



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Devenir étudiant : attentes et craintes face à l'entrée à l'université

**Lucie BONNEFOY ; Isabelle OLRVY-LOUIS**

Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale, Université Paris Nanterre

*La recherche présentée a pour objectif de renouveler les travaux portant sur l'entrée à l'université en se centrant ici à la fois sur les phases de préparation et d'adaptation au moyen de méthodologies qualitatives, que ce soit par questionnaire auprès de lycéens (N=636) dont une partie en suivi longitudinal (N=27) ou par le biais d'entretiens avec des étudiants en première année (N=14). L'analyse des dynamiques motivationnelles et du vécu de la transition ont pu mettre en avant une certaine ambivalence quant à cette étape qui correspond à la fois à l'entrée dans l'enseignement supérieur et à l'entrée dans l'âge adulte.*

L'entrée dans l'enseignement supérieur fait l'objet de nombreux intérêts. Elle rassemble ceux des professionnels, avec notamment l'émergence d'un marché privé de l'orientation, des politiques publiques, avec la mise en place de lois et réformes récentes ayant à cœur de renforcer le continuum -3/+3 et de remédier à l'important taux d'échec en première année universitaire, mais également ceux du grand public comme nous pouvons le remarquer à travers l'abondance des articles de presse parus portant sur Parcoursup. Si les inquiétudes des lycéens et de leurs parents semblent se cristalliser autour de la plateforme de gestion des vœux et d'inscription dans le post-bac, il paraît intéressant d'explorer la façon dont ces premiers appréhendent et investissent cette transition. Pour ce faire, nous nous sommes centrées sur les motivations et sur le sens attribué au départ du lycée et à l'arrivée à l'université.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Cadre théorique

### ***L'entrée à l'université : une adaptation pas seulement académique***

L'entrée à l'université a principalement été étudiée sous le prisme de la réussite en première année en cherchant à identifier des facteurs explicatifs. L'analyse de la littérature permet de mettre en lumière trois ensembles permettant de prédire la réussite à l'université : les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, le contexte psychosocial et le cadre universitaire (Chemers et al., 2001 ; Lane et al., 2004 ; Richardson et al., 2012 ; Romainville et Michaut, 2012). Toutefois, la mesure même de la réussite effectuée dans ces études peut être questionnée du point de vue de son opérationnalisation (notes aux examens, nombre de crédits validés, passage à l'année supérieure, etc.) ou des référents théoriques parfois distincts convoqués conduisant à de possibles confusions conceptuelles (De Clercq, 2017 ; Vermunt 2005). Cette vision centrée sur une réussite quantitative est réductrice car elle ne permet pas d'appréhender l'expérience des étudiants dans sa globalité (Leclercq et Parmentier, 2011). Dans cette perspective, il s'agit alors de s'intéresser non pas à la réussite-académique de cette étape, mais à la réussite-épanouissement (Schreiner, 2012), conception qui s'accorde avec les études s'intéressant à l'expérience étudiante, qui ont été menées en sociologie, en sciences de l'éducation ou encore en psychologie (Jellab, 2011 ; Johnston, 2010 ; Paivandi, 2015 ; Trautwein et Bosse, 2016). Parmi ces travaux, la méta-analyse proposée par Crédé et Niehorster (2012) qui présente une conceptualisation et une opérationnalisation de l'ajustement à l'université mérite d'être présentée en détail. Cette revue s'est basée sur les études ayant utilisé le Student Adaptation to College Questionnaire qui repose sur la taxonomie Baker et Syrik (1984). L'ajustement est perçu ici comme un concept multifactoriel, les auteurs distinguant quatre sous-dimensions de l'ajustement : académique, social, psychologique-émotionnel et l'attachement à l'institution. La première sous-dimension, l'ajustement académique, se rapporte aux attitudes et comportements des étudiants envers les exigences académiques, mais aussi à la façon dont ils appréhendent leur formation et les différents cours. La sous-dimension de l'ajustement social est en lien avec l'engagement des étudiants dans la vie universitaire et correspond ainsi de façon plus générale aux activités sur le campus, la relation avec les pairs, mais aussi avec l'expérience de l'éloignement familial et social quand c'est le cas. Quant à la troisième sous-dimension, l'ajustement psychologique-émotionnel, elle met l'accent sur les états psychologiques et physiques de l'étudiant, notamment le stress, l'anxiété, etc. L'attachement institutionnel correspond quant à lui au degré avec lequel les étudiants s'identifient et sont attachés émotionnellement à leur communauté universitaire. Le concept d'ajustement apparaît bien comme multidimensionnel dans les différentes études revues, les étudiants pouvant parfois très bien s'adapter à une de ces sous-dimensions mais moins bien s'adapter à d'autres. Finalement, ces différents travaux ont permis la mise en évidence du rôle de l'adaptation au monde universitaire et de la pluralité des dimensions nécessitant un ajustement de la part de l'étudiant. Le potentiel bouleversement psychologique induit par l'entrée à l'université ne se limite pas à la sphère académique, mais touche aussi les sphères sociale et culturelle.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

#### ***Devenir étudiant, l'enjeu réel de la transition***

Ces changements vécus entre le lycée et l'université relèvent avant tout d'une transition qui, comme toute transition, prend du temps et ouvre notamment sur des apprentissages, des questionnements identitaires et de construction de sens (Masdonati et Zittoun, 2012). Les transitions, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, peuvent être perçues comme des tournants dans la trajectoire de vie conduisant à des transformations plus globales. Les changements qui s'en suivent, qu'ils soient souhaités ou non, s'imposent de fait. C'est alors dans ses rôles mais aussi son rapport aux autres et ses milieux sociaux que la personne va être déstabilisée lors de certaines transitions (Mègemont et Baubion-Broye, 2001). De nombreux auteurs s'accordent d'ailleurs sur le fait que cette période va interroger l'individu dans son identité (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; etc.). Dans le cadre la transition lycée-université, le changement identitaire semble inévitable avec le passage d'une identité lycéenne à étudiante, mais aussi avec le passage concomitant de l'âge adolescent à l'âge adulte. En somme, bien loin de constituer une simple formalité, l'inscription dans une nouvelle formation universitaire implique d'apprendre à devenir étudiant (Coulon, 2005 ; Bonnefoy, 2020). Les premiers pas à l'université constituent un temps à part entre deux institutions et deux âges qui est imposé par le temps scolaire et par le développement de l'individu. Les travaux d'Alain Coulon (2005) sur la population étudiante portant tout particulièrement sur l'entrée dans la vie étudiante et le métier d'étudiant éclairent cette étape d'entrée à l'université. En postulant que la première chose que l'étudiant va devoir apprendre en arrivant à l'université serait le métier d'étudiant, l'enjeu fort de cette transition subsisterait alors dans le passage vers ce statut. Coulon (2005) distingue trois périodes clés à cette période d'initiation : le temps de l'étrangeté, de l'apprentissage de nouveaux repères et enfin de l'affiliation à la communauté universitaire. Ces temps permettent de distinguer la façon dont peut être appréhendée la première année universitaire. Cependant cette conceptualisation met de côté la fin du lycée qui constitue le premier palier de cette transition. C'est véritablement dès le lycée que se joue l'entrée dans l'enseignement supérieur comme en témoigne les textes officiels et l'organisation qui est faite du continuum bac -3/+3 en France. Plusieurs auteurs permettent d'appréhender cette perspective d'une transition qui débiterait dès le lycée, la modélisation de Briggs, Clark et Hall (2012) propose ainsi une centration sur le pont à faire entre le contexte de départ, le lycée, et le contexte d'arrivée, l'université. En mettant au cœur la construction du jeune comme un étudiant en devenir, les auteurs présentent les influences respectives de ces deux parties. Le modèle met en avant la nécessité d'accompagner le jeune en amont et en aval de la transition, au lycée comme à l'université, pour lui permettre de se développer en tant qu'étudiant à travers notamment des expériences pré-universitaires lors du lycée par exemple. Le processus de transition démarre en fin de compte avant même l'inscription dans l'enseignement supérieur, il débute dès les visites des établissements et des contacts avec des étudiants.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Ce sont ces temps-là qui permettent aux lycéens de s'imaginer ce qu'être étudiant peut signifier. Le processus est à l'œuvre encore les premiers mois à l'université, où l'étudiant peut se sentir à ce moment-là "comme un poisson hors de l'eau" (Tranter, 2003, cité dans Briggs, Clark et Hall, 2012). Le modèle des cycles de transition de Nicholson (1990), appliqué au passage dans l'enseignement supérieur (De Clercq, 2019), est lui aussi éclairant puisqu'il distingue plusieurs temps forts en démarrant dès l'étape de préparation de la transition ; sont ensuite identifiées les étapes de rencontre correspondant aux premiers jours voire semaines suivant l'entrée à l'université, l'adaptation aux différents changements et enfin la stabilisation où l'étudiant se retrouve dans un état d'équilibre dans le nouvel environnement. Ces éléments permettent de donner un cadre d'analyse à la transition, néanmoins il reste difficile d'identifier une transition lycée-université type. Il s'agit en effet davantage de "premières années multiples" (Johnston, 2010). Compte-tenu de l'influence des différents contextes et parcours passés du jeune, nous retrouvons nécessairement différents parcours d'étudiants en devenir.

En conclusion, les questions suivantes peuvent être posées : Comment les étudiants en devenir projettent-ils cette étape d'entrée dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement à l'arrivée à l'université ? Quels sens attribuent-ils à cette étape ? Quelles peuvent être leurs attentes et appréhensions quant à cette transition lycée-université ?

Si les travaux présentés précédemment sont utiles pour répondre en partie à ces questions, il s'agit aussi de chercher à renouveler l'étude de cette transition en prenant en compte à la fois l'étape de préparation, au lycée, et d'ajustement, à l'arrivée à l'université. Parce qu'il s'agit d'une transition normative attendue qui peut être anticipée (Schlossberg, 2005), il est essentiel de capter le regard porté par les individus qui la traversent tout au long de son déroulement pour tenter de comprendre la façon dont elle est vécue. Aussi, plutôt que d'explorer comme c'est souvent fait, soit l'état qui précède cette transition auprès de lycéens en terminale, au moyen d'études se concentrant principalement sur la construction des préférences vocationnelles et des choix d'orientation (Lannegrand-Willems, 2008 ; Moyné et al. 2018), soit l'état qui lui fait suite au moyen d'études conduites auprès d'étudiants de première année, centrées sur leur adaptation au monde universitaire (Haas et al., 2012), nous proposons de nous intéresser à la fois à l'avant et à l'après de cette transition au moyen de méthodes identiques (Bonney & Olry-Louis, 2020). Par ailleurs, l'utilisation d'une méthodologie qualitative permet de laisser la parole aux étudiants en devenir et d'interroger leurs représentations ainsi que le regard qu'ils portent sur l'arrivée à l'université. Au sujet des représentations que les lycéens (Bonney & Olry-Louis, 2020) ou étudiants (Bonney, 2020 ; Haas et al., 2009) peuvent se faire au sujet de l'entrée à l'université, il a pu être mis en avant une prédominance des thématiques de liberté et d'autonomie perçues à la fois comme négatives et positives. Les ambivalences perçues précédemment étant caractéristiques de cette période développementale, il semble important non seulement de les prendre en compte mais également de chercher à les interroger. Le modèle *push, pull, anti-push, anti-pull* (2PAP) proposé par Mullet et al. (2000) trouve alors ici tout son intérêt. Centré sur les motivations, il suggère de ne pas les observer comme cela peut souvent être proposé en termes de dynamique interne ou externe, mais d'interroger les différentes tensions : les facteurs qui attirent dans le nouvel environnement (l'université), *pull*, et ceux qui inquiètent, *anti-pull* ; la réciproque est également proposée pour l'environnement quitté (le lycée), avec les éléments *push* et *anti-push*.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Méthodologie

### Cadre de l'étude

La recherche présentée ici propose de décrire la façon dont les futurs étudiants appréhendent la transition entre le lycée et l'université, avant d'y accéder, et de comparer ces éléments une fois l'arrivée à l'université rendue effective un an plus tard pour tenter de cerner les transformations intervenant durant cette année. Afin d'apporter un éclairage à ce double objectif, deux études sont présentées. Une première recherche a été menée auprès de 636 lycéens en terminale interrogés par un questionnaire sur les éléments qui les attirent ou dissuadent face à l'entrée dans l'enseignement supérieur, 27 d'entre eux ayant pu être resollicités l'année suivante avec le même questionnaire. Une seconde recherche réalisée par entretiens semi-directifs auprès de 14 étudiants nous permettra de compléter l'analyse des dynamiques motivationnelles et de nous arrêter sur la singularité des parcours d'entrée à l'université.

### Participants

L'échantillon initial (au temps 1 de l'étude longitudinale) est composé de 636 lycéens inscrits en terminale dans différentes séries générales et technologiques. La part des lycéens en filière générale est de 73,97 % tandis que les bacheliers technologiques représentent 26,02% de l'échantillon. Tous étaient issus de lycées de l'académie de Lyon, une grande partie est restée étudiée dans ce secteur (N= 23) et une plus petite partie est allée étudier dans une université plus ou moins éloignée de l'académie d'origine (N= 4).

Tableau 1. Présentation des participants aux études 1 et 2

Étude 1		Etude 2
Temps 1	Temps 2	
Lycéens en terminale (N=636)	Étudiants en première année de licence (N = 27)	Étudiants en première année de licence (N=14)
47,79 % H / 52,21 % F	18,52 % H / 81,48% F	35,71 % H / 64,29 % F
15 à 21 ans (m= 17.5)	18 à 21 ans (m= 18.7)	17 à 21 ans (m= 18.42)
13 établissements	8 établissements	7 établissements

Dans la deuxième étude, comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessus, ce sont 14 étudiants inscrits en première année universitaire, tous néo-bacheliers qui ont été interrogés. Ils sont inscrits dans 7 universités différentes, parmi ceux-ci une étudiante suit un cursus universitaire en Angleterre. Ils sont inscrits dans des parcours divers : sciences humaines et sociales (N=3) ; sciences et technologies (N=3) dont 2 en STAPS ; langues (N=1) ; santé (N=4) ; droit, économie et gestion (N=3).



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Matériel et procédure

Dans la première étude, le même questionnaire a été proposé aux deux temps de l'étude avec des questions ouvertes basées en partie sur le modèle 2PAP de Mullet et al. (2000) permettant d'interroger les motivations à l'égard de l'entrée en formation post-bac universitaire. Le recueil des données a pu se faire directement dans les lycées pour la première partie de l'étude, puis en ligne pour les 27 participants ayant participé au suivi longitudinal. L'analyse des données lexicales recueillies par questionnaire a été opérée via le logiciel IramuteQ, la fréquence des termes évoqués par les lycéens a ainsi pu être identifiée. Concernant la partie longitudinale, une comparaison des thématiques a été effectuée.

Au sujet des entretiens, ils ont été menés principalement en face à face à l'exception de trois d'entre eux qui ont été effectués par visioconférence pour des raisons géographiques. Les rencontres avec les sujets ont été organisées dans un endroit calme (exemple : un bureau sur le campus universitaire). Avec l'accord des participants, ils ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone ce qui a permis ensuite leur retranscription complète. Nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs proposant des thématiques en lien direct avec les travaux précédemment présentés à propos des dynamiques motivationnelles et de l'entrée à l'université. L'objectif est de nous permettre de mieux cerner le vécu de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. L'entretien est pensé en trois temps : la fin du lycée, l'entrée à l'université et les projets ultérieurs. Sur la base de la retranscription des entretiens, deux types d'analyse ont été réalisées. Dans un premier temps, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été effectuée, puis par la suite un travail intra-individuel a été accompli.

## Résultats

### ***Craintes et inquiétudes lycéennes face à l'entrée à l'université***

Les premiers résultats concernent la population lycéenne (N=636) rencontrée lors de l'étude 1. Ils permettent de mettre en avant les motifs *pull* (ce qui motive) et *anti-pull* (ce qui dissuade) vis-à-vis de l'université. Les termes les plus récurrents sont présentés ci-dessous :

Tableau 2. Motivation envers les formations universitaires : termes les plus récurrents (N=636)

Rang de la réponse	Motifs <i>pull</i>	Motifs <i>anti-pull</i>
1	Autonomie	Difficulté
2	Liberté	Autonomie
3	Indépendance	Liberté
4	Ambiance	Long
5	Changement	Peur
6	Nouveauté	Manque de cadre



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Du point de vue de la motivation pour l'université, les termes les plus cités (*autonomie* et *liberté*) sont ambivalents en ce qu'ils sont à la fois associés à du désirable et à du dissuasif. Ce type d'ambivalence apparaît fréquemment, puisque nous retrouvons des étudiants qui souhaiteraient intégrer l'université en raison de "*la liberté dans le fait de se gérer seul dans son travail et l'autonomie*" évoquée positivement, mais qui est contrebalancée par le fait de "*se retrouver sans réel cadre scolaire*", argument qui l'emporte finalement et dissuade souvent d'entrer à l'université.

L'étude 1 de notre recherche a également permis le suivi longitudinal de 27 jeunes, nous avons ainsi pu les interroger sur leurs motivations à entrer à l'université lors leur année de terminale mais aussi en première année universitaire. Nous avons ainsi pu analyser les différents facteurs *pull* / *anti-pull* de façon thématique et procéder à une comparaison entre les temps 1 et 2.

Tableau 3. Occurrences des thèmes en fonction des temps 1 et 2 de l'étude

Thème principal	Sous-thème	Temps 1	Temps 2
Motifs <i>pull</i>	Attrait pour la liberté et l'autonomie	13	5
	Attrait pour la discipline	8	11
	S'assurer un emploi	5	/
	Changer et découvrir une nouvelle vie, faire de nouvelles expériences	/	8
Motifs <i>anti-pull</i>	Manque d'encadrement	11	9
	Difficulté des enseignements et examens	8	/
	Effectifs trop important	6	/
	Eloignement géographique	2	3
	Eloignement des amis, de l'ambiance lycéenne	/	7
	Nouveauté, changement de vie	/	4



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Le tableau 3 expose une synthèse de l'analyse réalisée en présentant les différents motifs invoqués par les participants et leur récurrence au temps 1 et 2 de l'étude. Comme nous pouvons l'apercevoir, si certains motifs sont communs aux deux temps de l'étude, d'autres apparaissent ou disparaissent. Ainsi, si l'attrait pour la liberté et l'autonomie est cité par 13 jeunes lors de leur année de terminale, ils ne sont plus que 5 à mettre en avant ce motif à propos de ce qui les attire à l'université. Tandis que l'aspiration pour la discipline est davantage citée lors de la première année universitaire. Par exemple, l'un des participants évoque en dernière année de lycée "*plus d'autonomie*" et lors de sa première année post-bac "*le fait d'entamer des études qui me plaisent*". L'attrait pour la discipline étudiée semble prendre le pas sur l'envie de liberté et d'autonomie pour certains étudiants. Dans les motifs *anti-pull*, le manque d'encadrement apparaît bien dans les deux temps pour les étudiants interrogés. Si ce motif était une crainte à priori pour les lycéens, celle-ci semble persister pour une partie de ceux-ci. Par ailleurs, pour la population lycéenne interrogée, l'attente de changement et d'une nouvelle vie n'était pas autant citée dans les motifs *pull* comme *anti-pull*, tandis que ce motif apparaît lors de la première année universitaire. Pour ces étudiants, c'est le vécu de la transition qui semble faire apparaître l'importance du changement de vie : "*ne plus rester au lycée avec des ados, commencer la vraie vie*". Nous pouvons aussi noter que certains motifs tels que les effectifs et la difficulté des enseignements et examens étaient à priori craints par les étudiants avant le baccalauréat, alors qu'une fois arrivés à l'université ces motifs ne sont plus cités. Un des étudiants évoque en effet en terminale "*le fait qu'on soit trop nombreux*" pour ce qui le dissuade à l'université et un an plus tard, il met en avant à ce propos : "*le confort d'être à côté de la maison*". C'est finalement l'éloignement géographique de l'environnement familial qui semble plus difficile en étant à l'université.

#### **Regards étudiants sur la transition lycée-université**

La transition paraît forcée et inévitable car imposée par le rythme scolaire (Jacques, 2016 ; Gale et Parker, 2014), le départ du lycée est ainsi contraint et les lycéens ont peu à se questionner sur ce qui les retient dans cet environnement. Néanmoins, interroger les étudiants en devenir sur ce qu'ils apprécient ou ce qu'ils ont envie de quitter dans l'enseignement secondaire permet de saisir la façon dont ils investissent la transition. Nous avons ainsi pu relever les différents motifs mis en avant par les 14 étudiants rencontrés lors des entretiens, ils sont présentés dans le tableau ci-dessous.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Tableau 4. Récapitulatif des mobiles push, anti-push, pull et anti-pull

Motifs <i>push</i>	Motifs <i>anti-push</i>	Motifs <i>pull</i>	Motifs <i>anti-pull</i>
La vie lycéenne	L'encadrement	L'attrait pour la	Le manque
L'encadrement	L'environnement	liberté et	d'encadrement
La	lycéen	l'autonomie	Peur de l'échec
simplicité/routine	Le manque de sens	Discipline étudiée	Effectifs trop
La relation aux	Le besoin d'un	La découverte d'un	importants
enseignants	nouveau départ	nouvel	
L'attachement aux		environnement	
amis		Le prestige et	
		importance des	
		études	
		La finalité	
		professionnelle	

Les motifs s'agencent de manière assez singulière pour chacun des étudiants rencontrés, néanmoins la question de l'encadrement au lycée comme à l'université est un motif partagé par une majorité des étudiants. Cette question d'encadrement est associée à la fois à du désirable comme à du dissuasif. En outre, une contradiction apparaît aussi pour l'autonomie qui semble attendue et crainte en même temps. Ces deux questions d'encadrement et d'autonomie sont par ailleurs reliées.

Finalement, les différents éléments recueillis auprès des lycéens et étudiants donnent à voir des résultats ambigus car ils mettent en évidence plusieurs paradoxes. Les éléments saillants des dynamiques motivationnelles donnent à voir à la fois de la nostalgie de ce qui a été vécu au lycée mais aussi de l'excitation face à ce qui va arriver, l'envie de devenir plus autonome et la peur de la solitude dans l'enseignement supérieur, la soif de liberté à l'université et pourtant la peur de ne pas être assez encadré, etc.

### **Le parcours de Gaëlle<sup>1</sup>**

Comme évoqué précédemment, chaque parcours d'étudiant entrant à l'université est singulier et les entretiens sont aussi l'occasion de percevoir le vécu de la transition en tant que telle et ce qu'elle peut venir signifier pour les étudiants rencontrés à partir d'analyse intra cas. C'est pourquoi nous avons fait le choix dans cette partie de présenter plus spécifiquement le parcours d'une des étudiantes rencontrées.

<sup>1</sup> Le prénom a été modifié, un pseudonyme est utilisé ici.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

Gaëlle est étudiante en PACES à la suite d'un baccalauréat scientifique dans un lycée de la même métropole. Quand elle évoque le changement d'environnement entre l'enseignement secondaire et supérieur, un point important pour elle a été la possibilité de pouvoir porter son voile à l'université : *"c'est pour ça que je voulais pas rester encore plus au lycée ou quoi, j'en avais marre, tous les matins l'enlever, tous les soirs le remettre. Y'en a qui aiment bien, qui disent que c'est une transition, que le lycée pour elles ça a été une transition puisqu'elles l'enlevaient quand elles étaient dans l'établissement. Alors que pas moi. Pour moi c'était un poids en fait de l'enlever à chaque fois."* En dehors de cet exemple, le contexte du lycée et l'université sont pour elle particulièrement distincts notamment au niveau des pairs qui l'entourent : *"On peut dire ce qu'on veut mais à la fac, y'a beaucoup moins, beaucoup moins d'arabes, de noirs... moi j'étais dans un lycée de banlieue où c'était plutôt les français qu'il y en avait 5 par classes, là c'est complètement l'inverse. [...] Ça change beaucoup. C'est pas pareil en fait, c'est pas les mêmes conversations, on a pas le même rapport aux choses. Après moi, ça me dérange pas parce que j'aime bien. Moi j'aime bien."* Outre les changements académiques à l'arrivée à l'université, Gaëlle vit aussi une certaine transition culturelle et communautaire en entrant dans l'enseignement supérieur. L'environnement qu'elle côtoie lui semble éloigné de celui familial et du lycée. Cette étudiante a le sentiment que l'arrivée à l'université lui a fait "un choc" et que cette première année d'études supérieures l'a beaucoup fait "mûrir" qu'elle est passée de "gamine" à plus mature, que sa façon de penser a évolué et qu'elle est devenue plus indépendante de par l'autonomie laissée en cours à l'université. Elle précise à ce sujet qu'elle n'est pas pour autant "devenue adulte" même si elle a eu 18 ans. Finalement, le discours de Gaëlle permet d'illustrer les différents types de changements mis en lumière notamment par Johnston (2010) : culturels et communautaires, académiques, sociaux et personnels. Le fait de devenir étudiante semble relié dans son cas à celui de devenir adulte.

In fine, si une majorité des étudiants rencontrés en entretien partagent l'idée d'une transition perçue comme étant un temps particulier de changement à la fois dans leur vie personnelle comme académique comme c'est le cas avec Gaëlle, il est néanmoins important de noter que pour une petite partie d'entre eux, l'étape apparaît davantage comme la continuité logique de leur scolarité. En outre, l'analyse des données issues des entretiens met en évidence que si l'arrivée à l'université apparaît davantage comme une bifurcation biographique (Olry-Louis, 2017), c'est que cette transition porte un autre sens que celui de simplement suivre une nouvelle formation : ce peut être l'envie de découvrir un nouvel environnement de vie, de quitter le domicile familial, de pouvoir s'engager dans des causes qui leur tiennent à cœur ou pour des raisons plus personnelles (exemple pour Gaëlle le fait de pouvoir porter son voile). C'est pour ces étudiants là que la transition vers l'université semble aussi porter le sens du passage vers l'âge adulte émergent. En définitive, le sens attribué à la transition entre le lycée et l'université appartient à l'expérience personnelle de chaque étudiant, mais pouvoir l'appréhender nous permet de saisir la façon dont chaque jeune investit cette étape.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Discussion

La présentation des résultats nous a permis d'amorcer leur discussion, mais la partie proposée ici nous permet de revenir brièvement sur certains éléments permettant de faire le lien avec l'objectif initial de la recherche. Nous avons à cœur de décrire la façon dont les futurs étudiants appréhendent la transition entre le lycée, mais également d'étudier la façon dont ces éléments sont envisagés à l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, l'analyse des dynamiques motivationnelles a permis de mettre en lumière l'importance des questions d'autonomie et de liberté à la fois dans les motivations à quitter le lycée mais aussi dans les craintes et attentes face à l'université. Cette question d'envie et d'appréhension de l'indépendance renvoie à la transition vers l'âge adulte en devenir caractérisé par des questions de ce type (Galland, 1990). Cette tension paradoxale des facteurs motivationnels à l'œuvre peut être mise en relation avec les logiques simultanées de retrait et d'assimilation observées par Dupuy et Le Blanc (2001) dans d'autres transitions, éclairant la façon dont les individus les investissent. Par ailleurs, l'analyse longitudinale des données a permis de souligner rétrospectivement l'importance prise par les changements de vie générés par l'arrivée à l'université, lesquels apparaissent également ambivalents.

Enfin, nous avons présenté une étude de cas permettant d'introduire des éléments concernant le vécu de la transition et le sens qui peut lui être accordé. De façon plus large, les entretiens que nous avons réalisés nous permettent de mettre en lumière que si une partie des étudiants vivent cette transition dans la continuité logique de leur scolarité, la majorité d'entre eux mettent l'accent sur le basculement opéré à la fois dans leur vie académique et personnelle, faisant de cette transition une bifurcation biographique (Olry-Louis, 2017). Permettant de satisfaire l'envie de découvrir un nouvel environnement de vie, de quitter le domicile familial, de pouvoir s'engager dans des causes qui tiennent à cœur, l'entrée à l'université est porteuse de sens pour eux et témoigne du passage vers l'âge adulte émergent. D'après Arnett (2000), cet âge offrant effectivement un temps d'exploration identitaire intense à travers la recherche de sens dans la formation, le travail et les relations, et par des choix d'orientation à penser. Il nous paraît intéressant de reprendre ici la conception développementale de la transition, celle-ci serait réussie dans la mesure où elle est perçue comme une opportunité de se développer et d'apprendre, ainsi dès lors les jeunes se sentent soutenus au cours de celle-ci et surtout qu'ils la perçoivent comme positive (Schreiner, 2012). Dans bien la perspective d'une première année perçue sous l'angle d'une réussite-épanouissement qu'il apparaît pertinent d'analyser cette transition, qui semble offrir l'occasion de changements personnels profonds qui peuvent être considérés en référence à l'entrée à l'âge adulte.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Conclusion

En conclusion, si beaucoup de travaux ont été réalisés sur l'arrivée à l'université, ils ont été en grande partie menés auprès d'étudiants et prenaient peu en compte la transition dans sa perspective temporelle puisqu'elle débute finalement dès l'année de terminale. En analysant les projections des lycéens face à cette transition, ces résultats permettent ainsi de nous renseigner sur la façon dont ils imaginent et se projettent en tant qu'étudiant à l'université. L'intérêt de cette recherche réside notamment dans le fait qu'elle vise une population variée avec des participants qui proviennent de plusieurs lycées et universités, ce qui permet d'avoir accès à des parcours divers qui ne reflètent pas la réalité d'une seule université. Mais la population constitue en même temps une des limites de cette recherche qui n'a porté que sur un faible nombre de participants pour le suivi longitudinal réalisé. S'il est dommageable de n'avoir pu suivre que 27 d'entre eux, cette déperdition s'explique aussi par les changements opérés entre ces deux période pour ces jeunes.

En conclusion, si le sens attribué à la transition entre le lycée et l'université appartient bien à l'expérience personnelle de chaque étudiant, pouvoir l'appréhender également à travers les motivations à l'œuvre permet de mettre au jour les dynamiques ambivalentes les plus partagées. Derrière les ex-lycéens arrivant tout juste dans l'enseignement supérieur, se profilent déjà les étudiants en devenir, qui vont devoir appréhender pas à pas leur affiliation à la communauté institutionnelle, intellectuelle mais aussi communautaire, et qui sont en même temps, des adultes émergents confrontés à l'apprentissage à venir de leur liberté. Une des perspectives s'ouvrant à l'issue de ce travail serait d'utiliser le modèle de Mullet et al. (2000) pour l'analyse de transitions telle quelle celle-ci puisqu'il permet de prendre en compte les tensions entre les deux contextes, l'avant et l'après. Soidet et Raussin (2019) ont d'ailleurs pu l'utiliser dans le cadre d'une recherche auprès d'un public en reprise d'études universitaire et de ce fait expliciter la complexité du processus décisionnel au cours d'une telle étape. En outre, l'utilisation d'un tel cadre d'analyse peut sembler féconde pour l'accompagnement des étudiants en devenir, en permettant de ne pas se centrer uniquement sur les choix à opérer mais bien sur leurs craintes et attentes face à l'enseignement supérieur.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

## Bibliographie

- Arnett, J.J. (2000). "Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties". *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Baker, R.W. & Siryk, B. (1984). *Measuring adjustment to college*. *Journal of counseling psychology*, 31, 179-189.
- Bonnefoy, L. (2020). *Devenir étudiant : étude des dynamiques représentationnelles et vocationnelles au cours de la transition lycée-université* [thèse de doctorat, Université Paris Nanterre].
- Bonnefoy, L. & Olry-Louis, I. (2020). Anticipations lycéennes de la transition vers l'université : représentations sociales et dynamiques motivationnelles. Dans C. Lagabriele, D. Steineret A. Battistelli (dir.), *Carrières, leadership et conflits* (p. 11-23). L'Harmattan.
- Briggs, A.R.J, Clark, J. & Hall, I. (2012). "Building bridges: understanding student transition to university". *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21.
- Chemers, M.M., Hu, L.T. & Garcia, B.F. (2001). "Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment". *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2e éd.). Editions Economica.
- Créde, M. & Niehorster, S. (2012). "Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences". *Educational psychology review*, 24(1), 133-165.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain].
- De Clercq, M. (2019). "L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique". *Les cahiers de recherche du Girsef*, 116.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). "Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles". *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Gale, T. & Parker, S. (2014). "Navigating change: a typology of student transition in higher education". *Studies in higher education*, 39(5), 734-753.
- Galland, O. (1990). "Un nouvel âge de la vie". *Revue française de sociologie*, 31(4), 529-551
- Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N., Demoures, A. & Bertrand-Jalais, G. (Juin 2009). *Attentes et représentations de l'entrée dans la vie étudiante : analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs menés dans le cadre du Plan réussite Licence*. Université Lyon 2.
- Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N. & Demoures, A. (2012). "L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4).
- Jacques, M.H. (dir.) (2016). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Presses universitaires de Rennes.
- Jellab, A. (2011). *Les étudiants en quête d'université : une expérience scolaire sous tension*. L'Harmattan.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

- Johnston, B. (2010). *First Year at University: Teaching Students in Transition*. McGraw-Hill Education.
- Lane, J., Lane, A.M. & Kyprianou, A. (2004). "Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance". *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). "La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Leclercq, D. & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission "Réussite" du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 6-9). CIUF.
- Masdonati, J. & Zittoun, T. (2012). "Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253.
- Mègemont, J.L. & Baubion-Broye, A. (2001) "Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle". *Connexions*, 76(2), 15-28.
- Moyne, A., Barthod-Malat, Y., & Kubiszewski, V. (2018). "Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note". *Pratiques psychologiques*, 24(2), 177-194.
- Mullet, E., Dej, V., Lemaire, I., Raïff, P. & Barthorpe, J. (2000). "Studying, working and living in another EU country: French youth's point of view". *European psychologist*, 5(3), 216-227.
- Nicholson, N. (1990). The Transition Cycle: causes, Outcomes, Processes and forms. Dans Fisher, S. et Cooper, C. (dir.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (83-108). John Wiley and Sons.
- Olry-Louis, I. (2017). La reprise d'études universitaires, transition ou bifurcation biographique ? Dans I. Olry-Louis, A.-M. Vonthron, E. Vayre et I. Soidet (dir.), *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales* (p. 137-168). Dunod.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck.
- Perret-Clermont, A.N. & Zittoun, T. (2002). "Esquisse d'une psychologie de la transition". *Education permanente*, 1, 12-15.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). "Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Schreiner, L.A. (2012). From surviving to thriving during transitions. Dans L.A. Schreiner, M.C. Louis et D.D. Nelson (dir.), *Thriving in transitions: a research-based approach to college student success* (p. 1-18). University of South Carolina, National Resource Center for The First Year Experience & Students in Transition.



# COLLOQUE

## Continuum SCO-SUP

### Le pilotage du Bac-3 / Bac +3

- Schlossberg, N. (2005). "Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1).
- Soidet I., Raussin J. (2019). "La reprise d'études universitaires : entre continuité et rupture". *Pratiques psychologiques*, 25(3), 245-264.
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2016). "The first year in higher education—critical requirements from the student perspective". *Higher Education*, 73, 371-387.
- Vermunt, J. (2005). "Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance". *Higher Education*, 49, 205-234.