

LE PROCESSUS D'ADAPTATION AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES

L'apport du projet vocationnel dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires

Karoline-Diana Achille

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
comme réalisation partielle des exigences
du diplôme de Maîtrise en Éducation

Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa

© Karoline-Diana Achille, Ottawa, Canada, 2021

Table des matières

L'objectif de cette étude.....	1
Recension des écrits	2
Les défis et enjeux liés au processus d'adaptation aux études universitaires	2
La motivation et les stratégies d'adaptation académique dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires	2
Les aspects sociaux dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires	4
Les aspects psychologiques dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires	5
La préparation de la transition des études secondaires vers les études universitaires	7
Sommaire	9
Le cadre conceptuel	10
Le modèle d'adaptation aux transitions de vie	10
Composante 1 : L'histoire de l'individu et son contexte social	11
Composante 2 : L'évaluation cognitive primaire et secondaire.....	11
Composante 3 : Les tâches d'adaptation.....	12
Composante 4: Les stratégies d'adaptation.....	14
Composante 5 : L'issue du processus	14
La question de la recherche.....	15
La méthodologie	15
Les deux grands paradigmes de la recherche.....	15
Les objectifs de cette recherche et les paradigmes retenus : une recherche mixte	16
La description de la méthode d'analyse qualitative des données	16
L'interview semi-dirigée.....	18
Questionnaire sociodémographique et échelle mesurant la dynamique du projet vocationnel	18
Les participants et la procédure	19
Les aspects éthiques	19
Les résultats	19
Les données démographiques et les résultats de l'échelle (dynamisme du projet vocationnel)...	20
Le parcours des participants.....	23
Le parcours de la participante 1	23
Le parcours du participant 2	23
Le parcours de la participante 3	24
Le parcours de la participante 4	24
Le parcours de la participante 5	25
Le parcours de la participante 6	25
Le parcours du participant 7	26

Le parcours de la participante 8	27
L'analyse des données	27
L'adaptation aux études universitaires : la confrontation à de nouvelles exigences	27
L'anxiété par rapport aux exigences académiques	27
La découverte des exigences de la transition entre l'école secondaire et l'université	29
La conciliation travail / études universitaires	31
L'adaptation aux études universitaires : les stratégies d'adaptation	32
L'aspect académique	32
L'aspect social	35
L'aspect psychologique	37
Un regard rétrospectif sur leur expérience universitaire	40
La préparation aux études universitaires : un regard rétrospectif	40
Sommaire de l'analyse des données	46
Discussion	47
Retour sur la recension des écrits	48
Les défis de nature académique	48
Les défis de nature sociale	49
Les défis de nature psychologique	50
La contribution principale de cette recherche : l'importance de l'aspect vocationnel	51
Conclusion	55
Références	56
Annexe A	67
Annexe B	68
Annexe C	70
Annexe D	72

Liste des tableaux

Tableau 1 – Les données démographiques des participants en 2012.....	19
Tableau 2 – Le statut des participants par rapport à leurs études et à l'intégration au marché du travail en 2017.....	20
Tableau 3 – Les moyennes et les écarts types des réponses des participants par rapport à la dynamique du projet vocationnel en 2012 et en 2017.....	21

Liste des figures

Figure 1 – Le modèle d'adaptation aux transitions de vie par Samson et Siam (2011) adapté au
contexte des études universitaires..... 10

Figure 2 – Le modèle du processus d'adaptation aux études universitaires..... 52

Résumé

Cette thèse vise à analyser les expériences des étudiants au cours de leur processus d'adaptation aux études universitaires. La principale question de recherche est la suivante : Comment le projet vocationnel participe-t-il au processus d'adaptation aux études universitaires ? La recherche a porté sur l'expérience de huit participants. Ceux-ci ont été interviewés à deux moments : dans un premier temps, en 2012, alors qu'ils vivaient la transition des études secondaires aux études universitaires ; dans un deuxième temps, en 2017, à la fin de leurs cursus universitaires. Une analyse qualitative des données a été effectuée. Elle met en évidence le fait que l'accomplissement de certaines tâches d'adaptation facilite le passage de l'école secondaire à l'université. L'analyse qualitative indique également que le processus d'adaptation aux études universitaires commence bien avant l'arrivée à l'université. En fait, idéalement, le passage à l'école secondaire constitue un lieu de préparation aux études universitaires. Et cette préparation se loge surtout à l'enseigne de la construction identitaire.

Mots-clés : Adaptation, transition, études universitaires, processus d'adaptation, projet vocationnel

L'objectif de cette étude

Les transitions de vie font partie intégrante de l'aventure humaine. Chaque transition apporte son lot d'inquiétude, d'insécurité et parfois d'anxiété. Pourrait-on cependant imaginer une existence figée dans le temps et marquée par une paralysie presque entière ? Peut-être, mais ce n'est cependant pas ce qui attend l'immense majorité des humains. D'autant plus que les transitions de vie constituent des lieux d'apprentissages qui se concluent souvent par un plus être.

Ce processus force généralement à une adaptation au changement. D'ailleurs, l'étymologie du verbe « adapter » tire ses racines de deux substantifs d'origine latine, c'est-à-dire « ad » et « aptus ». Le substantif « ad » en latin signifie « aller vers » en français. Le substantif « aptus » peut être traduit en français par « adapter », « approprier » ou « ajuster ». Le substantif « adaptation » ou le verbe « adapter » signifieraient donc « se diriger » ou « aller vers » une situation, un état de vie ou une réalité existentielle ajustée à un nouveau contexte. En d'autres termes, une transition de vie entraîne un processus d'adaptation qui se caractérise par un effort de changement ou d'ajustement. Ce processus conduit à une redéfinition du sens même de la normalité.

C'est certainement le cas du passage des études secondaires aux études universitaires. Cette transition entraîne un processus d'adaptation selon lequel l'étudiant doit s'ajuster aux exigences, aux contraintes et aux demandes d'un nouvel environnement. En effet, le monde universitaire, de par sa dimension, sa dynamique et sa mission, diffère entièrement de celui de l'école secondaire. Le nouvel étudiant doit alors s'adapter à un environnement qui lui est totalement inconnu, et ce, afin d'assurer la réussite de son rendement académique. Ce type de transition exige de pouvoir surmonter certains défis et enjeux. Ces défis et ces enjeux, qu'ils soient de nature académique, sociale, psychologique ou vocationnelle participent au processus d'adaptation aux études universitaires. Ainsi, l'objectif de cette recherche qualitative vise à mieux comprendre les diverses composantes du processus d'adaptation aux études universitaires.

Pour atteindre l'objectif fixé, nous ferons état, dans un premier temps, des textes scientifiques qui abordent la question de l'adaptation aux études universitaires. Dans un second temps, nous décrirons le cadre conceptuel articulant la présente démarche. Troisièmement, nous présenterons la méthodologie de notre recherche. Dans une quatrième partie, nous décrirons les résultats de l'analyse qualitative. Enfin, dans un cinquième temps, la discussion s'orientera sur

les résultats de l'analyse des données à la lumière de l'état actuel des connaissances et du cadre conceptuel. Une attention particulière sera accordée aux apports spécifiques de cette recherche.

Recension des écrits

Les défis et enjeux liés au processus d'adaptation aux études universitaires

Selon la recherche, les étudiants qui débutent leurs études universitaires s'engagent dans un processus d'adaptation. Ce processus force les étudiants à relever plusieurs défis. Ces défis et enjeux sont : la motivation de nature académique, les aspects sociaux, les aspects psychologiques et la préparation de la transition des études secondaires vers les études universitaires.

La motivation et les stratégies d'adaptation académique dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires

Les étudiants qui commencent à l'université doivent s'adapter à un univers qui leur est complètement étranger. Les défis et les enjeux de nature universitaire se décomposent en plusieurs aspects. Les étudiants doivent développer de nouvelles techniques d'apprentissage, apprendre à communiquer avec le personnel enseignant qui leur est inconnu et transiger avec leurs pairs. Quels que soient les efforts d'adaptation qu'ils doivent déployer, les nouveaux étudiants universitaires doivent démontrer une qualité de motivation qui constituera le moteur de leur engagement envers leurs études.

Il est évident, d'après les études antérieures, que le processus d'adaptation aux études universitaires est essentiellement animé par la qualité de la motivation et, par conséquent, par l'investissement déployé par les étudiants. Cette motivation peut prendre deux formes : elle peut être intrinsèque ou extrinsèque. Lorsque la motivation aux études est extrinsèque, cela implique que l'étudiant cherche d'abord à répondre à des exigences externes. Par exemple, la motivation extrinsèque peut tirer sa source de la peur de l'échec ou de la conformité stricte aux exigences du cours. Ce type de motivation peut se limiter à l'utilisation de stratégies d'apprentissage comme la mémorisation, au détriment de la compréhension (Liem, Lau et Nie 2008; Phan, 2009; Diseth, 2011). L'étudiant extrinsèquement motivé est porté à adhérer aux règles et aux procédures établies.

Par contre, l'étudiant intrinsèquement motivé vise une intégration de la matière à l'étude dépassant la simple mémorisation. Dans un contexte universitaire, la motivation intrinsèque est associée à un intérêt certain et manifeste envers la matière présentée dans le cours, intérêt qui

pousse l'étudiant à dépasser les exigences minimales du cours, puisqu'il est animé par sa curiosité intellectuelle et par son goût d'apprendre (Ryan et Deci, 2000). En somme, la motivation intrinsèque aux études se fonde sur un intérêt manifeste pour les matières abordées dans un programme. Les études démontrent que la motivation intrinsèque est corrélée à des résultats académiques supérieurs à la moyenne (Phan, 2009).

En conclusion, le processus d'adaptation exige une forme de motivation qui s'appuie sur les intérêts et les aptitudes de l'étudiant. Ainsi, son apprentissage ne vise pas uniquement à répondre à des exigences règlementaires ou externes. Au contraire, l'étudiant apprend essentiellement parce qu'il aime la matière à l'étude et qu'il manifeste le goût d'apprendre. Un des corollaires de la motivation intrinsèque est qu'elle facilite la persévérance aux études, car le processus d'adaptation aux études universitaires implique que l'étudiant persévère et obtienne le diplôme convoité. La persévérance mue par la motivation intrinsèque facilite la poursuite des études, et ce, malgré les obstacles et les difficultés (Shillingford et Karlin 2013).

Bien que la motivation constitue un aspect important du processus d'adaptation aux études universitaires, il n'en demeure pas moins que l'étudiant doit développer des stratégies d'apprentissage adéquates. Les stratégies d'apprentissage sont des activités effectuées par l'étudiant afin qu'il facilite son acquisition et son application des connaissances ainsi que leur mémorisation. D'après Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996), ces stratégies peuvent être des stratégies d'élaboration, des stratégies d'organisation ou des stratégies de répétition. Les stratégies d'élaboration se rapportent à l'utilisation des mots clés, au résumé des idées principales et à l'établissement de liens entre les éléments d'une matière donnée. Les stratégies d'organisation ont trait à l'élaboration de plans, à la structuration des idées et à la mise en commun des concepts. Les stratégies de répétition se rapportent à la mémorisation des notes et des concepts ainsi qu'à la concentration sur les parties importantes du texte (Komarraju, Karau, Schmeck, et Avdic, 2011). Enfin, à l'ère du numérique, l'adaptation aux études universitaires implique l'utilisation massive de la technologie. Les études démontrent que l'utilisation de la technologie est devenue un aspect essentiel de la vie universitaire, comme la création de documents collaboratifs dans Google docs (Blaj-Ward et Winter, 2019; Henderson, Selwyn et Aston 2017).

Les aspects sociaux dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires

L'un des aspects majeurs de l'expérience universitaire est la capacité de l'étudiant à s'adapter à un nouvel environnement. Le milieu universitaire, pour tous les étudiants, ne se limite pas à un simple lieu d'acquisition de connaissances, mais il inclut aussi la rencontre d'un univers social jusque-là inconnu. D'où l'importance, d'après les études, qui doit être accordée à l'implication sociale de l'étudiant lors du processus d'adaptation aux études universitaires.

L'implication sociale est une invitation à dépasser l'environnement strictement de nature académique pour s'engager dans diverses activités. Elles peuvent être des stages, une forme ou une autre de bénévolat ou encore la participation à des activités universitaires de caractère sportif ou culturel (Cnaan, Smith, Holmes, Haski-Leventhal, Handy, et Brudney, 2010; Delgado et Fonseca-Mora, 2010; Sakurai, McCall-Wolf, et Kashima, 2010). Toutes ces activités permettent à l'étudiant de s'intégrer à un nouveau tissu social.

En effet, l'intégration à un réseau social riche et diversifié participe aussi aux développements des compétences transversales qui pourraient être utiles pour l'intégration future au marché du travail (Bougard, Brodaty, Emond, L'Horty, Loïc Du Parquet et Petit, 2014). Les études effectuées ont mis en évidence les effets positifs de la participation des étudiants aux activités avec leurs professeurs, leurs camarades de classe et dans leur communauté environnante. Ce type d'interaction est associé à un haut niveau de satisfaction envers les études (Ramey, Busseri, Khanna, Hamilton, et Rose-Krasnor, 2010; Mouzakis, 2017).

Plus particulièrement, l'expérience universitaire signifie des interactions avec les pairs ainsi qu'avec les membres du corps professoral. Ce type d'investissement chez les étudiants universitaires facilite leur processus d'adaptation. Cet effort de socialisation avec les pairs peut prendre différentes formes, comme l'échange sur le contenu des cours et/ou sur la participation à des activités sur le campus. Lorsque les nouveaux étudiants créent des liens avec leurs pairs, ils peuvent s'entraider et se soutenir mutuellement (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, et Gonyea, 2007; Ullah et Wilson, 2007; Lester, 2013). L'adaptation aux études universitaires veut dire aussi l'interaction avec le personnel enseignant. Cela comprend les assistants-professeurs, les bibliothécaires et le personnel administratif. En effet, la recherche scientifique indique que lorsque l'étudiant consulte ses professeurs et ses assistants-professeurs, cela facilite chez lui une meilleure compréhension et une plus grande intégration de la matière (Briggs, 2012; Liem et Martin, 2012; Van Rooij, Jansen et Van de Grift, 2018). Ce type de consultation et d'interaction

aide grandement l'adaptation aux études universitaires et favorise l'investissement de l'étudiant dans ses études (Roksa et Whitley, 2017; Brinkworth, McCann, Matthews, et Nordström, 2009).

Les recherches démontrent aussi que les interactions des étudiants avec les membres du corps professoral, la collaboration entre les étudiants et la rétroaction des professeurs constituent des prédicteurs de la réussite. En d'autres termes, l'adaptation aux études universitaires est favorisée aussi par la qualité de l'encadrement de l'étudiant par le personnel universitaire (Ullah et Wilson 2007; Bringle, Clayton et Price, 2012; Lester, 2013). En somme, le soutien social, sous ses différentes formes, constitue un facteur favorisant le bien être psychologique des étudiants, et ce, particulièrement lors de leur première année à l'université (Dawson et Pooley, 2013). D'après les études, le soutien social est un bon prédicteur de l'adaptation à l'université. Il réduirait le risque de détresse psychologique, renforcerait le sentiment d'estime de soi et de contrôle de son environnement (Verger, Combes, Kovess-Masfety, Choquet, Guagliardo, Rouillon, et collaborateurs, 2009; Wang, Koenig, Ma et Al Shohaib, 2016; Thompson, McBride, Hosford et Halaas, 2016).

Les aspects psychologiques dans le contexte du processus d'adaptation aux études universitaires

Le parcours des étudiants universitaires est parsemé de nombreux défis de nature psychologique. C'est particulièrement vrai lors de la transition des études secondaires vers les études universitaires. D'après l'état actuel de nos connaissances, certains troubles seraient particulièrement prévalents. Notons parmi ceux-ci les troubles de l'anxiété, qui affecteraient particulièrement les étudiants de première année (Pillay et Ngcobo, 2010; Sterling, 2018). Aux troubles d'anxiété s'ajoutent souvent la dépression et le stress (Hunt, et Eisenberg, 2010; Mahmoud, Staten, Hall et Lennie, 2012; Beiter, Nash, McCrady, Rhoades, Linscomb, Clarahan et Sammut, 2015). Or, les étudiants qui présentent des troubles de dépression ou d'anxiété sont plus susceptibles de vivre de l'épuisement mental, d'échouer certains de leurs cours ou même d'abandonner leurs études universitaires.

Toutefois, l'anxiété de performance demeure l'un des troubles qui touchent le plus les étudiants qui entreprennent des études universitaires. Ils ressentiraient une vive pression, qui serait causée par les exigences académiques associées aux différents programmes universitaires (Finn et Guay 2013; Numan et Hasan, 2017). Cette pression les pousse à performer et à viser un rendement optimal, autant dans le but de faciliter leur insertion socio-professionnelle que

d'assurer leur accès aux études de deuxième et de troisième cycles (Plant, Ericsson, Hill, & Asberg, 2005; Strenze, 2007)

L'anxiété de performance académique surgit lorsque l'étudiant commence à douter de ses aptitudes (Farooqi, Ghani et Spielberger, 2012; Asghari, Kadir, Elias et Baba, 2012; Bruffaerts, Mortier, Kiekens, Auerbach, Cuijpers, Demyttenaere et Kessler, 2018), quand il doit accomplir des tâches particulières. Parmi ces tâches notons : subir un examen, acquérir de nouvelles connaissances ou développer une compréhension approfondie de certains concepts. Bien entendu, l'anxiété de performance est essentiellement alimentée par des perceptions cognitives qui sont généralement dysfonctionnelles. En d'autres termes, d'un point de vue objectif, un étudiant peut acquérir une connaissance suffisante pour réussir un examen, mais son anxiété de performance nourrit un doute qui risque de le paralyser et de le faire échouer. Des recherches démontrent que l'anxiété de performance exerce un impact négatif, particulièrement lors des examens (Zeidner et Matthews, 2005; DeCaro, Thomas, Albert et Beilock, 2011; Lowe, Grubein et Raad, 2011).

Chez l'étudiant, l'anxiété de performance peut aussi provoquer une forme de paralysie connue sous le nom de « procrastination ». En d'autres termes, l'étudiant se sent comme étouffé par son anxiété, ce qui l'empêche de s'investir pleinement dans ses études. La procrastination est souvent la cause de résultats académiques faibles ou insuffisants (Fritzsche, Young et Hickson, 2003; Farran, 2004; Kandemir, 2010). Les résultats d'une méta-analyse comportant 1431 étudiants par Regehr, Glancy, et Pitts (2013) suggère que les interventions cognitives, comportementales et fondées sur la pleine conscience axées sur la réduction du stress réduisent considérablement les symptômes de l'anxiété. D'après cette étude, lorsque les étudiants se sentent anxieux face à leurs examens, ils devraient tenter d'adopter des stratégies axées sur la restructuration cognitive, la relaxation et la méditation. Dans une revue de la documentation de 69 articles réalisée par Quinns et Peters (2017), elles ont suggéré que les interventions autoguidées, telles que la relaxation musculaire et la respiration diaphragmatique, peuvent réduire l'anxiété de performance lorsqu'il s'agit de passer un examen. Elles ont également souligné que la pratique d'activités physiques et mentales par les étudiants avant leur examen peut diminuer leur stress.

La préparation de la transition des études secondaires vers les études universitaires

L'arrivée à l'université est précédée par des choix, celui d'un programme d'études universitaires ainsi que celui d'une profession éventuelle. Comme tout choix, ce type de décisions implique un temps de préparation et de réflexion. Or, ce temps de préparation et de réflexion s'élabore durant les études secondaires et se poursuit pendant les études universitaires. Il s'agit d'un processus qui est complexe, car il comprend le premier concerné, l'étudiant, mais également tout son environnement social et économique, qui influence, jusqu'à un certain point, l'élaboration de son choix. Pour arrêter un choix réaliste et adéquat, l'élève doit développer, durant ses études secondaires, une maturité vocationnelle suffisante. Il importe donc de définir le concept de maturité vocationnelle et les principaux facteurs qui participent à son développement : ces facteurs sont le développement cognitif et l'influence de l'environnement social.

Le concept de la maturité vocationnelle. La maturité vocationnelle implique la connaissance de soi, de son environnement et une autonomie personnelle suffisante pour arrêter un choix (Super, 1992). Plus précisément, ce type de maturité autorise un élève à arrêter un choix d'études postsecondaires qui prend en compte ses intérêts, ses aptitudes et ses valeurs. De plus, la maturité vocationnelle nécessite une connaissance suffisante du marché du travail et des programmes d'études envisagés. Les chercheurs indiquent que les élèves qui ont atteint un niveau suffisant de maturité vocationnelle ressentent, jusqu'à un certain point, un sentiment de confiance par rapport à leur choix d'études postsecondaires (Stringer, Kerpelman et Skorikov, 2011; Germeijs, Luyckx, Notelaers, Goossens et Verschueren, 2012).

L'élaboration de la maturité vocationnelle et le développement cognitif. La maturité vocationnelle est un processus qui s'élabore dans le temps et qui suit le développement cognitif de l'élève. Selon la séquence de développement vocationnelle, ce processus s'articule autour de quatre phases distinctes, qui sont : l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation (Pelletier et Bujold, 1984). Au début des études secondaires, compte tenu du développement cognitif insuffisant de l'élève, la prise de décision de nature vocationnelle est irréaliste. Néanmoins, durant les premières années du secondaire, les 8^e et 9^e années, le développement cognitif de l'élève lui permet une exploration de la réalité du monde du travail et de ses différentes possibilités. Au fil de son développement cognitif, c'est-à-dire vers sa 10^e année du secondaire, l'étudiant devient en mesure de préciser ses centres d'intérêts. En d'autres termes, il

peut distinguer ce qui l'intéresse de ce qui l'intéresse moins. Par la suite, vers la 11^e année, parce qu'il se connaît davantage, il se trouve en mesure de préciser ses choix et ses préférences. Il peut établir un lien, d'une part entre sa personnalité, et d'autre part entre ses possibilités de formation ou de programmes d'études. Finalement, arrivé à sa 12^e année, l'élève est véritablement en mesure d'arrêter un choix de formation ou d'études (Samson et Gazolla, 2007; Samson, Sovet, Cournoyer, et Lauzier, 2014).

Bien entendu, ce ne sont pas tous les élèves du secondaire qui se trouvent en mesure d'arrêter un choix réaliste et adéquat à la fin de leur 12^e année. En effet, d'après certaines recherches, beaucoup d'étudiants entreprennent leurs études universitaires habités par un lourd sentiment d'incertitude. Une recherche conduite auprès de 1100 élèves de 12^e année, inscrits dans des écoles secondaires de langue française de l'Ontario, démontre que 42,9 % des étudiants vivent un état d'indécision généralisée, et que 29,3 % ont développé des croyances irrationnelles ou des attentes irréalistes par rapport à leur choix de carrière (Samson, 2018; Samson et Bastien, 2018). Toujours d'après cette étude, ce type d'incertitude provoque souvent un changement de programme ou tout simplement l'abandon des études (Willcoxson, 2010; Willcoxson, Cotter et Joy, 2011; Leveson, McNeil et Joiner, 2013).

L'influence de l'environnement social sur le développement de la maturité vocationnelle. La construction de la maturité vocationnelle s'élabore au cœur d'un environnement social. Les principaux éléments constitutifs de cet environnement sont la famille et l'école. D'après Donald Super (1992), le contexte familial influence directement le développement de la maturité vocationnelle. La décision de choisir un programme d'études postsecondaires constitue une étape majeure dans la vie de l'élève au terme de ses études secondaires. Lors de ce processus, l'élève peut obtenir des conseils de ses parents et de certaines figures d'influence comme ses enseignants et le conseiller d'orientation de son école (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010; Workman, 2015; Rogers, Creed, et Praskova 2018). Les recherches empiriques indiquent que le soutien social favorise le développement vocationnel de l'élève (Pampaloni, 2010; Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2016; Chan, 2018; Partenie, 2019). D'après une étude réalisée par Lauzier, Côté et Samson (2015) auprès de 1100 élèves de 12^e année inscrits dans des écoles secondaires de langue française en Ontario, le soutien parental semble être celui qui est perçu comme le plus important chez les répondants. Ce type de soutien

est avant tout de nature informative et émotionnelle. Le parent cherche habituellement davantage à accompagner son enfant qu'à lui imposer ses propres choix.

L'immaturation vocationnelle. Par contre, certains élèves, au terme de leur études secondaires, n'ont pas atteint un niveau de maturité vocationnelle suffisant pour arrêter un choix postsecondaire réaliste et adéquat. Certains chercheurs associent l'immaturation vocationnelle à une forme d'inadaptation (Downing et Nauta, 2010; Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz et Gati, 2013). Trois principaux facteurs participent à l'immaturation vocationnelle : une méconnaissance de soi, une ignorance relative par rapport aux programmes d'études postsecondaires et une méconnaissance marché du travail. Cette forme d'immaturation peut provoquer un état d'anxiété chez certains étudiants lors de l'entrée à l'université. Les recherches scientifiques indiquent que l'immaturation vocationnelle est souvent corrélée à l'échec scolaire, à l'abandon des études, à l'insatisfaction personnelle ou à une faible estime de soi (Cournoyer, 2008, 2011).

Sommaire

La recension des textes scientifiques démontre que le processus d'adaptation aux études universitaires comporte un ensemble de défis qui doivent être relevés par les étudiants. En effet, lorsqu'un étudiant arrive à l'université, il doit s'adapter à un univers complètement différent de celui qu'il a connu en tant qu'élève à l'école secondaire. Premièrement, au plan académique, le nouvel étudiant doit maintenir un niveau de motivation suffisamment élevé et développer des stratégies d'apprentissage, afin de rencontrer les exigences de son programme d'études.

Deuxièmement, le nouvel étudiant doit s'intégrer à un environnement social qui lui est étranger.

Ce processus d'intégration est nécessaire, car il produit des effets positifs, autant sur sa réussite académique que sur son équilibre émotif et psychologique. Troisièmement, le nouvel étudiant est confronté à une nouvelle réalité qui risque de le perturber sur le plan psychologique. Les études scientifiques ont particulièrement mis en évidence le fait que le contexte universitaire est propice à l'émergence de troubles anxigènes liés au rendement. Enfin, la préparation aux études universitaires s'amorce lors du passage à l'école secondaire. En effet, le choix d'un programme d'études postsecondaires s'élabore tout au long des études secondaires. La qualité du degré de préparation sera de nature à influencer le processus d'adaptation aux études universitaires.

Le cadre conceptuel

Le modèle d'adaptation aux transitions de vie

Afin de mieux comprendre et saisir le processus d'adaptation aux études universitaires, il importe d'approfondir le concept d'adaptation aux transitions de vies et les implications qui en découlent. Plus précisément, le modèle retenu est celui développé par Samson et Siam (2011) aussi dans Tomiak, Samson, Miles, Choquette, Chakraborty et Jacob (2007). Ce modèle conceptuel prend en compte l'aspect hautement individuel de tout processus d'adaptation au changement et aux transitions de vies (voir figure 1). Il est construit autour des tâches et des stratégies d'adaptation qu'un individu accomplit lorsqu'il doit s'adapter à une situation de vie qu'il perçoit comme nouvelle et potentiellement stressante.

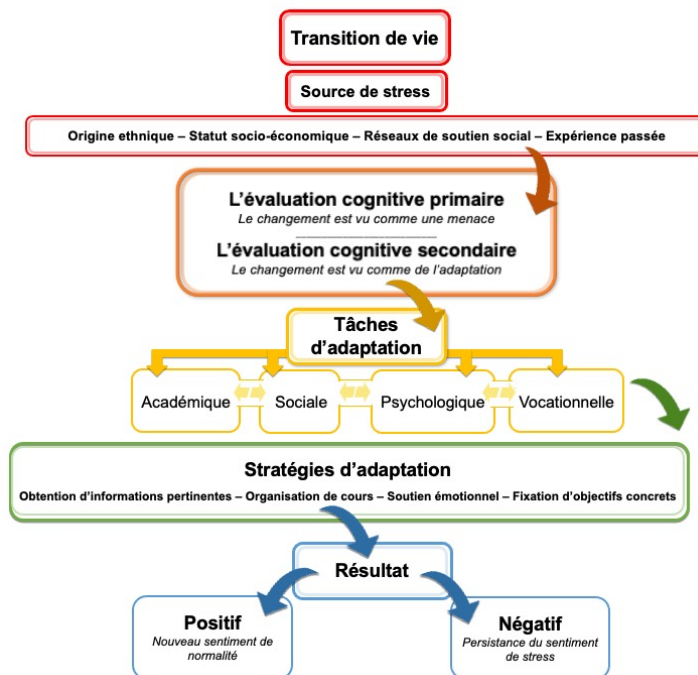


Figure 1

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

En effet, une transition de vie impose souvent la reconstruction d'un ou de plusieurs aspects de l'existence qui ont été touchés par l'éruption du changement. D'après le modèle d'adaptation aux transitions de vie, le processus de reconstruction se divise en cinq composantes.

En premier lieu, l'histoire de l'individu et son contexte social, qui sont de nature à influencer la dynamique du processus d'adaptation. En deuxième lieu, l'évaluation cognitive de l'éruption de l'événement ou de la nouvelle situation de vie qui a le potentiel de provoquer le processus d'adaptation. Cette évaluation cognitive détermine si l'éruption de cette nouvelle situation de vie est perçue comme une source de stress. En troisième lieu, les tâches qui sont nécessaires pour entreprendre et réaliser le processus d'adaptation. En quatrième lieu, les stratégies d'adaptation qui autorisent l'accomplissement des tâches d'adaptation. En dernier lieu, l'issue du processus d'adaptation qui peut conduire à deux possibilités. Premièrement, l'aboutissement du processus d'adaptation peut favoriser la construction d'un nouveau sens de normalité. Deuxièmement, le processus d'adaptation peut échouer et se conclure par une aggravation de l'état psychosocial (Samson et Siam, 2011).

Composante 1 : L'histoire de l'individu et son contexte social

Le modèle d'adaptation aux transitions de vie prend en compte le contexte général de l'étudiant lors de la transition des études secondaires aux études universitaires. Le contexte est influencé par l'histoire personnelle de l'étudiant. Cela comprend son origine ethnique, son statut socioéconomique, la qualité de ses réseaux de soutien social ainsi que son expérience passée (Samson et Siam, 2011). Il est important de souligner que ces différents aspects personnels peuvent influencer la façon dont l'étudiant percevra son arrivée et son adaptation dans le milieu universitaire.

Composante 2 : L'évaluation cognitive primaire et secondaire

La deuxième composante est l'évaluation cognitive, qui consiste à déterminer si la transition des études secondaires aux études universitaires constitue une source de stress qui déstabilise momentanément l'étudiant (Samson et Siam, 2011). Elle peut varier d'un étudiant à l'autre, car chez certains étudiants, l'entrée à l'université ne constitue pas nécessairement une source de stress. L'évaluation cognitive peut être influencée par plusieurs facteurs, comme l'histoire personnelle et le contexte social/familial de l'étudiant. Dans les cas où l'arrivée à l'université est perçue comme une source de stress, il s'agit de l'évaluation cognitive dite « primaire ». Lorsque l'évaluation primaire interprète la venue à l'université comme une source de stress déstabilisante, l'étudiant risque de ressentir, par exemple, des sentiments de crainte, d'anxiété ou de peur. Cette première évaluation cognitive primaire est de nature à empêcher toute forme de processus d'adaptation aux études universitaires.

Avec le temps cependant, l'évaluation cognitive primaire peut évoluer progressivement vers une évaluation cognitive secondaire. Cette évolution est provoquée par le fait que l'étudiant, au fil des semaines ou des mois, réévalue la source de stress. En effet, avec le temps, le monde universitaire peut perdre graduellement de son étrangeté, devenir plus familier et, par conséquent, moins menaçant. L'évaluation cognitive secondaire permet l'amorce du processus d'adaptation, processus par lequel l'étudiant s'adapte à l'environnement universitaire et à ses exigences en accomplissant diverses tâches d'adaptation. Pour ce, l'étudiant procède à l'inventaire de ses ressources personnelles, ressources qui lui permettront de relever les défis imposés par la transition. Par contre, cet inventaire permettra à l'étudiant d'identifier les compétences qui lui restent à développer pour s'adapter aux exigences imposées par les études universitaires. Cet inventaire peut varier grandement d'un étudiant à un autre. Aussi, c'est à chacun à déterminer les tâches d'adaptation à accomplir, et ce, en fonction de sa propre réalité.

Il est à noter que l'évaluation cognitive est un processus dynamique et interactif. Si la situation de l'étudiant change ou évolue, l'évaluation cognitive risque, elle aussi, de suivre cette évolution. Par exemple, un étudiant peut développer une évaluation cognitive secondaire dans un contexte académique et s'adapter à son nouvel environnement. Par ailleurs, ce même étudiant, en situation de stage pratique, dans un contexte nouveau donc, peut développer une évaluation cognitive qui perçoit ce nouvel environnement comme menaçant.

Composante 3 : Les tâches d'adaptation

Les tâches d'adaptation constituent la troisième composante du modèle du processus d'adaptation aux transitions de vie. Ces tâches d'adaptation englobent les principaux aspects qui doivent être accomplis par l'étudiant afin d'engager le processus d'adaptation à ses études universitaires. Selon la recension des études universitaires que nous avons effectuée, quatre tâches ont été identifiées : la tâche académique, la tâche sociale, la tâche psychologique et la tâche vocationnelle.

Cette recension des études universitaires sur le sujet démontre que l'arrivée à l'université est de nature à confronter l'étudiant à des exigences académiques qui lui étaient jusqu'alors inconnues. Ce défi exige souvent que l'étudiant développe et adopte une meilleure qualité d'investissement dans ses études qui ouvriront la voie à sa réussite scolaire. Cette nouvelle manière d'être se rapporte à la tâche académique, c'est-à-dire à tout ce qui doit être accompli pour que les objectifs fixés au début du programme soient atteints (Zepke et Leach, 2010).

Si l'accomplissement de la tâche académique est primordial, il n'en demeure pas moins que le processus d'adaptation ne se limite pas à l'acquisition de nouvelles connaissances. En effet, la vie universitaire comporte également un aspect social. Il s'agit pour l'étudiant d'établir des relations fructueuses avec ses pairs ainsi qu'avec le corps professoral (Briggs, 2012; Liem et Martin, 2012; Van Rooij, Jansen et Van de Grift, 2018). Il lui faut aussi participer à un ensemble d'activités qui favoriseront son développement intellectuel et son enrichissement personnel. C'est la tâche sociale, une tâche en elle-même importante, puisqu'elle facilite l'accomplissement de son labeur académique.

L'arrivée à l'université peut s'avérer psychologiquement déstabilisante (Hunt et Eisenberg, 2010; Mahmoud, Staten, Hall et Lennie, 2012). Ce déséquilibre peut se manifester sous la forme de stress, d'anxiété ou de troubles psychologiques relativement sévères (Pillay et Ngcobo, 2010; Sterling, 2018). La tâche psychologique souligne justement l'importance de maintenir un équilibre émotionnel satisfaisant. L'accomplissement de cette tâche, comme pour les autres tâches d'ailleurs, ne s'effectue pas en vase clos. Bien au contraire, par exemple, l'accomplissement de la tâche sociale est de nature à favoriser l'accomplissement de la tâche psychologique, car un bon équilibre émotionnel est souvent tributaire d'un réseau social riche et diversifié.

Enfin, la tâche vocationnelle situe le projet universitaire au cœur d'une démarche personnelle et d'un projet professionnel. En effet, le choix d'un programme d'études universitaires doit d'abord s'appuyer sur une démarche personnelle qui vise le développement d'une connaissance de soi suffisante, connaissance de soi articulée autour de trois aspects essentiels, soit les aptitudes, les intérêts et les valeurs. En identifiant ses aptitudes, l'étudiant se trouve en mesure de déterminer ses compétences et ses capacités cognitives. En discernant clairement ses intérêts, l'étudiant peut les associer à des activités qui seront intrinsèquement motivées. De plus, en adoptant certaines valeurs, l'étudiant pourra imprimer à sa démarche une dynamique qui correspondra à ce qui est important à ses yeux. La tâche vocationnelle vise également à déterminer un objectif professionnel. Et, autant que possible, l'étudiant doit nourrir un projet qui facilitera son insertion sur le marché du travail (Samson, Sovet, Cournoyer, et Lauzier, 2014). Ce projet se construira et se précisera au fil de ses études universitaires.

La tâche vocationnelle prend une importance particulière dans un contexte d'adaptation aux études universitaires, car, jusqu'à un certain point, l'accomplissement de cette tâche attribue

un sens au choix d'un programme d'études qui conduira éventuellement l'étudiant sur le marché du travail (Cournoyer, 2011; Sovet, DiMillo et Samson, 2016).

En somme, le processus d'adaptation aux études universitaires s'articule, d'après les études consultées, autour de quatre principales tâches. Néanmoins, l'accomplissement de ces tâches peut varier d'un étudiant à un autre. Plus précisément, certains étudiants devront accomplir les quatre tâches, et d'autres étudiants devront en accomplir seulement une ou deux, tout dépendant de la situation de chacun.

Composante 4: Les stratégies d'adaptation

Les stratégies d'adaptation forment la quatrième composante du modèle. Ce sont les moyens spécifiques et concrets par lesquels les étudiants accomplissent les tâches d'adaptation. Les stratégies d'adaptation, par exemple, peuvent comprendre le développement des compétences nécessaires pour acquérir de nouvelles connaissances, l'obtention d'informations pertinentes, la planification des cours, la recherche active de soutien social, la fixation d'objectifs concrets ou la participation à des activités de groupe (Gibbons, Dempster et Moutray, 2011).

Composante 5 : L'issue du processus

Le processus d'adaptation aux études universitaires peut se conclure par une issue négative ou par une issue positive. L'issue positive est caractérisée par le fait que l'étudiant s'est construit un nouveau sens de la normalité. L'étudiant ressent un vif sentiment d'anormalité ou de perturbation existentielle, lorsqu'il perçoit ou évalue son arrivée à l'université comme une source de stress qui le déstabilise. Et, au fur et à mesure que l'étudiant s'adapte au milieu universitaire par l'accomplissement de diverses tâches d'adaptation, ce sentiment d'anormalité s'amenuise, pour faire place à une « nouvelle normalité ». Malgré les défis et les enjeux liés aux études universitaires, l'étudiant se sent généralement à l'aise finalement au cœur de cet environnement.

Par contre, lorsque l'étudiant ne parvient pas à s'adapter à son nouvel environnement parce qu'il ressent constamment un sentiment de stress qui perturbe sa vie, l'issue du processus d'adaptation s'avère négative. Cela n'implique pas nécessairement l'abandon des études universitaires, mais une issue négative risque d'emprisonner l'étudiant dans un état de stress chronique, car il est habité par le sentiment que son environnement constitue une forme de menace (Bedewy et Gabriel, 2015; Holinka, 2015).

La question de la recherche

À la lumière de ces données, nous formulons la question de la recherche de la manière suivante: Comment le projet vocationnel participe-t-il au processus d'adaptation aux études universitaires ? Plus spécifiquement : Le projet vocationnel est-il de nature à faciliter l'accomplissement des diverses actions qui facilitent l'adaptation comme les activités de nature académique, sociale et psychologique ? En d'autres termes : Le projet vocationnel est-il de nature à participer à la substance même du parcours universitaire ?

La méthodologie

Cette troisième section décrit les méthodologies de notre recherche retenues pour atteindre les buts fixés. Cette recherche est à la fois de nature qualitative et quantitative. L'échelle utilisée sera présentée et décrite. La procédure d'analyse des données qualitatives sera également présentée et décrite.

Les deux grands paradigmes de la recherche

Il existe deux grands paradigmes de la recherche, soit le paradigme hypothético-déductif et le paradigme holistique inductif. Le paradigme hypothético-déductif repose sur la prémisse qu'une réalité indépendante et objective existe en dehors de l'individu. Ce paradigme avance l'idée que les phénomènes psychologiques et sociaux présentent une réalité objective. Par conséquent, la réalité doit être étudiée par un chercheur qui est détaché de son objet de recherche (Tomiak, Samson, Miles, Choquette, Chakraborty et Jacob, 2007)

La recherche quantitative s'appuie sur le paradigme hypothético-déductif et cherche à créer des lois universelles explicatives des comportements sociaux. Cette approche est dite « déductive », parce qu'elle est fondée sur le développement d'une hypothèse visant à expliquer un phénomène particulier. La validité de cette hypothèse est testée, et soit prouvée ou réfutée. La recherche quantitative utilise des catégories de réponses prédéterminées pour obtenir des résultats observables et quantifiables. Pour ce faire, elle comprend souvent de larges échantillons qui peuvent être généralisés à la population entière.

Contrairement au paradigme hypothético-déductif, le paradigme holistique inductif se caractérise par la reconnaissance de la nature subjective de la réalité. Ce paradigme démontre le fait que les phénomènes psychologiques et sociaux proviennent d'une réalité subjective propre à chaque individu (Tomiak, Samson, Miles, Choquette, Chakraborty et Jacob, 2007). Par

conséquent, le chercheur doit instaurer une relation étroite et empathique avec les sujets étudiés. La recherche qualitative s'appuie sur le paradigme holistique inductif et tente d'expliquer les expériences vécues par les individus. Cette approche est dite « inductive », parce qu'elle reconnaît la nature subjective de la réalité. Celle-ci est considérée comme une construction de l'individu fondée sur les émotions, les valeurs et la culture.

En outre, il n'existe pas d'hypothèse à vérifier dans la recherche qualitative, mais plutôt des questions de recherche à explorer. Le chercheur tente donc de comprendre un phénomène particulier du point de vue du sujet. Pour ce faire, l'échantillonnage ciblé dans la recherche qualitative consiste à sélectionner et à étudier un petit nombre de personnes ou de cas uniques dont l'analyse génère une mine d'informations détaillées et une compréhension approfondie du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2011).

Les objectifs de cette recherche et les paradigmes retenus : une recherche mixte

L'objectif de ce projet consiste à développer une compréhension du processus d'adaptation aux études universitaires chez les étudiants de première année. Pour ce faire, nous optons pour une méthodologie mixte. Dans un premier temps, une approche qualitative ouvre l'angle de la recherche à son maximum et permet de saisir précisément le sens que les participants accordent à leur expérience. Ce projet sera surtout de nature qualitative, parce qu'il vise à décrire et à comprendre un phénomène particulier à partir de l'expérience des participants. Cependant, nous désirons compléter les données qualitatives en y ajoutant des données de nature quantitative. Cette démarche fournira un éclairage particulier aux données produites par l'analyse qualitative. Toutefois, nous sommes conscients, compte-tenu du nombre limité de participants, que les résultats quantitatifs ne seront pas généralisables. Malgré tout, le questionnaire sociodémographique et l'échelle utilisée ajouteront des informations pertinentes sur les participants de cette recherche.

La description de la méthode d'analyse qualitative des données

La recherche qualitative exige le choix d'une méthode d'analyse spécifique. Paillé et Mucchielli (2012) décrivent trois méthodes d'analyse qui ont pour objectif de saisir le sens de l'expérience des participants. Ces trois méthodes sont : l'analyse phénoménologique, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes et l'analyse thématique. Premièrement, l'analyse phénoménologique vise la compréhension d'un phénomène au-delà de sa facticité. Deuxièmement, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes repose sur la création et le

raffinement de catégories se situant à un certain niveau d'abstraction. Troisièmement, l'analyse thématique tente d'identifier des thèmes et faire émerger un portrait d'ensemble d'un phénomène ou d'une expérience. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi une analyse thématique pour identifier et décrire les thèmes émergents.

L'analyse thématique est une méthode d'identification des thèmes émergents qui ponctuent une expérience donnée (Paillé, 1996). D'après Paillé et Mucchielli (2012), une analyse thématique a deux fonctions. La première consiste à identifier les thèmes contenus dans le discours des participants. La seconde essaie de trouver des similitudes et documenter les divergences ou les oppositions entre les thèmes.

Plusieurs éléments sont entrés en ligne de compte dans le choix d'un mode d'inscription des thèmes ; dans cette étude, nous avons choisi le mode d'inscription sur une fiche. L'inscription des thèmes sur une fiche permet de conserver les données originales intactes, en même temps, ce mode facilite l'attribution de plusieurs thèmes à un même extrait.

De plus, une thématization en continu a été utilisée pour la construction des thèmes. La thématization en continu constitue une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, conjointement, poursuit la construction d'un arbre thématique. De ce fait, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la relecture des verbatim. Ce qui caractérise cette démarche est que l'arbre thématique est construit progressivement, tout au long de la recherche, et qu'il n'est véritablement terminé qu'à la fin de l'analyse.

En utilisant une analyse thématique, il est possible de lier les différentes impressions à des participants. Un code a été attribué au verbatim de chaque participant. Ces codes ont ensuite été hiérarchisés sous forme d'une liste de thèmes et de sous-thèmes. Les codes sont des balises ou des étiquettes pour attribuer des unités de signification aux informations descriptives ou différentielles (Braun et Clarke, 2006; Paillé et Mucchielli, 2012). Cette première liste a été réévaluée, certains thèmes et sous-thèmes étant trop semblables, répétitifs ou moins pertinents ; ils ont été éliminés ou incorporés à de plus grands thèmes. À la suite de la révision, les plus grands thèmes et sous-thèmes ont été répertoriés distinctement.

Pour mener de manière efficace notre analyse thématique, nous avons d'abord établi une liste des thèmes. À partir de cette liste des thèmes, nous avons dessiné l'arbre thématique, afin de faire émerger un sens général aux expériences des participants. La construction de l'arbre thématique s'est faite à partir de la schématisation et du regroupement des différents thèmes. La

description des thèmes identifiés par cette étude a été détaillée au maximum, afin de faire ressortir l'expérience des participants.

L'interview semi-dirigée

L'aspect qualitatif de cette étude vise à comprendre et à décrire les expériences des étudiants lors de leur processus d'adaptation aux études universitaires. Pour ce faire, nous avons choisi l'interview semi-dirigée comme outil de collecte des données (voir Annexe A et B). Les questions sont à la fois ouvertes et fermées. L'interview s'est concentrée sur trois aspects principaux, soit la dynamique du choix d'un programme d'études postsecondaires, le processus de transition et l'adaptation aux études universitaires. Les interviews semi-dirigées ont été conduites au début des études universitaires, durant le premier trimestre de l'arrivée des participants à l'université. Et des interviews semi-dirigées ont été effectuées aussi à la fin du cursus universitaire des participants, soit quatre années plus tard.

Questionnaire sociodémographique et échelle mesurant la dynamique du projet vocationnel

L'aspect quantitatif de cette étude vise à recueillir certaines données pertinentes qui apporteront un meilleur éclairage à l'analyse qualitative des données. Le but est de recueillir des informations démographiques concernant les participants (Annexe C et Annexe D). Les renseignements de ce questionnaire se rapportent à l'âge, au sexe, au lieu de naissance des participants, au pays de naissance de leurs parents et au dernier niveau d'études réalisé par leurs parents.

De plus, afin d'identifier certains aspects du projet vocationnel des participants, une échelle a été utilisée à cette fin (Annexe C et D). Au temps 1 de l'étude (Automne 2012), les articles de l'échelle du dynamisme du projet vocationnel sont : « Je peux nommer clairement le métier ou la profession que j'aimerais exercer après mes études postsecondaires », « Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à mon choix d'études universitaires », « Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à ce que j'aimerais faire plus tard comme travail », « J'ai fait mon choix d'études universitaires à la dernière minute, sans prendre réellement le temps d'y réfléchir » et « J'ai un objectif de carrière auquel je tiens beaucoup ».

Au temps 2 de l'étude (Automne 2017), les 5 articles de l'échelle sont les suivants : « Je me sens préparé à m'intégrer au marché du travail », « Je sens que j'ai fait le bon choix de programme d'études universitaires », « Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à ce que

j'aimerais comme travail » et « J'ai un objectif de carrière auquel je tiens beaucoup ». Les réponses offrent la possibilité de 5 points d'ancrage, soit 1 (très en désaccord), 2 (en désaccord), 3 (ni en accord ni en désaccord), 4 (en accord) et 5 (très en accord). L'échelle utilisée au temps 1 et au temps 2 a été validée par la suite (Samson, Maisonneuve et Saint-Georges, 2021).

Les participants et la procédure

En 2012, le professeur André Samson et son assistant, Daniel Nadon, ont interviewé 28 étudiants et étudiantes qui entreprenaient des études à l'Université d'Ottawa. Au temps 1, soit en 2012, l'étude a été effectuée en deux étapes. Lors de la première étape, les participants devaient répondre au questionnaire sociodémographique et à l'échelle par rapport au dynamisme du projet vocationnel (voir Annexe C). Lors de la seconde étape du temps 1, les participants/participantantes ont été invités à décrire leur expérience d'adaptation en tant que nouveaux étudiants inscrits à l'Université d'Ottawa. Les interviews ont été réalisées à partir des questions créées à cette fin (voir Annexe A).

Au temps 2, soit en 2017, les mêmes 28 participants ont été invités à rencontrer de nouveau les deux chercheurs, afin de jeter un regard rétrospectif sur leur expérience à l'Université d'Ottawa. Encore une fois, les participants devaient répondre au questionnaire sociodémographique et à l'échelle mesurant le dynamisme du projet vocationnel (voir Annexe D). Quatorze étudiants/étudiantes ont participé à cette seconde étape de la recherche. Le temps 2 comportait également un volet qualitatif (voir Annexe B). Aux deux temps de la recherche, les témoignages des participants et participantantes ont été enregistrés et retranscrits par écrit. Pour les fins de cette recherche, les témoignages de huit participants et participantantes (2012-2017) ont été retenus.

Les aspects éthiques

Le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa a approuvé le projet de recherche. Afin de garantir l'anonymat des participants, dans la section des résultats, leurs noms ont été remplacés par des appellations fictives. Des informations concernant des détails du domaine d'étude ou des caractéristiques démographiques jugées nécessaires à l'interprétation des résultats ont été associées aux citations des participants.

Les résultats

Cette section présente les résultats quantitatifs et qualitatifs. Le questionnaire sociodémographique administré et l'échelle du dynamisme du projet vocationnel utilisée en 2012

se trouvent à l'annexe C, et ceux utilisés en 2017 sont à l'annexe D. Les questions de l'interview semi-structurée utilisée pour les interviews réalisées en 2012 se trouvent à l'annexe A et les questions de l'interview semi-structurée utilisées lors des interviews effectuées en 2017 se trouvent à l'annexe B.

Les données démographiques et les résultats de l'échelle (dynamisme du projet vocationnel)

La moyenne d'âge des participants, en 2012, c'est-à-dire au début de leurs études universitaires, était de 17,8 ans. D'après les données recueillies (voir tableau 1), six (6) des huit (8) participants sont nés au Canada, un en Allemagne et un autre en Belgique. Six (6) des huit (8) participants ont leurs deux parents ayant terminé leurs études universitaires. Ce dernier résultat confirme de nombreuses recherches précédentes qui établissent un lien de corrélation entre le niveau d'études des parents et celui de leur enfant. La majorité des participants provient de la région d'Ottawa et de l'est de l'Ontario.

Tableau 1

Les données démographiques des participants en 2012

Âge moyen	17,8
Genre:	
Homme	25 % (2)
Femme	75 % (6)
Lieu de naissance:	
Canada	75%
Autre pays	25 %
Région d'origine:	
Ottawa et l'Est de l'Ontario	75 %
Toronto et le Sud de l'Ontario	25 %
Grande région de Sudbury	0 %
Nord de l'Ontario	0 %
Dernier niveau de scolarité des parents :	
Élémentaire	0 %
Secondaire	0 %
Collégial	37,5 %
Universitaire	62,5%

Un fait est important à noter : la majorité des participants ont terminé leurs études universitaires en juin 2016, soit quatre ans après le début de leur études (voir tableau 2). Toutefois, un pourcentage de 100 % des participants étaient toujours aux études, et un pourcentage de 62,5 % avaient changé de programme d'études. Notons aussi qu'une infime minorité a atteint le marché du travail, soit 12,5 %.

Tableau 2

Le statut des participants par rapport à leurs études et à l'intégration au marché du travail en 2017

<hr/>	
J'ai terminé mon programme d'études en juin 2016 :	
Oui	62,5 %
Non	37,5 %
<hr/>	
J'ai changé de programme d'études universitaires :	
Oui	62,5 %
Non	37,5 %
<hr/>	
J'ai intégré le marché du travail :	
Oui	12,5 %
Non	87,5 %
<hr/>	
Je suis actuellement aux études :	
Oui	100 %
Non	0 %
<hr/>	

D'après les résultats produits par l'administration de l'échelle dynamique du projet vocationnel (Samson, Maisonneuve et Saint-Georges, 2021), les articles de l'échelle du dynamisme de projet vocationnel ont été notés sur une échelle d'ancrage de 5 points, soit de 1 (très en désaccord) à 5 (très en accord). En 2012, à la question « Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à mon choix d'études universitaires », on note une différence importante entre les réponses des participants (écart-type=1,3). En effet, certains répondants éprouvent beaucoup d'incertitude par rapport à leur choix de programme d'études, alors que d'autres répondants manifestent un sentiment de certitude relativement fort.

Par ailleurs, en 2017, on constate une évolution. À la même question « Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à mon choix d'études universitaires », la moyenne obtenue est plus élevée (3,75 en 2017 versus 2,37 en 2012). Mais si l'on se fie à l'écart-type, ce sentiment de certitude se limite à certains individus. En d'autres termes, le phénomène noté en 2012 se

maintient en 2017. C'est dire que les participants se divisent essentiellement en deux groupes. Un premier groupe éprouve un sentiment de certitude relativement fort, alors qu'un autre éprouve un sentiment de certitude relativement faible.

Enfin, au terme de leurs études universitaires et à l'approche de leur insertion socio-professionnelle dans le marché du travail, il est à noter que les participants vivent un sentiment d'incertitude relativement élevé. En effet, le score obtenu en 2012 (2,75) a chuté en 2017 (1,87). Et l'écart-type obtenu en 2017 semble indiquer que ce sentiment d'incertitude est vécu par beaucoup de participants.

Tableau 3

Les moyennes et les écarts types des réponses des participants par rapport à la dynamique du projet vocationnel en 2012 et en 2017

Questions en 2012	Moyennes	Écart types
Je peux nommer clairement le métier ou la profession que j'aimerais exercer après mes études postsecondaires	3,375	1,06
Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à mon choix d'études universitaires	2,37	1,3
Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à ce que j'aimerais faire plus tard comme travail	2,75	1,16
J'ai fait mon choix d'études universitaires à la dernière minute, sans réellement prendre le temps d'y réfléchir	1,37	0,74
J'ai un objectif de carrière auquel je tiens beaucoup	3,75	1,03
Questions en 2017		
Je me sens préparé à m'intégrer au marché du travail	3	,92
Je sens que j'ai fait le bon choix de programme d'études universitaires	3,75	1,28
Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à ce que j'aimerais comme travail	1,87	,99
J'ai un objectif de carrière auquel je tiens beaucoup	4,25	,88

Le parcours des participants

En raison de la nature de l'expérience universitaire, les huit participants présentent des profils variés en ce qui concerne leur expérience universitaire d'un point de vue académique, social, financier, psychologique et vocationnel. Dans les prochains paragraphes, les parcours individuels des participants seront présentés.

Le parcours de la participante 1

La participante 1 est une étudiante issue de la région de Toronto. En 2012, elle a décidé de poursuivre ses études à l'Université d'Ottawa dans un programme intégré en Common Law (Juris doctor) et baccalauréat en sciences politiques. Elle a indiqué avoir choisi ce programme en partie en raison de ses valeurs par rapport à la justice. La participante a choisi l'Université d'Ottawa parce que ce programme est l'un des seuls programmes en droit offerts en français en Ontario et en raison à son appartenance à la communauté francophone. Elle a indiqué que ses parents l'ont encouragée à poursuivre des études universitaires puisqu'elle aura ainsi plus d'opportunités d'emplois. La participante a souligné avoir sollicité des conseils sur sa décision auprès de ses conseillers en orientation, mais qu'elle a été déçue des réponses qu'elle a reçues. La transition des études secondaires aux études universitaires, malgré ses défis, a été réussie par la participante. Sur le plan académique, elle a augmenté ses efforts par rapport à la difficulté et à la nature compétitive de son programme.

Sur le plan social, elle a souligné qu'elle s'est intégrée socialement sur le campus et qu'elle a trouvé sa véritable passion. Sur le plan psychologique, la participante a fait part de son anxiété concernant ses notes et de la persévérance dont elle a eu besoin pour l'aider à rester dans son programme d'études. En 2017, elle a partagé le fait qu'elle travaillait toujours beaucoup pour atteindre son objectif de devenir avocate. En raison de la nature particulière de son double baccalauréat, la participante n'avait pas encore obtenu son diplôme final.

Le parcours du participant 2

Le participant 2 est un étudiant originaire de la région d'Ottawa. Il a choisi de s'inscrire au baccalauréat spécialisé en criminologie lors de sa première année universitaire. Le participant 2 a expliqué qu'il souhaitait terminer son baccalauréat en criminologie, pour poursuivre des études en droit. Il a décidé de terminer un baccalauréat en criminologie en raison de son affinité pour les émissions policières. Il a noté avoir consulté ses parents, ses camarades de classe et ses connaissances pour arrêter son choix d'études postsecondaires. Il a également consulté des

figures adultes de son école, comme son conseiller en orientation et son enseignant par rapport à sa décision.

Le participant 2 a été déçu des réponses qu'il a reçues de la part du corps professoral. Il a vécu une transition difficile des études secondaires aux études universitaires. Sur le plan académique, il a connu beaucoup de découragement, puisque ses notes ont baissé drastiquement. Sur le plan social, le participant 2 a partagé ses peines avec ses amis, mais il n'a pas participé à des activités sociales sur le campus ou hors campus pendant ses études. Sur le plan psychologique, il a vécu beaucoup de stress et d'anxiété face à son programme d'études. Lorsqu'il a été interviewé à nouveau, en 2017, il avait obtenu son diplôme en criminologie, mais il avait plutôt choisi de poursuivre un programme en aviation, afin de devenir pilote. Le participant 2 a souligné que son programme d'aviation entraîne des frais de plusieurs milliers de dollars par année, mais qu'il a enfin trouvé sa passion.

Le parcours de la participante 3

La participante 3 est une étudiante provenant de la région d'Ottawa. En 2012, lors de son choix de programme d'études universitaires, elle a choisi le baccalauréat en Développement international et mondialisation. La participante 3 a décidé de poursuivre des études universitaires parce que cela facilite son insertion professionnelle. Elle a expliqué, pendant son interview, n'être pas certaine de son choix de programme. Elle a affirmé également n'être pas bien préparée pour des études universitaires. Sur le plan de l'orientation scolaire, elle a tout de suite remarqué qu'elle était mal informée sur le programme qu'elle avait choisi à la fin de ses études secondaires.

Au point de vue académique, la participante a expliqué qu'elle avait du mal à s'adapter aux méthodes d'études nécessaires à l'université. Sur le plan social, elle a fait part de son manque de familiarité sociale avec les études universitaires. Psychologiquement, elle a expliqué qu'elle avait des difficultés avec son anxiété envers elle-même et envers les autres. Lors de son interview, en 2017, la participante avait changé de programme d'études. Elle avait décidé d'opter pour un baccalauréat Spécialisé en Sciences économiques.

Le parcours de la participante 4

La participante 4 est une étudiante originaire de l'Est de l'Ontario. Au début de ses études universitaires, elle a choisi le baccalauréat en Arts visuels comme programme d'études. Elle a favorisé le baccalauréat en Arts visuels parce qu'elle avait aimé le cours en arts visuels qu'elle

avait suivi à l'école secondaire. Elle a noté prendre conseil de ses parents, de sa conseillère en orientation et de ses enseignants. La participante a fait valoir que ses parents l'ont incitée à examiner ses options et à choisir un programme qu'elle pourrait enseigner plus tard.

Lors de son arrivée à l'université, la participante 4 a expliqué avoir eu de la difficulté à s'adapter, au point de vue académique, au milieu universitaire. Elle a vécu un choc culturel lorsqu'elle est arrivée à Ottawa, car elle venait d'une petite ville. Sur le plan social, la participante 4 a affirmé que son réseau social était pauvre en raison de la perte de ses amies du secondaire et de ses difficultés à se faire de nouveaux ami(e)s à l'université. Sur le plan psychologique, elle a partagé avec nous sa grande déception à l'égard de son programme d'études. Lors de son interview, en 2017, la participante 4 avait obtenu son baccalauréat en Arts visuels. Par contre, elle a décidé de poursuivre un diplôme collégial en Décoration intérieure.

Le parcours de la participante 5

La participante 5 est une étudiante issue de la région de l'Est de l'Ontario. En 2012, elle a été acceptée et s'est inscrite au programme de baccalauréat Spécialisé en Psychologie. À l'époque, la participante 5 nourrissait le désir de devenir psychologue, et ce, même si elle vivait une certaine incertitude par rapport à son projet de carrière. À la fin de ses études secondaires, elle a poursuivi ses études universitaires en français, en raison de son attachement et de son appartenant à la langue française. Pour arrêter son choix de programme, elle a parlé à diverses références adultes, soit l'intervenante en santé mentale de son école, ses parents et son conseiller en orientation. Sa transition des études secondaires aux études universitaires, malgré ses défis, a été réussie par la participante 5. Elle s'est préparée financièrement à ses études universitaires, en économisant l'argent nécessaire pour couvrir ses frais de scolarité.

Durant ses années à l'université, elle s'est adaptée académiquement au milieu universitaire en changeant ses méthodes d'études. Elle a aussi fait un effort pour s'intégrer à la vie sociale de l'université. Ses années à l'université lui ont permis de développer son sens de la débrouillardise. En 2017, elle a obtenu son baccalauréat en Psychologie et elle poursuit ses études en psychologie du counseling. Son but est de continuer ses études jusqu'au niveau du doctorat.

Le parcours de la participante 6

La participante 6 est une étudiante originaire de la région de Toronto. En 2012, elle a été acceptée et s'est inscrite au baccalauréat Spécialisé en Biochimie. L'objectif de la participante 6

était de poursuivre des études de droit après ses études en biochimie. Elle a expliqué poursuivre ses études en français, puisqu'elle a toujours étudié en français. Elle a affirmé avoir vécu une transition terrible de ses études secondaires à ses études universitaires. Pour arrêter son choix de programme, elle avait consulté son conseiller en orientation, ses parents et ses amis.

Sur le plan académique, elle a connu beaucoup de défis pour s'adapter au milieu universitaire. Sur le plan social, elle s'est partagée entre faire du bénévolat et se faire des amis. Au point de vue psychologique, la participante 6 a subi beaucoup d'anxiété et de découragement au cours de ses études universitaires. En 2017, elle est toujours aux études. Elle a indiqué être maintenant une étudiante au baccalauréat en Biologie. La participante a expliqué vouloir poursuivre un diplôme en Sciences politiques après son diplôme en biologie, pour ensuite suivre sa passion pour le droit et devenir avocate.

Le parcours du participant 7

Le participant est un étudiant issu de la région d'Ottawa. En 2012, il a choisi son domaine et a été accepté au baccalauréat Spécialisé en Criminologie. Le participant 7 a exprimé vouloir devenir policier plus tard, en raison de ses valeurs enracinées dans la justice et la loi. Il a indiqué poursuivre ses études en français, en raison de sa relation avec la langue. Il a également souligné l'utilité de la langue française plus tard sur le marché du travail. La transition des études secondaires aux études universitaires malgré ses défis a été réussie par le participant 7. Pour arrêter son choix de programme, il a consulté son conseiller en orientation ainsi que ses parents. Les interactions du participant 7 avec son conseiller en orientation ne l'ont cependant pas aidé dans sa décision de poursuivre des études universitaires. Il a fait ses propres recherches sur les différents programmes qui lui ont été proposés.

Sur le plan académique, il a dû changer ses méthodes d'études en raison de la difficulté des études universitaires. Le participant 7 a établi des stratégies pour s'aider académiquement. Sur le plan social, il a gardé son même groupe d'amis du secondaire et s'est fait aussi de nouveaux amis à l'université. Au point de vue psychologique, le participant 7 a parlé de son sentiment d'anxiété, car il était nerveux concernant ses études. Il a expliqué comment il a utilisé son groupe social comme stratégie de coping pour soulager son anxiété. En 2017, le participant était toujours aux études. Il étudiait toujours la criminologie, mais prenait quatre cours par semestre, au lieu de cinq. Le participant 7 voulait toujours devenir policier et travailler pour la GRC.

Le parcours de la participante 8

La participante 8 est une étudiante originaire de la région d'Ottawa. En 2012, elle a choisi le baccalauréat en Service social comme programme d'études. Elle a expliqué avoir choisi son programme en fonction de ses intérêts. La participante 8 a communiqué son appréciation pour le travail accompli par les travailleurs sociaux. Elle a choisi d'étudier en français car elle a toujours étudié en français, à l'école primaire et secondaire. Pour arrêter son choix de programme, elle a consulté ses parents et sa conseillère en orientation. Ses parents l'ont encouragée à poursuivre le baccalauréat en Éducation pour devenir enseignante, car il s'agit d'un emploi « stable ». La participante 8 a connu des semaines difficiles lorsqu'elle a commencé ses études à l'Université d'Ottawa.

Sur le plan académique, elle a dû adapter ses méthodes d'études. Au début, elle était perdue sur le plan académique, en raison de son manque d'autonomie. Sur le plan social, la participante 8 a perdu contact avec ses amis du secondaire lors de ses première et deuxième année à l'université. Elle ne s'est pas engagée dans la vie sociale universitaire. Au point de vue psychologique, la participante 8 a connu beaucoup d'anxiété durant ses études universitaires. En 2017, elle est toujours aux études, cette fois en éducation. Elle étudie pour devenir enseignante.

L'analyse des données

Cette section présente l'analyse des données à partir des témoignages recueillis auprès des huit (8) participants. L'analyse a permis d'identifier et de décrire trois thèmes principaux. Le premier thème porte sur l'adaptation aux études universitaires dans un contexte de confrontation à de nouvelles exigences. Le deuxième thème fait état de l'adaptation aux études universitaires : il traite des stratégies d'adaptation. Le troisième thème décrit le regard rétrospectif des participants sur leur expérience universitaire.

L'adaptation aux études universitaires : la confrontation à de nouvelles exigences

Le principal thème qui est ressorti à la fin de l'analyse de contenu des participants s'articule autour du processus d'adaptation aux études universitaires. Plus précisément, ce processus d'adaptation commence avec l'anxiété par rapport aux exigences académiques.

L'anxiété par rapport aux exigences académiques

Lorsque les participants entreprennent leurs études universitaires, ils sont confrontés à l'inconnu. Cette confrontation est de nature anxiogène et peut se manifester sous diverses formes. Les participants, au début de leur vie universitaire, éprouvent de l'anxiété. Cette anxiété

tire surtout sa source du souci du rendement académique. Ainsi, les participants sont très préoccupés par le fait que leurs résultats académiques sont généralement plus faibles que ceux obtenus durant leurs études secondaires. La participante 3, lorsqu'elle jette un regard rétrospectif sur ses premiers mois à l'université, en 2017, elle déplore des résultats scolaires nettement en dessous de ce qu'elle espérait et de ce qu'elle avait connu à l'école secondaire : « C'était un peu décourageant pour moi d'étudier beaucoup et d'avoir des notes pas aussi bonnes que je l'aurais souhaité, c'est un peu décourageant » (Participante 3).

Toujours autour de ce même thème, la participante 6 ajoute, lors de son second témoignage, en 2017 : « Au secondaire, j'excellais dans tous mes cours [...] puis, je suis arrivée à l'université, j'ai comme manqué un examen, c'était vraiment horrible. » Elle a poursuivi : « Je trouve que les tâches en première année étaient vraiment lourdes et exigeantes. » De manière semblable, le participant 2 a souligné également, en 2017 : « La première et deuxième semaine, j'ai vu que mes notes ont plongé assez drastiquement comparer au secondaire, je me suis dit qu'il fallait que je fasse dix fois mieux pour que ça fonctionne. »

La participante 1 a abordé nommément le thème de l'anxiété : « Je travaille fort, très fort. Je pense que j'ai peur de ne pas réussir comme j'ai peur de ne pas avoir une bonne note. » Elle poursuit : « Il y a toujours le même stress. Comme le stress de tout donner, mais de ne pas avoir une bonne note [...] J'essaie juste de rester concentrée. » Ce témoignage de la participante 1 a été recueilli en 2017, c'est-à-dire cinq années après son entrée à l'université. Et l'on constate que le thème du rendement académique et de l'anxiété qui y est associée ont hanté toutes ses années passées à l'université. En 2017, la participante 3 ajoute que ce sentiment d'anxiété lié à son succès académique est vécu dans un contexte de compétition avec les pairs. Et cette compétition larvée est de nature à alourdir le sentiment d'anxiété : « Comme tu as l'impression que les autres en savent plus que toi... À un moment, j'étais tellement dans ma tête, je ne voulais même pas partager mes notes avec mes amis, puis après, tu te rends compte que, finalement, tout le monde pense comme toi. Tout le monde est nerveux pour leurs notes d'examens. »

Toujours autour du thème de la compétitivité, la participante 8 partage le fait qu'elle vivait toujours avec la conviction qu'elle n'avait pas un assez bon rendement, et ce, malgré le fait que sa moyenne était élevée comparativement à celles de ses pairs. Cette distorsion cognitive entre la réalité et ce que s'imaginait la participante 8 était essentiellement causée par la compétition entre les étudiants : « Comme l'université, c'est pas mal compétitif [...] Je pensais

toujours que mes notes étaient trop basses, malgré que je gardais une moyenne élevée, c'était vraiment dans ma tête. » Elle a poursuivi : « J'étais vraiment anxieuse en première année, surtout parce que c'était un nouvel environnement, pis je voulais bien faire. » C'est le constat que fait la participante 8, cinq années après le début de ses études universitaires.

En somme, l'anxiété de performance habite et tourmente les participants tout au long de leurs études universitaires. C'est certainement un aspect qui noircit l'expérience universitaire et la rend plus ou moins agréable. Du moins, c'est la perception des participants au terme de leurs études.

La découverte des exigences de la transition entre l'école secondaire et l'université

L'analyse de contenu met en évidence le fait que les participants ont éprouvé de la difficulté à s'adapter aux études et aux milieux universitaires. Ils n'étaient pas conscients des exigences nécessaires pour poursuivre des études universitaires, ce qui a créé un effet de surprise. On peut même dire que les participants ont eu une mauvaise surprise, étant donné que leur principal point de référence était l'environnement de leurs études secondaires.

À ce sujet et dès le début de ses études universitaires, en 2012, le participant 2 explique que ses études secondaires ne l'ont pas du tout préparé à répondre aux exigences associées aux études universitaires : « Il y a beaucoup plus de lectures qu'au secondaire [...] le secondaire ne prépare pas pour ça du tout. » Le témoignage du participant 2 trouve écho dans l'ensemble des témoignages des autres participants. Selon les participants, les études secondaires ne préparent pas les étudiants aux études universitaires. La participante 6, lors de son témoignage, en 2017, se souvient qu'à son arrivée à l'université, en 2012, elle a vécu une période de transition très difficile : « Je dirais que c'est vraiment le changement de transition de l'école secondaire à l'université qui m'a vraiment choquée, comme c'est toi qui gères ton temps, c'est toi qui gères tes études, ta manière d'étudier, tes groupes d'amis changent. C'est vraiment ce qui m'a fait peur. »

La participante 5 ajoute, lors de son témoignage de 2012, que son arrivée à l'université l'a confrontée au fait qu'elle devait assumer seule la responsabilité de la conduite de ses études et faire preuve d'une plus grande autonomie : « C'était une grosse adaptation pour moi. C'était surtout dans ma façon de faire, j'ai dû changer ma méthode d'étude [...] Ce n'est pas comme au secondaire, où ils te prennent par la main. C'est une adaptation à faire. Ce n'est pas les profs qui vont venir t'aider, il faut demander. Il faut que tu veuilles, à l'université. »

Les changements qui surviennent en raison de leur transition des études secondaires aux études universitaires sont donc majeurs, car le système universitaire exige une part d'autonomie et d'investissement personnel qui était presque totalement inconnue ou insoupçonnée chez les participants. La participante 3, en 2012, a très bien synthétisé cela en quelques mots : « C'est vraiment différent du secondaire. Si tu ne fais pas tes lectures, c'est ton problème. C'est vraiment un effort personnel. » Le participant 7 ajoute un commentaire à ce sujet, qui est fort évocateur, et qui met en évidence le fait que la performance académique à l'université est directement tributaire de l'effort investi, ce qui semble être moins le cas dans les études secondaires : « Les notes que je recevais, c'était vraiment des notes que je méritais, ce n'est pas comme au secondaire. » Le participant 7, en 2012, a expliqué : « C'est stressant, être dans un nouvel environnement, pis l'université, c'est comme 10 fois plus demandant que l'école secondaire [...] Il faut étudier beaucoup plus qu'au secondaire, puis travailler beaucoup plus fort. » Et il ajoute : « Je trouve qu'à l'université, on est plus traité comme des adultes. À l'école secondaire, tu es obligé d'aller en cours. Ici, techniquement, tu n'es pas obligé. »

En 2017, au terme de son expérience universitaire, la participante 4 résume l'état d'esprit dans lequel les participants entreprennent leurs études universitaires. Ils arrivent de leurs écoles secondaires où tout le système favorise la persévérance scolaire et garantit quasiment l'obtention du diplôme d'études secondaires : « En Ontario, dans les écoles secondaires, c'est certain que tu vas sortir de ton secondaire avec ton diplôme, ils vont faire n'importe quoi. Ça prend beaucoup de mauvaise volonté pour pas finir avec son diplôme. Là, t'es très encadré. » Alors que rendu à l'université, les participants n'ont plus cette garantie de réussite, car leur succès dépend essentiellement de leurs efforts. En d'autres termes, l'étudiant universitaire est laissé à lui-même. Et ce sentiment de solitude, peut être source d'anxiété, comme l'exprime si bien la participante 4 : « Et ben là, tu arrives à l'université, t'es seul. Et là, c'est anxieux. » À ce sujet, la participante 8, en 2017, se rappelle très bien comment elle se sentait durant ses premiers mois à l'université : « En première année, pour moi, c'était la panique [...] je n'étais pas prête pour ça du tout. »

En somme, les participants doivent s'adapter aux exigences des études universitaires, exigences qui sont nouvelles, inconnues et insoupçonnées. Elles provoquent chez les participants un état de surprise et un sentiment d'inadéquation par rapport à leur nouvel environnement,

comme le résume bien la participante 1 : « C'était inconnu pour moi, ça avait l'air menaçant comme programme, ça avait l'air difficile, et c'est difficile. »

La conciliation travail / études universitaires

Interviewés au sujet de leur réalité financière, les participants ont démontré beaucoup d'inquiétude et d'insécurité, car ils sont bien conscients que leur passage à l'université sera fort onéreux. En effet, l'analyse de contenu met en évidence le fait que les participants ont parfois négligé leurs études du fait qu'ils étaient obligés de travailler pour les financer. Le participant 2 a illustré ce défi, et ce, même au début de ses études universitaires, en 2012. Il a expliqué parfois se sentir dépassé, alors qu'il travaillait à temps partiel et poursuivait ses études à temps plein pour rencontrer ses obligations financières : « Je fais au moins une heure par soir, au moins 5, 6 heures et peut-être 7 heures d'étude par semaine [...] Je travaille approximativement 14 heures par semaine. Donc, les week-ends et un soir par semaine. Je n'ai pas vraiment de temps pour sortir ou voir des amis. » C'est également vrai pour les autres participants, puisque plusieurs d'entre eux ont expliqué se sentir « inquiets », en raison de leurs frais de scolarité. Certains ont exprimé leur intention de travailler pendant l'été ou de souscrire des prêts étudiants pour aider à soulager leur situation financière.

La participante 5 ajoute : « Ça va être dur de faire tout ça en même temps. Il va falloir que je me trouve une job et que je fasse des prêts. » La participante 6 prévoyait déjà, en 2012, qu'elle devrait réduire le nombre de crédits auxquels elle pouvait s'inscrire, et ce, afin de lui permettre de travailler pour financer ses études universitaires : « Je pense constamment à comment je vais me débrouiller. Je vais prendre 4 cours, au lieu de 5, et travailler à temps partiel. Je ne voulais pas prendre 5 cours, parce que je sais que ça serait beaucoup plus stressant à gérer. » De plus, la participante 3, lors de son témoignage de 2017, a partagé le fait qu'elle travaillait à temps plein, 30 heures par semaine, tout en étant étudiante à temps plein, sa préoccupation étant de terminer ses études avec le moins de dettes possible : « Pour moi, la vie à l'université, c'est subvenir financièrement à mes besoins, et en même temps avoir des bonnes notes. C'est pas facile, mais c'est ce que je dois faire pour diplômé sans dette. »

Le participant 7, en 2017, se rappelle qu'il a dû travailler pendant toutes ses études : « Je sais qu'il y a du monde que les parents vont payer leur université, mais bon, dans mon cas, c'était moi-même, il fallait que je travaille et paye moi-même. » Le participant 7 vivait seul à Ottawa, pour payer ses études et son logement. Il a continué : « L'université, c'est beaucoup

d'argent par année. Financièrement, c'était difficile, les prix ont augmenté à chaque année. Je travaille pendant mes étés, mes week-ends pour payer mes cours. » La participante 8 a ajouté : « C'est difficile, mais je travaille à temps partiel pour m'aider aussi, je travaille pendant mes étés aussi. »

En somme, les participants ont été confrontés à plusieurs défis durant leurs études universitaires. Ces défis ont suscité chez beaucoup d'entre eux un sentiment lancinant d'anxiété qui les aura tourmentés pendant une longue période de temps. Ce sentiment d'inconfort aura été causé d'abord lors du processus de transition des études secondaires vers les études universitaires. Les participants ont dû s'adapter à un nouvel univers qui leur était totalement inconnu. Et les exigences académiques auront été la principale source de leur préoccupation durant cette période de transition.

Il ne faut pas négliger le fait que, pour les participants, les exigences financières des études universitaires peuvent être lourdes à porter. Pour la majorité d'entre eux, ce fardeau monétaire vient s'ajouter au fardeau académique et le rend encore plus lourd à porter. En effet, pour subvenir à leurs besoins essentiels, les participants doivent travailler, ce qui les empêche de s'investir pleinement dans leurs études. Comme en témoignent les participants, l'équilibre travail/études est difficile à maintenir, car c'est au détriment des études que les participants doivent travailler pour assurer leur subsistance.

L'adaptation aux études universitaires : les stratégies d'adaptation

L'adaptation aux études universitaires exige le développement de stratégies d'adaptation. Ces stratégies d'adaptation permettent aux participants de s'adapter aux trois principaux aspects de leurs processus d'adaptation aux études universitaires : académique, social et psychologique.

L'aspect académique

Lorsque les participants ont entrepris leurs études universitaires, ils se sont vite rendu compte que leurs méthodes d'étude durant leur passage au secondaire étaient inadéquates pour répondre aux exigences des études universitaires. Cette inadéquation entre l'expérience au secondaire et la vie académique à l'université explique très souvent des résultats décevants. Cependant, les participants ont développé, au fil du temps, des stratégies d'adaptation qui leur ont permis non seulement de persévérer, mais aussi d'améliorer leurs résultats académiques. Ces stratégies peuvent être classées en deux catégories, soit : le développement de nouvelles méthodes d'étude et la demande d'aide comme stratégie pour la réussite académique.

Le développement de nouvelles méthodes d'étude. Les participants ont changé leurs méthodes d'étude pour une variété de nouveaux comportements et de nouvelles activités tels que la prise de notes, la relecture, l'organisation de l'information et la planification. Le participant 2 a changé ses méthodes en première année : lors de la transition des études secondaires aux études universitaires, il a expliqué, en 2012 : « Étudier plus, prendre des notes tout le temps, lire ses notes plusieurs fois, faire ses lectures, être organisé et avoir un agenda. » Des comportements semblables ont été observés chez la majorité des autres participants.

La participante 6 a précisé, en 2012, avoir changé ses méthodes d'étude, adopté une perspective différente pour réussir ses études universitaires : « C'était plutôt ma manière d'étudier, il fallait que je m'adapte, changer ma manière d'apprendre, parce qu'il y avait trop de matières, il fallait trouver une manière de synthétiser tous les contenus de la classe pour bien exceller. » Elle ajoute : « Il faut vraiment effectuer des changements rapidement, une fois arrivé à l'université. » La plupart des participants comme elle ont dû radicalement changer leurs méthodes d'étude. Lors de son témoignage, en 2017, la participante 5 a expliqué : « C'était une grosse adaptation pour moi. C'était surtout dans la façon de faire, j'ai dû changer ma méthode d'étude complètement. »

En outre, l'analyse de contenu indique que les participants ont sous-estimé le niveau de difficulté des études universitaires, et cela peut être constaté à travers leurs expériences. La participante 1, en 2017, a résumé sa stratégie : « Avoir un horaire très, très précis de mon temps, je divise mon temps, je me réserve, par exemple, de 7 à 11 du matin pour faire x et x pour savoir où je m'en vais dans ma semaine, je m'organise, je me prends d'avance. »

La participante 8 a partagé son expérience en 2012 : « J'ai dû faire des changements dans mes méthodes d'études ; l'université, c'est beaucoup plus demandant que l'école secondaire. » Elle a poursuivi : « J'essaie de faire mes lectures après le cours, si je fais pas ça, je sais que je vais oublier. Pis, je relie mes Powerpoints, mes notes de cours. Il faut prioriser son temps aussi. Faire les choses les plus urgentes en premier. Y'a beaucoup de lectures en service social, donc gérer son temps, c'est hyper important. » Toujours autour du même thème, la participante 3 a expliqué, en 2017, lors de son interview : « Gérer mon temps, avoir un agenda, inscrire mes devoirs, faire mes tâches, inscrire mes dates d'examens, d'examens de mi-session, pis prendre du temps pour organiser mon calendrier pour intégrer mon temps d'étude. C'est beaucoup d'étapes, mais tout ça fait partie de ma méthode d'étude maintenant. »

En somme, les participants se sont adaptés au point de vue académique en modifiant leurs méthodes d'études concernant la gestion du temps, la synthétisation, la prise de notes, la révision et l'organisation des informations. Les changements de leurs méthodes d'études ont constitué une étape nécessaire à la réussite académique des participants durant leurs études universitaires.

La demande d'aide en tant que stratégie pour la réussite académique. La recherche d'aide est une stratégie d'adaptation qui favorise la réussite académique face aux exigences d'une nouvelle réalité. Les huit participants ont demandé de l'aide. C'est ce que le participant 2 a fait dès 2012 : « J'ai tout fait. J'ai même pris des conseils de ma sœur, qui était professeure-assistante. Elle m'a dit de prendre rendez-vous avec le prof ou l'assistant-prof. Ils te donnent des indices par rapport aux examens. » En 2017, le participant 2 confirme que l'aide des professeurs-assistants lui a été très utile tout au long de ses études : « J'ai utilisé les professeurs-assistants beaucoup. » La participante 1 partage ce même constat en 2017 : « En fait, demander de l'aide aux assistants-professeurs et aux professeurs est un moyen efficace pour se préparer aux examens. »

C'est ce que confirme la participante 3, en 2017, c'est-à-dire forte de son expérience universitaire de plus de cinq années : « Je vais voir mes assistants-profs, parce qu'ils peuvent me donner des renseignements utiles pour les examens ou pour la préparation aux examens. » De même, la participante 5 a trouvé des solutions à ses défis en ce qui concerne les questions à choix multiples difficiles, quand elle a demandé de l'aide : « Ça a été vraiment difficile de m'adapter aux choix multiples en psychologie, ça a été vraiment difficile. Je les trouvais difficiles. Je suis allée demander c'est quoi les ressources, puisque j'avais vraiment de la difficulté avec les choix multiples. » Elle a été au SASS (Service d'appui au succès scolaire) et au CARTU (Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires) pour se faire aider dans ses travaux universitaires et pour développer des méthodes d'études plus efficaces. Le Cartu a également été très utile pour la participante 8, en 2017. Elle partage avec nous son expérience à ce sujet : « Je suis allée au Cartu, si tu as des doutes, tu vas toujours là, et puis, là, ils vont t'informer sur ton travail, comme telle et tel chose que tu devrais changer ou ajoutes ça au lieu. Comme je pense que ça m'a rassurée au sujet de mes travaux quand j'allais là-bas. »

Dans le même ordre d'idées, la participante 6 relate, en 2017, qu'elle a utilisé l'aide offerte par sa faculté. Elle a constaté que cela l'a beaucoup aidée : « Ils m'ont dit que je pourrais aller voir un conseiller aux études qui pourrait comme m'aider avec mes études dans mes cours,

puis trouver des stratégies d'étude [...] Ils m'encourageait moralement aussi dans des moments de découragement. »

En somme, les participants ont développé plusieurs stratégies d'adaptation pour relever les défis académiques qui se présentent à eux. Le recours aux services de l'université aura été fort utile pour plusieurs. Il n'en demeure pas moins que la famille peut constituer une source d'aide comme l'a expliqué la participante 4, en 2017 : « J'avais mes grands-parents qui m'ont beaucoup aidée, j'allais chez eux une fin de semaine et comme on corrigeait mes dissertations ensemble. » La demande d'aide constitue donc une stratégie d'adaptation efficace.

L'aspect social

Lorsque les participants arrivent sur le campus, au début de leurs études universitaires, ils vivent une forme d'isolement social. Ils se sentent un peu étrangers au sein d'un univers qui leur est totalement inconnu. Ils ressentent le besoin d'établir de nouvelles relations, de nouvelles amitiés et aussi de s'engager au sein de la vie universitaire. Ces différentes stratégies d'adaptation leur permettent de se sentir plus à l'aise au sein de cette vaste communauté.

La construction d'un réseau social. Cette stratégie d'adaptation peut prendre diverses formes. L'insertion sociale des participants avec leurs pairs les a aidés à répondre aux exigences académiques de leurs cours. En 2017, la participante 6 se rappelle que son insertion sociale s'est réalisée, en partie, en joignant différents groupes d'études : « Un étudiant m'a proposé d'étudier en groupe, donc j'ai trouvé, comme pour les cours de chimie et mathématiques, ça aide vraiment d'être avec d'autres gens pour faire tes devoirs. » Aussi, la participante 3 a reconnu l'obligation de mettre en place des moyens de se connecter socialement pour réussir dans ses études universitaires : « Comme au début j'étais super autonome dans mes affaires, mais après comme en deuxième année, je me suis fait des amis, j'ai joint un groupe d'études. »

Elle se sentait plus engagée académiquement et socialement après avoir joint un groupe d'étude. Elle a poursuivi : « Il y a plusieurs choses qui participent à la réussite. Il faut être plus réaliste... Il faut être conscient de ce que ça prend pour réussir. » La participante 1 a ajouté : « J'étudiais avec des gens dans mon cours et on se partageait nos notes de cours, ça diminue la charge de travail. »

Les participants ont constaté que leur insertion sociale peut conduire à de meilleurs résultats académiques, à bonifier leur expérience étudiante. Le participant 2 ajoute, en 2017, que socialiser avec ses pairs entraîne de nombreux avantages : « On échange des notes, on se pose

des questions, on se critique, on répète pour se sentir beaucoup plus familier avec les informations du cours. » Ce type de dialogue permet d'approfondir la matière à l'étude (Participant 2) : « Des fois, on pense qu'on comprend quelque chose, et partager qu'est-ce qu'on croit avec d'autres, ça aide beaucoup. »

La participation à la vie sociale à l'université a favorisé l'intégration des participants à leurs programmes d'études et de leur faculté. Plus précisément, cette participation au sein de divers groupes leur a permis d'établir et de diversifier leur relation avec leurs pairs. Par exemple, la participante 1 s'est engagée dans l'organisation de la semaine 101 : « Ça m'a aidé de m'associer avec des gens qui étaient un peu comme moi au niveau de leur détermination. » Elle ajoute, en 2017, qu'elle s'est aussi engagée dans de nombreuses activités : « J'ai organisé un événement mentorat pour les journalistes, j'étais mentor, avec un programme de mentorat pour les femmes, j'étais facilitatrice d'ateliers pour la faculté de Droit, tout ça, c'était pendant ma deuxième année [...] et j'ai fait des recherches sur les femmes incarcérées qui sont en prison. »

Il en est de même pour la participante 3. En 2017, elle se remémore son engagement dans différentes activités sociales de sa faculté. Cette participation lui a permis d'élargir son réseau social et d'apprécier davantage sa vie à l'université : « C'est, comme tu vois, des étudiants sérieux, puis tu t'attaches avec eux. Quand tu as des amis qui ont des intérêts similaires avec toi, ça rend l'expérience plus agréable. »

Le bénévolat est également une activité sociale pouvant constituer un vecteur d'intégration à la vie universitaire et un facteur de découverte de soi. La participante 5 a fait du bénévolat en troisième année, dans un laboratoire sur le campus. Elle a expliqué que le bénévolat dans un laboratoire lui a permis de préciser son projet professionnel : « J'ai fait du bénévolat dans un lab en psycho en troisième année, j'ai beaucoup appris sur le domaine et sur ce qui m'intéresse le plus ». De même, la participante 6 a indiqué qu'elle a commencé à faire du bénévolat pendant ses études universitaires : « J'ai travaillé au Parti vert, j'ai eu une expérience politique, puis j'ai découvert que c'est vraiment la science politique qui m'intéresse finalement. » La participante 6 a trouvé sa véritable passion pour les sciences politiques grâce au bénévolat. Après avoir obtenu son baccalauréat en Biologie, elle s'est inscrite au baccalauréat en Sciences politiques.

En résumé, pour faire face aux défis de nature académique, certains participants ont choisi de s'intégrer socialement à la vie universitaire. Cette stratégie d'adaptation a amené

certain participants à rejoindre des groupes d'études pour améliorer leur performance académique. Cette même stratégie a aidé certains participants à mieux se connaître et à nouer des liens d'amitiés. Par exemple, grâce au bénévolat dans leur domaine, certains participants ont trouvé leur véritable passion.

L'aspect psychologique

La période des études universitaires est une période cruciale pour les participants, parce que c'est une étape importante qui les conduira sur le marché du travail. Dans ce contexte, les études universitaires sont, chez eux, une source de tension, de stress et d'anxiété. Plusieurs stratégies d'adaptation ont permis aux participants d'alléger la charge psychologique associée à leurs études. Les stratégies d'adaptation identifiées sont : l'appel à l'aide auprès des pairs ou des professionnels de la santé mentale et la persévérance face à l'adversité.

Appel à l'aide auprès des pairs et des professionnels de la santé mentale. L'analyse des données indique que certains participants ont cherché de l'aide et du soutien auprès de leurs pairs et des professionnels de la santé mentale pour affronter le stress et l'anxiété qui les confrontaient. En 2017, le participant 2 se rappelle qu'il a partagé ses difficultés de nature psychologique avec certains de ses amis. Cette ouverture aux autres lui a permis de se sentir moins stressé : « En parler avec des gens qui sont dans le même bateau avec toi, ça aide beaucoup. » Le participant a poursuivi : « J'ai parlé avec mes copains qui se sentent de la même manière, que c'était vraiment difficile que c'était vraiment différent des études secondaires, mais qu'on se pensait capables de continuer. » Le témoignage du participant est un exemple du fait que la socialisation avec les pairs constitue une forme de stratégie d'adaptation.

Dans le même ordre d'idées, la participante 6 vit, en 2017, une expérience semblable à celle du participant 2 : « [...] puis, on était deux étudiants qui traversaient les mêmes épreuves, donc, ça m'a réassurée, et comme je me suis dit, tu n'es pas la seule. » Dans le cas de la participante 6, observer d'autres étudiants, avoir des difficultés pendant leur expérience universitaire a « normalisé » ce qu'elle ressentait : « Le plus que tu commences à rencontrer des gens comme toi, parler de tes peurs et anxiétés, et quelque part, tu te dis je ne suis pas toute seule. » À ce sujet, le participant 7 ajoute, en 2017 : « J'étais à l'université avec mes amis, eux aussi ils se sentaient stressés, c'est pas juste moi, donc la vie sociale montre que je ne suis pas le seul stressé. » Il a poursuivi : « Oui, c'était pas tabou du tout, c'était comme normal, partagé comment je me sentais avec mes amis, parce qu'on est tous dans le même bateau, finalement. ».

À travers ce témoignage, on peut constater que le partage de l'état psychologique des participants avec certains de leurs pairs peut les aider à diminuer leur niveau d'anxiété et de stress.

L'analyse qualitative indique que certains participants ont demandé de l'aide aux professionnelles de santé mentale du SASS (Service d'appui au succès scolaire) de l'Université d'Ottawa pour assumer le poids de la charge psychologique provoquée par l'anxiété et le stress. La participante 4 éprouvait beaucoup de déception par rapport aux attentes qu'elle entretenait lors de son arrivée à l'université. Lorsqu'elle a cogné à la porte du SASS, elle était psychologiquement vidée. Elle raconte, en 2017 : « À un moment donné, je dirais que j'étais perdue. C'était vraiment difficile de juste me rendre à mes cours, j'étais dans ma bulle. Je ne voulais pas vraiment en parler. Comme j'étais vraiment découragée, mais j'ai décidé d'aller parler à quelqu'un au SASS. » Une partie de ses difficultés était causée par les exigences académiques et l'immense déception qu'elle ressentait par rapport à son programme d'études.

La participante 5 a également fait part de ses difficultés au cours de ses années universitaires : « J'ai eu un moment de découragement, parce que la deuxième et troisième année, c'est encore plus autonome que la première année [...] j'avais beaucoup de choses qui se passaient personnellement en deuxième année, la perte de ma grand-mère, des choses comme ça. Je n'avais pas encore trouvé mes moyens d'étude, toutes étaient mal, les choix multiples allaient mal, c'était vraiment ... les choses allaient mal. Mes notes n'étaient pas bonnes, comme C+, et je me suis dit qu'il faut que je fasse quelque chose [...] faut que j'aille chercher de l'aide. [...] Je suis allée chercher de l'aide au SASS pour du soutien émotionnel. »

Bien que les autres participants n'aient pas déclaré avoir demandé de l'aide au SASS ou à tout autre établissement de soutien en santé mentale, ils ont tous déclaré vivre de l'anxiété pendant leurs études universitaires. Le participant 2 a rapporté que l'expérience universitaire lui a apporté beaucoup d'anxiété et de stress : « J'ai continué dans mon programme, mais ce n'était pas facile et m'a causé beaucoup d'anxiété. » Il a expliqué avoir vu des amis souffrir de dépression, d'anxiété et de crises de panique, en raison du stress engendré par les études universitaires.

En somme, pour faire face à leur anxiété et à leur stress, les participants ont choisi de parler à leurs pairs et/ou à un professionnel en santé mentale. Cette stratégie d'adaptation leurs a permis d'alléger la charge psychologique associée à leurs études.

La persévérance face aux difficultés des études universitaires. Bien que les participants aient été confrontés à des revers académiques tels que l'échec aux examens de mi-session, le changement de programme et le découragement académique, ils ont persévéré et passé à travers les problèmes auxquels ils étaient confrontés. L'analyse qualitative indique que les participants ont développé la persévérance, une habileté fondamentale, dans leurs études universitaires.

Lors de son interview, en 2017, la participante 1 a souligné la persévérance dont elle avait besoin pour rester dans son programme intégré en droit de la Common Law (Juris doctor) et baccalauréat en Sciences politiques : « C'était inconnu pour moi, ça avait l'air menaçant comme programme, ça avait l'air difficile, et c'est difficile. » Elle poursuit : « J'ai dû vraiment me faire confiance dans cette décision [...] C'était vraiment un programme auquel j'étais intéressée. La faculté de Droit est très cher, le double de la faculté des Sciences sociales [...] Je n'étais pas certaine de mon choix à 100 %, mais c'est vraiment un domaine qui m'intéresse. » Le témoignage de la participante 1 décrit une bataille interne, bien qu'elle ait choisi de persévérer à travers les épreuves.

Contrairement à cette participante, le participant 2 a raconté, en 2017, son expérience de persévérance, alors qu'il n'aimait plus son programme. Il a persévéré tout au long de ses études universitaires : « Ça a pris 2 ans et demi avant que je considère que ce n'est vraiment pas la criminologie que je veux continuer. Donc, juste un an et demi, ce n'était pas facile, surtout avec la pression de mes parents, et l'argent qui était déjà investi dans mes études. » Le participant 2 a persévéré tout au long de son programme, même s'il n'était plus intéressé par le sujet. De même, bien que la participante 6 ait manifesté un intérêt pour un autre programme d'études, plutôt que d'abandonner son programme de biochimie, elle a persévéré. La participante 6 a affirmé : « J'aimais les sciences au secondaire, mais quand je suis arrivée à l'université, j'ai trouvé que j'étais plus passionnée par la science politique, c'était plus dans ce domaine-là que je voulais aller. » Bien que la participante ait vécu beaucoup de stress, grâce à cette nouvelle compréhension, elle a persévéré dans ses études. Elle a demandé de l'aide au bureau du 1^{er} cycle de sa faculté, afin de voir comment ses crédits pouvaient être transférés.

Dans cet ordre d'idées, lorsqu'on lui a demandé pourquoi elle a persévéré durant ses études universitaires, la participante 3 a expliqué, en 2017 : « Je suis le genre de personne qui n'aime pas lâcher, j'aime persévérer jusqu'au bout. » Aussi, même si la participante 4 était déçue

de son expérience dans son programme, elle a affirmé avoir terminé son diplôme : « C'était important pour moi de le terminer, à ce moment-là, je savais que je ne m'intéressais plus, mais je l'ai fait pour moi et pour mes parents qui me soutiennent. »

En somme, les participants ont persévéré tout au long de leurs études universitaires, et ce, malgré leurs déceptions par rapport à leurs programmes et les efforts qui étaient constamment exigés d'eux. Les participants ont développé la persévérance comme stratégie d'adaptation, ce qui les a aidés à terminer leurs études.

Un regard rétrospectif sur leur expérience universitaire

Après 4 à 5 années d'études, les participants ont été invités à examiner rétrospectivement leurs expériences universitaires. Une seconde interview a été réalisée auprès des participants à l'automne 2017, c'est-à-dire cinq années après le premier entretien intervenu à l'automne 2012. Le questionnaire sociodémographique indique que tous les participants étaient encore inscrits à un programme d'étude, soit à l'université ou dans une autre institution. Il est important de noter que la participante 1 poursuivait toujours ses études universitaires en raison de la nature de son programme de six ans (Juris doctor et Sciences politiques). De plus, la participante 5 avait terminé son baccalauréat en Psychologie et poursuivait sa maîtrise en Psychologie du counseling.

Les exigences académiques des programmes de premier cycle des universités ontariennes nécessitent quatre années à temps plein pour obtenir un baccalauréat. Le changement de programme est l'une des principales raisons pour lesquelles les participants n'ont pas obtenu leur diplôme au bout des quatre années normalement prévues. L'analyse qualitative des données a permis d'identifier deux thèmes qui ressortent du regard rétrospectif des participants par rapport à leurs expériences universitaires des quatre années précédentes.

La préparation aux études universitaires : un regard rétrospectif

Pour certains participants, la qualité de l'engagement dans le programme choisi est liée au fait qu'ils ont pris le temps nécessaire de bien s'informer de son contenu avant de soumettre leur demande d'admission, c'est-à-dire durant leurs études à l'école secondaire. Bien entendu, cette recherche d'informations est la manifestation du souci d'identifier un programme qui corresponde à leurs intérêts, aptitudes et valeurs. Par exemple, lors de sa première interview, en 2012, la participante 1 a exprimé le fait qu'elle a beaucoup mûri sa décision de poursuivre ses études en droit à l'Université d'Ottawa. Elle avait opté pour ce programme en raison des valeurs

de justice qui y sont véhiculées et qui correspondent à ses propres valeurs : « J'ai eu des cours en droit et en sciences politiques, c'est un domaine qui m'intéressait beaucoup au secondaire. »

Pour appuyer son choix, la participante 1 a également souligné le fait qu'elle a réalisé des recherches poussées sur ce programme particulier : « J'ai choisi l'Université d'Ottawa à cause du programme ... C'est aussi le seul programme qui offre le programme en Common Law en français. Sinon, McGill et Toronto. » Lors de son second témoignage, recueilli en 2017, la participante 1 a établi des liens entre la qualité de son engagement dans ce programme, la persévérance dont elle a fait preuve et le fait qu'elle ait pris le temps de recueillir toutes les informations nécessaires avant de soumettre sa demande d'admission, en 2012 : « Je me suis prise d'avance, j'ai fait mes recherches, j'ai passé beaucoup de temps sur le site de l'Université d'Ottawa pour ce programme-là. »

La participante 1 a également partagé ses projets d'études postsecondaires avec ses parents. Ceux-ci, sans lui imposer un choix particulier, l'ont vivement encouragée à poursuivre des études universitaires, parce que cela favorise grandement l'insertion socioprofessionnelle. De plus, ses parents encourageaient la participante 1 à opter pour un programme d'études universitaires qui l'attirait : « C'est eux qui me connaissent le plus. Je suis très jeune pour décider qu'est-ce que je vais faire. Alors, je leur demandais s'ils me voyaient dans ça [...] Ça me donnait de l'appui et m'encourageait à poursuivre dans quelque chose qui m'intéressait. »

La participante 1 était suffisamment préparée, informée et soutenue pour écouter des conseils plus ou moins aidants. Par exemple, la participante 1 a consulté le conseiller d'orientation de son école, mais cette consultation n'a pas répondu à ses attentes : « Ils m'ont découragée en me disant que c'était un programme demandant. » La participante 1 a expliqué le fait que les conseillers d'orientation de son école ne lui ont pas apporté le soutien et l'encouragement qu'elle espérait pour alimenter sa réflexion et éclairer ses choix : « Ils me demandaient si c'était vraiment quelque chose que je voulais faire. Ils remettaient plus en question mes choix [...] Ils ne pouvaient pas m'aider à décider. »

Durant ses études secondaires, la participante 5 a également développé un intérêt pour un domaine particulier, la psychologie. Elle a pris le temps de partager son intérêt avec une intervenante en relation d'aide qui œuvrait dans son école : « J'ai parlé à une intervenante à mon école, je l'aimais beaucoup, puis je lui avais posé des questions sur ce qu'elle faisait. » Elle a aussi rencontré le conseiller en orientation de son école. Cette rencontre a été plus ou moins

aidante, mais cela lui a permis de recueillir quelques informations utiles : « On a juste parlé de la moyenne nécessaire pour entrer dans le programme. »

L'aide de ses parents lui aura également été utile, puisque cela lui a permis de confirmer qu'il était important d'opter pour un programme de nature à la rendre heureuse : « Mes parents m'ont dit de choisir ce qui me rend heureuse. » Par contre, ils lui ont fortement conseillé de poursuivre ses études au niveau postsecondaire : « Je sais qu'ils ne voulaient pas que je fasse juste mon secondaire. Ils m'encouragent vraiment d'aller plus loin. » Au terme de son baccalauréat en Psychologie, la participante 5 peut confirmer qu'elle a fait le bon choix de programme, même si elle n'était pas certaine à 100 %, en 2012 : « Je trouve que j'ai fait le bon choix. J'avais de l'incertitude, j'avais pas de plan B. » En 2017, au terme de ses études de premier cycle, la participante 5 a décidé de s'inscrire à un programme de deuxième cycle en Psychologie clinique.

Dans le même ordre d'idées, le participant 7 a choisi son programme d'études en fonction de ce qu'il aime faire. En fait, le participant 7 sait depuis longtemps ce qu'il aimerait faire comme travail plus tard. Il a affirmé que depuis l'âge de 8 ans, il nourrissait le désir de devenir policier : « Ma mentalité n'a pas changé, je trouve que c'était un bonne voix à prendre, je pense que j'ai fait un bon choix. Ça fait longtemps, je dirais environ 10 ans, que j'y pense. J'avais 8 ans quand j'ai commencé à être intéressé par ce domaine-là. » Par conséquent, le participant 7 a opté pour un programme qui le préparait à devenir policier : « J'ai choisi les programmes qui avaient un rapport à mes intérêts [...] Comme devenir policier. » Et ce, malgré le fait que le conseiller en orientation de son école ne l'a pas réellement encouragé dans son cheminement : « Il n'a pas fait de suggestions personnelles [...] Il m'a parlé des programmes de manière juste comme général. » Ce type de conseil à caractère général et très impersonnel n'a pas contribué au processus de choix des études postsecondaires du participant 7 : « Ça ne m'avait pas aidé à développer mes intérêts ou me donner des idées de ce que j'aurais pu faire plus tard. » Lors de son second témoignage, en 2017, c'est-à-dire cinq années plus tard, le participant 7 terminait son dernier semestre en criminologie. Afin de réaliser son rêve de devenir policier, le participant 7 prévoit loger sa demande d'admission auprès de la Gendarmerie Royale du Canada.

L'analyse qualitative des données indique que le degré de préparation précédant l'entrée à l'université influence le parcours universitaire des participants. Pour les participants 1, 5 et 7, cette préparation leur aura permis d'opter pour un programme universitaire qui correspond à

leurs intérêts et à leurs ambitions. Par contre, l'analyse qualitative des données indique aussi que lorsque la préparation précédant l'entrée à l'université est pauvre ou limitée, cela exerce aussi un impact sur le cheminement des participants durant leurs études universitaires. Ainsi, la participante 4 jette un regard rétrospectif, en 2017, sur ses années passées à l'université et sur son manque de préparation avant d'entreprendre ses études postsecondaires. Par exemple, en 2012, elle ne savait pas qu'elle devrait suivre une partie de son programme en anglais. La première année s'est bien déroulée, parce que tous les cours suivis étaient en français.

Rendue à un certain point dans son cheminement universitaire, à sa grande surprise, elle a dû suivre ses cours en anglais : « La première année, j'étais dans une classe francophone, mais après ça, parce qu'on avait des programmes plus spécifiques, soit peinture, soit sculpture, on est mélangé avec les classes anglophones [...] Je suis venue à Ottawa pour le français, donc ce côté-là, oui, j'étais déçue. » Aussi, la participante 4 avait entrepris ses études universitaires sans être au fait du type de carrière qui l'attendait au terme de son baccalauréat : « En art visuel, faut que tu cherches par toi-même, que tu fasses ton nom, un côté que j'avais pas encore, je suis pas prête à ça, peut-être comme dans 10 ans, mais pas toute de suite. »

En fait, la participante 4 a commencé ses études universitaires en 2012, sans trop savoir ce qui l'attendait une fois ses études terminées. Ce n'est que vers la 3^e année de son baccalauréat qu'elle s'est rendu compte, que d'un point de vue de développement de carrière, elle se dirigeait vers un cul-de-sac, et ce, parce que les possibilités d'emplois sont limitées et qu'elle n'a pas le type de personnalité pour réussir dans le domaine auquel ses études la préparaient : « Comme les opportunités sont limitées, une ou deux places à tel musée ou une place à telle galerie [...] Alors moi, je ne suis pas quelqu'un de compétitive » (Participante 4). Malgré tout, la participante 4 décide de terminer ses études de premier cycle. Mais en 2017, elle se trouve maintenant étudiante dans un collège où elle suit un programme professionnel qui la préparera au marché du travail : « Donc, j'ai décidé de poursuivre des études collégiales en design intérieur, je pense vraiment que c'était la meilleure décision. » Cette expérience difficile démontre comment le processus d'un choix de programme universitaire durant les études secondaires est capital et constitue, jusqu'à un certain point, un gage de succès une fois arrivé à l'université.

Ce constat est également vrai pour la participante 8. En 2012, elle entreprend des études universitaires en travail social. Au début de ses études universitaires, la participante avait une connaissance plutôt limitée de ses intérêts et de ses valeurs. Elle a donc arrêté son choix de

programme d'études universitaires en fonction de ce que l'une de ses parentes avait choisi : « Ma cousine étudiait là-dedans, je trouvais que ça avait l'air le fun [...] Je ne savais pas trop quoi faire, alors, j'ai choisi ça. » La participante a commencé en service social, mais elle a très rapidement réalisé que ce programme ne correspondait pas à sa personnalité : « J'ai commencé en service social, puis je n'aimais pas ça. J'ai réalisé que c'est pas du tout pour moi. Je suis trop sensible aux problèmes des autres. Je n'ai peut-être pas assez d'empathie. Je n'aime pas entendre les histoires du monde qui sont pauvres, puis voir ça. » Ces expériences, bien que difficiles, ont permis à la participante d'en apprendre davantage sur elle-même.

La participante 6 a raconté une expérience semblable. En 2012, elle a commencé un programme en biochimie, trois ans plus tard, elle est passée à la biologie, et maintenant, elle songe à poursuivre ses études en sciences politiques. Elle a avoué très honnêtement ne pas avoir choisi le bon programme : « Je n'ai pas choisi le bon programme pour moi, parce que je ne veux plus rester en sciences, maintenant. » Durant ses premières années à l'université, la participante 6 s'est rendu compte qu'elle avait choisi le programme de biochimie à l'université d'Ottawa pour des raisons ambiguës. Alors, en 2017, elle se rend compte du fait qu'elle ne s'est pas investie suffisamment durant ses études secondaires pour arrêter un choix de programme d'études postsecondaires réaliste et ajusté : « J'ai eu un orienteur qui m'avait dit de suivre ma passion, puis je lui ai dit que la science politique est mon intérêt, mais je n'ai jamais vraiment eu le temps d'y penser [...] je ne me rappelle pas pourquoi, mais je n'ai pas voulu essayer, et puis, je regrette. »

Au cours de sa première année, elle a constaté que le domaine des sciences n'était plus ce qui l'intéressait : « Je suis arrivée à l'université, puis, j'ai découvert que ce n'est pas réellement qu'est-ce que je voulais faire dans l'avenir. » Grâce à une meilleure connaissance d'elle-même, elle a repris contact avec ses premiers intérêts manifestés durant ses études secondaires, c'est-à-dire la science politique : « J'ai travaillé au Parti vert, j'ai eu une expérience politique, puis j'ai découvert que c'est vraiment la science politique qui m'intéresse finalement. »

Il en est de même pour le participant 2, qui n'a développé aucun intérêt pour le programme d'études postsecondaires qu'il avait choisi en 2012. En effet, il arrive en première année en criminologie sans réellement connaître le contenu de ce programme. En 2017, à la question posée par le chercheur : « Si t'avais fait le choix de programme et t'étais réellement au courant de ce qui t'attendais, tu n'aurais pas fait ça, la criminologie ? » Et le participant 2 a

répondu : « Non, je ne pense pas. Je rentrais dans mes cours, j'étudiais beaucoup, mais quand je sortais de mes cours, j'avais aucune affiliation avec l'école. » Cette réponse du participant 2 n'est pas réellement surprenante, compte tenu du fait qu'il a choisi un programme en criminologie parce que durant ses études secondaires il aimait regarder des séries de télévision policières : « Il y a à la télévision... « CSI » ou toutes ces émissions qui portent sur le sujet de la criminologie. » Les services d'orientation scolaire et professionnelle ne lui auront été d'aucune utilité, si ce n'est que d'augmenter son indécision : « Ça m'a donné des réponses un peu étranges comme domaine, comme devenir clown. »

En 2017, lors de la seconde interview, le participant 2 avait complètement changé d'orientation de carrière. Il étudie maintenant pour devenir pilote d'avion : « Ça coûte vraiment cher, 17 000 dollars par année, mais c'est drôle, parce que le coût que je paie pour mes cours de vol est presque le double, mais je ne pense jamais à ça, à cause j'adore ce que je fais. » Le participant 2 a réellement découvert une passion qui l'anime et le motive. Si le degré de préparation consenti à l'école secondaire exerce une influence importante sur le cheminement universitaire des participants, les études universitaires constituent, elles aussi, un lieu de découverte et d'approfondissement du projet vocationnel. Ainsi, la participante 3 est devenue plus consciente des exigences du marché du travail et elle a décidé de modifier son programme d'études en fonction de ces exigences. En 2012, elle s'inscrit au programme de développement international et mondialisation. À l'époque, ce choix lui paraît réaliste et ajusté. À la question posée par le chercheur : « Aujourd'hui, 4 ans plus tard, as-tu l'impression d'avoir fait un bon choix ? », la participante 3 répond : « Oui, j'aimais le chemin que j'ai pris, même si c'était un peu dur, mais je trouve que ce que j'ai fait au début m'amène où je suis. »

Tel que mentionné précédemment, la participante 3 a précisé son projet de carrière à la lumière de son expérience en tant que salariée de la fonction publique fédérale. Cette expérience de travail lui a permis de mieux connaître les opportunités d'emplois dans la fonction publique et les programmes d'études qui lui permettront de saisir ces mêmes opportunités. Elle décide donc de changer de programme et d'opter pour le baccalauréat Spécialisé en Sciences économiques : « J'ai changé de programme, parce que ce programme me mène à plus d'options au gouvernement et pour mes études supérieures après. » Cette participante a modifié son programme en raison de sa planification de carrière : « J'ai choisi de faire des études universitaires parce que le marché du travail encourage des plus hauts niveaux d'études. » Elle a

cependant expliqué : « Honnêtement, je ne me vois pas faire un seul emploi pendant 30 ans, donc je voulais choisir quelque chose qui me donne des options. »

En somme, le degré de préparation avant l'arrivée à l'université semble exercer une influence importante sur le parcours universitaire des participants. D'un côté, une préparation relativement sérieuse durant l'école secondaire annonce des études universitaires où les participants s'investissent pleinement et développent un intérêt certain pour la matière à l'étude. Cette préparation peut se manifester selon plusieurs aspects, comme rassembler le maximum d'informations sur le futur programme d'étude ou partager ses projets avec des personnes signifiantes. D'un autre côté, le manque de préparation à l'école secondaire risque de peser lourdement sur le cheminement des participants durant leurs études universitaires. Ces participants éprouvent de la difficulté à s'investir dans leur programme d'études, à s'intégrer à la vie universitaire et à se projeter dans une carrière future. Par contre, le cheminement universitaire peut aider à préciser le projet de carrière et il aidera à choisir un programme d'études en conséquence.

Sommaire de l'analyse des données

La transition des participants des études secondaires aux études universitaires les a amenés à développer de nombreuses stratégies d'adaptation. En effet, une fois arrivés à l'université, souvent les participants ont rapidement réalisé que leurs années passées à l'école secondaire ne les ont pas préparés à entreprendre des études postsecondaires. Tous les participants ont été confrontés à des exigences qu'ils n'avaient pas soupçonnées. Cette prise de conscience les a conduits à s'adapter aux exigences d'un milieu qui leur était totalement inconnu. Durant leur transition, les participants ont donc dû s'adapter à une nouvelle réalité.

L'analyse qualitative des données a démontré que le développement de plusieurs stratégies d'adaptation a favorisé la transition des participants. Les stratégies d'adaptation visaient principalement à relever les défis associés à l'aspect académique. En effet, lorsque les participants ont débuté leurs études universitaires, ils ont rapidement réalisé que les études secondaires ne les ont pas du tout préparés aux exigences du monde universitaire. Les principales stratégies d'adaptation qui leur ont permis de traverser la transition sont : une gestion du temps rigoureuse, une prise de notes efficace et l'établissement d'un canal de communication avec les professeurs et leurs assistants. En somme, les participants ont dû apprendre à devenir plus autonomes et à assumer la pleine responsabilité de leurs études universitaires.

Il est à noter qu'une stratégie d'adaptation fort utile aura été la création de liens sociaux de nature à faciliter l'intégration au sein de la vie universitaire. Cette stratégie d'adaptation s'est manifestée sous plusieurs formes. Cela pouvait être la participation à des groupes d'études, le développement de nouvelles amitiés ou l'engagement bénévole. Le défi associé à la transition des études secondaires vers les études universitaires entraîne aussi certains impacts au point de vue psychologique, car, pour les participants, il s'agit d'un processus qui est fort exigeant. C'est même un processus qui peut s'avérer anxiogène et source de stress. Certaines stratégies d'adaptation ont été particulièrement aidantes, notons : se confier à un pair ou consulter un professionnel de la santé mentale.

Enfin, l'analyse qualitative des données a mis en relief un fait particulièrement intéressant : la préparation vocationnelle. En effet, le processus d'adaptation aux études universitaires implique une forme d'engagement durant le passage à l'école secondaire, car le choix d'un programme d'études universitaires nécessite une réflexion sérieuse. Ce processus de réflexion signifie, par exemple : demander conseil aux parents, aux enseignants, aux conseillers en orientation et la recherche d'informations. L'analyse qualitative indique que ce type d'initiatives est foncièrement aidant. Il conduit l'élève du secondaire à un choix d'études postsecondaires réaliste et adéquat, ce qui évite les mauvaises surprises lors de son arrivée à l'université. La qualité du processus d'orientation scolaire et professionnelle semble favoriser la motivation, la persévérance et l'investissement dans les études une fois arrivé à l'université.

A contrario, le manque de préparation durant le passage à l'école secondaire a pesé lourdement sur le cheminement de certains participants durant leurs études universitaires. Ces participants ont éprouvé beaucoup de difficultés à définir leurs objectifs de carrière, à se projeter dans l'avenir ou à s'investir pleinement dans leurs études. Cela a amené la majorité d'entre eux à modifier leur programme d'études.

Discussion

L'objet de cette étude est de comprendre et d'identifier les différentes composantes du processus d'adaptation aux études universitaires. Plus précisément, cette recherche s'intéresse au vécu d'étudiants franco-ontariens inscrits à l'Université d'Ottawa. Les témoignages des participants ont été recueillis durant le premier trimestre de leur première année et, dans un second temps, au terme de leur cursus universitaire. Cette discussion s'articule autour de trois composantes : premièrement, un retour sur la recension des écrits et ses liens avec les résultats de

cette étude, deuxièmement, les contributions de cette recherche à l'état actuel des connaissances et, enfin, la discussion se terminera par un retour sur le cadre conceptuel et ses liens avec cette recherche.

Retour sur la recension des écrits

Plusieurs résultats de l'analyse des données de cette recherche s'inscrivent dans le sens de ce qui avaient déjà été établi par des études précédentes. En effet, la recension des écrits indique que la transition des études secondaires vers les études universitaires comporte de nombreux défis qui doivent être relevés. Ces défis sont autant de nature académique, sociale que psychologique.

Les défis de nature académique

D'après les recherches scientifiques, le nouvel étudiant se doit de relever le défi académique, car il est directement lié à la réussite de ses études. Or, il semble que le processus d'adaptation aux études universitaires, plus particulièrement en ce qui concerne son aspect académique, est animé et soutenu par la qualité de la motivation de l'étudiant. Cette motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque. Une motivation extrinsèque implique que l'étudiant cherche d'abord à répondre à des exigences externes, comme la peur de l'échec, la conformité stricte aux exigences du cours ou l'adhésion aux procédures établies. Ce type de motivation peut se limiter à l'utilisation de stratégies d'apprentissage comme la mémorisation au détriment de la compréhension (Liem, Lau et Nie 2008; Phan, 2009; Diseth, 2011). Par ailleurs, l'étudiant intrinsèquement motivé vise une intégration de la matière à l'étude qui dépasse la simple mémorisation. Selon Zepke et Leach (2010), l'étudiant intrinsèquement motivé travaille de manière autonome et se sent compétent face à ses propres objectifs d'apprentissage.

Dans le contexte académique, la motivation intrinsèque est associée à un intérêt certain pour la matière liée au programme d'études choisi (Deci et Ryan, 2000). Or, l'analyse des données indique que les participants intrinsèquement motivés sont ceux qui ont accordé une attention particulière à leur préparation vocationnelle avant leur arrivée à l'université. Ce sont ces participants qui ont développé un intérêt très poussé par rapport au programme d'études pour lequel ils ont opté. Par contre, le choix d'un programme d'études qui n'a pas fait l'objet d'un temps de réflexion, d'un effort de recherche et d'une consultation auprès d'adultes concernés est de nature à générer une motivation aux études universitaires qui est pauvre et insuffisante.

Les défis de nature sociale

Les recherches semblent indiquer que les étudiants universitaires doivent s'adapter sur le plan académique, mais aussi social. Le milieu universitaire, pour les nouveaux étudiants, ne se limite pas à un lieu d'acquisition des connaissances, mais il inclut aussi la rencontre d'un univers social jusque-là inconnu. Or, l'intégration sociale est très importante lors du processus d'adaptation aux études universitaires, parce qu'elle exerce une influence directe sur d'autres aspects du processus d'adaptation. Ainsi, les recherches scientifiques sur le sujet indiquent que la participation à des activités sociales telles que le bénévolat et la souscription à des activités universitaires à caractère social influencent le processus d'adaptation des étudiants (Zepke et Leach, 2010; Webber, Krylow et Zhang 2013; Barton, Bates et O'Donovan, 2019).

Une étude qualitative de Barton, Bates et O'Donovan (2019) indique que l'expérience de bénévolat facilite l'insertion socioprofessionnelle des étudiants sur le marché du travail. Dans cette recherche, les étudiants étaient motivés à entreprendre un travail de bénévolat, parce que cela leur donnait une expérience de travail qui améliorerait leurs perspectives d'emploi. De plus, la méta-analyse effectuée par Zepke et Leach (2010) met en évidence le fait que le processus d'apprentissage est facilité par l'interaction avec les pairs. Autrement dit, apprendre au moyen de la participation à un groupe d'études favorise l'intégration de la matière. Dans le même ordre d'idées, une recherche conduite par Webber, Krylow et Zhang (2013) auprès de 1269 étudiants universitaires démontre que l'engagement au sein d'activités sociales est directement corrélé à la réussite académique et à la satisfaction à l'égard de l'expérience universitaire.

L'intégration sociale au milieu universitaire comprend l'établissement de consultations auprès du personnel enseignant. Une recherche quantitative indique que les étudiants qui consultent leurs professeurs et les assistants de cours obtiennent des résultats académiques supérieures à ceux qui s'abstiennent d'établir des liens de cette nature (Komarraju, Musulkin et Bhattacharya, 2010). Plus précisément, cette recherche conduite auprès de 242 étudiants de premier cycle indique que les interactions entre professeurs et étudiants comportent de nombreux avantages. Ces interactions permettent aux étudiants d'obtenir des réponses à leurs questions, de partager leurs intérêts avec les professeurs et d'approfondir de manière informelle leurs connaissances.

Les résultats de l'analyse qualitative de la présente étude indiquent que, pour les participants, l'intégration à la vie de l'université implique aussi l'établissement de contacts avec

leurs professeurs et les assistants de cours. D'après les témoignages des participants, ce type d'interactions sociales a contribué à relever leur défi académique. Par exemple, certains participants ont affirmé que la consultation auprès des assistants de cours leur a permis de développer une meilleure compréhension de la matière. De même, l'analyse des données de la présente recherche indique que la participation à des activités sociales, comme des groupes d'études, favorise l'intégration au milieu universitaire et l'adaptation aux exigences académiques. Les résultats de l'analyse des données indiquent également que les participants ont développé une connaissance de soi accrue, grâce à leur participation à des activités sociales, ce qui contribue au développement de l'identité vocationnelle.

En somme, la présente recherche indique, en accord avec l'état actuel des connaissances, que l'intégration au milieu universitaire favorise la réussite académique des étudiants. Plus particulièrement, pour les participants à cette recherche, cette intégration comprend la participation à des groupes d'études avec d'autres étudiants et la consultation auprès des professeurs et des assistants de cours.

Les défis de nature psychologique

La recherche a démontré que les études universitaires peuvent être la source d'une certaine souffrance de nature psychologique. Cette souffrance tire sa source d'un sentiment de solitude, d'une forme de stress chronique ou d'anxiété et aussi d'un certain sentiment de détresse (Lin et Huang, 2012). Plusieurs recherches conduites auprès d'étudiants de première année ont mis en évidence le fait qu'une majorité d'entre eux vivaient un niveau de stress élevé. Les principales causes de ce stress seraient liées à la charge de travail académique et à une gestion inadéquate de leur temps (Britz et Pappas, 2010; Hamaideh, 2011). Hamaideh (2011) pense que les étudiants de première année doivent développer des stratégies d'adaptation pour réduire l'effet du stress provoqué par l'arrivée à l'université.

En somme, l'arrivée à l'université peut devenir une source de stress et d'anxiété. Ce stress et cette anxiété sont surtout causés par les exigences académiques. Certaines interventions psychothérapeutiques peuvent aider à soulager cette souffrance psychologique (Regehr, Glancy, et Pitts, 2013; Eisenberg, Downs, et Golberstein, 2012). De plus, les recherches indiquent que le soutien social peut aussi réduire le risque de développer une forme ou une autre de psychopathologie (Wang, Koenig, Ma et Al Shohaib, 2016; Thompson, McBride, Hosford et Halaas, 2016). Par exemple, l'intégration sociale des étudiants à la vie de l'université est de

nature à limiter l'impact psychologique du processus d'adaptation aux études universitaires (Salzer, 2012; Bowman, Jarratt, Jang et Bono, 2019).

Les résultats de la présente recherche confirment et précisent les données produites par les précédentes recherches empiriques. En effet, l'analyse qualitative des témoignages des participants indique que leur souffrance psychologique est engendrée par le processus d'adaptation au milieu universitaire, processus d'adaptation qui les confronte à un univers inconnu. Plus précisément, les participants semblent perturbés par l'aspect compétitif de la vie universitaire, particulièrement au point de vue des exigences académiques. L'anxiété de performance a tourmenté les participants de cette recherche. Toujours d'après les résultats produits par l'analyse des données, l'aide de professionnels de la santé mentale, le soutien social d'amis ou de membres de la famille ont permis d'alléger leur charge mentale. Toutefois, la présente recherche a mis en évidence le fait que la socialisation avec les pairs a constitué une stratégie d'adaptation particulièrement efficace. La socialisation a facilité la construction d'un nouveau sens de la normalité, ce qui a permis de dissoudre le sentiment d'être un étranger dans un univers inconnu. En effet, le partage de l'expérience universitaire avec les pairs permet de prendre conscience que les difficultés associées au processus d'adaptation affectent une bonne partie de la population universitaire.

La contribution principale de cette recherche : l'importance de l'aspect vocationnel

Les résultats que nous avons obtenus par l'analyse des données indiquent certaines pistes de réponses à nos questions de recherche. Comment le projet vocationnel participe-t-il au processus d'adaptation aux études universitaires ? Le projet vocationnel est-il de nature à faciliter le processus d'adaptation aux études universitaires chez les étudiants de première année ? Plus spécifiquement, le projet vocationnel participe-t-il à l'intégration à la vie universitaire, contribue-t-il à répondre aux exigences académiques et à maintenir un certain équilibre psychologique ? En d'autres termes, le projet vocationnel est-il de nature à participer à la réalisation du parcours universitaire ?

À cette étape de la discussion, il sera fait état des contributions spécifiques de cette recherche ; premièrement, nous examinerons le rôle joué par l'identification d'un programme d'études universitaires durant les études secondaires, deuxièmement, un modèle spécifique d'adaptation aux études universitaires sera proposé et décrit.

D'abord, cette étude a mis en relief le fait que le processus d'adaptation des participants commence avant même leur arrivée à l'université. En effet, ce processus s'amorce alors que les participants poursuivent leurs études secondaires. C'est ici que se démarquent les étudiants qui parviendront à s'adapter aux exigences universitaires, par rapport à ceux qui y parviendront dans une moindre mesure.

L'analyse qualitative des données indique qu'au cœur du stress vécu par les étudiants, lorsqu'ils amorcent leurs études universitaires, se loge une grande incertitude par rapport à leur choix de programme. Cette ambiguïté peut provoquer des effets négatifs qui se répercuteront sur toute l'existence des participants. Et ce, surtout lorsqu'ils prennent conscience que le programme choisi ne correspond pas à leurs valeurs, intérêts et aptitudes.

Ces effets négatifs s'infiltrent progressivement au cœur de leur vie académique, sociale et psychologique. Plus précisément, les participants qui doutent de la justesse du choix de leur programme d'études éprouveront plusieurs difficultés sur le plan académique. Ces problèmes viendront corroder leur motivation. Ainsi, ils éprouvent de la difficulté à s'adapter aux exigences nouvelles des études universitaires. Sur le plan social, ils ont tendance à vivre en retrait. Par exemple, ils ne s'engagent pas à titre de bénévole ou ils ne participent pas à certaines activités sur le campus. Ces participants ont tendance à limiter leur vie sociale à leur présence en classe. De plus, ils ressentent un sentiment de solitude et d'isolement au point de vue psychologique.

Ces effets négatifs mettent en évidence le fait qu'un effort particulier doit être accordé au choix d'un programme d'études postsecondaires avant l'arrivée à l'université. Lorsque les participants, durant leurs études secondaires, prennent le temps nécessaire pour consulter et s'informer des différentes possibilités de programmes d'études universitaires, cela facilite un choix réaliste et ajusté à leur personnalité. En d'autres termes, le sérieux accordé au choix d'un programme d'études universitaires facilite le processus d'adaptation du participant lorsqu'il arrive à l'université.

Un projet vocationnel entraîne plusieurs effets positifs lorsqu'il s'appuie sur un effort de réflexion sérieux, de recherche et de consultation auprès d'adultes collaborateurs. Un effet positif est une insertion prononcée au sein de l'environnement social de l'université. Cette insertion sociale peut prendre la forme d'un engagement bénévole, de la participation à diverses activités sur le campus ou à des groupes d'études. L'insertion réussie au sein de la communauté

universitaire favorise un bon équilibre psychologique, car elle est source de soutien social et elle réduit du même coup la probabilité d'une forme ou d'une autre d'isolement. Les participants qui s'étaient engagés socialement ont, simultanément, développé un soutien social psychologiquement bienfaisant auprès de leurs amis, de leurs pairs et/ou de leurs camarades de classe. Aussi, les participants qui avaient arrêté un choix d'études universitaires réaliste et adéquat avant leur arrivée à l'université sont plus enclins à consulter les professeurs et leurs assistants et à adapter leurs méthodes d'études aux exigences universitaires.

En somme, lorsque les participants se sont adéquatement préparés au cours de leurs études secondaires, cela facilite en partie le processus d'adaptation aux études universitaires. L'importance de ce type de préparation a été confirmée par une étude quantitative et longitudinale conduite de 2006 à 2015 auprès d'étudiants universitaires, à partir du début de leur programme jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Cette étude longitudinale démontre que le choix d'un programme d'études universitaire résultant d'un sérieux processus de réflexion et d'introspection favorise la réussite académique et l'obtention du diplôme convoité (Ashraf, Godbey, Shrikhande et Widman, 2018).

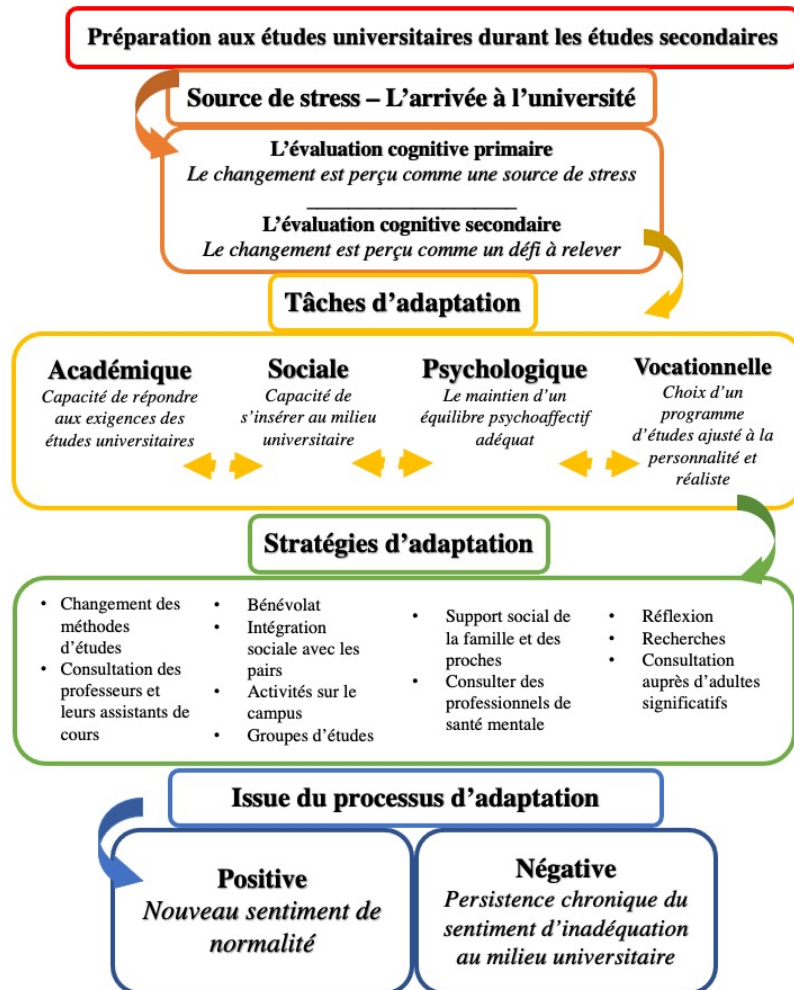


Figure 2.

Le modèle du processus d'adaptation aux études universitaires

Enfin, comme nous l'avons constaté dans le cadre conceptuel, le modèle des tâches d'adaptation aux transitions de vie indique les tâches et les stratégies d'adaptation nécessaires pour favoriser une transition des études secondaires aux études universitaires. Nous avons réalisé que ces tâches adaptatives sont interdépendantes (voir figure 2). L'accomplissement d'une tâche peut favoriser l'accomplissement d'une autre tâche. Par exemple, nous avons remarqué que l'accomplissement de la tâche académique peut faciliter l'accomplissement de la tâche psychologique ou de la tâche sociale et vice versa. Plus particulièrement, accomplir la tâche sociale à travers les différentes stratégies d'adaptation, tel que rejoindre un groupe d'étude ou

socialiser avec des pairs est de nature à aider les participants à développer des méthodes d'étude qui facilitent l'accomplissement de la tâche académique.

Toutefois, l'accomplissement de la tâche vocationnelle semble particulièrement important. Le cadre conceptuel met en relief l'importance d'entreprendre l'accomplissement de la tâche vocationnelle durant les études secondaires. Cependant, la réflexion vocationnelle se poursuit et se précise durant les études universitaires. De plus, l'amorce de l'accomplissement de la tâche vocationnelle, avant l'arrivée à l'université, favorise l'accomplissement des autres tâches. Premièrement, elle exerce une influence sur la qualité de la motivation aux études. Deuxièmement, elle incite à l'intégration à la vie sociale de l'université. Et troisièmement, elle participe à l'équilibre psychologique de l'étudiant.

Conclusion

Notre démarche de recherche était animée par diverses questions. La principale était : Comment le projet vocationnel participe-t-il au processus d'adaptation aux études universitaires ? Les résultats produits par l'analyse qualitative des données indiquent que la tâche vocationnelle se situe au cœur du processus d'adaptation aux études universitaires. À tout le moins, l'accomplissement de cette tâche favorise grandement l'accomplissement des autres tâches d'adaptation. Toutefois, à la différence des tâches académique, sociale et psychologique, l'accomplissement de la tâche vocationnelle commence avant l'arrivée à l'université. C'est certainement l'une des contributions les plus inattendues de cette recherche.

En effet, c'est à l'époque de ses études secondaires que l'élève apprend à se connaître au point de vue de ses aptitudes, de ses intérêts et de ses valeurs. Cette connaissance de soi participe directement au choix d'un programme d'études universitaires. Cependant, l'accomplissement de cette tâche implique aussi une recherche sérieuse des contenus des programmes d'études universitaires qui correspondent à la personnalité de l'élève. À cela s'ajoute la consultation auprès d'adultes significatifs comme les parents, les enseignants ou les conseillers en orientation. La qualité avec laquelle cette tâche est accomplie détermine, jusqu'à un certain point, l'issue du processus d'adaptation aux études universitaires. Arrivé à l'université, l'étudiant qui a fait preuve d'une maturité vocationnelle suffisante durant ses études secondaires est relativement bien outillé pour s'adapter à son nouvel environnement.

Références

- Asghari, A., Kadir, R. A., Elias, H., et Baba, M. (2012). Test anxiety and its related concepts: A brief review. *Education Sciences and Psychology*, (3), 3-8.
- Ashraf, R., Godbey, J. M., Shrikhande, M. M., & Widman, T. A. (2018). Student Motivation and Perseverance: Do They Explain College Graduation? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(3), 87-115.
- Barton, E., Bates, E. A., & O'Donovan, R. (2019). 'That extra sparkle': students' experiences of volunteering and the impact on satisfaction and employability in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 453–466.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1365827>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*. <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96.
- Blaj-Ward, L., & Winter, K. (2019). Engaging students as digital citizens. *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). Les stratégies d'apprentissage à l'Université. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bougard, J., Brodaty, T., Emond, C., L'Horty, Y., Du Parquet, L., & Petit, P. (2014). Bénévolat et accès à l'emploi. *Revue économique*, 65(1), 47-69.
- Bowman, N.A., Jarratt, L., Jang, N. & Bono T., (2019). The Unfolding of Student Adjustment

- During the First Semester of College. *Res High Educ* **60**, 273–292.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.
- Briggs, C., (2012). Building Bridges: Understanding Student Transition to University. *Quality in higher education* *18.1*: 3–21. Web.
- Bringle, R. C., Clayton, P., & Price, M. (2012). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, *1*(1).
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, *58*(2), 157-173.
- Britz, J., & Pappas, E. (2010). Sources and outlets of stress among university students: Correlations between stress and unhealthy habits. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, *9*(1).
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K. & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, *225*, 97-103.
- Chan, C. C. (2018). The relationship among social support, career self-efficacy, career exploration, and career choices of Taiwanese college athletes. *Journal of hospitality, leisure, sport & tourism education*, *22*, 105-109.
- Cnaan, R. A., Smith, K. A., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Handy, F., & Brudney, J. L. (2010). Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries. Retrieved from https://repository.upenn.edu/spp_papers/153
- Cournoyer, L. (2008). L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et

de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales, *thèse de doctorat en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Cournoyer, L. (2011). « Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec », dans *Regard sur... les jeunes et leurs relations*, sous la dir. de J. Charbonneau et S.

Bourdon, Québec, *Presses de l'Université Laval*, p. 141-156.

Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students.

DeCaro, M. S., Thomas, R. D., Albert, N. B., & Beilock, S. L. (2011). Choking under pressure: Multiple routes to skill failure. *Journal of experimental psychology: general*, 140(3), 390.

Delgado, M. A., & Fonseca-Mora, M. C. (2010). The use of co-operative work and rubrics to develop competences. *Education for Chemical Engineers*, 5(3), e33-e39.

Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.

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>

Eisenberg, D., Downs, M. F., & Golberstein, E. (2012). Effects of contact with treatment users on mental illness stigma: Evidence from university roommate assignments. *Social science & medicine*, 75(6), 1122-1127.

Fabio, A. D., 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>
- Farran, B. (2004). Predictors of academic procrastination in college students. Unpublished Doctoral Dissertation. *Fordham University*. ABD.
- Farooqi, Y., Ghani, R., & Spielberger, C. (2012). Gender Differences in Test Anxiety and Academic Performance of Medical Students. *International journal of psychology and behavioral sciences*, 2, 38-43.
- Finn, K. et Guay, M. (2013). Perfectionnisme et anxiété de performance chez les étudiants Universitaires. *Revue de psychoéducation*, 42 (1), 1–23.
<https://doi.org/10.7202/1061721ar>
- Fritzsche, B., Young, B., & Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*. 35, 1549–1557
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a major in higher education: Profiles of students' decision-making process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239.
- Gibbons, C., Dempster, M. & Moutray, M. (2011), Stress, coping and satisfaction in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 67: 621-632. doi:10.1111/j.1365- 2648.2010.05495.x
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *Int J Soc Psychiatry*, 57(1), 69-80.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.

- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social support and academic achievement. *European journal of psychology of education, 31*(2), 193-207.
- Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. *College Student Journal, 49*(2), 300-311.
- Hunt, J., & Eisenberg, D., (2010) Mental health problems and help-seeking behavior among college students, *Journal of Adolescent Health, 46*, pp. 3-10
- Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and individual differences, 51*(4), 472-477.
- Kuh, G. D., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2007). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*
- Lauzier, M., Côté, K., et Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires: Une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire [Effect of social support on the psychological well-being and the intention to pursue postsecondary education: A study among students in a minority francophone context]. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 44*(1), 3–22.
- Lester, D. (2013). A Review of the Student Engagement Literature. *FOCUS on Colleges, Universities & Schools, 7*(1).
- Leveson L., McNeil N., et Joiner T., (2013) Persist or withdraw: the importance of external

- factors in students' departure intentions, *Higher Education Research & Development*, 32:6, 932-945, DOI: 10.1080/07294360.2013.806442
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 486-512.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Lowe, P. A., Grumbein, M. J. i Raad, J. M. (2011.). Examination of the psychometric properties of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) scores. *Educational Psychology*, 32, 107–126.
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in mental health nursing*, 33(3), 149-156.
- Mouzakis, K. (2017). Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual Differences and Relations with Personality and Daily Activities (Doctoral dissertation, UC Riverside).
- Negura, L. et Samson, A. (2008). Jeunes et Travail : l'avantage d'être francophone en Ontario. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 129-153
- Numan, A., & Hasan, S. S. (2017). Effect of Study Habits on Test Anxiety and Academic

- Achievement of Undergraduate Students. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 11(1).
- Paillé, P. (1996). Qualitative par théorisation (analyse de contenu). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. 424 pages. Paris: Armand Colin.
- Pampaloni A. (2010) The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education* 20(1) pp. 19-48
- Partenie, C. V. (2019). From Intent to Action—A Study Regarding High School Students' Motivation in Choosing a University. *Studia Universitatis, Vasile Goldis" Arad—Economics Series*, 29(2), 17-32.
- Pelletier, D., & Bujold, R. (1984). Pour une approche éducative en orientation. Québec, Canada: G. Morin.
- Phan, H. P. (2009). Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Pillay, A. L., & Ngcobo, H. S. B. (2010). Sources of Stress and Support among Rural-Based First-Year University Students: An Exploratory Study. *South African Journal of Psychology*, 40(3), 234–240. <https://doi.org/10.1177/008124631004000302>
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict

- grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96–116.
doi:10.1016/j.cedpsych.2004.06.001
- Quinn, B. L., & Peters, A. (2017). Strategies to reduce nursing student test anxiety: A literature review. *Journal of Nursing Education*, 56(3), 145-151.
- Ramey, H. L., Busseri, M. A., Khanna, N., Hamilton, Y. N., & Rose-Krasnor, L. (2010). Youth engagement and suicide risk: Testing a mediated model in a Canadian community sample. *Journal of youth and adolescence*, 39(3), 243-258.
- Raucent, B., Verzat, C., & Villeneuve, L. (2010). Accompagner des étudiants: Quels rôles pour L'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ? De Boeck Supérieur. 576 p.
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148(1), 1-11.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Praskova, A. (2018). Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development*, 45(1), 34-49.
- Roksa, J., & Whitley, S.E. (2017). Fostering Academic Success of First-Year Students: Exploring the Roles of Motivation, Race, and Faculty. *Journal of College Student Development*, 58(3), 333-348. doi:10.1353/csd.2017.0026.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & 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.
- 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
- Samson, A. (2018). Chapitre 3 – L'orientation scolaire en milieu minoritaire francophone : L'interface entre l'identité culturelle et l'identité vocationnelle. Dans le livre *Système scolaire franco-ontarien: D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*. (1 ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Samson, A. et Bastien, M.P., (2018). 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, Numéro 1, 18-26
- Samson, A., Maisonneuve, A. R., & Saint-Georges, Z. (2021). Ethnolinguistic Identity and Vocational Readiness as Non-Cognitive Factors Related to College Adaptation and Satisfaction with Life Among Franco-Ontarian Post-Secondary Students Living in an Anglo-Dominant Context. *Canadian Journal of Career Development*, 20(1), 17-27.
- 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, DOI: 10.5772/19497.
- Samson, A., Sovet, L., Cournoyer, L., & Lauzier, M. (2016). L'identité langagière et les transitions scolaires en milieu minoritaire. J. Masdonati, M. Bangali, & L. Cournoyer (Éd.), *Éducation et vie au travail: Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, 89-118.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-146). Saint-Laurent : Éditions RPI.
- Shillingford, S., & Karlin, N. J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students.
- Sovet, L., DiMillo, J. et Samson, A. (2016). 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*.
- Sterling, A. J. (2018), Student Experiences in the Second Year: Advancing Strategies for Success Beyond the First Year of College. *Strategic Enrollment Mgmt Quarterly*, 5: 136-149.
doi:10.1002/sem3.20113
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35, 401–426. doi:10.1016/j.intell.2006.09.004
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 158-169.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. *Theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thompson, G., McBride, R. B., Hosford, C. C., & Halaas, G. (2016). Resilience among medical students: the role of coping style and social support. *Teaching and learning in medicine*, 28(2), 174-182.
- Tomiak, E. M., Samson, A., Miles, S. A., Choquette, M. C., Chakraborty, P. K., & Jacob, P. J.

- (2007). Gender-specific differences in the psychosocial adjustment of parents of a child with duchenne muscular dystrophy (DMD)-Two points of view for a shared experience. *Qualitative Research Journal*.
- Ullah, H., & Wilson, M.A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192-1202.
- van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767.
- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 44(8), 643-650.
- Wang, Z., Koenig, H. G., Ma, H., & Al Shohaib, S. (2016). Religion, purpose in life, social support, and psychological distress in Chinese university students. *Journal of religion and health*, 55(3), 1055-1064.
- Webber, K. L., Krylow, R. B., & Zhang, Q. (2013). Does involvement really matter? Indicators of college student success and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 54(6), 591-611.
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *High. Educ. Res. Dev.* 29, 623–639. doi: 10.1080/07294360.2010.501071
- Willcoxson L., Cotter J., et Joy S., (2011) Beyond the first-year experience: the impact on

attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities, *Studies in Higher Education*, 36:3, 331-352, DOI:

10.1080/03075070903581533

Workman, J. L. (2015). Parental influence on exploratory students' college choice, major, and career decision making. *College Student Journal*, 49(1), 23-30.

Zeidner, M., et Matthews, G., (2005). Evaluation anxiety. *Handbook of competence and motivation*, 141-163.

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.

Annexe A

Questions de l'entrevue semi-dirigé en 2012

1. La dynamique du choix d'études postsecondaires et du choix de carrière

1.1. Au terme de vos études universitaires avez-vous le sentiment que vous avez fait le bon choix de programme d'études postsecondaires? Expliquez.

1.2. L'Université d'Ottawa aura été un bon choix? Expliquez.

1.3. Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié durant vos études?

1.4. Qu'est-ce que vous avez moins aimé?

1.5. Avez-vous changé de programme ou ajusté votre choix au fil des années? Si oui, qu'est-ce qui vous a amené à changer? Avez-vous consulté diverses personnes pour faire votre nouveau choix?

1.6. Si vous aviez à refaire votre choix de programme, changeriez-vous quelque chose?

2. L'expérience universitaire

2.1. Les bonnes surprises, les mauvaises surprises durant vos études universitaires (charge de travail)?

2.2. Qu'est-ce qui aura été le plus difficile durant vos études universitaires?

2.3. Vous avez connu des moments de découragement? Vous avez reçu l'aide nécessaire?

2.4. Au plan de la vie sociale, vous conservez un bon souvenir?

2.5. Au point de vue financier, cela a été difficile?

3. Les transitions à la fin des études universitaires

3.1. Comment vivez-vous votre transition vers le marché du travail ou un autre programme?

3.2. Vous sentez que vos études vous ont préparé pour le marché du travail?

3.3. Avez-vous un projet professionnel? Vous avez bon espoir de trouver votre place sur le marché du travail?

3.4. Quels sont vos projets?

3.5. Qu'est-ce qui a le plus changé en vous au terme de ces quatre années?

Annexe B

Questions de l'entrevue semi-dirigé en 2017

1. La dynamique du choix d'études postsecondaires et du choix de carrière

1.1. Au terme de vos études universitaires, avez-vous le sentiment que vous avez fait le bon choix de programme d'études postsecondaires? Expliquez.

1.2. L'Université d'Ottawa aura été un bon choix? Expliquez.

1.3. Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié durant vos études?

1.4. Qu'est-ce que vous avez le moins aimé?

1.5. Avez-vous changé de programme ou ajusté votre choix au fil des années? Si oui, qu'est-ce qui vous a amené à changer? Avez-vous consulté diverses personnes pour faire votre nouveau choix?

1.6. Si vous aviez à refaire votre choix de programme, changeriez-vous quelque chose?

1.7. Vous avez décidé d'étudier en français, cela a été une bonne décision?

2. L'expérience universitaire

2.1. Les bonnes surprises, les mauvaises surprises durant tes études universitaires (charge de travail)?

2.2. Qu'est-ce qui aura été le plus difficile durant vos études universitaires?

2.3. Vous avez connu des moments de découragement? Vous avez reçu l'aide nécessaire?

2.4. Au plan de la vie sociale, vous conservez un bon souvenir?

2.5. Au point de vue financier, cela a été difficile?

3. Transitions à la fin des études universitaires

3.1. Comment vivez-vous votre transition vers le marché du travail ou vers un autre programme?

3.2. Vous sentez que vos études vous ont préparé pour le marché du travail?

3.3. Avez-vous un projet professionnel? Vous avez bon espoir de trouver votre place sur le marché du travail?

3.4. Quels sont vos projets?

3.5. Qu'est-ce qui a le plus changé en vous au terme de ces quatre années?

Annexe C

Questionnaire au sujet des données démographiques en 2012

1. Ton sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Homme • Femme 	
2. Ton âge	(Inscrire âge)	
3. Ton lieu de naissance	<ul style="list-style-type: none"> • Canada • Autre pays 	
4. Pays de naissance des parents	<p style="text-align: center;">Père</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canada • Autre pays 	<p style="text-align: center;">Mère</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canada • Autre pays
5. Dernier niveau de scolarité terminé Des parents (le choix d'une possibilité exclut les autres).	<p style="text-align: center;">Père</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élémentaire • Secondaire • Collégial • Universitaire 	<p style="text-align: center;">Mère</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élémentaire • Secondaire • Collégial • Universitaire
6. Ta région d'origine	<ul style="list-style-type: none"> • Ottawa et l'Est de l'Ontario • Toronto et le Sud de l'Ontario • La grande région de Sudbury • Le Nord de l'Ontario (Hearst, Kapuskasing, Cochrane, New Lisgar, Timmins) 	

Échelle du dynamisme du projet professionnel 2012

Indique ton niveau d'accord par rapport aux affirmations suivantes qui portent sur ton choix d'études postsecondaires et ton avenir professionnel.	Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
1. Je peux nommer clairement le métier ou la profession que j'aimerais faire après mes études postsecondaires.					
2. Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à mon choix d'études universitaires.					
3. Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à ce que j'aimerais faire plus tard comme travail.					
4. J'ai fait mon choix d'études universitaires à la dernière minute sans réellement prendre le temps d'y réfléchir.					
5. J'ai un objectif de carrière auquel je tiens beaucoup.					

Annexe D

Questionnaire au sujet des données démographiques 2017

1. Ton sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Homme • Femme 	
2. Ton âge	(Inscrire l'âge)	
3. Ton lieu de naissance	<ul style="list-style-type: none"> • Canada • Autre pays 	
4. Pays de naissance des parents	<p style="text-align: center;">Père</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canada • Autre pays 	<p style="text-align: center;">Mère</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canada • Autre pays
5. Dernier niveau de scolarité terminé des parents (le choix d'une possibilité exclut les autres).	<p style="text-align: center;">Père</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élémentaire • Secondaire • Collégial • Universitaire 	<p style="text-align: center;">Mère</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élémentaire • Secondaire • Collégial • Universitaire
6. J'ai terminé mon programme d'études en juin 2016.	<ul style="list-style-type: none"> • OUI • NON 	
7. J'ai changé mon programme d'études.	<ul style="list-style-type: none"> • OUI • NON 	
8. J'ai intégré le marché du travail.	<ul style="list-style-type: none"> • OUI • NON 	
9. Je suis actuellement aux études.	<ul style="list-style-type: none"> • OUI • NON <p>Quel programme? _____</p> <p>Quelle institution? _____</p>	

Échelle du dynamisme du projet professionnel en 2017

Indique ton niveau d'accord par rapport aux affirmations suivantes qui portent sur ton choix d'études postsecondaires et ton avenir professionnel.	Très en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Très en accord
1. Je me sens préparé à m'intégrer au marché du travail.					
2. Je sens que j'ai fait le bon choix de programme d'études universitaires.					
3. Je vis aujourd'hui de l'incertitude par rapport à ce que j'aimerais comme travail.					
4. J'ai un objectif de carrière auquel je tiens beaucoup.					