
Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes

The critical requirements of the ascent to academic achievement: a mixed method to investigate the experience of traditional and adult learners

Florence Van Meenen, Mikaël De Clercq, Françoise de Viron et Mariane Frenay



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/14095>
ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2021
Pagination : 231-261
ISSN : 0249-6739

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)



Référence électronique

Florence Van Meenen, Mikaël De Clercq, Françoise de Viron et Mariane Frenay, « Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 50/2 | 2021, mis en ligne le 01 juin 2023, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/14095>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© Tous droits réservés

Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite : une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes

The critical requirements of the ascent to academic achievement: a mixed method to investigate the experience of traditional and adult learners

Florence Van Meenen, Mikaël De Clercq, Françoise de Viron et Mariane Frenay

Introduction

- 1 L'entrée à l'université est une période ponctuée de nombreux changements pour les étudiants tels que la construction d'un nouveau réseau social, l'acquisition des normes et coutumes universitaires ou le développement d'un apprentissage autonome (Chemers et al., 2001 ; Trautwein & Bosse, 2017). Ces changements sont autant de difficultés que l'étudiant devra surmonter pour s'adapter aux exigences de ce nouvel environnement. C'est d'ailleurs ce processus d'acculturation que Coulon (1997) définit comme l'appropriation du métier d'étudiant.
- 2 Beaucoup d'apprenants éprouvent d'importantes difficultés pour relever les défis de cette transition. De récentes analyses menées auprès d'étudiants de première année révèlent que, dans l'ensemble des disciplines de l'enseignement supérieur belge, le taux d'échec avoisine les 63 % ; parmi lesquels 22 % des étudiants abandonnent définitivement l'enseignement supérieur. Les 41 % restant se réorientent ou persistent dans la filière échouée (Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ARES),

2020). Cette situation engendre un coût financier et psychologique important pour l'individu et la société (Roland et al., 2015).

- 3 Si la situation s'avère préoccupante pour les étudiants classiques, elle se révèle encore plus inquiétante pour les apprenants adultes. En effet, les taux d'échec et d'abandon y sont encore supérieurs (Gonçalves & Trunk, 2014). Ceux-ci posent particulièrement problème dans la mesure où l'Union européenne promeut de plus en plus la « formation tout au long de la vie » pour des raisons sociales, technologiques, économiques et démocratiques (Lambert, 2014 ; Verdier, 2008). Il paraît donc essentiel de mieux comprendre les difficultés vécues par les étudiants classiques et adultes afin d'opérer une réflexion approfondie sur les dispositifs d'accompagnement efficaces à mettre en place pour faciliter leur transition.
- 4 Bien que la littérature sur les étudiants classiques soit très développée en Sciences de l'éducation, peu d'études s'intéressent à l'expérience de la transition et aux obstacles spécifiquement rencontrés par les apprenants adultes en contexte universitaire (Askham, 2008 ; O'Donnell & Tobbell, 2007). Ce constat est d'autant plus criant lorsqu'il s'agit d'envisager une comparaison entre les étudiants classiques et les apprenants adultes. À notre connaissance, seule une recherche mobilisant des données exclusivement qualitatives effectue cette comparaison (Soidet & Raussin, 2017). Or d'une part, les analyses comparatives permettent la mise en place de dispositifs d'accompagnement mieux adaptés aux besoins spécifiques des étudiants (Soidet & Raussin, 2017). D'autre part, les approches mixtes s'avèrent utiles pour faire progresser le domaine des sciences de l'éducation (Coertjens et al., 2016).
- 5 Afin d'approfondir ce phénomène peu investigué (Creswell & Plano Clark, 2018), le présent article poursuit l'objectif suivant : comprendre et comparer, au moyen d'une approche mixte, les obstacles rencontrés par les étudiants classiques et les apprenants adultes lors de leur transition universitaire.

Deux approches de la transition universitaire

- 6 La transition universitaire peut être vue comme une rupture engendrant des processus de changements chez l'apprenant qui cherche à s'adapter à son nouvel environnement (Zittoun, 2009). Dans ce cadre, il réalisera des efforts d'adaptation plus ou moins ardues afin d'ajuster ses comportements à des règles de fonctionnement nouvelles (Chemers et al., 2001).
- 7 Deux approches empiriques tentant de comprendre cet ajustement coexistent. La première, traditionnelle, vise à identifier les adjuvants de la persévérance et de la réussite universitaire (pour une revue, voir Dupont et al., 2016). Néanmoins, les conceptualisations et opérationnalisations de ces deux construits divergent et manquent de clarté (pour une revue, voir Roland et al., 2015). Cette approche se concentre, par ailleurs, principalement sur les prédicteurs individuels et ne permet pas de saisir les difficultés situationnelles réellement rencontrées par l'étudiant durant sa première année.
- 8 Face à cette lacune, Trautwein et Bosse (2017) ont initié une seconde approche de la transition universitaire. Ces auteures ont souhaité prendre davantage en compte les facteurs situationnels afin de se distancer d'une approche centrée principalement sur l'étudiant. La responsabilité de la réussite de l'étudiant se partagerait donc entre

l'étudiant – dans sa capacité à faire face aux obstacles – et l'institution – dans son attention à réguler les obstacles à la transition.

- 9 Trautwein et Bosse (2017) ont mobilisé une approche mixte pour investiguer les obstacles que les étudiants doivent surmonter s'ils souhaitent mener à bien leur cursus universitaire. Une première phase de collecte et d'analyse de données qualitative a permis d'identifier les obstacles perçus par les étudiants lors de leur entrée à l'université. La taxonomie des « obstacles académiques » ayant émergé de ces travaux comporte quatre dimensions et dix sous-dimensions (voir tableau 1). Une seconde phase de collecte et d'analyse de données quantitatives a permis de traduire les difficultés précitées par l'élaboration d'un questionnaire. Celui-ci a été validé en contexte germanophone (Jänsch & Bosse, 2018).

Tableau 1 : Récapitulatif des items du questionnaire des obstacles académiques (QoA) repris de De Clercq, Van Meenen & Frenay (2020)

Obstacles de contenu		Obstacles personnels		
Approche scientifique	Attentes personnelles	Activité d'études	Organisation du quotidien	Échec et pression
13-S'approprier le langage scientifique (ex. : pour les examens et les travaux)	16-Faire le lien entre le contenu des études et les perspectives professionnelles (ex. : développer un projet professionnel, percevoir l'utilité de la matière pour le monde professionnel)	10-Repérer les meilleures manières d'apprendre (ex. : choisir la bonne méthode)	03-Résoudre des problèmes personnels (ex. : faire face à une maladie, des difficultés financières)	07-Faire face aux résultats des évaluations (ex. : mauvaises notes)
25-Adopter une approche scientifique (ex. : la manière d'aborder les contenus à l'université diffère de celle du secondaire)	21-Identifier ses propres intérêts et confirmer son choix d'étude (ex. : se demander si le programme d'étude me convient)	17-Planifier adéquatement les temps d'étude (ex. : moments et durée d'étude)	09-Gérer un logement (ex. : trouver un kot, gérer le ménage)	15-Faire face à la pression liée aux performances à réaliser (ex. : gérer le stress généré par un examen ou ses propres exigences)
36-Acquérir des méthodes de travail scientifique (ex. : analyser des textes scientifiques, identifier une question pertinente)	31-Faire les liens entre théorie et pratique (ex. : trouver des exemples d'application)	22-Faire face à la quantité de matière à apprendre (ex. : tâches ou travail à prévoir tout au long du quadrimestre)	35-Concilier les différents aspects de la vie (ex. : coordonner ses études avec d'autres engagements)	20-Faire face aux feedbacks des enseignants (ex. : commentaires critiques sur les travaux)

		33-Evaluer sa capacité à supporter la charge de travail (ex. : par rapport au volume de travail et au besoin de détente)		39-Gérer le fait de moins bien réussir que les autres (ex. : dans mon groupe de travail)
		04-Suivre l'avancement du contenu et le rythme des cours (ex. : en comprenant l'articulation des contenus)		

Obstacles sociaux				Obstacles organisationnels
Relations sociales (enseignants)	Justification du choix	Climat relationnel	Relations sociales (étudiants)	Règles formelles liées aux études et Conditions d'études et d'examens
27-Contacter les enseignants (ex. : pour les examens, pour la planification des horaires de cours)	41-Justifier mon choix d'étude par rapport à d'autres personnes (ex. : ma famille, mes amis)	02-Gérer le climat relationnel dans le programme d'études (ex. : supporter la compétition)	38-Travailler en équipe (ex. : travailler ensemble sur des tâches, préparer un exposé)	01-S'ajuster aux règles formelles liées aux études (ex. : règlement des examens, présences obligatoires)
40-Demander des feedbacks aux enseignants sur ses résultats (ex. : examens, travaux)	42-Justifier la décision d'entamer des études par rapport à d'autres personnes (familles, amis)	05-Faire face à la discrimination de la part des autres étudiants (ex. : expérience d'exclusion)	18-Organiser le travail d'équipe (ex. : trouver un groupe)	24-S'adapter aux particularités de l'enseignement universitaire (ex. : cours en grand auditoire, cours magistraux)

23-Communiquer avec les enseignants sur ses résultats (ex. : question, discussion)		12-Faire face à la discrimination de la part des enseignants (ex : inégalités de traitement)	32-Avoir des contacts avec les autres étudiants (ex : en groupe de travail, pendant les temps libres)	34-Faire face aux conditions défavorables liées au cadre d'études (ex : surpopulation, condition d'accès, équipement)
				30-Gérer l'organisation temporelle des différents cours (ex : cours à options, combinaison de différentes disciplines)

Table 1. Items of the critical requirements questionnaire taken from De Clercq, Van Meenen & Frenay (2020)

- 10 Les obstacles liés au contenu ont trait aux difficultés liées aux caractéristiques du programme d'études des étudiants ainsi qu'aux compétences attendues et nécessaires pour le suivi des cours. Coulon (1997) illustre ces obstacles en évoquant l'ampleur des savoirs disciplinaires auxquels les apprenants sont confrontés lors de leur entrée dans la vie universitaire.
- 11 Les obstacles personnels incluent les difficultés relatives à la planification des activités d'apprentissage et à la tenue d'un nouveau rôle : celui d'étudiant. Ils renvoient aux difficultés qu'éprouvent les étudiants pour planifier leur temps et élaborer une méthode de travail efficace tout en y intégrant leurs autres obligations (familiales, sportives...) (Coulon, 1997).
- 12 Les obstacles sociaux se rapportent aux relations sociales entretenues durant le parcours académique de l'étudiant. Cette dimension, évoquée par Coulon (1997) et Tinto (1997) traite des difficultés relationnelles et communicationnelles avec les autres étudiants et le corps professoral.
- 13 Les obstacles organisationnels font référence aux difficultés liées au système universitaire avec ses règles, réglementations et conditions institutionnelles (Trautwein & Bosse, 2017). Coulon (1997) illustre ces obstacles par les difficultés de compréhension des règles liées à leur formation et au cursus universitaire.
- 14 Les étudiants classiques et les apprenants adultes face à la transition universitaire
- 15 Les étudiants classiques et les apprenants adultes présentent des profils distincts en termes de vécus de la transition universitaire (De Stercke et al., 2016). Ils sont généralement différenciés en fonction de leur âge et de la nature de leur transition (Kim, 2002).

- 16 Les étudiants classiques seraient âgés de 18 à 24 ans (Rabourn et al., 2018), entreraient directement dans l'enseignement supérieur après avoir terminé l'enseignement secondaire et seraient généralement étudiants à temps plein (Jameson & Fusco, 2014).
- 17 À l'inverse, les apprenants adultes, également qualifiés d'« étudiants non traditionnels », seraient âgés de plus de 24 ans (Kim, 2002 ; Rabourn et al., 2018) et entreraient majoritairement à l'université après avoir été actifs sur le marché de l'emploi. Selon Choy (2002) ils présenteraient au minimum l'une de ces six spécificités : (1) une inscription tardive dans l'enseignement supérieur, (2) des études à temps partiel, (3) une indépendance financière, (4) l'occupation d'un emploi à temps plein, (5) la charge d'une famille ou (6) un cursus secondaire non finalisé.
- 18 La frontière permettant de différencier les étudiants classiques des apprenants adultes peut parfois se révéler floue ; certains étudiants classiques sont susceptibles d'occuper un emploi en parallèle de leurs études ou être chargés de famille (Kim, 2002). Néanmoins, ces deux profils d'étudiants se distinguent de manière claire et univoque sur le type de transition effectuée. Les premiers effectuent une transition « enseignement secondaire-enseignement supérieur », tandis que les seconds réalisent une transition « enseignement supérieur/monde professionnel-université » (Soidet & Raussin, 2017).
- 19 Compte tenu de leurs spécificités, les étudiants classiques et les apprenants adultes n'appréhenderaient pas leur première année à l'université de manière identique. Si de nombreuses recherches ont été menées sur les facteurs affectant la transition des étudiants classiques vers le monde universitaire (Dupont et al., 2016), peu d'études ont investigué précisément les obstacles jalonnant cette période. Une étude qualitative a cependant permis d'identifier quatre obstacles rencontrés généralement par ce profil d'étudiant : poser un choix d'étude et se l'approprier, ajuster ses attentes aux particularités du programme, s'ajuster aux règles et exigences de ce dernier et devenir un apprenant réflexif (De Clercq et al., 2018). Selon la taxonomie de Trautwein et Bosse (2017) les obstacles organisationnels, personnels et de contenu caractériseraient donc davantage les étudiants classiques.
- 20 De leur côté, les apprenants adultes tendraient à montrer des difficultés et ressources particulières (McCune et al. 2010).
- 21 Premièrement, les apprenants adultes souffriraient d'un faible sentiment de compétence dans leur capacité à réussir (Fragoso et al., 2013 ; Kasworm, 2008) et seraient susceptibles de développer une certaine anxiété à l'égard de leur parcours universitaire (Jameson & Fusco, 2014 ; McGivney, 2004). Ces résultats pourraient s'expliquer par des expériences d'études antérieures pas toujours positives ainsi que par le laps de temps entre l'arrêt et la reprise d'études (Coulon, 1997 ; McCune et al., 2010). Néanmoins, les apprenants adultes lieraient facilement les connaissances et compétences acquises en contexte universitaire à la pratique (Fragoso et al., 2013 ; McCune et al., 2010). En effet, les apprenants adultes choisissent généralement de suivre un programme lié à leurs études antérieures ou à leur fonction professionnelle actuelle (McCune et al., 2010).
- 22 Deuxièmement, les travaux de McGivney (2004) et Pragg (2015) montrent que les apprenants adultes peineraient à mener de front leurs obligations familiales, professionnelles et universitaires. Ainsi, ces étudiants feraient face à une gestion du temps plus complexe que les étudiants classiques (Fragoso et al., 2013).

- 23 Troisièmement, les étudiants adultes participeraient peu aux activités proposées par l'université (Donaldson & Graham, 1999) et s'intégreraient donc plus difficilement dans leur nouvel environnement (Grabowski, 2016). Les apprenants adultes pourraient ainsi éprouver un sentiment de solitude (Grabowski, 2016). Néanmoins, comme l'indiquent Fragoso et al. (2013), Gonçalves et Trunk (2014), les apprenants adultes communiqueraient et échangeraient facilement avec leurs enseignants. Ces échanges pourraient alors contrebalancer leur plus faible intégration (Donaldson & Graham, 1999).
- 24 Enfin, Pragg (2015), souligne les difficultés émanant des nouvelles technologies pour les apprenants adultes. Ces derniers, généralement plus âgés, éprouveraient plus de difficultés que leurs pairs traditionnels pour maîtriser la plateforme informatique de l'université.
- 25 Des liens évidents peuvent être réalisés avec les dimensions des obstacles académiques (Trautwein & Bosse, 2017) et les recherches susmentionnées. Cependant, ces recherches souffrent de quatre limites restreignant la portée de leurs résultats : l'absence de comparaison des étudiants classiques et adultes, la variabilité dans la définition des apprenants adultes, la disparité géographique importante des études et l'absence d'études centrées sur les obstacles à la transition selon Trautwein et Bosse (2017).
- 26 La présente étude vise donc à affiner notre compréhension de la spécificité du vécu de la transition des apprenants adultes et des étudiants classiques. Elle est assortie de deux questionnements de recherche :
- 27 - (1) Comment les étudiants classiques et les apprenants adultes expérimentent-ils leur transition vers l'université ?
- 28 - (2) Le niveau de difficulté associé aux obstacles académiques diffère-t-il entre les étudiants classiques et les apprenants adultes ?
- 29 Pour y répondre, une approche mixte est mobilisée avec une première phase qualitative exploratoire (1) permettant d'affiner des hypothèses testées dans une seconde phase quantitative (2).

Méthode

- 30 L'approche mixte implique de collecter et d'analyser des données qualitatives et quantitatives afin de recueillir des informations complémentaires qui ne pourraient être disponibles par l'utilisation unique d'une seule méthode (Creswell & Plano Clark, 2018). La combinaison de ces deux formes de données permet ainsi une compréhension plus fine et détaillée du phénomène investigué (Teddle & Tashakkori, 2009).

Figure 1 : Description du design séquentiel exploratoire

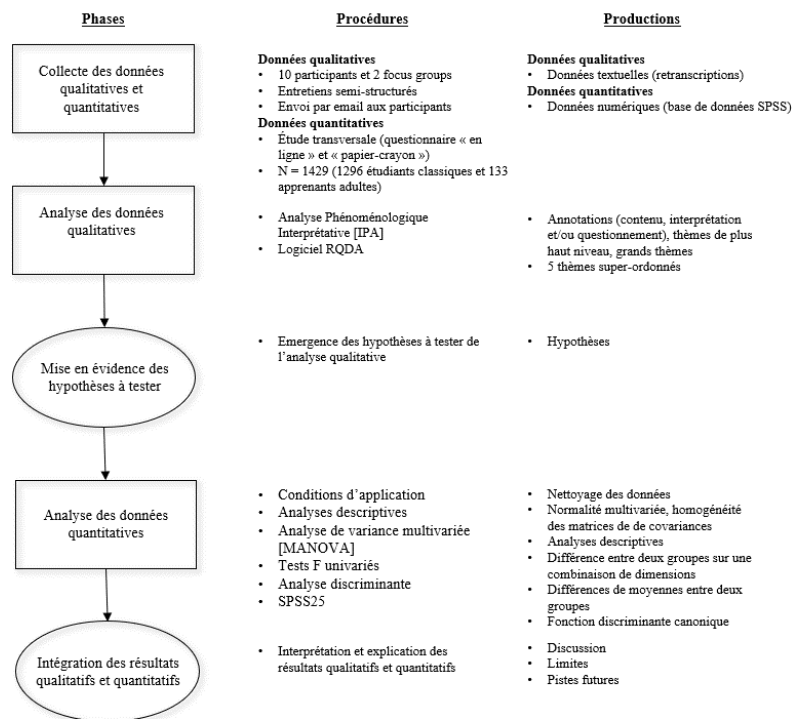


Figure 1: Description of the exploratory sequential design

- 31 Pour la présente étude, un design séquentiel exploratoire a été mobilisé. Ce dernier comporte 2 principales phases. Il débute par une phase de collecte et d'analyse des données qualitatives (phase 1) à laquelle succède une phase de développement s'appuyant sur les résultats qualitatifs pour générer de premières hypothèses testées de manière quantitative (phase 2) (Figure 1). Un tel design s'avère ici nécessaire compte tenu du caractère novateur de l'approche de la transition universitaire par les obstacles académiques (Creswell & Plano Clark, 2018).

Participants

- 32 En phase 1, deux focus groups ont été réalisés avec cinq étudiants classiques (trois femmes et deux hommes, M. âge : 20 ans) et cinq apprenants adultes (trois femmes et deux hommes, M. âge : 33 ans) en suivant les recommandations de Willig (2013).
- 33 Les étudiants classiques étaient inscrits en première année de bachelier en sciences psychologiques. Les apprenants adultes fréquentaient le module complémentaire du master à horaire décalé en sciences de l'éducation d'une université belge francophone. Il s'agissait principalement d'enseignants reprenant des études pour approfondir leur expertise dans leur champ professionnel. En cela, ils possédaient au minimum trois des six spécificités évoquées par Choy (2002), soit une inscription plus ou moins tardive dans l'enseignement universitaire, une indépendance financière et l'occupation d'un emploi à temps plein.
- 34 En phase 2, 1 296 étudiants classiques (63 % de femmes et 37 % d'hommes) et 133 apprenants adultes (34 % de femmes et 66 % d'hommes) inscrits en première année au

sein de cette même université ont participé à la récolte des données quantitatives. Les premiers étaient issus de plusieurs facultés. Au sein de celles-ci, l'âge moyen des étudiants est de 19 ans. Les seconds fréquentaient le master à horaire décalé en sciences de l'éducation. Au sein de celui-ci, l'âge moyen des étudiants est de 32 ans. Une grande majorité d'entre eux réalisait une transition « monde professionnel-université ». Conformément aux travaux de Choy (2002), ces derniers possédaient au minimum deux des six spécificités des apprenants adultes : ils opèrent une inscription plus ou moins tardive dans l'enseignement universitaire et ont une vie professionnelle en parallèle de leurs études.

Collectes des données

- 35 En phase 1, les étudiants ont été interviewés selon un guide d'entretien comportant trois questions ouvertes sur le vécu de la transition universitaire : (1) Comment vous vous sentez dans vos études actuelles ? (2) Comment avez-vous vécu le passage du secondaire/enseignement supérieur/vie professionnelle vers le supérieur ? (3) Comment décririez-vous votre parcours de la fin du secondaire/enseignement supérieur/vie professionnelle à maintenant ? Les deux focus groups d'une durée approximative de 90 minutes ont été menés respectivement en présence de deux chercheurs (Haegel & Duchesne, 2013).
- 36 En phase 2, une version française du questionnaire, validé en allemand par Jänsch et Bosse (2018) à partir de la taxonomie des obstacles académiques a été utilisée. Cette adaptation francophone a été validée par De Clercq, Van Meenen & Frenay (2020) et nommée : « questionnaire des obstacles académiques » [QoA]. Il comporte trente-trois items permettant de mesurer les dix principales dimensions identifiées par les auteures allemandes (Tableau 1) et montre des indices de cohérences internes satisfaisants (alpha de Cronbach variant de 0.62 à 0.89). Concrètement, les étudiants classiques et les apprenants adultes ont été invités à associer un niveau de difficulté à chacun des items au moyen d'une échelle de Likert de 1 à 5 points, soit de « très difficile » à « très facile ».

Procédure d'analyse

- 37 Les focus groups réalisés en phase 1 ont été analysés au moyen de l'analyse phénoménologique interprétative [API]. L'API permet d'explorer et de comprendre en détails l'expérience individuelle de la transition universitaire et le sens que les étudiants lui donnent. Cette technique permet d'appréhender les expériences et perceptions des individus en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent (Antoine & Smith, 2017). L'API favorise également une compréhension affinée de l'expérience individuelle des participants par un engagement personnel du chercheur dans l'analyse (Smith et al., 2009).
- 38 Les analyses des retranscriptions se sont déroulées conformément aux recommandations de Smith et al. (2009). Tout d'abord, les retranscriptions sont annotées phrase après phrase. Ensuite, ces annotations permettent d'identifier des thèmes de plus haut niveau. Enfin, ces derniers sont regroupés en grands thèmes destinés à structurer la masse des informations recueillies. Ces grands thèmes sont alors transformés, réunis ou subdivisés afin de mettre au jour des thèmes super-ordonnés rendant compte des « regroupements, convergences et divergences au sein

des données et de la densité des phénomènes vécus par les participants » (Antoine & Smith, 2017, p. 380)

- 39 En phase 2, une analyse de variance multivariée (Manova) a été mobilisée afin de déterminer si le niveau de difficulté associé aux dix sous-dimensions des obstacles académiques différait entre les étudiants classiques et les apprenants adultes (Field, 2018). Des tests F univariés ont suivi cette première analyse. Conformément aux recommandations de Field, une analyse discriminante prenant en compte les corrélations existantes entre les variables dépendantes a également été réalisée afin de déterminer « les combinaisons linéaires des variables dépendantes qui séparent (ou différencient) le mieux les groupes¹ » (Field, 2018, p. 755).

Résultats

Phase 1. Le nouvel Everest

- 40 Qualifié de « nouvel Everest » par un apprenant, le vécu de la transition universitaire des étudiants interrogés a été assimilé à une expédition en haute montagne afin d'élaborer cinq thèmes super-ordonnés. Anodine au demeurant, cette analogie permet de mieux appréhender l'expérience étudiante de la transition, soldée par l'atteinte d'un sommet pour les uns et par l'obtention d'un diplôme pour les autres (Rivoliér, 1988).
- 41 Thème 1 : Craindre la voie empruntée. Les étudiants classiques et apprenants adultes semblent appréhender, à des degrés divers, la transition universitaire. Tous tendent à la qualifier de particulièrement « anxiogène ». Cependant, l'objet de cette appréhension diffère. Les étudiants classiques soulignent le caractère complexe et crucial du choix qu'ils se doivent d'opérer à l'issue de l'enseignement secondaire. Face au large éventail de formations qui leur est ouvert, ils déclarent remettre fréquemment ce choix en question.
- « J'ai du mal à me décider pour ce que je voudrais réellement faire. Dans le sens où je vais faire ça dans les trente prochaines années, [...] je voudrais vraiment être sûr de mon choix. » (Maxime)
- 42 Les apprenants adultes évoquent, quant à eux, peu de craintes quant à leur choix d'études, mais se disent douter de leurs habiletés à réussir un cursus universitaire. Et ce, d'autant plus si leur expérience d'études antérieure est ancienne. Une incertitude similaire aux étudiants classiques peut cependant apparaître à l'issue de leur parcours universitaire, lors d'une éventuelle réorientation professionnelle.
- « C'est vrai que ce n'était pas une année facile. Au départ, ça foutait les jetons : recommencer l'unif clairement... Enfin, de recommencer, non de commencer l'unif parce que je ne l'avais jamais fait et : est-ce qu'on était capable ? » (Claude)
- 43 Thème 2 : Intégrer une nouvelle cordée. Les étudiants classiques et les apprenants adultes évoquent tous deux la découverte d'un nouveau réseau social lors de leur première année à l'université, compte tenu des rencontres avec les étudiants et les professeurs.
- « Le contact social, [...] c'est très agréable. On a rencontré plein de gens avec qui on aime beaucoup être. » (Claude)
- 44 Les étudiants classiques tendent à présenter des profils relativement hétérogènes en termes d'engagement et de comportement dans les études (assiduité aux cours...). En ce sens, ils signalent l'influence, parfois négative, de pairs qui les éloignent de leur tâche

première qu'est l'étude, instaurent un climat compétitif ou menacent leur confiance en soi en les encourageant à se comparer l'un l'autre.

« Il y a tellement de gens aussi qui te disent que c'est l'unif, donc [...] t'as pas besoin de bosser tout le temps. [...] Donc, tu lâches au fur et à mesure. » (Marie)

- 45 Les étudiants classiques soulignent également un manque de communication avec leurs enseignants pouvant s'avérer néfaste pour l'apprentissage.

« C'est surtout qu'en première, c'est compliqué et qu'on est 600 élèves dans l'auditoire. C'est difficile de poser une question par exemple si on ne comprend pas une matière » (Mathilde)

- 46 Les apprenants adultes présentent, quant à eux, des profils relativement homogènes en termes d'aspirations et d'objectifs d'études. Ils évoquent un partage d'expériences communes, une vision collective de la réussite et une entraide et solidarité marquées.

« On est ensemble sur le même bateau. On a intérêt à s'entraider pour arriver au bout – ce qu'on n'a pas mal fait, je pense – parce que sinon le bateau va se disloquer, il va sombrer... alors, il y a des moments où effectivement, c'était grosse tempête, mais on était ensemble et donc on tenait bon. » (Claude)

- 47 Ils déclarent également entretenir une communication fluide avec leurs enseignants et soulignent un partage de connaissances mutuel.

« On a des expériences différentes des leurs et on n'est pas simplement des personnes qui viennent de sortir du secondaire, qui sont vierges [...] de toutes expériences [...]. [...] Les professeurs nous apportent énormément, mais on leur apporte aussi » (Léa)

- 48 À l'instar des étudiants classiques, une ombre tend également à noircir le tableau : la construction de ce nouveau réseau social s'élaborerait au détriment de la sphère privée, passablement délaissée.

« Moi, ce qui m'a surtout posé problème, c'est la pression sociale. Mes amis autour de moi, ma famille : "on ne te voit plus". Quand je disais : "oui, je vais voir untel" - "Ah, t'as le temps pour cette personne, mais pas pour moi !" (Julie)

- 49 Thème 3 : Gérer sa vitesse d'ascension. Les étudiants classiques et apprenants adultes soulignent la difficulté des nombreuses exigences universitaires et la nécessité de trouver rapidement « la bonne allure » pour s'y ajuster. Plus précisément, les étudiants classiques déclarent peiner à mettre au point une méthode de travail efficace. Cette situation engendre de nombreux échecs et renforce l'anxiété des apprenants, elle-même délétère à la mise en place d'une organisation efficace.

« J'arrive un petit peu à un stade où j'ai peur de ce qui va arriver à la fin de l'année, et donc, je m'en écarte. Et plus je m'en écarte, au plus ça va être difficile à surmonter » (Maxime)

- 50 Une majorité de ceux-ci rapporte un moral en dents de scie et dit vivre un parcours universitaire similaire à des « montagnes russes ».

- 51 Les apprenants adultes déclarent, quant à eux, peiner à mener en parallèle leurs obligations universitaires, professionnelles et familiales. En ce sens, ils se disent contraints de planifier adéquatement leurs journées afin de remplir les exigences universitaires. Ils tendraient donc à mieux gérer la pression que les étudiants classiques.

« Je me suis sentie [...] très stressée aussi et très organisée, parce que, du coup [...], comme j'avais quatre écoles plus ici, j'ai dû faire en sorte que tout fonctionne » (Audrey)

- 52 Les apprenants adultes comparent leur parcours académique à une « vague », alternant entre périodes d'inertie et d'activités intenses.

« Il y a des moments [...], il y avait plus de vent de tout, on bougeait plus. On faisait du surfplace. On avait même du mal à avancer et [...] il n'y avait pas de challenges [...]. » (Claude)

- 53 Thème 4 : Faire face au balisage et aux particularités du sentier. Les étudiants classiques et les apprenants adultes déclarent découvrir un nouveau contexte et de nouvelles règles durant leur première année à l'université. Les étudiants classiques évoquent le caractère complexe et hostile du système académique par ses règles peu claires, parfois injustes et par un manque d'accompagnement.

« Tu dois chercher tout toi-même et [...] parfois, on te donne la bonne réponse, parfois on te donne une mauvaise réponse et parfois on te dit : “débrouille-toi !” » (Geoffrey)

- 54 Les apprenants adultes ne soulignent pas ce caractère complexe. Ils signalent des injustices en termes de programmes d'études : des disparités relatives aux horaires existeraient au sein d'une même formation.

« Je ne vais pas rentrer dans ce débat-là, mais [...] j'ai l'impression que ceux du mardi ne sont pas formés comme ceux du jeudi. Je ne porte pas de jugements de valeur, mais il y a en tout cas une différence » (Pierre)

- 55 Thème 5 : Être métamorphosé par la traversée. Les deux groupes d'étudiants interrogés se disent métamorphosés par leur première année à l'université. Ils soulignent une évolution et un épanouissement rapides et positifs. Plus précisément, les étudiants classiques soulignent une évolution liée au fait d'« être étudiant » et à l'émancipation qui en résulte.

« Je me suis sentie énormément grandir. Rien que le fait de vivre seule, de choisir si on va en cours, si on n'y va pas, ça nous met énormément de responsabilité » (Marie)

- 56 Les apprenants adultes se sentent, quant à eux, évoluer par le fait d'« être étudiant dans une discipline particulière ». Leur épanouissement tient donc davantage aux bouleversements cognitifs liés aux savoirs et compétences acquises durant les cours et à leur réinvestissement dans leur environnement professionnel.

« J'ai l'impression qu'on développe des choses qu'on ne pensait pas pouvoir développer et qu'on n'a pas seulement des savoirs, mais aussi des compétences qui se développent en nous qui n'étaient pas là quand on a commencé. » (Léa)

Phase 2. Formulation d'hypothèses et analyse quantitative des différences

- 57 Le peu d'études comparant explicitement les obstacles rencontrés par les étudiants classiques et les apprenants adultes ne permettaient pas de poser des hypothèses fortes sur le niveau de difficulté associé aux obstacles académiques pour les deux profils d'étudiants. Dans ce cadre, la première phase de collecte et d'analyse des données qualitatives a permis d'affiner les propos des précédents auteurs et de poser sept hypothèses principales organisées autour des quatre dimensions élaborées par Trautwein et Bosse (2017) et validées par De Clercq et al. (2020).

- 58 Il est à noter qu'un travail de comparaison entre les difficultés exprimées par les étudiants durant la première phase de collecte de données et le travail des deux

auteures allemandes a été mené au préalable. Il en ressort que l'intégralité des difficultés évoquées par les étudiants classiques et les apprenants adultes était couverte par les différentes dimensions des obstacles académiques.

- 59 - Concernant les obstacles liés au contenu, les étudiants classiques éprouveraient un niveau de difficultés associé aux obstacles académiques plus faible que les adultes pour l'« approche scientifique » étant donné les doutes des apprenants adultes interrogés quant à leurs habiletés à réussir un cursus universitaire (hypothèse 1a). Plusieurs études corroborent cette information (Fragoso et al., 2013 ; Kasworm, 2008). À l'inverse, les étudiants classiques interrogés éprouveraient un niveau de difficulté associé aux « attentes personnelles » plus important que les apprenants adultes (hypothèse 1b). L'obstacle « attentes personnelles » est relatif aux nombreux liens « théorie-pratique » évoqués par les apprenant adultes. Ces propos sont en droite ligne des recherches menées par Fragoso et al. (2013) et McCune et al. (2010).
- 60 - Concernant les obstacles personnels, les étudiants classiques éprouveraient un niveau de difficultés associé aux obstacles académiques plus faible que les adultes pour l'« organisation du quotidien » ayant trait aux nombreuses obligations familiales, professionnelles et universitaires énoncées par les apprenants adultes (hypothèse 2a). Ces propos sont par ailleurs corroborés par les travaux de McGivney (2004) et Pragg (2015). Au contraire, les étudiants classiques éprouveraient plus de difficultés face aux « activités d'études » et à la « pression liée aux études » de par les difficultés qu'éprouvent les étudiants classiques interrogés pour mettre en place une méthode de travail efficiente (hypothèse 2b). L'obstacle « échecs et pressions liés aux études » reflète le témoignage de plusieurs étudiants classiques abordant l'effet délétère de leurs échecs et des comparaisons interindividuelles sur leur cursus universitaire.
- 61 - Concernant les obstacles sociaux, les étudiants classiques éprouveraient un niveau de difficultés associé aux obstacles académiques plus faible que les adultes pour les « relations avec les étudiants » (hypothèse 3a). Ce dernier est à associer au peu de temps que passent sur le campus les apprenants adultes contrairement aux étudiants classiques qui déclarent participer activement aux activités universitaires. Ces propos sont corroborés par une étude menée par Grabowski (2016). Inversement, les étudiants classiques rapporteraient plus de difficultés concernant les « relations avec les enseignants », le « climat relationnel » et « la justification du choix » (hypothèse 3b). L'obstacle « relations avec les enseignants » s'explique par les nombreux contacts que déclarent entretenir les apprenants adultes avec leurs enseignants à l'instar des recherches de Fragoso et al. (2013) et Gonçalves et Trunk (2014). L'obstacle « climat relationnel » a trait au climat compétitif dans lequel disent évoluer la plupart des étudiants classiques interrogés. Les apprenants adultes évoquent, quant à eux, un climat solidaire et collaboratif. L'obstacle « justification du choix » est à relier avec l'impact que les parents exercent sur le choix d'étude de certains étudiants classiques interviewés et qui pourrait complexifier son appropriation.
- 62 - Finalement, selon les résultats de la phase 1, les étudiants classiques et les apprenants adultes éprouveraient un niveau de difficultés associé à l'obstacle « règles formelles et conditions d'études et d'examens » relativement similaires (hypothèse 4). Chacun des deux groupes investigués tend à présenter des difficultés spécifiques, mais attestant néanmoins d'un niveau de complexité relativement similaire. Cette dernière hypothèse n'est pas corroborée par la littérature existante qui fait état de la complexité de l'outil informatique pour les apprenants adultes (Pragg, 2015).

Analyse quantitative des différences

- 63 Après vérification des conditions d'application de la MANOVA, la trace de Pillai se révèle significative, $F(10, 889) = 6.38$, $p < 0.001$, $\eta^2 \text{ partiel} = 0.067$, indiquant des différences globales entre les deux groupes.

Tableau 2 : Moyennes des étudiants classiques et des apprenants adultes et tests F univariés

Variables	Étudiants traditionnels		Étudiants non traditionnels		F
	M	SD	M	SD	
Approche scientifique	3.16	0.75	2.89	0.83	10.79**
Attentes personnelles	3.33	0.83	3.51	0.70	4.22*
Activités d'étude	2.55	0.75	2.72	0.66	4.35*
Organisation du quotidien	3.21	0.84	2.98	0.77	6.03*
Echec et pression	2.93	0.79	2.73	0.68	5.26*
Relations avec les enseignants	2.97	0.94	3.31	0.75	10.47**
Justification du choix	3.99	1.02	4.19	0.90	3.19 ^p
Climat relationnel	3.49	0.90	3.33	0.80	2.59
Relations avec les étudiants	3.53	0.96	3.45	0.87	0.69
Règles formelles et conditions d'études et d'examens	3.52	0.74	3.47	0.66	0.45

^p $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Table 2: Means of traditional students and adult learners and univariate Fs

- 64 Les analyses univariées indiquent six différences significatives (Tableau 2) entre les étudiants classiques et apprenants adultes. Les apprenants adultes éprouvent plus de difficultés que leurs pairs classiques pour les obstacles « approche scientifique », ($F(1,898) = 10.79$, $p = 0.001$), « organisation du quotidien », $F(1,898) = 6.034$, $p = 0.014$, et « échec et pression liés aux études », $F(1,898) = 5.26$, $p = 0.022$.
- 65 À l'inverse, les apprenant adultes éprouvent moins de difficultés que leurs pairs classiques pour les obstacles « attentes personnelles », $F(1,898) = 4.22$, $p = 0.04$, « activités d'études », $F(1,898) = 4.35$, $p = 0.037$, et « relations avec les enseignants $F(1,898) = 10.47$, $p = 0.001$.

- 66 Un obstacle est significatif au seuil de significativité à 10 %. Les apprenants adultes éprouvent moins de difficultés que leurs pairs classiques pour la « justification du choix » d'études, $F(1,898) = 3.19, p = 0.074$.
- 67 Trois obstacles ne fournissent pas de résultats statistiquement significatifs. Ainsi, les apprenants adultes ne diffèrent pas significativement de leurs pairs classiques pour les obstacles « climat relationnel », $F(1,898) = 2.59, p = 0.108$, « relations avec les étudiants », $F(1,898) = 0.69, p = 0.404$, et « règles formelles et conditions d'études et d'examens », $F(1,898) = 0.45, p = 0.501$.

Tableau 3 : Coefficients standardisés des fonctions discriminantes canoniques

	Fonction 1
Approche scientifique	-0.71
Attentes personnelles	0.36
Activité d'études	0.55
Organisation du quotidien	-0.33
Echec et pression	-0.26
Relations avec les enseignants	0.52
Justification du choix	0.21
Climat relationnel	-0.12
Relations avec les étudiants	-0.13
Règles formelles et conditions d'études et d'examens	-0.05

Table 3 : Standardized canonical discriminant function coefficients

- 68 L'analyse discriminante effectuée sur les données récoltées révèle une fonction discriminante R^2 canonique = 0.07 (Tableau 3). Les corrélations entre les variables dépendantes et la fonction discriminante indiquent que l'obstacle « approche scientifique » permet de différencier fortement les deux groupes d'étudiants ($r = -0.71$). Tout comme, dans une moindre mesure, les obstacles « activités d'études » et « relations avec les enseignants » (respectivement, $r = 0.55$ et $r = 0.52$) ainsi qu'« attentes personnelles » et « organisation du quotidien » (respectivement, $r = 0.36$ et $r = -0.33$). Les autres variables dépendantes ou obstacles académiques sont, quant à elles, moins corrélées à la fonction discriminante et différencient donc de façon moindre les deux groupes : « échec et pression liés aux études » ($r = -0.26$), « justification du choix » ($r = 0.21$), « relations avec les étudiants » ($r = -0.13$), « climat relationnel » ($r = -0.12$) et « règles formelles et conditions d'études et d'examens » ($r = -0.05$).

Discussion

- 69 Cette étude visait à comprendre et comparer les obstacles rencontrés par les étudiants classiques et les apprenants adultes lors de leur transition vers l'université par la mobilisation d'une approche mixte. Plusieurs éléments issus à la fois des analyses qualitatives et quantitatives concordent pour nous amener à une vision plus fine de la spécificité du processus de transition de ces deux publics. Un résumé des analyses réalisées peut être retrouvé dans la table de présentation en annexe.

Deux publics, deux types de difficultés ?

- 70 De manière générale, les niveaux de difficulté associés aux obstacles académiques diffèrent entre les deux groupes d'étudiants. Et ce, conformément à la recherche menée par Soidet et Raussin (2017) qui montre des différences en termes d'expérience de la transition universitaire entre les étudiants classiques et les apprenants adultes.
- 71 Les analyses relatives aux **obstacles liés au contenu** montrent que les étudiants classiques font plus facilement face au contenu des cours que les apprenants adultes (hypothèse 1a). À l'inverse, ils élaboreraient moins de liens entre la théorie et la pratique (hypothèse 1b). Ces conclusions corroborent les résultats de plusieurs recherches montrant, qu'en termes d'habiletés d'apprentissage, les étudiants classiques se sentiraient plus compétents que leurs pairs adultes. (Askham, 2008). Les apprenants adultes opéreraient, quant à eux, de plus nombreux liens entre le contenu des cours et leur pratique professionnelle (Kahu et al., 2013).
- 72 Les analyses relatives aux **obstacles personnels** révèlent qu'une méthode de travail efficiente s'avère plus difficile à mettre en place pour les étudiants classiques. Et ce, malgré des obligations professionnelles et familiales moindres. En outre, contrairement à nos attentes (hypothèse 2b), les étudiants classiques feraient plus facilement face à la pression et aux échecs générés par les études. La littérature corrobore ces résultats en montrant que, d'une part, les apprenants adultes approfondiraient davantage leurs apprentissages et planifieraient donc mieux leur emploi du temps pour y parvenir (Rabourn et al., 2018). D'autre part, ils peineraient davantage à mener en parallèle leurs obligations professionnelles, familiales et universitaires (hypothèse 2a) (Munro, 2011). L'importante pression que ressentiraient les apprenants adultes pourrait, quant à elle, s'expliquer par un niveau de confiance en soi plus faible (McGivney, 2004) rendant les échecs particulièrement difficiles à vivre (Stone, 2008).
- 73 Les analyses relatives aux **obstacles sociaux** montrent que les étudiants classiques peinent davantage à entrer en relation avec le corps professoral et à justifier leur choix d'études à leur entourage (hypothèse 3b). Ces conclusions sont consistantes avec la littérature montrant que les apprenants adultes interagiraient plus fréquemment avec leurs enseignants (Gonçalves & Trunk, 2007). En outre, les choix d'études des étudiants classiques, généralement dépendants financièrement (Kim, 2002), pourraient être davantage conditionnés par leur entourage (Biémar et al., 2003). À l'inverse, et contrairement à notre hypothèse 3a, les étudiants classiques et les apprenants adultes observent des niveaux de difficulté relativement similaires en termes de relations avec les autres étudiants et de climat relationnel.

- 74 Les analyses relatives à **l'obstacle lié aux règles formelles et aux conditions d'études** et d'examens montrent des niveaux de difficulté relativement similaires entre les étudiants classiques et les apprenants adultes. Ces résultats confirment notre hypothèse 4, mais ne corroborent pas les conclusions de Pragg (2015) et Rabourn et al. (2018). En effet, ces deux études montrent que l'outil informatique est plus complexe à utiliser pour les apprenants adultes. Ces divergences pourraient s'expliquer par les caractéristiques des participants à la présente recherche. Ceux-ci sont essentiellement des enseignants. Ils sont donc rompus à l'utilisation de plateformes informatiques similaires à celle proposée par l'université.
- 75 De manière plus générale, la taxonomie de Trautwein et Bosse (2017) semble fournir un outil de compréhension intéressant du vécu de ces deux profils d'étudiants. Il s'agit, à notre connaissance, de la première grille de lecture permettant de détailler les obstacles que doivent surmonter les étudiants classiques et les apprenants adultes pour s'ajuster au contexte universitaire.
- 76 L'essentiel de la complexité du vécu de la transition universitaire est décrit avec finesse au travers des dix sous-dimensions permettant d'investiguer en profondeur les enjeux de cette période critique. Elle a donc tant un intérêt empirique, d'analyse exhaustive des obstacles à la transition, qu'un intérêt pratique, d'outil de diagnostic des difficultés vécues par l'étudiant.
- 77 Qui plus est, de nombreuses particularités propres aux deux profils étudiés peuvent être identifiées au moyen de cette grille de lecture. Le QoA permet d'identifier des points de leviers pouvant être mobilisés pour différents publics étudiants. Plus spécifiquement, les résultats de cette étude suggèrent des points de vigilances sensiblement similaires pour les étudiants classiques et les apprenants adultes, mais proposent d'agir plus ou moins fortement sur ces derniers en fonction du profil de l'étudiant. En effet, les étudiants classiques et les apprenants adultes expérimenteraient les mêmes catégories d'obstacles soutenant le caractère transversal de la taxonomie des obstacles académiques. Il semblerait cependant que la façon de vivre ces obstacles durant la première année à l'université serait spécifique aux deux profils étudiés. Cet état de fait est corroboré par l'étude de Soidet et Raussin (2017).
- 78 En outre, il s'avère que la transformation opérée par les deux publics investigués à l'issue de la première année à l'université diffère. À l'instar des travaux de Erlich (1998) et Soidet et Raussin (2017), les étudiants classiques tendent à acquérir une certaine forme de maturité par l'émancipation et l'autonomisation qu'ils opèrent dans leur vie quotidienne. Les apprenants adultes relèvent, quant à eux, l'impact des connaissances acquises à l'université sur leurs compétences professionnelles et fonctionnements personnels.
- 79 Pour conclure, l'approche de la transition universitaire initiée par Trautwein et Bosse (2017) a permis de mettre au jour les obstacles inhérents au contexte d'apprentissage des étudiants classiques et des apprenants adultes. Ainsi, la réussite universitaire ne dépend plus uniquement des compétences des étudiants, mais également des caractéristiques de l'environnement dans lequel ils évoluent.

Limites et perspectives futures de recherche

- 80 Trois principales limites émanent de la présente recherche. Une première résulte de la récolte des données quantitatives. Les étudiants ayant participé sur base volontaire, il

est possible que notre échantillon ne représente pas parfaitement la population étudiante globale.

- 81 Une seconde a trait aux disciplines auxquelles appartiennent les deux profils d'étudiants interrogés. En effet, si dans les deux phases de recherche, les étudiants adultes fréquentent la faculté des sciences de l'éducation, il n'en va pas de même pour les étudiants classiques. Ainsi, des caractéristiques disciplinaires pourraient expliquer certaines différences en termes de niveau de difficulté associé aux obstacles académiques. Et ce, d'autant plus que les apprenants adultes entament leurs études en continuité de leur parcours professionnel d'enseignants.
- 82 Dans ce même ordre d'idées, les modalités d'organisation de l'enseignement des deux profils d'étudiants investigués diffèrent – les premiers fréquentent des cours en soirée, les seconds en journée. Ainsi, compte tenu des différences de contexte entre les deux populations d'étudiants investiguées, il reste difficile de distinguer ce qui est de l'ordre du sujet de ce qui est de l'ordre de la situation.
- 83 Enfin, une troisième limite résulte de l'échantillon relativement homogène d'apprenants adultes. Ceux-ci fréquentent tous une même faculté organisant un master à horaire décalé et exercent majoritairement le métier d'enseignant. Il convient donc de faire preuve de prudence quant à l'extension de nos conclusions à des apprenants adultes présentant d'autres spécificités. Rappelons d'ailleurs ici le flou inhérent au terme même d'apprenant adulte et de la diversité de publics qu'il peut englober (De Stercke et al., 2016).
- 84 Plusieurs pistes sont donc à envisager pour combler les lacunes de la présente étude. Tout d'abord, il serait intéressant de comparer ces deux profils d'étudiants dans des contextes identiques tant par les caractéristiques disciplinaires que par l'organisation de l'enseignement. Il pourrait également s'avérer pertinent de répliquer l'analyse sur des apprenants adultes fréquentant des champs disciplinaires plus variés.
- 85 Ensuite, les apprenants adultes ont largement évoqué l'impact bénéfique qu'ont les enseignants et les autres étudiants sur leur parcours académique. Il pourrait donc être intéressant d'analyser plus finement les rôles qu'occupent les relations sociales durant le processus de transition (Tinto, 1997). Cette analyse pourrait intégrer un design longitudinal afin de vérifier l'évolution du rôle des obstacles sociaux tout au long de la première année (Noyens et al., 2017).
- 86 Enfin, la sous-dimension « justification du choix », qui présentait des résultats sensiblement divergents (Askham, 2008 ; Stone, 2008), mériterait un approfondissement. En effet, la question du processus de choix d'étude est un facteur qui revêt une importance particulière dans des systèmes éducatifs dits « ouverts² » tels que le système belge (Biémar et al., 2003).

Recommandations pour la pratique

- 87 La présente recherche incite à adapter les dispositifs d'aide aux besoins réels des étudiants classiques et des apprenants adultes (Soidet & Raussin, 2017).
- 88 Premièrement, il pourrait être judicieux d'organiser davantage de « rencontres métiers » pour les étudiants classiques qui peinent à effectuer des liens « théorie-pratique ». Ils pourraient ainsi se familiariser avec leurs pratiques professionnelles futures et identifier plus précisément leurs propres intérêts. Dans ce même ordre

d'idées, la tenue de dispositifs permettant aux étudiants classiques d'affiner et d'améliorer leur méthode de travail (planification du travail et méthodologie) devrait être encouragée. En outre, la mise en place systématique de séances de « questions-réponses » et/ou de forums animés par l'enseignant permettrait aux étudiants classiques d'entrer plus facilement en contact avec le corps professoral.

- 89 Les apprenants adultes bénéficieraient, quant à eux, d'espaces de soutien où ils seraient amenés à exprimer leurs craintes et/ou difficultés durant leur parcours universitaire (Soidet & Raussin, 2017) ainsi que d'ateliers méthodologiques où ils pourraient apprendre à maîtriser davantage le langage scientifique mobilisé à l'université. En outre, il semble également important que les acteurs du monde universitaire soient conscients et sensibles au vécu particulier d'apprenants adultes qui peineraient à concilier leurs obligations familiales, professionnelles et universitaires.
- 90 Plus généralement cet article tend à montrer l'importance de considérer la diversité étudiante dans la compréhension de la transition universitaire. Au moyen de cette plus grande ouverture aux besoins spécifiques de chaque public, des actions plus adaptées pourront davantage se rapprocher d'une réelle politique de la réussite pour tous.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ARES) (2020). *Inscriptions dans l'enseignement supérieur 2014-15 à 2018-19 (Paysage)*. Consultation des bases de données SATURN ; traitement réalisé par la Direction Études et Statistiques de l'ARES. <https://ares-digitalwallonia.opendatasoft.com/pages/home/>
- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, 62, 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>
- Askham, P. (2008). Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 85-97. <https://doi.org/10.1080/03098770701781481>
- Biémar, S., Philippe, M. C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (1), 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates*. National Center for Education Statistics (NCES). <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357-369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. PUF.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67-90. <http://doi.org/10.5334/pb.409>
- De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA) [A paraître]. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*.
- De Stercke, J., Derobertmeasure, A., Duchatel, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Roberston, J. E. (2016). Reasons why teaching professionals continue or resume university study in the Wallonia-Brussels Federation: knowledge for its own sake? Economics? Altruism?. *European Journal of Higher Education*, 6(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1141699>
- Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50, 24-40. <https://doi.org/10.1177/074171369905000103>
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2016). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136.
- Erllich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Armand Colin.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., C. Miguel Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Henrique M.A.C., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661642>
- Gonçalves, S. A., & Trunk, D. (2014). Obstacles to success for the nontraditional. *PSI CHI Journal of Psychological Research*, 19(4), 164-172. <https://doi.org/10.24839/21648204.JN19.4.164>
- Grabowski, C. (2016). Today's nontraditional college student: Challenges to academic success and degree completion. *Inquiries Journal*, 8(3), 1-8.
- Haegel, F., & Duchesne, S. (2013). *L'entretien collectif*. Armand Collin.
- Jameson, M. M., & Fusco, B. R. (2014). Math anxiety, math self-concept, math self-efficacy in adult learners compared undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 306-322. <https://doi.org/10.1177/0741713614541461>
- Jänsch, V. K., & Bosse, E. (2018). *Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS)*. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. <https://doi.org/10.6102/zis263>
- Kahu, E. R., Stephens, C. V., Leach, L., & Zepke, N. (2013). The Engagement of Mature Distance Students. *Higher Education Research and Development* 32(5), 791-804. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777036>
- Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New directions for adult and continuing education*, 120, 27-34. <https://doi.org/10.1002/ace.313>
- Kim, K. A. (2002). ERIC review: exploring the meaning of "nontraditional" at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-89. <https://doi.org/10.1177/009155210203000104>

- Lambert, J.-P. (2014). Stratégie de Lisbonne et niveau de formation. Pourquoi l'ascenseur social ne fonctionne plus en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53(2), 5-37.
- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E., & Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 691-702. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507303>
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/0268051042000177836>
- Munro, L. (2011). Go boldly, dream large!: The challenges confronting non-traditional students at university. *Australian Journal of Education*, 55(2), 115-131. <https://doi.org/10.1177/000494411105500203>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2017). *Transition to Higher Education: moving beyond quantity. In Higher Education Transitions: Theory and Research*, 1. Taylor & Francis.
- O'Donnell, V. L., & Tobbell, J. (2007). The Transition of Adult Students to Higher Education: Legitimate Peripheral Participation in a Community of Practice? *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312-328. <https://doi.org/10.1177/0741713607302686>
- Pragg, K. (2015). Back to school: an examination of the evening university and the caribbean's nontraditional student. *Journal of continuing higher education*, 63(1), 26-36. <https://doi.org/10.1080/07377363.2015.99805>
- Rabourn, K. E., BrckaLorenz, A., & Shoup, R. (2018). Reimagining Student Engagement: How Nontraditional Adult Learners Engage in Traditional Postsecondary Environments. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 22-33. <https://doi.org/10.1080/07377363.2018.141563>
- Rivolier, J. (1988). Aspect psychologique et sociologique de l'alpinisme. *Science et Sports*, 3, 137-145.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-20.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Soidet, J., & Raussin, J. (2017). L'expérience étudiante de la transition : adultes en reprise d'études versus jeunes bacheliers. *Psychologie du travail et des organisations*, 23(3), 236-254. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2017.06.00>
- Stone, C. (2008). Listening to individual voices and stories – the mature-age student experience. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(2), 263-290.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social behavioral sciences*. Sage.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher education*, 73(3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225. <https://doi.org/10.7202/019478ar>

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open university press.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-429). Springer.

ANNEXES

Annexe 1 : Table de présentation de l'approche mixte des obstacles à la transition

<u>Première phase</u>		<u>Seconde phase</u>			
Thème super-ordonné	Propos des étudiants	Type d'obstacle	Variable quantitative	p	Interprétation (approche mixte)
« Craindre la voie empruntée »	Peu de doutes (habiletés à réussir un cursus universitaire)	Obstacles liés au contenu	Approche scientifique	<.01	Statistiquement significatif
	Doutes (habiletés à réussir un cursus universitaire) - expériences d'éducation antérieure et laps de temps entre ces dernières				Niveau de confiance en soi des apprenants adultes Laps de temps entre les expériences d'éducation
« Craindre la voie empruntée » - « gérer sa vitesse d'ascension » - « être métamorphosé par la traversée »	Non-engagés professionnellement - indécision quant au choix d'études opéré - intérêt pour les cours nuancé - transformés par le fait d'être étudiants »		Attentes personnelles	<.05	Statistiquement significatif
	Engagés professionnellement - entrée à l'université dédiée au lien « théorie-pratique » - « je ne fais plus mon métier de la même manière »				Apprenants adultes engagés dans une vie professionnelle Pertinence des cours pour la pratique professionnelle

« Gérer sa vitesse d'ascension »	Méthode de travail difficile à acquérir (aspect social – fête étudiante)	Obstacles personnels	Activité d'études	<.05	Statistiquement significatif
	Contraints de trouver une méthode de travail efficiente – planification adéquate des journées – établir des priorités – liens avec les exigences des professions exercées – pression importante				Engagement plus marqué dans les apprentissages, pratiques d'apprentissage plus efficaces et approche profondeur pour les apprenants adultes
« Gérer sa vitesse d'ascension » – « intégrer une nouvelle cordée »	Pas de mention d'engagement autre qu'universitaire – sorties entre étudiants		Organisation du quotidien	<.05	Statistiquement significatif
	Engagements universitaire et professionnel au détriment de la sphère sociale privée – « s'occuper de sa famille » -				Majoritairement « moins de rôles » pour les étudiants classiques
« Craindre la voie empruntée » – « intégrer une nouvelle cordée » – « gérer sa vitesse d'ascension »	Comparaison entre pairs et perte de confiance en soi – partage de cours et sentiment d'exclusion – inhibition face aux échecs répétés – réticents quant à la consultation des copies d'examens		Echec et pression liés aux études	<.05	Statistiquement significatif (les étudiants classiques éprouvent un niveau de difficulté <u>plus faible</u> que les apprenants adultes)
	« Rassurés » par les réussites – « je suis capable »				« (se) prouver que l'on est capable » Tient aux participants des focus groups (échecs vs réussites) Niveau d'anxiété plus haut pour les apprenants adultes

« Intégrer une nouvelle cordée »	Manque de communication avec les enseignants – peu de consultations des copies d'examens	Obstacles sociaux	Relations avec les enseignants	<.01	Statistiquement significatif Consistant avec la littérature
	Échanges mutuels – collaboration – « n'hésitent pas à communiquer avec les enseignants à la fin du cours »				
« Craindre la voie empruntée »	Fréquentes remises en cause de la voie empruntée – choix parfois peu réfléchi – pression parentale – pression sociale – choix d'étude crucial		Justification du choix	<.1	Marginalement significatif au seuil $\alpha = .1$ Impact de l'entourage des étudiants classiques (projet d'études...) et insertion sur le marché de l'emploi Difficulté des proches de voir un apprenant adulte entreprendre des études ?
	Pas de remises en cause de la voie empruntée – choix d'étude non crucial – fait suite à une longue réflexion				
« Intégrer une nouvelle cordée »	Environnement individualiste – atmosphère compétitive – sentiment d'exclusion – sorties entre étudiants – vision individuelle de la réussite	Obstacles sociaux	Climat relationnel	>.05	Statistiquement non significatif Collaboration pour les apprenants adultes Satisfaction liée aux relations avec les pairs plus importante pour les apprenants adultes. Tient aux participants des focus groups
	Échanges et moments de détente avec les pairs – vision collective de la réussite – convivialité et collaboration				
	Sorties fréquentes entre étudiants				Statistiquement non significatif
« Intégrer une nouvelle cordée »			Relations avec les étudiants	>.05	Intégration aisée des étudiants classiques Engagement dans les apprentissages des apprenants adultes Utilisation de l'outil

	Échanges entre étudiants lors des cours et sporadiquement durant les temps libres (au détriment de leur vie privée) – un temps limité consacré à l'université				
« Faire face au balisage et aux particularités du sentier »	Règles peu claires en matière d'évaluation et de réussite universitaire – difficultés liées à la plateforme informatique de l'université – cours en grands auditorios	Obstacle organisationnel	Règles formelles et conditions d'études et d'examens	>.05	Statistiquement non significatif Utilisation de l'outil informatique Engagement dans les apprentissages des apprenants adultes
	Difficultés liées aux horaires de cours – sentiment d'injustice à l'égard des programmes d'études – cours en grands auditorios				

*étudiant classique – apprenant adulte

Annexe 1. Joint-display table

NOTES

1. “the linear combination(s) of the outcome variables that best separates (or discriminates) the groups”
2. En Belgique, l'étudiant peut s'inscrire dans la majorité des programmes de l'enseignement supérieur sans aucune restriction d'accès.

RÉSUMÉS

La transition universitaire est une période de rupture aux multiples défis pour l'étudiant. Dans ce cadre, de nombreux chercheurs ont tenté de mieux comprendre le vécu des étudiants classiques et d'autres ont investigué l'expérience des apprenants adultes essentiellement durant la

première année à l'université. Ces recherches présentent deux limites principales. Elles sont majoritairement axées sur une perspective centrée sur l'étudiant et n'ont que rarement mis en perspective le vécu de l'étudiant classique avec celui de l'apprenant adulte. Cette étude propose donc de réaliser une comparaison systématique du vécu de ces deux publics au moyen d'une approche mixte. Ancré dans la taxonomie des obstacles académiques, le vécu des étudiants a été analysé au moyen de deux focus groups et d'une analyse discriminante menée sur 1 429 étudiants classiques et apprenants adultes. Les résultats révèlent plusieurs spécificités de vécu de la transition, décrit comme l'ascension d'un sommet, entre les deux publics.

The transition into university is a challenging period for the student. Many researchers attempted to better understand the experience of traditional students during the first year at university whereas others mainly focused on adult learners. These studies present two main limitations. Most of them endorsed a student-centered perspective leaving the specific features of the challenges composing the transition out of the picture. Moreover, the experiences of traditional and adult learners were barely compared. To overcome these gaps, this study proposes to compare the experiences of these two student profiles using a mixed method. Rooted in the taxonomy of the critical requirements, the students' experience was analyzed using two focus groups and a discriminant analysis conducted on 1,429 traditional and adult learners. The results show the experience is described like the ascent of a mountain peak and is very specific to the two profiles.

INDEX

Mots-clés : étudiants classiques et adultes en reprise d'études, étude comparative, obstacles à la réussite universitaire, ajustement académique

Keywords : traditional students and adult learners, comparative study, academic achievement, critical requirements, transition to higher education

AUTEURS

FLORENCE VAN MEENEN

Aspirante FNRS (PhD student), Université catholique de Louvain (UCLouvain), Belgique

Thèmes de recherche : la réussite en première année à l'université, la transition universitaire, l'évaluation et le feedback par les pairs. florence.vanmeenen@uclouvain.be

MIKAËL DE CLERCQ

Référent Chercheur, Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ARES) et chargé de cours, Université catholique de Louvain (UCLouvain), Belgique

Thèmes de recherche : la transition universitaire, la persévérance au doctorat, l'évaluation et la construction de dispositif d'aide à la réussite, la pédagogie active dans l'enseignement supérieur, les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives. mikael.declercq@uclouvain.be

FRANÇOISE DE VIRON

Professeure émérite, Université catholique de Louvain (UCLouvain), Belgique

Thèmes de recherche : motifs d'entrée et persévérance des adultes en reprise d'études universitaire, andragogie, l'apprentissage tout au long de la vie. francoise.devirion@uclouvain.be

MARIANE FRENAY

Professeure ordinaire, Université catholique de Louvain (UCLouvain), Belgique

Thèmes de recherche : éducation inclusive, évaluation des innovations et réformes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, approches motivationnelles, transition, persévérance et réussite à l'université, développement professionnel des enseignants du supérieur.

marianefrenay@uclouvain.be