi une forme de bien-être psychologique aux participant.e.s. Le participant 10 ajoute à ce sujet : « j'ai développé de l'anxiété et de la dépression [...] je ne pouvais pas sortir de chez moi et j'ai arrêté d'aller à mes cours. » Il poursuit : « le simple fait d'être forcé de sortir de chez moi afin d'aller à mes rendez-vous avec mon mentor m'a beaucoup aidé à franchir cet obstacle [...] après plusieurs rendez-vous je me sentais moins terrifié de sortir de chez moi. » Le participant 14 ajoute que les mentors facultaires : « m'ont aidé à gérer le stress qui s'est développé par rapport à mes cours et m'ont rassuré [...] donc académiquement et psychologiquement, les mentors ont beaucoup aidé [...] ils m'ont suggéré beaucoup de méthodes. »

En somme, l'analyse qualitative des données indique que le mentorat facultaire procure une aide de nature relationnelle au PAPEU. Cette aide est dite relationnelle, parce qu'elle se manifeste d'abord sous la forme d'un soutien social. Ce soutien social a aussi le potentiel de s'étendre à d'autres aspects du PAPEU des participant.e.s. En effet, ce soutien social procuré par les mentors facultaires est un lieu où les participant.e.s peuvent y trouver un réconfort psychologique. De plus, ledit soutien social est vécu comme une relation où l'ensemble de l'expérience universitaire des participant.e.s peut être partagé. Le participant 14 résume ainsi son expérience : « le mentorat facultaire fut l'aspect le plus important à mon adaptation universitaire [...] quand j'ai des questions, quand j'ai besoin d'orientation ou d'aide, je me dirige vers les mentors.

Le mentorat facultaire : une aide de nature informative

Toujours dans ce contexte d'adaptation psychosociale à la vie universitaire, l'analyse qualitative des données indique que le mentorat facultaire peut être aussi une aide de nature informative : c'est-à-dire limité à une problématique précise et d'ordre pratique. Par exemple, dans le cas du participant 6, qui a consulté son mentor facultaire afin de trouver une solution à une problématique relativement à la gestion de sa vie quotidienne sur le campus. Il a partagé que le mentor consulté : « m'a aidé à naviguer le système de stationnement sur campus et m'a recommandé de télécharger une application pour le système d'autobus. » Bref, l'apport du

mentorat facultaire, dans ce contexte précis, se limite à une question spécifique qui réclame une réponse spécifique.

Le mentorat facultaire peut aussi aider les mentoré.e.s à trouver des informations par rapport à des problématiques de nature administrative : par exemple, la recherche d'information en lien avec la procédure administrative associée aux choix de cours. La participante, 11, désirait obtenir des informations concernant : « l'inscription aux cours [...] changer de programme [...] ainsi que le programme CO-OP. » De même, la participante 7 voulait obtenir des informations associées aux exigences académiques relatives à l'admission dans un programme en particulier, plus spécifiquement : « les études graduées en psychologie. » À ce sujet, la participante 11 décrit l'apport du mentorat facultaire à son PAPEU : « les mentors m'ont permis de trouver certaines informations que je cherchais [...] par exemple, quels cours sélectionnés. » Toujours selon la participante 11, le mentorat facultaire l'a orienté : « dans la bonne direction [...] vers des services qui pouvaient m'aider. » Bref, le mentorat facultaire peut aider à trouver des réponses par rapport à des questions administratives.

Le mentorat facultaire peut aussi être une source d'information afin de rencontrer les exigences académiques d'un ou de plusieurs cours. La participante 12 a consulté un mentor facultaire afin d'obtenir de l'aide en ce qui concerne : « mon cours d'algèbre linéaire [...] ainsi qu'avec une dissertation pour un autre cours. » La participante 13 avait : « une question spécifique par rapport à un concept que je ne comprenais pas dans un cours. » Ces deux derniers témoignages sont des exemples d'un apport du mentorat facultaire qui leur a permis d'obtenir l'information nécessaire afin d'accomplir une tâche pour un cours spécifique.

En somme, l'analyse qualitative des données a identifié trois types de recherche d'information. Premièrement, une recherche d'information qui se rapporte à des aspects pratique relativement à la vie quotidienne sur le campus. Deuxièmement, une recherche d'information de nature administrative en ce qui concerne un programme particulier. Et finalement, la recherche d'informations en ce qui concerne les exigences académiques d'un ou plusieurs cours. Dans ce contexte, l'apport du mentorat facultaire au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires prend une forme d'aide informative relativement à une recherche d'information spécifique.

Sommaire de l'analyse des données

L'analyse qualitative des données fait ressortir que l'apport du mentorat facultaire au PAPEU peut être soit de nature relationnelle et/ou informative. Premièrement, une aide de

nature relationnelle peut apporter un certain réconfort aux participant.e.s. La principale source d'aide et de réconfort réside dans l'émergence d'un soutien social qui se développe entre le mentor et le mentoré.e. Ce soutien social constitue progressivement le moteur du PAPEU. Le soutien social procuré par le mentorat facultaire est de nature à diminuer les sentiments d'incertitude et d'incompétence, et à favoriser le bien-être psychologique des participant.e.s. Le soutien social, ainsi créé, facilite et encourage les participant.e.s à partager différents aspects de leur PAPEU. Par exemple, l'intégration à la vie universitaire et leurs aspirations vocationnelles.

Deuxièmement, le mentorat facultaire peut aussi répondre à la recherche d'information par rapport à des aspects spécifiques et pratiques de la vie universitaire. Cette quête d'information manifestée par les mentoré.e.s s'exprime sous la forme de trois types de questionnement : la gestion de la vie quotidienne sur le campus, la gestion administrative du dossier étudiant et la gestion des exigences académiques en lien à un cours déterminé.

Discussion

La recension des écrits scientifiques telle que proposée dans le présent article indique que les étudiant.e.s inscrit.e.s à un programme de premier cycle (ÉIPPC) doivent relever des défis de nature académique, psychologique, sociale et vocationnelle (Samson et al., 2023; Samson et al., 2021; Samson et Bastien, 2018). La recension des écrits indique aussi que les services de mentorat auprès d'institutions postsecondaire peuvent favoriser le processus d'adaptation aux études universitaires (Hall et al., 2020; Lane, 2020). Plus spécifiquement, le mentorat favorise la réussite scolaire, aide les mentoré.e.s à rencontrer les exigences académiques de leur programme respectif (Lane, 2020; Hall, Serafin, Lundgren, 2020; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, et Gonyea, 2008) et favorise leur intégration au sein de leur nouvel environnement social (Collins, 2014).

L'analyse qualitative des données indique que les participant.e.s ont été confrontés à des défis similaires. Et ce, même si cette analyse se limite uniquement au point de vue des participant.e.s et fait abstraction des données scientifiques dont fait état la recension des écrits. En effet, les participant.e.s devaient rencontrer les exigences de leur programme respectif, briser une forme d'isolement social, préciser leur projet de carrière et maintenir un bien-être psychologique satisfaisant. De plus, l'analyse qualitative indique aussi que le mentorat facultaire participe au processus d'adaptation aux études universitaires. Les résultats de la recherche s'inscrivent donc dans le continuum de l'état actuel des connaissances.

Plus particulièrement, l'analyse qualitative des données a mis en évidence que le mentorat facultaire peut, à la fois, procurer une aide de nature informative ainsi qu'une aide de nature relationnelle. Dans le contexte d'une forme d'aide informative, le mentorat facultaire est une source d'information par rapport à un questionnaire pratique. L'analyse qualitative des données indique que les participant.e.s recherchent des réponses à des questions qui peuvent concerner la gestion de la vie quotidienne, la gestion administrative de leur dossier, ainsi que la gestion académique des exigences particulières à un cours donné.

Dans le contexte d'une aide de nature relationnelle, le mentorat facultaire offre une forme de soutien social qui a le potentiel de désamorcer le sentiment d'insécurité suscité par les exigences académiques associées à la vie universitaire. Plus spécifiquement, la quête de solutions à des problématiques de nature académique devient l'occasion d'un soutien social. Soutien social, qui a un caractère thérapeutique et qui participe directement au processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires. Ce caractère thérapeutique ainsi que l'apport du mentorat facultaire au PAPEU sont les deux principales contributions qui ont été mise en évidence par l'analyse qualitative des données.

Le mentorat facultaire : un soutien social de nature thérapeutique

L'état actuel des connaissances indique que le soutien social demeure un aspect significatif du processus d'adaptation aux études universitaires (Samson et al., 2023, Haddad, 2023). L'analyse qualitative des données de la présente étude indique également que le mentorat facultaire procure une forme de soutien social qui favorise l'ensemble du PAPEU. En fait, ce type de soutien social se rapproche de certaines caractéristiques associées au lien thérapeutique qui se développe entre un aidant et son aidé.

D'un point de vue étymologique, le terme "thérapeutique" renvoie à l'expression "prendre soin de" (CNRTL, 2012) : "prendre soin de" vise justement à soulager une souffrance de nature morale ou physique et c'est justement ce que vivent les participant.e.s. Ils partagent avec leur mentor facultaire leur souffrance morale ou leur mal d'être en vue d'en être soulagés. Il est important de souligner que ce partage se fait en dialogue avec un pair.

Ce dialogue avec un pair est une caractéristique qui distingue le mentorat facultaire de la définition originale du lien thérapeutique. En effet, Wampold (2001) décrit le lien thérapeutique comme la relation qui s'établit entre un aidant, généralement un expert du domaine, et son aidé. Dans un contexte de mentorat facultaire, la relation d'aide n'est pas vécue avec un expert, mais plutôt avec un pair. L'analyse qualitative des données met en évidence que les participant.e.s ont apprécié le fait que leur mentor facultaire était un pair.

Cette égalité perçue leur permettait de s'ouvrir, de partager leurs difficultés, et ce, sans vivre la crainte d'être évalué ou jugé.

La recension des écrits réalisée par Lane (2020) indique que le mentorat a le potentiel de favoriser l'intégration sociale des étudiant.e.s à l'environnement de leur institution postsecondaire. Plus particulièrement, la recherche indique que ce type de soutien social est possible si le mentoré.e accorde une certaine confiance à son mentor et surtout à son expérience universitaire (McNally et al., 2022). Cependant, ces recherches ne décrivent pas comment cet apport participe ou favorise l'ajustement psychosocial à l'adaptation à la vie universitaire. Or, l'analyse qualitative des données de la présente recherche décrit justement l'apport concret de cette relation entre pairs.

L'analyse des données de la présente étude indique, en effet, que cette relation d'égalité possède un caractère thérapeutique. Car, cette relation soustrayait les participant.e.s de la crainte de l'inconnu. Cette confrontation à l'inconnu constituait une source d'anxiété. C'est-à-dire difficile, sinon impossible, à partager avec autrui par crainte d'être jugé comme incapable de répondre aux exigences académiques de la vie universitaire. Or, les sentiments négatifs générés par ce climat anxiogène ont été désamorçés, du moins en partie, par cette relation établie entre pairs. Relation, qui permet aux participant.e.s de partager leur vécu, et ce, libéré de toute crainte d'être rejeté ou jugé. D'une certaine façon, cette expérience universitaire perçue comme menaçante prenait ainsi un caractère de normalité et d'acceptabilité. Ce type de relation d'égalité contribue, du moins partiellement, au PAPEU.

L'analyse qualitative des données a aussi mis en relief que cette relation d'égalité, établie entre le mentor et le mentoré.e, repose sur l'écoute et le respect. Ces qualités relationnelles, manifestées par les mentors facultaires, ont d'ailleurs déjà été identifiées par la recherche. Selon Wampold (2001), ces qualités sont : l'écoute active, la congruence, le regard positif inconditionnel et l'empathie. En somme, la nature de la relation jointe aux habiletés relationnelles des mentors facultaires contribue à l'établissement d'un soutien social de nature thérapeutique.

Le mentorat facultaire et le processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires

L'analyse qualitative des données indique que les participant.e.s perçoivent leur arrivée à l'université comme menaçante et stressante. Initialement de nature académique, cette menace perçue est accompagnée d'un sentiment d'incapacité. Cette perception pèse lourdement sur l'aspect central d'un projet universitaire, c'est-à-dire, son succès académique.

Selon le modèle théorique du processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires (Samson et al., 2023), il s'agirait de l'évaluation cognitive primaire. L'analyse qualitative des données indique que le soutien social procuré par le mentorat facultaire facilite le passage à l'évaluation cognitive secondaire.

En effet, l'analyse qualitative des données indique que la relation établie entre pairs, c'est-à-dire le mentor et son mentoré.e, facilite le partage des éléments constitutifs de cette évaluation cognitive primaire. Et ce partage ou cette ouverture, vécu dans un contexte de soutien social, désamorce la menace associée à l'évaluation cognitive primaire et permet le passage à l'évaluation cognitive secondaire. Plus particulièrement, le soutien social procuré par le mentor facultaire permet au mentoré.e.s de s'ouvrir à sa propre expérience, et ce, sans crainte d'être jugé ou dénigré. Ce partage permet donc de ré-évaluer la menace initiale et de la percevoir comme surmontable. En somme, le mentorat facultaire permet le passage d'une évaluation primaire à une évaluation cognitive secondaire, ce qui enclenche le PAPEU. C'est à dire, l'amorce de l'accomplissement des tâches d'adaptation.

Selon le modèle théorique développé par Samson et al., (2023) l'évaluation cognitive de l'arrivée à l'université amorce l'accomplissement des tâches d'adaptation. Ces tâches sont de nature sociale, académique, psychologique et vocationnelle. En d'autres termes, un.e étudiant.e universitaire, afin d'assurer le succès de son entreprise se doit, idéalement, de construire un réseau social suffisant, de rencontrer des exigences académiques, de maintenir un bien-être psychologique adéquat et de développer ou préciser son projet vocationnel. L'analyse qualitative des données indique justement que le soutien social procuré par le mentorat facultaire participe non seulement à la réévaluation cognitive de l'arrivée à l'université, mais contribue directement aussi à l'accomplissement de la tâche sociale.

En effet, le mentorat facultaire a le potentiel de sortir, du moins partiellement, les participant.e.s de leur isolement social, ce qui peut favoriser l'accomplissement des autres tâches d'adaptation. Plus spécifiquement, l'accomplissement de la tâche d'adaptation sociale procure une forme de bien-être psychologique. Cet accomplissement des tâches sociale et psychologique favorise, par voie de conséquence, la gestion des exigences académiques. Finalement, l'accomplissement des dites tâches peut aussi favoriser l'accomplissement de la tâche vocationnelle, comme l'exploration du projet de carrière.

En somme, le soutien social procuré par les mentors facultaires favorise la réévaluation cognitive de l'arrivée à l'université et conséquemment l'accomplissement des tâches d'adaptation. Toutefois, l'on peut aussi catégoriser le mentorat facultaire comme une

stratégie d'adaptation. C'est-à-dire un moyen pratique ou une ressource utilisée dans le cadre du processus d'adaptation psychosociale aux études universitaires.

Limites et implications pour la recherche future

La présente étude comporte certaines limites qu'il importe de souligner. Compte tenu de la nature qualitative de cette recherche, les données produites ne sont pas généralisables. À cela s'ajoute le fait que les participant.e.s provenaient principalement d'une seule faculté d'accueil, c'est-à-dire la Faculté des sciences sociales. Toutefois il reste à étudier l'apport du mentorat facultaire sous un angle longitudinal. C'est-à-dire, qu'elle est l'apport du mentorat facultaire tout au long des études universitaires.

Conclusion

Dans un contexte d'adaptation psychosociale à la vie universitaire, l'apport du mentorat facultaire, selon l'analyse qualitative des données, peut être de nature informative et relationnelle. L'apport de nature relationnelle est plus étendu que l'apport de nature informative. En effet, la forme relationnelle participe à l'ensemble dudit processus. Souvent l'arrivée à l'université peut être perçue comme stressante et menaçante. Or, le mentorat facultaire permet de percevoir ce nouvel environnement comme moins menaçant parce qu'il libère les participant.e.s du joug de l'isolement social. Cette réévaluation cognitive favorise un certain bien-être psychologique, facilite la gestion des exigences académiques et stimule l'intérêt vocationnel.

Annexe 1 – Questionnaire sociodémographique

1. Ton sexe
 - a) Homme
 - b) Femme
 - Autre
 - c) Préfère ne pas le déclarer
2. Ton âge
3. L'année d'obtention de ton diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO)
4. La faculté et le programme universitaire que tu fréquentes actuellement.
5. La faculté et le programme universitaire que tu fréquentais à ton arrivée à l'université.
6. L'année du début des études universitaires
7. Le nombre d'années universitaires complétées jusqu'à présent
8. Le nombre de rencontres individuelles que tu as eu avec un mentor facultaire
J'ai trouvé que ces discussions ont été :
 - Pas du tout utiles
 - Très peu utiles
 - Plus ou moins utiles
 - Utiles
 - Très utiles

Annexe 2 – Questionnaire semi-structuré

1. Quel était ton état d'esprit au début de tes études universitaires?
 - a) Comment te sentais-tu au point de vue psychologique (anxieux, à l'aise, stressé, confortable, etc)?
 - b) Qu'est-ce qui faisait que tu te sentais stressé, à l'aise, confortable ou anxieux?
 - c) Comment percevais-tu l'environnement universitaire à ton arrivée?
2. Quels furent les grands défis que tu as eu à relever lors de tes premiers mois à l'université?
 - a) Du point de vue social, te sentais-tu un peu seul?
 - b) Du point de vue académique, étais-tu à l'aise ou te sentais-tu dépassé par les exigences?
 - c) Du point de vue psychologique, que ressentais-tu?
 - d) Comment se sont passés tes premiers contacts avec tes professeur(e)s et leurs assistant(e)s?
3. Comment en es-tu arrivé à choisir ton programme d'étude universitaire?
 - a) As-tu consulté tes parents, amis, enseignants au secondaire ou conseillers d'orientation?
 - b) As-tu effectué des recherches personnelles auprès des universités afin de mieux connaître tes options? Le contenu des programmes offerts?
 - c) Crois-tu avoir fait le bon choix de programme ou as-tu été déçu après quelques mois à l'université?
 - d) As-tu songé à quitter ton programme pour un autre?
4. Comment as-tu pris connaissance du service de mentorat facultaire? Par courriel, bouche-à-oreille, Instagram, présentation dans un cours, etc?
5. Comment se sont passées tes rencontres individuelles avec ton mentor?
 - a) Comment était ta relation avec ton mentor?
 - b) Combien de rencontres as-tu eues?
 - c) Est-ce que tu te sentais à l'aise de partager tes défis et difficultés avec lui ou elle?
 - d) Comment ces rencontres t'ont-elles aidée? Qu'as-tu appris sur toi en ce qui concerne la gestion de tes études et de tes émotions?
 - e) Est-ce que ce fut aidant de partager avec un mentor-étudiant qui a vécu une expérience similaire à la tienne? Si oui, comment? Sinon, pourquoi?
 - f) En somme, est-ce ta relation individuelle avec ton mentor a été une expérience positive ou négative? Peux-tu me décrire comment cette expérience a été

positive (ou négative) pour toi? Qu'est-ce que ça t'a apporté au plan :

- académique (aider à mieux gérer tes études et atteindre tes objectifs de réussite)
- psychologique (aider à mieux gérer ton stress, baisser ton anxiété et mieux te sentir en général)
- social (aider à créer des liens, faire de nouveaux amis, t'insérer dans la vie universitaire et joindre des groupes d'études)
- vocationnel (aider à préciser ton projet de carrière ou à changer ton programme d'études)

6. Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à t'adapter à la vie universitaire?

Références bibliographiques

- Achille, K.D. (2021). *L'apport du projet vocationnel dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires*. [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. Thèses, 2021. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-26453>
- Alves, S., & Gazzola, N. (2011). Professional Identity: A Qualitative Inquiry of Experienced Counsellors/L'identité professionnelle de conseillers et conseillères expérimentés : Une étude qualitative. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy (Online)*, 45(3), 189–.
- Bailey, T. H. et Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216, DOI: 10.1080/07294360.2015.1087474
- Barros, C. et Sacau-Fontenla, A. (2021). New Insights on the Mediating Role of Emotional Intelligence and Social Support on University Students' Mental Health during COVID-19 Pandemic: Gender Matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 12935–. <https://doi.org/10.3390/ijerph182412935>
- Bowman, N.A., Jarratt, L., Jang, N. et Bono T.J. (2019). The Unfolding of Student Adjustment During the First Semester of College. *Research in Higher Education*, 60(3), 273–292. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9535-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, & A. T. Panter et al. (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2 research Designs* (pp. 57–71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Briggs, C. (2012). Building Bridges: Understanding Student Transition to University. *Quality in higher education*, 18(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Budge, S. (2006). Peer mentoring in postsecondary education: Implications for research and practice. *Journal of College Reading and Learning*, 37(1), 71–85. <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850194>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *THÉRAPEUTIQUE*. Portail lexical. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/th%C3%A9rapeutique#:~:text=au%20gr.,'art%20de%20prendre%20soin%20%C2%BB>.
- Cnaan, R.A., Smith, K.A., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Handy, F. et Brudney, J.L. (2010). Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, 1(1), 65-81. https://repository.upenn.edu/spp_papers/153

- Cohen, F. et Lazarus R. S. (1979). Coping with the stress of illness. In C. G. Stone, F. Cohen, N., & E. Adler (Eds.), *Health psychology: A handbook* (pp. 217–254). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Collins R., Swanson V. et Watkins R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68, 927-942.
- Corr, C. A., Corr, D. M. et Doka, K. J. (2019). *Death & Dying, Life & Living*. Cengage.
- Corr, C. A. (1992). A task-based approach to coping with dying. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 24(2), 81–94. <https://doi.org/10.2190/cnnf-cx1p-bfxu-ggn4>
- Cuseo, J. (2010). *Fiscal Benefits of Student Retention and First-Year Retention Initiatives*. Research Gate.
https://www.researchgate.net/publication/252903476_Fiscal_Benefits_of_Student_Retention_and_First-Year_Retention_Initiatives
- Dawson, M. et Pooley, J.A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38-49. 10.11114/jets.v1i2.137
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B. et Frenay, M. (2018). The delicate balance to adjustment: A qualitative approach of student's transition to the first year at university. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. <https://doi.org/10.5334/pb.409>
- Delgado, M.A. et Fonseca-Mora, M.C. (2010). The use of co-operative work and rubrics to develop competences. *Education for Chemical Engineers*, 5(3), e33-e39. 10.1016/j.ece.2010.05.002
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42–56. <https://doi.org/10.1177/1069072712454698>
- Dictionnaire de l'Académie française. *Carrière*.
<https://www.dictionnaireacademie.fr/article/A9C0914>
- Downing, H. M., & Nauta, M. M. (2010). Separation-individuation, exploration, and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development*, 36(3), 207–227.
<https://doi.org/10.1177/0894845309345848>
- Guba, E. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 205-118). Thousand Oaks, California: Sage.
- Haddad, A. (2023). *The Academic Experience in the Context of the Psychosocial Adaptation*

- Process to University Studies : A Qualitative Research Conducted Among First-Year University Students During the Confinement of the COVID-19 Pandemic.* Université d'Ottawa / University of Ottawa.
- Hall, B., Serafin, J. et Lundgren, D. (2020). The benefits of academically oriented peer mentoring for at-risk student populations. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(2), 184–199. <https://doi.org/10.20343/TEACHLEARNINQU.8.2.12>
- Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in Individual Psychotherapy. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 48(1), 9–16. <https://doi.org/10.1037/a0022186>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. et Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
- Kuriyan, A. B., Pelham, W. E., Jr., Molina, B. S., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Sibley, M. H., Babinski, D. E., Walther, C., Cheong, J., Yu, J., et Kent, K. M. (2013). Young adult educational and vocational outcomes of children diagnosed with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 27–41. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9658-z>
- Lafortune, L. (2008). Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur. *Québec: Presses de l'Université du Québec.*
- Lane, S. (2020). Addressing the stressful first year in college: Could peer mentoring be a critical strategy? *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 22(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1521025118773319>
- Lester, D. (2013). Measuring Maslow's Hierarchy of Needs. *Psychological Reports*, 113(1), 15-17. <https://doi.org/10.2466/02.20.PR0.113x16z1>
- Liem, A.D., Lau, S. et Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationships, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Liem, A.D. et Martin, A.J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>
- Ménard, S. (2013). *L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coach et les types d'insight dans le coaching de dirigeants.* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6103>
- Moos, R. H. et Tsu, V. D. (1977). The crisis of Physical Illness: An Overview. *Coping with Physical Illness*, 3–21. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9089-7_1

- Mouzakis, K. (2017). *Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual Differences and Relations with Personality and Daily Activities*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Oliveira Nunes, S.C., Soares, A.B., Monteiro, M.C. et Hernandez, J.A.E. (2020). Satisfaction with social support and adaptation to the university: psychometric properties. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.9788/s43076-019-00009-y>
- Ontario (2025). *Programmes pour la réussite des élèves*. <https://www.ontario.ca/fr/page/programmes-pour-la-reussite-des-eleves> Ontario (2023). *College and university Strategic Mandate Agreements*. Postsecondary Education. <https://www.ontario.ca/page/all-college-and-university-strategic-mandateagreements>
- Ontario (2022). *Ontario Extends Freeze on College and University Tuition*. Newsroom. <https://news.ontario.ca/en/release/1001830/ontario-extends-freeze-on-college-anduniversity-tuition>
- Ontario (2020). *Promoting Excellence: Ontario Implements Performance Based Funding for Postsecondary Institutions*. Newsroom. <https://news.ontario.ca/en/release/59368/promoting-excellence-ontario-implementsperformance-based-funding-for-postsecondary-institutions>
- Parker, P. C., Perry, R. P., Coffee, P., Chipperfield, J. G., Hamm, J. M., Daniels, L. M. et Dryden, R. P. (2021). The impact of student-athlete social identity on psychosocial adjustment during a challenging educational transition. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 101979–. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101979>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Harmattan.
- Ragins, B. R. et Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work : theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Sakurai, T., McCall-Wolf, F. et Kashima, E.S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention programme on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(2), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.002>
- Salzer, M. (2012). A comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 60(1), 1–7. 10.1080/07448481.2011.552537
- Samson, André. (2006). Spiritualité et développement de carrière : l'expérience d'hommes homosexuels infectés au VIH. 10. 589-602.
- Samson, A., DiMillo, J., Thériault, A., Lowry, S., Corsini, L., Verma, S. et Tomiak, E. (2014). Living with the BRCA1 and BRCA2 genetic mutation: Learning how to adapt to a virtual chronic illness. *Psychology, Health & Medicine*, 19(1), 103–114. <https://doi.org/10.1080/13548506.2013.779729>

- Samson, A et Siam, H. (2008). Adapting to a major chronic illness: A proposal for a comprehensive task-model approach. *Patient Education and Counseling*, 70(3), 426-429. 10.1016/j.pec.2007.10.018
- Samson A. et Siam, H. (2011). Living and working with HIV/AIDS: A lifelong process of adaptation, HIV-infection - Impact, Awareness and Social Implications of living with HIV/AIDS, *Eugenia Barros, IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/19497>
- Samson, A., Siam, H. et Lavigne, R.-M. (2007). Psychological adaptation to chronic illness: description and illustration on an integrated task-based model. *Intervention*, (127), 16-28.
- Samson, A. et Zerter, B. (2003). The Experience of Spirituality in the Psycho-Social Adaptation of Cancer Survivors. *The Journal of Pastoral Care & Counseling*, 57(3), 329–343. <https://doi.org/10.1177/154230500305700308>
- Samson, A. (2023). EDU 5873 – Théories du choix et développement de carrière, Module 1: Introduction générale [PowerPoint].
- Samson, A., Tomiak, E., Dimillo, J., Lavigne, R., Miles, S., Choquette, M., Chakraborty, P. et Jacob, P. (2009). The lived experience of hope among parents of a child with Duchenne muscular dystrophy: perceiving the human being beyond the illness. *Chronic Illness*, 5(2), 103–114. <https://doi.org/10.1177/1742395309104343>
- Samson, A. et Bastien, M.P., L'orientation scolaire dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : un état des lieux., *Revue d'éducation de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*., Volume 6, Issue 1, 18-26 (Université d'Ottawa, Canada, Mai 2018)
- Samson, A., Maisonneuve, A. et 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), 17-27. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/90/107>
- Samson, A., Maisonneuve, A. R., Achille, K., Spicer, K., Haddad, A., Chénier-Ayotte., Negura, L. et Robaey, P. (2023). The Contribution of Vocational Preparation in the Context of the Psychosocial Adaptation Process to University Studies. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*
- Samson, A., Maisonneuve, A., Atitsogbe, K., Saint-Georges, Z., Chénier-Ayotte, N. (2024). Career Development Support, Career-Related Internet Information Search and Usefulness, and Career Decision-Making Difficulties in 12th Grade Students in Ontario. *Canadian Journal of Career Development*. 23. 70-85. 10.53379/cjcd.2024.396.
- Scott, C. (2023). *L'expérience de l'adaptation aux études universitaires en période de confinement : une étude qualitative conduite auprès d'étudiants inscrits en première année*. Université d'Ottawa / University of Ottawa.
- Shah, A. (2017). What is Mentoring? *The American Statistician*, 71(1), 1–2.

<https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1269686>

- Schutze, H., & Bartyn, J. (2020). Development, implementation and students' perceptions of the effectiveness of an interdisciplinary for-credit subject to help students transition to university. *Student Success*, 11(2), 1–13. <https://doi.org/10.5204/ssj.v11i3.1163>
- Smith, J. (1993). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12, 6-13.
- Song, J., Bong, M., Lee, K. et Kim, S. (2015). Longitudinal Investigation Into the Role of Perceived Social Support in Adolescents' Academic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>
- Sovet, L., DiMillo, J., et Samson, A. (2017). Linguistic identity and career decision-making difficulties among French-speaking Canadian students living in an Anglo-dominant context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(3), 269–284. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9328-8>
- Statistique Canada (2022). *Trends in private and public funding in Canadian colleges, 2019/2020*. The Daily. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/dailyquotidien/220120/dq220120c-eng.htm>
- Statistique Canada (2017). *Does education pay? A comparison of earnings by level of education in Canada and its provinces and territories*. Census in Brief. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016024/98-200x2016024-eng.cfm>
- Thériault, A. et Gazzola, N. (2010). Therapist Feelings of Incompetence and Suboptimal Processes in Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40(4), 233–243. <https://doi.org/10.1007/s10879-010-9147-z>
- Tomiak, E. M., Samson, A., Miles, S. A., Choquette, M. C., Chakraborty, P. K. et 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>
- Turkpour, A. et Mehdinezhad, V. (2016). Social support, Academic support and Adaptation to College: exploring the relationship between indicators of College students. *The New Educational Review*, 44(2), 84-95. 10.15804/tner.2016.44.2.07
- Université d'Ottawa. (2022). *Résultats scolaires et barème d'évaluation*. Étudiant.e.s actuels. <https://www2.uottawa.ca/etudiants-actuels/reglements-academiques-expliques/resultatsscolaires-bareme-evaluation>
- Université d'Ottawa. (2020). *Roadmap to Wellness at uOttawa MENTAL HEALTH AND WELLNESS REPORT 2020*. https://www.uottawa.ca/campus-life/sites/g/files/bhrsksd281/files/2021-08/avss-20-1209_cag-wellnessreport-en-2020finalacc.pdf