



Disponible en ligne sur [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

ScienceDirect

Psychologie du travail et des organisations xxx (2017) xxx-xxx

Psychologie  
du travail  
et des organisations  
[www.em-consulte.com](http://www.em-consulte.com)

Article original

# L'expérience étudiante de la transition : adultes en reprise d'études versus jeunes bacheliers

*The student's experience of transition: Adults undertaking a university program versus young bachelor graduates*

I. Soidet\*, J. Raussin

Laboratoire parisien de psychologie sociale, université Paris-Nanterre, EA 4386, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre, France

Reçu le 7 juin 2016 ; reçu sous la forme révisée le 4 décembre 2016 ; accepté le 12 juin 2017

## Résumé

Dans un contexte de développement de la société apprenante, caractérisé par l'augmentation et la diversification des publics accueillis à l'université, cette recherche vise à comprendre l'expérience étudiante des adultes en reprise d'études et des jeunes bacheliers. Trois processus transitionnels (Masdonati & Zittoun, 2012) sont étudiés : ajustements identitaires, développement de compétences, construction de sens. L'analyse des entretiens semi-directifs réalisés à l'université Paris Ouest à la fin du premier semestre avec vingt étudiants indique que les néo-bacheliers font état d'une quête d'une identité adulte et d'une autonomisation progressive, tandis que les adultes en reprise d'études constatent des changements identitaires et comportementaux.

© 2017 AIPTLF. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

*Mots clés* : Transition universitaire ; Reprise d'études ; Identité ; Compétences ; Construction de sens

## Abstract

In a context of development of the learning society, characterized by increasing and diversifying public received to university, this research aims to understand the student's experience of adults undertaking a university program and young graduates. Three transitional processes (Masdonati & Zittoun, 2012) were studied: identity adjustment, development of skills, and meaning making. The analysis of semi-structured interviews conducted at the University Paris Ouest at the end of the first semester with twenty students shows

\* Auteur correspondant.

Adresses e-mail : [isoidet@parisnanterre.fr](mailto:isoidet@parisnanterre.fr) (I. Soidet), [raussin.justine@orange.fr](mailto:raussin.justine@orange.fr) (J. Raussin).

<http://dx.doi.org/10.1016/j.pto.2017.06.001>

1420-2530/© 2017 AIPTLF. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Pour citer cet article : Soidet I, Raussin J. L'expérience étudiante de la transition : adultes en reprise d'études versus jeunes bacheliers. *Psychologie du travail et des organisations* (2017), <http://dx.doi.org/10.1016/j.pto.2017.06.001>

that young graduates evoke a quest for adult identity, and gradual empowerment, and adults who undertaking a university program evokes identity and behavioral changes.

© 2017 AIPTLF. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

*Keywords:* University transition; Undertaking a university program; Identity; Skills; Meaning making

## 1. Introduction

« Faire accéder une partie importante de la population à l'enseignement supérieur est désormais un impératif économique, social et démocratique », c'est ainsi que [Béjean et Monthubert \(2015, p. 25\)](#), se référant au livre des économistes [Stiglitz et Greenwald \(2014\)](#) sur la société apprenante, présentent l'objectif qu'ils souhaiteraient voir assigné à l'enseignement supérieur français dans un rapport remis au président de la République. Il s'agirait de passer à l'horizon 2025 de 42 % actuellement à 60 % d'une classe d'âge (25–29 ans) avec un diplôme du supérieur, en promouvant davantage la formation tout au long de la vie, en doublant le nombre d'étudiants étrangers et en travaillant à la diminution du flux de sorties sans diplôme. En effet, si la massification de l'enseignement supérieur a permis aux effectifs d'être multipliés par 8 en presque 60 ans, elle s'est aussi caractérisée par une diversification des publics accueillis ([Dubet, 1994](#)) et par un taux non négligeable de sorties sans diplôme, avoisinant les 19 % en 2013 ([MESR, 2015](#)). Bien que ce taux soit inférieur au taux moyen des pays de l'OCDE (30 %), le pouvoir politique s'est attelé ces dernières années à le faire diminuer en orientant ses actions vers la première année de licence, les publics qui travaillent conjointement à leur formation et les adultes en reprise d'études. Ces derniers sont définis comme les personnes de plus de 25 ans retournant en formation après un passage dans la vie active ([Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois, & De Viron, 2009](#) ; [Vonthron, Lagabrielle, & Pouchard, 2007](#)). Ainsi se sont multipliés les dispositifs comme le tutorat, les réorientations de première année, l'enseignement à distance, le statut d'étudiant salarié permettant d'aménager les études.

Ce mouvement s'est accompagné chez les chercheurs et les praticiens d'un questionnement sur les facteurs d'engagement et d'abandon en formation. Les travaux se sont focalisés sur l'étude des effets du passé scolaire (type de baccalauréat, redoublement) et de variables socio-démographiques (milieu social, genre), cognitives (aptitudes), conatives (style d'apprentissage, style d'enseignement, rapport à l'autonomie) ou motivationnelles sur l'adaptation académique, opérationnalisée de manière externe (notes, validation d'un examen, passage dans l'année supérieure, abandon des études). Ensuite, les recherches se sont intéressées aux aspects subjectifs de l'adaptation au milieu universitaire (estime de soi, bien être, satisfaction, etc.) auto-évalués par l'étudiant en favorisant une approche multidimensionnelle. En France, on peut citer [Noirfalise \(1987\)](#) ou [Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol, et Vonthron \(1997\)](#) et plus récemment, [Bonney, Bouvet, Vrignaud, et Soidet \(2015\)](#) qui ont interrogé 360 étudiants de L1 de psychologie sur les sept principales dimensions psychologiques (engagement dans la vie du campus, engagement académique, activités sociales, sentiment d'efficacité personnelle [SEP] académique, valeur du diplôme, résistance au stress, soutien social) identifiées à l'université d'Utah ([Gore, Leuwerke, & Metz, 2009](#)) comme prédictives des risques d'abandon à l'université. Ces études descriptives et quantitatives dont l'intérêt majeur est de proposer quelques actions de remédiation comportent plusieurs limites. Premièrement, elles ne permettent pas d'approcher la dynamique transitionnelle telle qu'elle est ressentie par l'étudiant nouvellement arrivé dans une

institution dont il lui faudra saisir les codes et les enjeux. Deuxièmement, nombre d'études (Cubeta, Travers, & Sheckley, 2001 ; Hagedorn, 1999 ; Tinto, 1993 par exemple) indiquent une moindre prédictibilité des variables classiquement retenues par les chercheurs sur la réussite ou l'engagement d'un public dont le nombre croît à l'université, celui des adultes en reprise d'études. Ainsi, il paraît important à la fois de mieux documenter les changements ressentis par les étudiants à cette période d'entrée dans la vie universitaire, en privilégiant une approche qualitative par entretien, mais aussi d'en étudier la variabilité selon que l'étudiant vienne du lycée ou de la vie active. Sur le plan pratique, ce type de comparaison devrait faciliter la mise en place de dispositifs d'accompagnement, voire de préparation à la transition universitaire, mieux adaptés aux besoins spécifiques de chaque étudiant.

Saisir les transformations de l'expérience étudiante dans l'université de masse est au cœur des travaux sur la socialisation étudiante (Coulon, 2005 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001). Ils postulent qu'au-delà d'une situation identique en apparence (cours, démarches administratives), les étudiants construisent une expérience unique « à partir d'un matériau culturel et social qui ne leur appartient pas » (Martucelli & Dubet, 1996, p. 530) en mobilisant trois logiques d'action (Dubet, 1994), une logique d'intégration (construire ses appartenances), une logique stratégique (servir ses intérêts) et une logique de subjectivation (se construire sur le plan identitaire). Située dans le prolongement de ces travaux, l'étude présentée interroge l'expérience sociale de deux groupes d'étudiants qui entrent à l'université : les « néo-bacheliers », inscrits en L1 après avoir obtenu leur baccalauréat et les adultes en reprise d'études, quel que soit leur niveau d'étude. Les étudiants des deux groupes rencontrent-ils les mêmes difficultés et questionnements ? Doivent-ils faire face aux mêmes évolutions ? Les aides nécessaires sont-elles de même nature ?

Pour aller plus loin, l'étude propose d'aborder les transformations en jeu à partir du concept psychologique de transition, défini par Parkes (1971), comme les changements importants se produisant dans un laps de temps assez court et affectant positivement ou négativement et pour longtemps la vie des personnes ainsi que leur représentation du monde. L'étude qualitative présentée s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs menés avec dix adultes en reprise d'études et dix néo-bacheliers interrogés sur leur vécu des premiers mois d'université et tout particulièrement sur les changements ressentis afin d'établir leurs profils transitionnels et de pointer tout autant leurs ressemblances que leurs différences.

### *1.1. De l'expérience étudiante à l'expérience étudiante de la transition*

Les travaux sur l'expérience étudiante ont été marqués par la notion de métier d'étudiant développée par Coulon (1997) soulignant les transformations non naturelles qu'impliquent pour un jeune bachelier le fait d'entrer dans un monde universitaire peu familier, régit par des codes qui lui sont propres, pour y réussir. L'accès au métier d'étudiant est ainsi vu comme un processus d'affiliation lié à l'acquisition de compétences intellectuelles et institutionnelles permettant de répondre aux exigences universitaires se doublant, selon Erlich (1998), d'un processus progressif d'émancipation familiale pour les plus jeunes entrants pour qui le rapport à l'autonomie se trouve particulièrement bousculé. En élargissant l'étude des transformations aux contextes de vie des étudiants, Boyer, Coridian, et Erlich (2001) concluent que « la définition progressive des contours de l'expérience étudiante se fait ainsi par le jeu des interactions entre lecture des parcours antérieurs, attentes à l'égard de l'université et remaniement plus ou moins profond des conditions de vie » (p. 105). Ils constatent des différences dans les récits des étudiants selon leur filière, milieu d'origine ou genre. Ainsi, le projet professionnel est plus souvent défini en termes d'épanouissement chez les filles et de réussite financière chez les garçons.

Si la socialisation aux normes et à la vie universitaires, ainsi que le rapport au savoir ont déjà été étudiés concernant l'expérience étudiante, on trouve encore peu de recherches centrées sur l'élaboration d'un projet professionnel. Les études disponibles (Felouzis & Sembel, 1997 ; Jellab, 2011 ; Olry-Louis & Soidet, 2016) évoquent des projets professionnels s'élaborant au gré des études et des choix d'orientation relevant moins de projets professionnels arrêtés que d'intérêts marqués pour une discipline donnée ou de stratégies d'ajustement face à des opportunités ou à des renoncements contraints. Les entretiens conduits par Jellab (2011) montrent aussi en quoi la confrontation à de nouveaux contenus est source de nouvelles anticipations professionnelles. C'est aussi le constat fait au Québec par Guindon (1995), lors d'une enquête auprès d'adultes en reprise d'études pour qui la formation avait engendré de forts repositionnements professionnels : élévation des ambitions, de la confiance en soi, du sentiment de légitimité et du besoin de reconnaissance. S'intéressant à la centralité de la sphère professionnelle chez ce public, Pennec (2002, p. 12) note de son côté que « la reprise de formation interroge le lien entre le travail, la famille et l'école, et le statut des savoirs », en exigeant un investissement cognitif pour reprendre les habitudes d'étudiant, tout en maintenant un engagement continu dans la vie professionnelle et familiale. Pour les jeunes bacheliers, la situation est autre. Si la transition secondaire-supérieur est parfois synonyme d'anxiété due aux conditions de vie et aux apprentissages nouveaux, ces changements s'insèrent « dans la continuité d'un choix social : poursuivre ses études » (Coulon, 2005, p. 109). Par conséquent, mieux comprendre l'expérience étudiante des entrants à l'université demande de nos jours de s'intéresser aux adultes en reprise d'études, à côté des jeunes bacheliers. Dans ce cadre, se référer à un modèle de la transition dynamique, c'est-à-dire favorable à l'observation de processus de changement en train de s'opérer nous paraît particulièrement heuristique. Quelques leviers pour des actions d'accompagnement auprès de ces publics pourraient ainsi être mis à jour.

### *1.2. L'étude des processus transitionnels : néo-bacheliers vs adultes en reprise d'études*

L'adoption d'une perspective psychosociale de l'étude des transitions de vie (Masdonati & Zittoun, 2012), nous invite à considérer trois processus que ces transitions impliquent : les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences et la construction de sens. Sous l'effet de la nouvelle expérience vécue, des nouveaux rôles à endosser et des évaluations de soi perçues, l'identité de la personne se transforme petit à petit. Sous l'effet de l'étrangeté et de la nouveauté de la situation, l'individu déploie des compétences visant à répondre aux exigences universitaires perçues. Enfin, sous le poids de ces transformations et du besoin de maintien du sentiment d'unicité, il s'engage dans des activités de signification. À partir d'une mise à distance de la nouvelle expérience vécue, le travail de signification favorise son intégration non seulement aux expériences passées, mais aussi à celles à venir (imaginées) qui sous son impact peuvent se modifier, s'ouvrir à de nouveaux possibles d'ordre professionnel.

Bien que les trois processus soient mutuellement liés, leur distinction présente l'avantage, d'une part, de faciliter l'identification des dimensions qui parfois résistent au changement pour ajuster les pratiques d'accompagnement et, d'autre part, de spécifier des thèmes à investiguer en recherche. Encore faut-il décrire ce que l'on entend par identité, compétences et sens, termes ayant en commun de connaître un succès grandissant dans la société et d'engendrer, au moins pour les deux derniers, de vifs débats dans la communauté scientifique. Comment les définir ? Les évaluer ? Les construire ou co-construire ? En quoi servent-ils un modèle adéquatiste individu-emploi, où le sujet est oublié au profit d'un individu réduit à devenir entrepreneur de sa réussite et donc responsable de ses échecs ? Ou au contraire, comme dans cette conception de

transitions de vie que nous partageons, peuvent-ils s'inscrire dans une perspective humaniste qui les considère comme le produit d'une activité réflexive suscitée par la mise au travail de son expérience dans un dialogue avec soi ou avec d'autres permettant à la personne, au-delà de se faire reconnaître, d'y reconnaître sa propre subjectivité, « sa marque » écrit Croity-Belz (2016, p. 10). Ainsi, dans l'étude réalisée, aucune catégorie pré-établie n'était imposée aux participants, mais une réflexion était suscitée et soutenue autour des évolutions ressenties ou non dans ces domaines.

Cherchant à saisir des remaniements identitaires, nous avons inscrit notre étude dans le cadre de travaux menés sur l'identité dans une perspective développementale (Erikson, 1959/1980 ; Marcia, 1993) ou contextuelle (Kunnen & Bosma, 2006) : à l'adolescence l'identité est plutôt diffuse et l'exploration est le moyen de mettre à jour de l'information sur soi et de réussir à faire des choix de vie importants. Lors du passage à l'âge adulte, l'individu se réalise en adhérant à des buts, valeurs et croyances spécifiques dans les domaines qu'il valorise fortement. Toutefois, ces engagements sont susceptibles d'être remis en question à l'occasion de nouvelles expériences attachées à de nouveaux contextes de vie. Ainsi, les néo-bacheliers, se caractérisant sans doute par une identité plus « diffuse », manifesteront des comportements d'exploration visant la construction d'une identité stable sur le plan personnel et professionnel, tandis que les adultes en reprise d'études, partant d'une identité plus « réalisée », manifestée par des motifs d'engagements clairs dans la formation, pourraient, sous l'effet du nouveau contexte de vie, questionner leur identité et constater certains changements sur les plans personnel et professionnel. Considérant que l'identité est un agencement spécifique de perceptions et d'évaluation du soi, nous nous attendons à constater des évolutions entre l'entrée en formation et la fin du premier semestre dans le vocabulaire utilisé par les deux populations pour se décrire à ces deux niveaux. Nous émettons l'hypothèse que chez les néo-bacheliers, les descripteurs choisis renverront davantage à ce que le sens commun associe à l'âge adulte (autonomie, responsabilité, etc.), tandis que les adultes réviseront davantage leur manière habituelle de se voir. Conformément au cadre théorique de l'auto-efficacité (Bandura, 2003), considérant que les croyances des individus, quant à leur efficacité personnelle à réussir les tâches et conduites attendues dans un domaine d'activité sont dépendantes de quatre sources principales (expériences de maîtrise, modelage social, persuasion verbale, émotions associées à l'activité), nous postulons que les croyances d'efficacité des étudiants des deux groupes de réussir à l'université devraient être modifiées selon le sentiment qu'ils ont d'avoir réussi leurs premières évaluations, mais aussi des encouragements perçus de la part des proches ou à l'université.

Concernant l'acquisition de compétences, on l'a vu à travers le concept de métier d'étudiant, l'arrivée à l'université requiert un véritable apprentissage pour lequel l'étudiant doit s'autoréguler (maîtrise de règles formelles et de méthodes de travail, développement d'une pensée critique autonome, etc.) : cela se joue-t-il de la même manière pour les néo-bacheliers et les adultes en reprise d'études ? Nous émettons l'hypothèse que les premiers dont l'autonomie et la responsabilisation restent le principal défi (Erlich, 1998) mentionneront plutôt des gains dans cette sphère de compétences, quel que soit le domaine de vie (universitaire, familial, amical) tandis que les adultes en reprise d'études se focaliseront davantage sur les compétences d'ordre plus méthodologique (lecture, organisation des révisions, etc.) peu transmises par l'institution (Jellab, 2011) et professionnel pour ceux entrant en master, diplôme à vocation professionnelle.

Selon Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas, et Pelayo (2015) la construction de sens résulte de l'interprétation que l'individu fait de l'expérience vécue, ici l'entrée à l'université, et impacte particulièrement les aspects identitaires, les valeurs et les orientations de vie à la fois personnelles et professionnelles. Dans un contexte d'engagement dans une nouvelle formation, il

semble que des modifications puissent apparaître dans les deux dimensions du rapport au savoir (Charlot, 1997), la dimension épistémique (ce que représente l'acte d'apprendre pour chaque étudiant et les moyens pour y arriver) et la dimension identitaire (les mobiles d'apprendre et les facteurs qui les influencent). Ces changements devraient particulièrement s'incarner dans l'évolution des projets d'études et professionnels de nos deux populations. En référence aux recherches déjà citées, nous émettons donc l'hypothèse que les projets des adultes en reprise d'études reflèteront des repositionnements professionnels particulièrement forts (Guindon, 1995) tandis que les projets des néo-bacheliers gagneront en précision selon l'intérêt porté aux cours (Jellab, 2011 ; Olry-Louis & Soidet, 2016).

## 2. Méthodologie

### 2.1. Participants

Afin d'appréhender les changements ressentis lors du premier semestre selon les deux situations d'entrée à l'université (néo-bacheliers vs adultes en reprise d'études), nous avons choisi un échantillonnage contrasté de ce point de vue et issu d'une même université, qui de ce fait n'est pas représentatif de l'ensemble de la population étudiante. Sollicités sur un site francilien universitaire par l'intermédiaire d'affichages au sein des secrétariats d'UFR, d'annonces sur Internet, de la plateforme de cours en ligne ou par une approche directe à la bibliothèque dans l'objectif de recueillir des données issues de filières différentes, seule une majorité d'étudiants de sciences humaines et sociale, et notamment de psychologie, se sont portés volontaires, limitant d'autant la portée des résultats obtenus. Conformément aux données socio-démographiques disponibles (MESR, 2016) sur ces filières, d'une part, et selon le statut de l'étudiant, d'autre part, notre échantillon comporte une forte majorité de femmes, de jeunes issus de baccalauréat généraux et pour la part de stagiaires de la formation continue, on trouve une moitié d'inscrits à leur initiative, un tiers de salariés, un dixième de demandeurs d'emploi et un dixième d'indépendants. Bien que n'intégrant pas tous la même année du cursus universitaire les deux groupes de l'échantillon s'avèrent comparables par leur situation commune d'entrée dans une même université. Plus spécifiquement, vingt étudiants inscrits depuis septembre 2015 à l'université Paris Ouest–Nanterre La Défense, en psychologie ( $n = 17$ ) en sciences de l'éducation ( $n = 3$ ) ou en géographie ( $n = 1$ ) ont participé à l'étude. Le groupe des néo-bacheliers est constitué de huit filles et deux garçons ayant obtenu leur baccalauréat en juin 2015 et entrant en première année universitaire (L1). Leur moyenne d'âge est de 18,2 ans. Ils ne travaillent pas et vivent chez leurs parents, à l'exception d'une étudiante qui loge en résidence universitaire. Le groupe des adultes en reprise d'études est constitué de neuf filles et un garçon. Parmi les sept personnes libérées des contraintes professionnelles, deux bénéficient d'un congé de formation (une professeure des écoles, un formateur en CFA). Trois travaillent parallèlement à leurs études, deux inscrites en M2 (formatrice IFSI, consultante RH) et une en L1 (coach pour couples). L'âge moyen est de 39 ans. Sept sont impliqués dans une vie de famille avec enfants. Cinq sont en L1, une en L3, une en M1 et trois en M2.

### 2.2. Procédure

Afin d'avoir accès aux constructions subjectives de chaque étudiant à propos de la transition qu'il vit, nous avons opté pour une approche qualitative articulant le récit de vie et l'entretien semi-directif. Les entretiens ont été réalisés par une étudiante chercheuse, ce qui a

permis de très vite mettre à l'aise les personnes rencontrées. Après avoir précisé le cadre général et le déroulement de l'entretien, il est proposé à chaque étudiant de faire le récit de son entrée en formation (« racontez moi votre arrivée à l'université ») afin de l'inciter à reconstituer les faits par le souvenir de ce moment précis (Bertaux, 2005). Après ce démarrage narratif, plusieurs relances permettent d'avoir accès au ressenti général de l'étudiant sur la période considérée (« comment avez-vous vécu votre arrivée à l'université? », etc.). Dans la suite de l'entretien, les trois grands thèmes constituant le reste du guide d'entretien (transformation identitaire, développement de compétences, construction de sens) permettent d'investiguer avec chacun des participants les trois processus transitionnels cités dans la littérature. Pour chaque grand thème, les questions inductives ont été formulées en deux temps de manière à faire émerger les changements. Par exemple, avant de demander à la personne comment elle se définirait maintenant, il lui était demandé de se décrire juste avant l'entrée à l'université. Les entretiens, d'une heure environ et en face à face, ont été réalisés à l'université en décembre 2015 et en janvier 2016.

### 2.3. Analyses

Les auteures ont procédé à une analyse de contenu thématique de l'ensemble des entretiens retranscrits. Une première grille d'analyse a été testée sur un échantillon d'entretiens (Ghiglione, Beauvois, Chabrol, & Trognon, 1980). Les domaines suivants ont été investigués pour chaque entretien : remaniements identitaires et évolution du sentiment d'efficacité à réussir à l'université, développement de compétences et des méthodes de travail, construction de sens (mobiles d'entrée, projets d'études et professionnels). Les analyses ont d'abord porté sur les parties de l'entretien relatives à chacun de ces thèmes, puis une analyse plus transversale a permis d'ajouter des éléments complémentaires qui avaient pu être énoncés lors du récit de l'arrivée à l'université notamment. Pour chaque domaine, les verbatim extraits ont été catégorisés. Ce travail a fait émerger de nouvelles catégories. Dans le domaine identitaire, en plus de catégories venant préciser la nature des réaménagements (ouverture sur le monde, sociabilité, etc.) ou l'évolution des croyances d'efficacité (maintien, réassurance), ont été ajoutées trois catégories relatives aux sources de ces croyances (plaisir de la discipline, maîtrise de la situation, soutien social, familiarisation avec l'université), à l'intensité des changements identitaires ressentis et à leurs impacts. De même dans le domaine du développement des compétences et des méthodes de travail, des catégories relatives aux aspects motivationnels, aux stratégies de *coping* et à l'impact des évolutions ressenties ont été créées. La grille finale ainsi constituée a été appliquée à l'ensemble du corpus et les fréquences d'apparition comptabilisées. La validation de la qualité des codages s'est faite progressivement par la confrontation de l'analyse réalisée par chacune des chercheuses à chacune des étapes de constitution et d'application de la grille mais aussi par les retours des interviewés ayant eu accès à une synthèse des résultats obtenus, qu'ils ont jugés représentatifs de leur ressenti.

## 3. Résultats

### 3.1. Transition et remaniements identitaires

Comme l'indique le **Tableau 1**, sept adultes en reprise d'études et tous les néo-bacheliers évoquent des changements dans la sphère de la personnalité, ressentis positivement. Si environ la

Tableau 1

Occurrences et exemples des verbatim attachés aux thèmes et sous-thèmes relatifs aux remaniements identitaires selon les deux groupes (néo-bacheliers vs adultes en reprise d'études).

Thèmes	Sous-thèmes	Néo-bacheliers	Reprise d'études	Exemples
Nature des changements	Ouverture sur le monde	3	7	« Plus ouverte sur le monde », « plus réceptive à ce qui se passe autour de moi », « Plus tolérante », « plus sociable », « davantage disponible », « moins timide »
	Ouverture aux autres, sociabilité	3	6	« Achat de jupes », « je m'affirme comme une femme », « un peu plus féminine »
	Féminité		3	« Gagner une génération », « un rafraîchissement total »
	Rajeunissement		1	« J'ai le sentiment d'être plus adulte », « plus mature », « on se dit que vraiment on commence à devenir adulte »
	Maturité adulte	8		« Plus autonome », « j'apprends l'indépendance petit à petit », « j'ai appris que je pouvais travailler sans l'aide de personne », « avoir plus de responsabilités »
	Indépendance, autonomie, responsabilité	7		« J'arrive beaucoup plus à prendre la parole en public », « j'ai moins de difficultés à donner mon avis »
	Assertivité	2		« Plus sérieux », « plus équilibré », « plus acharné », « plus exigeant »
SEP à réussir à l'université	Implication dans le travail universitaire	5	1	
	Réassurance	5	6	« Je me suis aperçue que finalement j'avais des capacités de travail plus denses et importantes que je croyais », « reprendre, ça m'aide à reprendre confiance en moi »
Sources du SEP à réussir à l'université	Maintien	5	4	« Toujours confiante », « toujours capable »
	Plaisir de la discipline	1		« Parce que, déjà ce que je fais me plait, donc forcément ça aide »
	Familiarisation universitaire	3		« Maintenant que je suis dedans, c'est plus quelque chose de nouveau qui me fait peur, du coup j'ai, oui 'fin comme je m'adapte à tout, ça me correspond »
	Facilité, réussite	1	6	« Rassurée » par les premiers résultats (TD), « quand on joue aux jeux vidéo en mode facile, on se dit qu'on y arrivera » (métaphore)
	Persuasion verbale			« Avec mon professeur d'objet, elle m'a dit que ça viendra aussi avec
	Professeurs		7	l'entraînement », « si j'ai un souci, bah,
	Étudiants		7	n'importe laquelle des deux, je peux la voir et discuter avec elle », « ma femme indirectement, parce qu'elle me soutient »
Conjoint		4		
Amis		2		
Collègues de travail		1		
Intensité du changement	Fort		4	« Je me redécouvre », « je me retrouve », « je me sens complète », « en construction »

Tableau 1 (Suite)

Thèmes	Sous-thèmes	Néo-bacheliers	Reprise d'études	Exemples
Impacts	Sur les relations familiales		4	« Ça change au niveau du comportement vis-à-vis de mon grand garçon qui est en CP », « plus à l'écoute »
	Sur les relations professionnelles		2	« Plus empathique »

moitié des étudiants des deux groupes doutait de sa réussite avant l'arrivée à l'université (SEP), à la fin du semestre l'ensemble de l'échantillon exprime un même sentiment de confiance.

Pour huit néo-bacheliers, les changements sont associés au passage au monde des adultes qui se manifestent par la sensation d'être « plus autonome » ou « indépendante », de pouvoir « avoir plus de responsabilités » et pour cinq par des modifications dans la sphère de la communication en termes d'affirmation de soi ( $n = 2$ ) ou de sociabilité ( $n = 3$ ). La moitié note des évolutions dans l'implication scolaire se décrivant « plus sérieux », « plus acharné », voire « plus exigeant » et trois relèvent leur curiosité accrue sur le monde. Si ces étudiants font des constats de remaniements identitaires en termes de gain (« plus mature »), ou de perte (« moins timide »), le vocabulaire qu'ils utilisent souligne un vécu de cette transition identitaire sur le mode d'un apprentissage, marquant sans doute les efforts réalisés pour faire face à la liberté ressentie. Ils rapportent leur croyance d'efficacité, pour l'une au plaisir d'apprendre et à l'intérêt de la discipline, pour l'autre à la facilité des cours, pour trois encore à leur familiarisation avec le fonctionnement de l'université et aux efforts fournis sur le plan universitaire. S'ils font état d'un soutien social perçu, prenant plus souvent la forme d'un soutien émotionnel des amis et des parents, ils l'évoquent rarement dans leurs réponses relatives aux croyances d'efficacité.

Les adultes en reprise d'études mentionnent quant à eux surtout des traits liés à l'ouverture au monde ( $n = 7$ ) et aux autres ( $n = 6$ ) cela impactant directement et positivement leurs relations familiales ( $n = 4$ ) ou professionnelles ( $n = 2$ ). Quatre livrent des sensations de changements profonds en termes de féminité ( $n = 3$ ) ou de rajeunissement ( $n = 1$ ). Ils associent le maintien ou l'élévation de leur sentiment d'efficacité aux premiers résultats reçus et au soutien social perçu (émotionnel ou instrumental) d'abord chez certains enseignants ( $n = 7$ ), ou certains étudiants de leur formation ( $n = 7$ ), puis dans la sphère familiale ( $n = 4$ ), parfois amicale ( $n = 2$ ), voire professionnelle ( $n = 1$ ).

En résumé, les résultats sont proches de ceux attendus tout en étant plus précis : les néo-bacheliers font plutôt état d'un développement identitaire orienté vers l'acquisition progressive d'une forme de maturité associée au monde des adultes et considérée comme nécessaire à leur réussite universitaire, alors que du côté des adultes, la reprise d'études engendre plutôt des repositionnements identitaires, d'ouverture notamment, ayant des retentissements sur leurs comportements dans leurs différentes sphères de vie. La dynamique identitaire des premiers semble donc davantage tournée vers la réalisation d'une identité adulte tandis que celle des seconds paraît plus marquée par le sceau d'une nouvelle exploration de soi propice aux changements. Le renforcement des croyances d'efficacité semble également relever de processus différents chez les deux groupes : les néo-bacheliers l'associent surtout à une affiliation en cours de réalisation et les adultes en reprise d'études à la maîtrise constatée de la situation universitaire ainsi qu'au soutien apporté par les enseignants et les proches.

### 3.2. *Transition et développement de compétences*

Lorsqu'on les interroge sur l'évolution de leurs compétences (Tableau 2), tous les étudiants notent une élévation de leurs compétences dans des champs relativement variés pour les deux groupes. Le plus souvent, ils lient cela à leurs conditions de vie (responsabilités familiales, temps de transport) ou au degré de professionnalisation du diplôme. En outre, six étudiants de chaque groupe constatent un développement de leurs méthodologies de travail.

Au sein du groupe post-baccalauréat, deux personnes font état d'une plus grande capacité à réaliser des liens entre les différents contenus de cours et six mentionnent le développement, jamais aisé, d'une forme de motivation intrinsèque, qu'ils lient à une compétence à rechercher des informations complémentaires aux enseignements suivis et à l'émergence de nouveaux buts. Dans ce cadre, la bibliothèque apparaît comme un lieu propice au développement de certaines « capacités » favorisant la réussite universitaire, certains s'obligeant même à y aller pour assurer un temps de travail personnel. Seul un étudiant ressent la trop grande facilité des cours comme jouant contre sa motivation. Dans ce groupe, à peine trois étudiants mentionnent des compétences extrascolaires liées aux modifications de leur cadre de vie mais il est vrai qu'ils vivent pour la plupart encore chez leurs parents.

Tandis que les adultes en reprise d'études en M2 (diplôme professionnalisant) insistent sur le développement de compétences professionnelles et des liens théorie–pratique source d'un changement professionnel radical et salutaire, les autres évoquent des compétences plus scolaires et générales : l'« esprit critique » et la « réflexion » pour quatre d'entre eux, la mémorisation pour deux étudiantes de L1, et de manière plus ponctuelle des compétences liées « au travail de groupe » (proposition d'idées, répartition des tâches, diplomatie, etc.) ou à l'observation. Les deux étudiants en M2 sciences de l'éducation insistent en outre sur l'apprentissage qu'ils ont dû faire dans le domaine de l'informatique, de plus en plus développé dans leur champ professionnel. Des compétences dans l'organisation des sphères de vie sont mentionnées par les sept adultes en reprise d'études avec enfants jouant sur leur méthodologie de travail universitaire mais aussi sur leur état de santé général pour les étudiants de M2, qui font face aux tâches universitaires à réaliser chez soi, en prenant « sur leur temps de sommeil », « de vacances » ou « de repas ».

Ainsi, sur le plan du développement de compétences, contrairement à ce que nous supposions, les différences entre les deux groupes ne se jouent pas sur les méthodes de travail et si les différences constatées entre les adultes en reprise d'études sont bien dépendantes de leur année de formation, leurs contraintes familiales semblent également jouer. Finalement, les néo-bacheliers mentionnent surtout une montée en responsabilisation sur le plan universitaire s'appliquant parfois à d'autres sphères de vie alors que les adultes en reprise d'études font le constat d'un impact fort des premiers mois de formation sur leurs compétences professionnelles et fonctionnements personnels pour les plus avancés dans le cursus et à minima sur leur capacité de réfléchir le monde pour les autres.

### 3.3. *Transition et construction de sens*

Comme indiqué dans le Tableau 3 recensant les mobiles d'entrée à l'université et l'évolution des projets, tous les étudiants veulent obtenir un diplôme et se préparer à un métier. En fin de semestre, ils citent tous un projet d'études en termes de niveau de diplôme à atteindre. Le projet professionnel apparaît davantage concerner les adultes en reprise d'étude, sans doute en lien avec l'importance des mobiles professionnels qui les ont souvent amenés à reprendre une formation.

Tableau 2

Occurrences et exemples des verbatim attachés aux thèmes et sous-thèmes relatifs aux compétences selon les deux groupes (néo-bacheliers vs adultes en reprise d'études).

Thèmes	Sous-thèmes	Néo-bacheliers	Reprise d'études	Exemples
Méthodes de travail	Développement	6	6	« Faut absolument tout noter », « La capacité à écrire très très vite. » (Concentration, écrire vite, prise de notes. . .)
	Approfondir, compléter	5		« La prise de notes elle est différente. », « le travail que j'ai à faire, je le fais à la bibliothèque », « je bossais mieux à la bibliothèque », « Le fait de travailler souvent à la BU [...] ça va me forcer à travailler, à m'avancer »
Motivation	Plus intrinsèque	6		« Mais là, c'est vraiment à moi de prendre l'initiative de travailler », « Mais j'aime bien cet esprit du travail que ce que tu fais bah, c'est bien mais on va pas t'applaudir pour autant »
	En sommeil	1		« Elle dort » (face à la grande facilité des cours)
Compétences	Liées au mode de vie	3		« L'université c'est pas que le travail, c'est aussi des rencontres intéressantes (...) un peu plus communicatif », « J'fais du sport. », « faire ses courses »
	Professionnelles	1	3	« En ingénierie pédagogique », « nouveaux outils », renforcement de « l'empathie » ou de « l'écoute »
	Réflexives			
	Théorie-pratique			
	Contenus	2	3	« Je ré-analyse », « conceptualiser (...) ma pratique », « re-questionner ce que je fais au travail »
	Générale (esprit critique, réflexion)		4	« Faire des liens entre différentes matières » « Avec les cours qu'on nous dispense, on s'interroge forcément », « cette curiosité aussi de me dire, faut que j'aille chercher ailleurs aussi. Que je me cantonne pas que sur ce qu'on apprend »
	Mémorisation		2	« Des compétences de mémorisation »
	Observation		1	« Je redécouvre une autre manière d'observer en fait qui me paraît plus approfondie »
	De groupe		1	« J'arrive mieux à m'imposer dans les travaux en groupe »
	Nouvelles technologies		2	« Des compétences en informatique, en nouvelles technologies en tout genre, en réunion à distance, ça alors ça c'est clair »
Organisation entre les sphères de vie		7	« Des sortes de mini emploi du temps pour une journée », « quand j'ai du temps libre, j'en profite parce que ça fatigue les trajets »	

Tableau 2 (Suite)

Thèmes	Sous-thèmes	Néo-bacheliers	Reprise d'études	Exemples
Impacts	Salutaires		3	« Ça fait beaucoup de bien »
	Changements importants		3	« Une évolution énorme », « un autre regard », « un autre angle »
	Santé (fatigue, résistance)		3	« Je suis fatiguée », « je le ferai pas 10 ans »
Coping	Bibliothèque		1	« Je sais que je bosse bien mieux à la bibliothèque que chez moi. »
	Travail universitaire sur les temps personnels		7	« Sur leur temps de sommeil », « de vacances » ou « de repas »
	Prioriser		3	« Plus de rigueur, j'apprends à voir l'essentiel aussi. Euh, c'est-à-dire, à prioriser des tâches, au-delà d'autres, ce que je n'arrivais pas à faire »

Les étudiants du groupe post-baccalauréat ont obtenu la filière demandée en premier vœu à l'exception d'un étudiant qui a eu son second choix. Leur choix semble avoir été motivé dans la grande majorité ( $n = 9$ ) par un intérêt peu argumenté pour la discipline (« la géographie ») ou un domaine (« le social »). Quelques-uns rapportent une stratégie de sélection-élimination. Quatre mentionnent une volonté de rupture avec le lycée ou une attirance pour l'université. L'aspect financier est relevé par deux étudiants. Si la moitié des étudiantes de ce groupe mentionne un projet professionnel rarement arrêté et un hésite à se réorienter, les autres pensent plus les premières années comme des moments au cours desquels leurs projets vont se préciser. À la fin du premier semestre, il semble que leur projet soit essentiellement un projet d'études. Côté professionnel, deux personnes se montrent hésitantes et trois disent être en exploration provoquée par la rencontre, parfois anticipée, avec des contenus disciplinaires

Chez les adultes en reprise d'études, le sens donné aux études apparaît nettement plus ancré dans des motivations professionnelles et pour beaucoup à la volonté de sortir d'une routine ( $n = 9$ ), voire de se lancer un défi personnel ( $n = 5$ ). La valeur du diplôme est primordiale, notamment dans l'élargissement des perspectives ( $n = 9$ ) et la légitimité qu'il confère ( $n = 4$ ) tant sur le plan professionnel que social ou familial. Les étudiants de M2 espèrent une montée en compétences dans leur domaine professionnel leur permettant « d'évoluer » dans leur milieu de travail mais surtout d'analyser leur pratique professionnelle. Quatre personnes citent des motivations moins professionnelles à la reprise en évoquant « le plaisir » ou « le besoin d'apprendre » ou simplement de retrouver un statut d'étudiant et pour deux d'entre elles la nécessité de finir un cursus vécu comme « inachevé ». Bien que tous les projets professionnels des adultes en reprise d'études soient maintenus à la fin du semestre, trois étudiantes de L1 apparaissent en questionnement et les deux étudiantes un peu plus avancées dans le cursus (L3, M1) disent l'avoir un peu précisé. Les étudiants en M2, entrevoient quant à eux de nouvelles opportunités professionnelles

Ainsi, chez les néo-bacheliers, le projet d'études, voire de diplôme (avoir la licence) paraît plus central que le projet professionnel. Ce dernier associé à une perspective temporelle longue est davantage pensé en termes de construction progressive s'ancrant dans les futures expériences disciplinaires. De manière plus inattendue, chez les adultes en reprise d'études, trois profils semblent se dessiner : les étudiants de M2 qui ouvrent leurs perspectives professionnelles, les étudiants, en milieu de cursus, qui précisent leur choix, les étudiants de L1 qui réinterrogent leurs projets.

Tableau 3

Occurrences et exemples des verbatim attachés aux thèmes et sous-thèmes relatifs au sens selon les deux groupes (néo-bacheliers vs adultes en reprise d'études).

Thèmes	Sous-thèmes	Néo-bacheliers	Reprise d'études	Exemples
Mobiles d'entrée	Diplôme, métier	10	10	« Un joli métier avec un salaire convenable » « Rebondir vers un nouveau poste », « Quitte après à faire complètement autre chose mais au moins avoir un diplôme avec une matière qui nous intéresse un minimum »
	Intérêts pour le domaine	9	5	« Moi j'ai déjà ce qui m'intéresse, j'ai déjà cette matière que j'aime beaucoup »
	Repousser l'orientation	1		« Pour l'instant, cette année, je reste en Licence de Psychologie. Et ensuite, enfin, cette année je commence à chercher ce que je veux faire. »
	Sélection-élimination	3		« Déjà je voulais pas aller en BTS », « donc moi je voyais que l'université comme solution »
	Rupture lycée	4		« J'avais pas envie de rester dans un lycée »
	Attrance université	4		« Dans ma tête ça a toujours été l'université »
	Gratuité U	2		« Là c'est quasi gratuit »
	Sortir d'une routine professionnelle		9	« J'étais arrivée à un truc super confortable et en même temps je progressais plus beaucoup (...) vouloir sortir de la routine » ; « tourner en rond »
	Défi personnel		5	« Sortir de sa zone de confort », « un challenge »
	Légitimité, Reconnaissance		4	« J'avais besoin de légitimité »
	Analyse de la posture professionnelle		4	« Une analyse de ma posture professionnelle », « Re-questionner ce que je fais »
	Plaisir d'apprendre		4	« C'est agréable d'apprendre. »
	Plaisir d'être étudiant		2	« Nostalgie », « j'avais un manque qui est l'université »
Projet Professionnel à l'entrée	Achever ses études		3	« Boucler la boucle »
	Assez précis	5	10	« La recherche », « psychologue clinicien », « psychanalyse », « éducateur spécialisé », « conseillère d'orientation-psychologue »
	Envisage une réorientation	1		« J'me suis dit que j'aurais mon premier semestre et qu'après je tenterais une réorientation. »
	Se fera en cours de cursus	4		« J'attends de voir », « pouvoir choisir après »

Tableau 3 (Suite)

Thèmes	Sous-thèmes	Néo-bacheliers	Reprise d'études	Exemples
Projet d'étude fin de semestre	Études, diplôme	10	10	« Au moins avoir la Licence de géographie », « ça me plairait beaucoup d'aller en Master »
	Explorer des pistes liées aux contenus disciplinaires	3		« Genre psychologie du développement, tout ça, on a pas encore eu vraiment », « J'aime beaucoup la pathologie. Je sais pas comment l'expliquer après mais ça me plairait d'approfondir ça. »
	Questionnement des souhaits initiaux	2	3	« Je suis un peu plus partagé »
Projet professionnel fin de semestre	Plus précis		2	« Ce sera avec des enfants »
	Plus ouvert		3	« Découverte de nouveaux métiers », « le champ des possibles est plus large », « je peux changer de fonction, voire même de métier »

#### 4. Discussion et conclusion

Les analyses proposées soulignent en quoi l'arrivée à l'université, comme toute transition de vie, entraîne chez les personnes un réaménagement des rapports à soi, aux autres et aux différents milieux de socialisation (Baubion-Broye & Le Blanc, 2001). Elles montrent aussi en quoi les changements ressentis, bien que s'inscrivant dans une biographie originale, peuvent se ressembler selon la situation antérieure des personnes (reprise d'études versus lycée) mais aussi leur situation actuelle (discipline étudiée, diplôme préparé, situation familiale ou professionnelle) nuanciant d'autant certaines des hypothèses proposées. Ainsi, si la transition vécue par les adultes en reprise d'études de première année de licence ressemble par certains aspects à celle vécue par les autres adultes en reprise d'études (sentiment d'ouverture, développement des compétences d'organisation), elle apparaît sur d'autres aspects plus proche de celle décrite par les jeunes bacheliers (conduites d'auto-contrôle et d'auto-motivation, projet professionnel remis à plus tard). Nos résultats complètent, ceux de Boyer et al., 2001 sur les jeunes entrants à l'université en mettant en évidence la construction progressive de buts d'approfondissements, s'ajoutant à la volonté plus ancienne d'obtenir un diplôme. Ils soulignent, comme ceux de Jellab (2011), en quoi la rencontre avec la formation (contenus, interactions, contexte d'étude) est une source majeure d'ajustement des projections professionnelles. S'ils montrent, à l'instar de ceux de Guindon (1995) ou de Pennec (2002), en quoi la reprise d'études impacte les positionnements et projets professionnels, ils indiquent en plus dans quelle mesure elle est associée, pour notre échantillon, à des sensations d'ouverture à soi, aux autres ou au monde venant impacter positivement les relations familiales ou professionnelles.

Brossons rapidement le profil de nos deux groupes en fin de semestre, tout particulièrement sur le plan des trois processus transitionnels étudiés. Les jeunes bacheliers interrogés ont le sentiment d'être plutôt en mesure de réussir leur année et se sentent plus adultes qu'au lycée :

« Je suis juste un peu plus sûre de moi et j'ai plus le sentiment d'être un adulte même si je sais que c'est faux finalement » (David, L1 de psychologie).

Ils semblent prendre conscience d'une nécessaire montée en autonomie, demandant de s'auto-motiver et de mettre en place des comportements scolaires adaptés :

« Une prise de conscience aussi qu'on n'a pas forcément au lycée (...) aujourd'hui, si on le fait pas, personne nous aidera, donc faut vraiment qu'on se mette à réfléchir et à penser afin pour réussir au mieux quoi » (Gabriel, L1 de Géographie).

Nombre d'étudiants associent spontanément leurs nouveaux comportements, à leur montée en compétences et à une certaine quête identitaire ou motivationnelle :

« Plus je lis, et plus j'ai l'impression que, en même temps que de découvrir le monde qui m'entoure, je me découvre aussi, donc c'est vraiment, en fait j'ai l'impression de faire une quête dans cette université. » (Zoé, L1 psychologie).

Ils partagent l'envie d'aller au moins au bout de la Licence dans la matière qui les intéresse :

« Quitte après à faire complètement autre chose mais au moins avoir un diplôme avec une matière qui nous intéresse un minimum » (Gabriel, L1 de Géographie).

Leur projet professionnel semble correspondre à un horizon plus lointain :

« Moi j'ai déjà ce qui m'intéresse, j'ai déjà cette matière que j'aime beaucoup et c'est un peu bête mais après on verra quoi » (Clara, L1 de psychologie).

Ils le vivent essentiellement sur le mode d'une exploration progressive des matières qui les attirent :

« J'aime beaucoup la pathologie. Je sais pas comment l'expliquer après mais ça me plairait d'approfondir ça. » (Zoé, L1 de psychologie).

Du côté des adultes en reprise d'études, si les constats en termes de réaménagements identitaires sont variés et souvent intenses, ils s'accompagnent d'une plus grande confiance en soi :

« j'ai plus confiance en moi par rapport à ça, j'ai plus confiance en moi » (Mélinda, M1 psychologie).

Des changements d'ordre professionnel sont notés ou pressentis chez les étudiants de M2 :

« Pour en revenir à ce que je suis professionnellement, je vais beaucoup changer, je m'en rends peut être pas compte mais je l'imagine aisément parce que j'ai vu beaucoup de chose » (Victor, M2 sciences de l'éducation).

La montée en compétences professionnelles constatée s'accompagne d'un sens (re)trouvé à travers la mise en place d'une dialectique théorie-pratique impactant déjà le milieu de travail pour celles toujours en emploi :

« Re-questionner ce que je fais, même le contenu de ce que je fais au travail, une approche (...) plus théorique, voilà je cherchais. Et ici c'est l'inverse (...), j'essaie de rattacher les choses à la réalité ici. Donc y'a une espèce de vase communicant entre mes vies » (Sophie, M2, psychologie).

Des évolutions dans les relations familiales (parfois sociales) sont aussi relevées tout particulièrement par les étudiants de M2 qui ont dû modifier leurs habitudes avec leurs enfants pour intégrer leurs nouvelles contraintes universitaires.

« C'est-à-dire qu'avant on était peut-être dans, — on fait les devoirs ensemble, (...) je suis très directive — Comme y'a moins de temps comme ça en présentiel, c'est plutôt lui qui a gagné en autonomie parce qu'il m'a dit "bon comme t'es pas là, je m'organise, j'ai bien compris qu'il valait mieux que je commence mes devoirs" (...) je trouve ça très intéressant à l'âge qu'il a... » (Christiane, M2 sciences de l'éducation).

Tous les étudiants chargés de famille relèvent un développement de leur capacité à penser l'organisation temporelle de leurs différentes sphères de vie :

« Voilà. Donc, faut faire plaisir à tout le monde, donc en général je travaille tard. (...). Pour le moment, ça va. Mais après, (...) il y aura les dossiers à rendre, les stages. Là, il faudra vraiment bien s'organiser. Ce sera une autre organisation à penser » (Pauline, L1, psychologie).

Pour les trois étudiantes de L1 de psychologie sans enfant, la reprise d'études semble davantage impacter leur vision de l'apprentissage, à la manière des jeunes bacheliers :

« Euh, justement cette curiosité aussi de me dire, faut que j'aille chercher ailleurs aussi. Que je me cantonne pas que sur ce qu'on apprend à l'école en fait (...) même si y'a des matières où je vais moins aimer, je sais que c'est important, donc je reste, 'fin je le prends en compte et je travaille dessus aussi, ce qui n'était pas le cas effectivement. » (Eléonore, L1 de psychologie).

Du côté des projets d'avenir les choses semblent se jouer différemment selon le niveau de diplôme préparé. Celles qui débutent le cursus, ont un discours assez proche des jeunes bacheliers, dans lequel le diplôme est important et le projet professionnel reste à explorer :

« C'est-à-dire que, oui j'ai un, mon projet professionnel c'est d'avoir le diplôme, et psychologue ça peut ouvrir à tout, donc ça veut rien dire. (...) fin voilà, moi j'suis encore en découverte et je sais pas dans quel domaine, est-ce que je vais rester dans le couple, (...) je sais pas. » (Patricia, L1 psychologie, reprise d'étude).

Les adultes en fin de parcours, qui étaient arrivés à l'université avec des mobiles professionnels soulignent en quoi ces premiers mois de formation ont éclairci leur horizon professionnel :

« Et je vois nettement plus clairement qu'à l'entrée où je m'étais dit ouais ça pourra te servir mais je voyais pas trop à quoi, là oui, je sais à quoi ça va me servir » (Christiane, M2 sciences de l'éducation).

Ils témoignent aussi de leur difficulté et de leur volonté à maintenir un engagement constant dans leurs multiples rôles :

« Bon y'a des difficultés pour être très honnêtes, en termes de gestion de toutes ses vies en parallèle, j'ai pas un agenda extensible, donc j'ai envie d'être à fond dans mes études mais y'a le boulot qui me rattrape avec des choses à faire en fait des impératifs des deux côtés, plus les petites enfin, mes enfants qui sont petites... » (Sophie, M2 psychologie).

En marquant la difficulté des adultes en master à maintenir constant leur investissement familial malgré une importante charge de travail universitaire, nos résultats confortent les nombreux travaux sur les transitions montrant la part active de l'individu dans les changements en cours et l'interdépendance des domaines de vie (Cazals-Ferré & Croity-Belz, 2009 ; Martin, Mègenon, Roquefort, & Le Blanc, 2012). Proches de celles de Duxbury et Higgins (1991)

soulignant les effets délétères sur la santé de la personne, des difficultés à concilier les différentes sphères de vie (famille, travail, formation, etc.), nos analyses engagent sans doute à repenser tout autant les politiques de formation tout au long de la vie (sous exploitation de dispositifs de type CIF ou VAE) que l'organisation du travail (développement du télétravail ou des horaires à la carte) ainsi que celle des formations universitaires (développement de l'alternance par exemple, permettant d'allier théorie et pratique au sein d'une organisation pensée par les structures supports).

Plus encore, nos résultats incitent à prendre en compte la complexité de la transition vers l'université dans les différents types d'accompagnements offerts aux étudiants nouvellement arrivés, mais aussi aux lycéens et professionnels se projetant dans une vie universitaire. Au sein des lieux de formation, les données présentées sur le vécu de l'expérience étudiante de la transition peuvent constituer un point d'appui essentiel pour la mise en place des actions proposées par les enseignants, responsables de formation, services d'orientation et politiques impliqués dans le champ de l'éducation. Outre la généralisation des actions classiques de soutien à l'affiliation en L1 (tutorat par les pairs plus avancés, séance de travail à la BU, organisation de sessions anticipées de révisions ou d'examen), un travail réflexif stimulé par un enseignant référent pourrait venir compléter le dispositif très tôt dans l'année. Il s'agirait de travailler les freins et ressources d'affiliation de chacun et de réfléchir en petits groupes aux stratégies favorisant l'auto-contrôle. De plus, le fait que, les projets soient relativement flous et tributaires des premières expériences disciplinaires, incite à réfléchir non seulement à la possibilité d'une année de césure mais aussi à la mise en place d'une L1 que l'étudiant pourrait moduler à partir de différentes filières selon ses intérêts et hésitations. Le choix de la L2 serait ainsi basé sur une exploration expérientielle des possibles. Concernant les adultes en reprise d'études, notamment en fin de cursus, pour qui le soutien social perçu paraît particulièrement dynamisant, il paraît important de proposer des espaces de soutien permettant à chacun d'exprimer ses appréhensions, espérances, difficultés ou changements ressentis (SEP, gestion des sphères de vie, réaménagements identitaires et relationnels, projets professionnels), comme ce fut le cas lors de nos entretiens de recherche. Enfin, à la frontière entre la formation et le milieu professionnel, les consultants en bilan de compétence, de même que les conseillers d'orientation-psychologues pourraient plus précisément faire prendre conscience aux futurs étudiants ce que représente l'entrée à l'université selon leur situation antérieure (lycée versus emploi), et celle actuelle familiale (chez ses parents, logement étudiant, en couple avec enfants ou non) et professionnelle (job étudiant, emploi, congé de formation) mais aussi selon le type de diplôme préparé (plus ou moins professionnalisant) afin de les aider à anticiper les changements et obstacles susceptibles d'intervenir tels que les conflits inter-rôles.

Notre étude comporte des limites au premier rang desquelles l'échantillon à la fois restreint et assez homogène du point de vue du champ disciplinaire. Il s'agit donc à l'avenir d'interroger plus d'étudiants des deux groupes et ce dans des filières universitaires plus variées. En outre, l'issue du semestre est assez semblable pour l'ensemble des personnes interrogées : elles souhaitent à minima finir leur année. La dynamique transitionnelle aurait-elle été la même chez des étudiants nouvellement arrivés à l'université mais, qui déçus par les premières semaines d'enseignement s'engagent dans un dispositif de réorientation en cours d'année, voire arrêtent les études ? À l'avenir, nous souhaiterions nous centrer sur ces quelques pistes en y ajoutant l'étude des émotions accompagnant la transition et de leur travail au sein des relations interpersonnelles (Mallet & Gaudron, 2005), le rôle crucial du soutien des enseignants, des autres étudiants et des proches ayant été pointé par nombre d'adultes en reprise d'études.

Finalement, cette étude souligne l'importance de voir se développer davantage de recherches centrées sur l'étude des processus de changement et de transition tout au long de la vie (Chudzikowski et al., 2009). Elle pose aussi en filigrane, la question, tant théorique que pratique, des conditions de la construction du sens et notamment de sa co-construction par le dialogue sujet–professionnels formés. En effet de manière assez inattendue, nombre des personnes interrogées ont spontanément relevé l'effet bénéfique des entretiens menés sur la compréhension qu'ils avaient d'eux-mêmes et du sens de leur parcours.

## Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

## Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions : Nouvelles approches ; présentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(1), 3–8.
- Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Rapport à François Hollande, en présence de Najat Vallaud-Belkacem, Paris, France*.
- Bernaud, J. L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pemayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris: Dunod.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Barcelone: Armand Colin.
- Bonnefoy, B., Bouvet, C., Vrignaud, P., & Soidet, I. (2015). Pourquoi 30 % des étudiants de première année arrêtent leur cursus ? In D. Cupa, H. Riazelo, & L. Romo (Eds.), *La santé psychique des étudiants* (pp. 45–54). Paris: EDK/Éditions médicales et scientifiques.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136, 97–105.
- Cazals-Ferré, M. P., & Croity-Belz, S. (2009). Étude exploratoire de l'engagement dans un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : Le rôle des valorisations et des échanges inhérents aux différents domaines de vie. *Pratiques psychologiques*, 15(2), 239–254.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chudzikowski, K., Demel, B., Mayrhofer, W., Briscoe, J. P., Unite, J., Milikic, B. B., et al. (2009). Career transitions and their causes: A country-comparative perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 825–849.
- Cubeta, J., Travers, N., & Sheckley, B. (2001). Predicting the academic success of adults from diverse populations. *Journal of College Student Retention*, 2(4), 295–311.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris: Anthropos Economica.
- Coulon (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Croity-Belz, S. (2016). Préface. In J. Biarnes & J. Rose (Eds.), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences : Approche pluridisciplinaire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dumora, B., Gontier, G., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en DEUG de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26-3, 389–414.
- Duxbury, L. E., & Higgins, C. A. (1991). Gender differences in work family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76, 60–74.
- Erikson, E. (1959/1980). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press Inc. (Reed New York: Norton).
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Felouzis, G. (Ed.). (2001). *La condition étudiante*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., & Sembel, N. (1997). La construction des projets à l'université. *Formation et emploi*, 58, 45–59.
- Ghiglione, R., Beauvois, J. L., & Chabrol, T. L. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.
- Gore, P., Leuwerke, W., Brown, S., & Metz, A. (2009). *Student strengths inventory: A sound, reliable, & valid measure of student success*.

- Guindon, M. (1995). *Le retour aux études de l'adulte : Répercussions personnelles, familiales et professionnelles*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Hagedorn, L. (1999). Factors related to the retention of female graduate students over 30. *Journal of College Student Retention, 1*(2), 99–114.
- Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*, 183–203.
- Jellab, A. (2011). *Les étudiants en quête d'université. Une expérience scolaire sous tensions*. Paris: L'Harmattan.
- Mallet, P., & Gaudron, J. P. (2005). Émotions et transitions : Problématiques et contributions empiriques internationales. *L'orientation scolaire et professionnelle, 34*(3), 287–294.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 1–21). New York: Springer.
- Martin, A. C., Megemont, J. L., Roquefort, A., & Le Blanc, A. (2012). Nature et significations des échanges entre domaines de vie : L'exemple des nouveaux cadres de l'Action Sociale. *Psychologie du travail et des organisations, 18*(2), 122–141.
- Martucelli, D., & Dubet, F. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie, 37*(4), 511–535.
- Masdonati, J., & Zittoun (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(2), 229–253. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.3764>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*. (n° 8 ; édition 2014).
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. [http://www.cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp\\_rers\\_2016\\_614975.pdf](http://www.cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf)
- Noirfalise, A. (1987). Facteurs d'adaptation en première année de DEUG scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle, 16-4*, 291–306.
- Olry-Louis, I., & Soidet, I. (2016). L'expérience étudiante en orientation : Des discours vers une compétence à s'orienter ? In J. Biarnes & J. Rose (Eds.), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences : Approche pluridisciplinaire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Science and Medicine, 5*, 101–115.
- Pennec, S. (2002). *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi*. Presses universitaires de Rennes.
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. (2014). *Creating a learning society. A new approach to growth, development, and social progress*. New York: Columbia University Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., De Viron, F., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle, 38*(1), 25–44.
- Vonthron, A. M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : Effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*(3), 401–420.