

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements.....	v
INTRODUCTION	1
Problématique	2
Cadre conceptuel.....	6
Approches expliquant le choix professionnel	6
Séquence chronologique menant au changement de programme d'études	8
Objectif de l'étude et démarche méthodologique	13
CHAPITRE PREMIER.....	17
Processus menant des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme d'études	18
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	67
RÉFÉRENCES	74
APPENDICE A : Approbation d'éthique	81
APPENDICE B : Lettre d'attestation d'auteur principal.....	84
APPENDICE C : Formulaire de consentement.....	86
APPENDICE D : Accusé réception de la version modifiée de l'article	93

Remerciements

Il y a de nombreuses personnes à qui je tiens à exprimer ma gratitude en ce qui concerne le soutien qu'elles m'ont accordé dans la rédaction de cet essai doctoral. Tout d'abord, je souhaite remercier mon directeur de recherche, monsieur Louis Richer, responsable du projet portant sur les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leurs incidences sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires à l'intérieur duquel ma recherche s'est inscrite. Directeur du Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique (LAPERSONE), il m'a permis d'occuper plusieurs emplois étudiants me permettant de peaufiner mes aptitudes dans le domaine de la recherche scientifique. Il m'a également accordé de son précieux temps au cours des dernières années pour répondre à mes questions, me fournir un encadrement serré qui a été crucial dans l'avancement de mon écriture et me transmettre l'une de ses plus grandes qualités, la rigueur au travail. Mes sincères remerciements vont aussi à ma codirectrice, madame Lise Lachance. Tout au long de mon cheminement universitaire, elle a été une source d'inspiration de par le dévouement qu'elle a démontré envers son rôle de professeure et de chercheure. Malgré son énorme charge de travail, elle était d'une grande disponibilité pour m'offrir du soutien, pour me partager ses connaissances scientifiques et pour me guider dans la réalisation d'une étude qualitative. Elle m'a aussi donné l'opportunité d'intégrer cette recherche à un ouvrage collectif et, par le fait même, de collaborer avec plusieurs autres chercheurs dans le domaine de la psychologie vocationnelle. Je tiens également à remercier tous les membres du LAPERSONE qui ont

participé à la collecte de données et qui ont contribué, chacun à leur façon, à une base solide sur laquelle je me suis appuyé pour rédiger cet essai doctoral. Je tiens également à exprimer mes remerciements aux étudiants qui ont accepté de partager leur expérience liée à leur changement de programme d'études.

Par ailleurs, je désire remercier, pour leur contribution financière, les organismes suivants : la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), le Fonds de développement de l'innovation sociale de l'UQAC, le programme études-travail du service d'aide financière de l'UQAC, le Fonds institutionnel de la recherche de l'UQAC et le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) de l'Université Laval. Mes remerciements vont également au Registraire, au personnel des Services aux étudiants et à la direction des différents modules de l'UQAC pour leur contribution dans le recrutement des participants.

Sur un plan plus personnel, je tiens finalement à remercier les membres de ma famille pour les encouragements qu'ils m'ont donnés et spécialement pour le soutien qu'ils m'ont offert dans les moments où la conciliation de mes différents rôles de vie était plus exigeante. C'est donc à l'aide de ces nombreuses personnes, organismes et ressources qu'il m'a été possible de compléter mon essai doctoral aux études supérieures en psychologie.

Introduction

Ce chapitre est divisé en trois parties et vise à mettre en contexte cet essai sous forme d'article scientifique. Dans la première partie, la problématique qui sous-tend l'étude du processus menant des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme est présentée. Dans la deuxième, le cadre conceptuel de cette recherche est exposé en fonction de la recension des écrits scientifiques. Finalement, l'objectif de l'étude et la démarche méthodologique adoptée sont décrits dans la troisième partie.

Problématique

Les principaux modèles traditionnels expliquant le choix professionnel ont été élaborés à la suite de la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945), où le Canada et les autres pays industrialisés ont connu une grande prospérité économique (Crompton & Vickers, 2000; Singh, 2004). Il était alors plus facile pour les travailleurs de trouver un emploi à temps plein, permanent et stable (Marchand, 1998). Face à cette prospérité, les gouvernements ont développé des politiques de sécurité sociale, familiales et de travail (Bédard & Grigon, 2000; Desrochers, 2000). Toutefois, la crise du pétrole au début des années 1970 ainsi que les récessions économiques rencontrées dans les années 1980 et 1990 ont entraîné des pertes d'emploi et un haut taux de chômage (Bédard & Grigon, 2000; Crompton & Vickers, 2000; Patton & McMahon, 2002), celles-ci marquant la fin d'une période prospère de développement économique (Singh, 2004). Depuis, les diplômés ne présentent plus nécessairement un cheminement de carrière linéaire (Fournier, Pelletier, & Beaucher, 2003). Bon nombre d'entre eux sont susceptibles d'expérimenter des transitions, souvent imprévues et involontaires, sur les plans social et

occupationnel (Bujold & Gingras, 2000; Fournier & Bujold, 2005). Cette mobilité chez les travailleurs résulterait d'une compétition internationale plus intense, des avancées dans le domaine de la technologie et du phénomène de globalisation (Matte, Baldino, & Courchesne, 1998).

Face à ces nouveaux enjeux contextuels, de plus en plus d'individus s'inscrivent à l'université pour faciliter leur insertion professionnelle et leur maintien en emploi. Toutefois, l'interaction entre les caractéristiques personnelles des étudiants et celles de l'environnement dans lequel ils se trouvent peut les amener à avoir une vision imprécise d'eux-mêmes, ce qui peut leur nuire quant à la formulation de choix professionnels convenables (Gottfredson, 2002; Savickas, 2002). Les étudiants peuvent ainsi constater que le programme ne correspond pas à leurs attentes initiales, ressentir une perte de motivation au fil de leur expérience et être amenés à reconsidérer leurs plans d'avenir. Cette baisse de la satisfaction envers leur programme d'études augmenterait la probabilité qu'ils modifient leur cheminement professionnel (Holland, 1997).

Les données du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) et celles de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), deux outils de Statistique Canada, ont permis d'évaluer le taux d'étudiants qui ont changé de programme d'études dans les provinces maritimes canadiennes lors de la période englobant les années 2001-2002 à 2004-2005 (Parkin & Baldwin, 2009). Respectivement, selon le SIEP et l'EJET, 5,1 % et 7,8 % des étudiants universitaires ont changé de programme d'études au cours de leur première année. En comparaison, ces mêmes outils révèlent respectivement que

1,3 % et 2,1 % des étudiants du collège ont changé de programme lors de la même période. Ces données suggèrent que le phénomène de changement de programme d'études est plus fréquent au début des études universitaires qu'à celui des études collégiales.

De nombreuses recherches ont été répertoriées depuis plusieurs décennies concernant l'abandon et la persévérance scolaires (King, 2005; Metz, 2002). C'est principalement en raison des nombreux effets sur les personnes, les institutions et la société qu'un intérêt s'est développé envers ces problématiques. Sur le plan personnel, les étudiants qui quittent l'université sans l'obtention d'un diplôme peuvent ressentir un sentiment d'échec, réduire leurs chances d'obtenir un emploi qualifié et perdre l'occasion de développer leur potentiel intellectuel. Pour les institutions, il a été estimé en 2003 que le départ d'un étudiant avant sa diplomation coûterait environ 4 200\$ en tenant compte également des frais de recrutement. La baisse de la population étudiante entraîne nécessairement une réduction de financement pour les établissements d'enseignement puisque les départs affectent leur budget. Pour la société, l'abandon définitif des études est associé à un plus haut taux de chômage et, par conséquent, à une plus faible activité économique (voir recension de Sauvé et al., 2006).

En ce qui concerne le changement de programme d'études, la revue des écrits fait ressortir que ce phénomène est peu documenté. Dans la recension portant sur les études postsecondaires effectuée par Sauvé et ses collaborateurs (2006), il est mentionné que le changement de programme d'études est difficile à décrire en raison de l'absence de

données sur le sujet. Par contre, la recherche réalisée par Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009) révèle que le changement de programme d'études serait dû à une désillusion sur le plan professionnel. Ceci résulterait également d'une confrontation des projets et des choix initiaux avec ceux souhaités ainsi que d'une modification des objectifs. Dans leur étude, Lambert, Zeman, Allen et Bussière (2004) considèrent le changement de programme comme un abandon temporaire des études, puisque l'étudiant se réinscrit dans un autre domaine. Dans le même sens, Grayson (2003) soutient que le changement de programme correspond à une interruption volontaire des études avec l'intention de poursuivre dans un autre programme. En général, les recherches qui abordent le changement de programme d'études ont donné lieu à des publications gouvernementales qui visaient l'estimation de son taux, mais son processus est traité de façon très superficielle (Lambert, Zeman, Allen, & Bussière, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2011; Parkin & Baldwin, 2009; Sauvé et al., 2006). Comparativement à l'abandon et à la persévérance scolaires, les études sur le sujet sont peu nombreuses.

En outre, de plus en plus d'étudiants s'inscrivent à l'université dans le but de répondre aux exigences du marché du travail, espérant que leur diplôme d'études universitaires leur permette de satisfaire les pré-requis des emplois qualifiés (MELS, 2011). Cela conduit à privilégier dans la présente étude une perspective holistique pour plusieurs raisons. Il est d'abord considéré que l'individu est en perpétuel changement et que les aspects environnementaux peuvent influencer ses comportements et son cheminement professionnel (Bujold & Gingras, 2000). Bien que l'individu soit souvent

perçu responsable de son développement de carrière, il apparaît que les expériences et les circonstances de vie peuvent affecter son niveau d'autonomie à prendre des décisions (Duffy & Dik, 2009). Il est aussi envisagé que les transitions associées aux études universitaires sont des opportunités pour les étudiants de développer leurs habiletés d'adaptation et leur concept de soi (Reybold & Alamia, 2008).

Cadre conceptuel

Afin de décrire le processus menant des étudiants universitaires à changer de programme d'études, le cadre conceptuel qui introduit des concepts associés à la formulation du choix professionnel est divisé en deux sections. La première section aborde des approches théoriques qui regroupent plusieurs des principaux modèles explicatifs du choix professionnel (Leung, 2008) afin d'approfondir la compréhension du changement de programme. La deuxième introduit des conceptions complémentaires permettant d'explicitier la séquence chronologique menant au changement de programme d'études.

Approches expliquant le choix professionnel

Suivant la recommandation de Leung (2008), trois approches théoriques ont été retenues puisqu'elles guident la recherche et la pratique en counselling sur le plan international depuis les dernières décennies. Chacune de celles-ci inclue plusieurs modèles du choix professionnel regroupés comme suit : traits-facteurs,

développementales et sociales-cognitives. Les différents modèles sont exposés dans l'article présenté ultérieurement.

Selon les approches des traits-facteurs (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984; Holland, 1997), le choix professionnel peut émaner de la recherche d'une plus grande compatibilité entre les caractéristiques de l'individu (p. ex., intérêts, valeurs, aptitudes) et celles des environnements où il évolue. Plus grande est cette compatibilité, plus l'individu accroît ses chances de succès, d'être satisfait et de persister dans cet environnement (Bujold & Gingras, 2000).

Pour les approches développementales (Ginzberg, 1972, 1984; Super, 1980, 1990), le changement de programme d'études peut s'expliquer par un processus continu de maturation vocationnelle caractérisé par des stades et des tâches développementales en lien avec le choix d'une profession. Au fil du temps et des expériences, les préférences vocationnelles, le concept de soi et les contextes de vie et de travail des individus sont portés à évoluer (Bujold & Gingras, 2000).

Finalement, les approches sociales et cognitives (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005; Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 2002) expliquent le changement de programme d'études comme le résultat d'un processus cognitif qui conduit les individus à organiser, intégrer et utiliser les informations personnelles, sociales ou professionnelles recueillies au cours des études. La façon dont ils traitent l'information tend à évoluer au fil des expériences et ces dernières sont susceptibles d'influencer leur développement professionnel.

Séquence chronologique menant au changement de programme d'études

Afin de mieux expliquer le processus menant des étudiants universitaires à modifier leur cheminement scolaire, des conceptions complémentaires aux approches théoriques décrites antérieurement peuvent servir à établir la chronologie du changement de programme d'études. Les concepts abordés traitent des motivations, des intentions, des transitions, des incidents de vie et des stratégies d'ajustement pouvant être associés à l'expérience des étudiants.

Lors de l'inscription à l'université, les étudiants présentent des motivations et des intentions en lien avec leur premier choix de programme. En appui sur la théorie motivationnelle de Deci et Ryan et de leurs collaborateurs (Deci & Ryan, 2000, 2008; Friedmand, Deci, Elliot, Moller, & Aarts, 2010; Ryan & Deci, 2000), les motivations des étudiants les inciteraient à réfléchir, à agir et à se développer. Celles-ci peuvent être représentées sur un continuum selon trois principaux types, soit intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque est décrite comme la tendance à explorer et à maîtriser les événements tout en éprouvant un sentiment de choix. L'action sous-tendue par ce type de motivation est réalisée parce qu'elle apporte du plaisir, de la satisfaction et de la gratification. Dans cette perspective, un étudiant pourrait faire son choix de programme par intérêt pour le contenu des cours. En revanche, la motivation extrinsèque est décrite comme l'adoption de comportements pour des raisons instrumentales qui lui sont extérieures, telles qu'obtenir un bon salaire ou accéder à une belle image sociale. Selon la théorie motivationnelle, il est souligné que les agents de motivation extrinsèque

peuvent entrer en opposition avec ceux de la motivation intrinsèque. En d'autres mots, l'individu peut se sentir contraint de réaliser une action pour des facteurs de motivation extrinsèque alors qu'il la réalisait initialement pour des raisons intrinsèques. Toutefois, Deci et Ryan (2008) évoquent que des individus peuvent développer un sentiment d'autonomie malgré la présence de facteurs externes. En ce sens, les motivations extrinsèques peuvent être divisées en quatre catégories, selon le degré d'intériorisation et d'autonomie présenté par l'individu (Deci & Ryan, 2008). La première catégorie de motivation extrinsèque est la régulation externe. Celle-ci dépend uniquement des demandes environnementales et des résultats. La deuxième est nommée la régulation introjectée, où la personne agit parce qu'elle se sent obligée ou parce qu'elle se sentirait coupable de ne pas réaliser l'action. La troisième catégorie de motivation extrinsèque est la régulation identifiée. À l'intérieur de celle-ci, l'individu comprend que les demandes externes pourraient avoir des conséquences pour lui, saisit l'intérêt qu'elles ont et ressent de l'autonomie face à ses actions. La régulation intégrée, dernière catégorie de motivation extrinsèque, amène la personne à s'identifier fortement aux demandes extérieures et à agir parce que cela la rejoint et la fait évoluer. Quant à l'amotivation, elle se produirait lorsque l'individu n'arrive plus à valoriser ses actions ou les résultats qui en découlent. Gillet, Vallerand, Amoura et Baldes (2010) précisent que les motivations intrinsèques, extrinsèques ainsi que l'amotivation se présentent selon trois niveaux, soit global, contextuel et situationnel. Le niveau global réfère à une orientation motivationnelle générale. Au niveau contextuel, la motivation de l'individu se présente habituellement dans des contextes spécifiques, tels que l'éducation et la carrière.

Concernant le niveau situationnel, il correspond à la motivation d'un individu à réaliser une action à un moment précis.

En plus de leurs motivations, les étudiants ont des intentions concernant leur avenir qui orientent leurs actions dans leur environnement (Richardson, Meade, Rosbruch, Vescio, Price, & Cordero, 2009; Searle, 1983). Ces intentions sont teintées par une variété de sentiments ou d'attitudes qui forment des états de conscience centrés sur des résultats futurs, en complément aux motivations qui se rapportent davantage aux actions à court terme. Par exemple, un étudiant peut avoir l'intention d'obtenir un diplôme en administration parce qu'il anticipe aimer travailler dans les entreprises et s'avère motivé à se créer des contacts dans ce domaine. Il est même possible d'ajouter qu'il a l'intention d'obtenir des résultats scolaires supérieurs aux autres étudiants afin de maximiser ses chances de trouver un emploi. Les intentions ont tendance à évoluer en fonction du temps et des contingences sociales et mèneraient à la révision ou la création d'objectifs (Vallacher & Wegner, 1987). Fouad et Bynner (2008) postulent que l'habileté à formuler et à changer la direction et les objectifs liés aux contextes interpersonnel et professionnel est importante en raison des transitions fréquemment rencontrées dans la vie contemporaine.

L'entrée à l'université représente une période de vulnérabilité puisqu'elle peut impliquer que l'étudiant s'ajuste à plusieurs transitions (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001). Certaines seraient inévitables alors que d'autres seraient imprévisibles. En ce qui a trait aux premières, le passage vers les études universitaires

amènerait inévitablement les étudiants à modifier l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette transition leur occasionne une perte de repères familiers, les conduits à être en contact avec une plus grande population étudiante et leur demande d'être plus autonomes quant à la manière de gérer leurs différentes responsabilités (Spitz, Costantini, & Baumann, 2007; Wintre et al., 2008). Pour les secondes, il pourrait s'agir d'un changement de résidence à la suite d'une acceptation de dernière minute dans un programme à l'extérieur de la région de résidence de l'étudiant. Lorsque les étudiants déménagent, ils se plaignent généralement de s'être éloignés du domicile familial ainsi que des amis, d'avoir de plus grandes charges financières, mais doivent faire preuve d'une plus grande autonomie quant à leurs diverses responsabilités (Verger et al., 2009). Dans l'étude réalisée par Christie (2009), il a pu être observé que certains étudiants sentent qu'il est nécessaire d'obtenir un diplôme universitaire pour satisfaire les exigences du marché du travail. D'autres mentionnent avoir éprouvé de la peur et du stress lorsqu'ils envisageaient de ne pas aller étudier à l'université. Ces derniers exemples font référence à la présence simultanée de facteurs tant internes (sentiments) qu'externes (contingences sociales) dans la vie de l'étudiant. Au-delà des transitions, le cheminement universitaire de l'étudiant est également susceptible d'être influencé par une multitude d'incidents de vie pouvant entraîner des changements sur son identité et la formulation de son choix professionnel, tels qu'une séparation amoureuse ou l'apparition d'un problème de santé physique ou mentale (Hancock, 2009). Il importe de noter que les réactions sont personnelles et relatives. Autrement dit, un même incident de vie peut s'avérer mineur

pour certains et majeur pour d'autres. L'accumulation d'incidents mineurs pourrait, elle aussi, altérer le développement de carrière.

Considérant que les études universitaires sont exigeantes sur le plan intellectuel, que l'adaptation à un nouvel environnement scolaire peut être difficile et que certaines transitions et incidents de vie peuvent survenir, il est proposé que ce contexte peut générer un certain niveau de stress chez les étudiants (Dyson & Renk, 2006). Ils doivent alors adopter des stratégies d'ajustement sans quoi ils pourraient se sentir dépassés par la situation à laquelle ils sont exposés (Dyson & Renk, 2006). L'ajustement impliquerait des modifications à apporter sur l'environnement ou sur eux dans l'objectif d'atteindre un sentiment de bien-être et d'équilibre psychologique et physique ainsi que de réduire les conséquences désagréables sur le plan scolaire (Spitz, Costantini & Baumann, 2007). Lorsque les efforts d'ajustement ne permettent plus à l'étudiant de ressentir un niveau de satisfaction suffisant face à son premier programme d'études, ses motivations et ses intentions sont sujettes à évoluer, ce qui pourrait l'amener à changer de programme d'études.

En somme, la recension des écrits montre que de nombreuses recherches se sont intéressées à la persévérance et à l'abandon scolaires lors des études postsecondaires. (Sauvé et al., 2006). Toutefois, la compréhension du phénomène du changement de programme a été peu approfondie, et ce, particulièrement en termes de processus ou en tenant compte à la fois de facteurs personnels et contextuels. Enfin, aucune recherche ne s'est appuyée sur plusieurs modèles du choix professionnel (Leung, 2008) pour

expliquer le processus en cause ou encore proposer une séquence chronologique permettant de l'appréhender.

Objectif de l'étude et démarche méthodologique

Les études contemporaines sur le développement de carrière suggèrent qu'il est important de considérer ce qui se produit dans l'ensemble des contextes de vie de l'individu pour comprendre comment il prend la décision de changer de programme (p. ex., Duffy & Dik, 2009). En s'appuyant sur une perspective holistique, il importe de regarder l'interaction entre les facteurs internes de l'étudiant et ce à quoi il est exposé pour saisir la nature subjective de ce phénomène (Richardson et al., 2009). Pour enrichir la compréhension du processus menant des étudiants universitaires à changer de programme d'études, la revue des écrits a conduit à poser les questions de recherche suivantes :

1) Chez des étudiants de premier cycle universitaire, quelles sont les motivations et intentions sous-jacentes à l'inscription à un baccalauréat, et éventuellement, à changer de programme d'études?

2) Dans quelle mesure les expériences des premiers trimestres jouent-elles un rôle dans le processus du changement de programme chez des étudiants universitaires de premier cycle?

3) Comment les stratégies d'ajustement sont-elles associées au processus conduisant des étudiants universitaires de premier cycle à changer de programme d'études?

Un devis de recherche qualitatif est retenu pour plusieurs raisons. D'abord, il permet d'étudier une petite population, rarement visée par les recherches, tout en fournissant une riche description de l'expérience des participants (Hoyt & Bhati, 2007). De plus, la perspective holistique favorisée suggère de mener des entrevues de type semi-structuré afin d'obtenir une description fidèle du vécu des étudiants (Brod, Tesler, & Christensen, 2009). Les amener à répondre à des questions, tout en leur laissant une latitude quant à la formulation des réponses, leur permet de fournir une description détaillée et nuancée de ce qui les a amenés à changer de programme d'études. Du fait que c'est le processus qui est étudié, l'approche quantitative n'a pas été retenue.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste portant sur les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires de premier cycle (Richer & Lachance, 2004-2006). Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (voir Appendice A). La lettre d'attestation d'auteur principal de la présente étude est présentée à l'Appendice B. La phase de collecte des données a été réalisée par l'équipe du LAPERSONE. Des assistants de recherche se sont présentés dans les cours obligatoires de tous les programmes susceptibles de regrouper des étudiants de première année inscrits à un baccalauréat. Ils ont obtenu le consentement par écrit des étudiants afin d'autoriser le registraire à informer l'équipe de recherche s'ils changent de programme d'études. Lorsque cela s'est produit, la coordinatrice du projet de recherche les a contactés par téléphone afin de fixer un moment pour réaliser une entrevue semi-dirigée individuelle. Chaque rencontre a débuté par la signature d'un formulaire de

consentement éclairé rappelant les objectifs de l'étude, les règles de confidentialité, de même que le fait que les entrevues sont enregistrées sur bande audio. Les deux formulaires de consentement utilisés sont présentés à l'Appendice C. Une fiche de renseignements sociodémographiques a été complétée avant de procéder à l'entrevue à l'aide d'un guide semi-structuré. Les questions principales du guide d'entrevue sont exposées dans la section Méthode de l'article. Après cette entrevue, l'assistant a rédigé une fiche d'entretien qui résume les faits marquants de la rencontre.

C'est à partir de cette collecte de données que l'analyse de l'expérience des étudiants ayant changé de programme d'études a été réalisée. Le découpage minutieux du matériel audio en unité de sens à l'aide du logiciel Atlas.ti a d'abord été effectué. Les membres de l'équipe de recherche se sont ensuite rencontrés à plusieurs reprises afin de combiner les catégories formées à partir de la recension des écrits et celles découlant de l'écoute répétée des bandes audio, ce qui a permis de regrouper les énoncés dont le sens était proche en catégories plus larges. Les bandes audio ont alors été réécoutées en fonction de ces nouvelles catégories ce qui a conduit à former une grille d'analyse finale. Des extraits d'entrevue significatifs ont été retenus pour représenter le contenu des catégories. Les résultats ont principalement été interprétés sur la base de l'analyse des ressemblances et des divergences entre les participants. Des tableaux de fréquences ont été dressés pour compléter l'analyse qualitative. L'interprétation du contenu manifeste et latent a conduit à dégager des profils d'étudiants. Ces profils ont été révisés afin de s'assurer que la typologie utilisée puisse bien refléter l'ensemble des participants. Enfin, cet essai a pris la forme d'un article scientifique qui s'insère à l'intérieur d'un

ouvrage collectif intitulé : *Les dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états : événements-clés, transitions et bifurcations du cheminement professionnel*, lequel est sous la direction de Geneviève Fournier, Bruno Bourassa et Christine Gauthier du CRIEVAT de l'Université Laval. L'article qui forme le corps de cet essai doctoral a été soumis aux éditeurs de l'ouvrage collectif en novembre 2011. Cette première version a alors été évaluée par deux experts externes. Il a été accepté par l'équipe de direction de l'ouvrage collectif sous condition d'effectuer les modifications demandées. Une version révisée de l'article a ensuite été soumise en juin 2012. L'accusé de réception de cette version modifiée est présenté à l'Appendice D. Cet article est présenté dans le chapitre premier selon les normes de présentation des Presses de l'Université Laval.

Chapitre premier

**Processus menant des étudiants de premier cycle universitaire
à changer de programme d'études**

Louis-Manuel Tremblay D.Ps. (cand.)
Département des sciences de la santé
Université du Québec à Chicoutimi
Membre étudiant, LAPERSONE¹ et CRIEVAT²

Lise Lachance, Ph.D.
Professeure titulaire
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal
Chercheure, LAPERSONE et CRIEVAT

Louis Richer, Ph.D.
Professeur titulaire
Département des sciences de la santé
Université du Québec à Chicoutimi
Directeur, LAPERSONE

(Logiciel de traitement de texte utilisé : Microsoft Word 2007)

Les auteurs tiennent à remercier le personnel du Bureau du registraire et celui des Services aux étudiants, les directions de programmes, les professeurs, les chargés de cours et les étudiants de l'UQAC pour leur collaboration au projet et désirent également exprimer leur gratitude à la Fondation de l'UQAC ainsi qu'à l'UQAC pour leur soutien financier. Le premier auteur souhaite également remercier le Groupe de recherche et d'intervention sur l'insertion et le maintien durable en emploi du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) pour l'octroi d'une bourse.

¹ Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique (LAPERSONE), Université du Québec à Chicoutimi

² Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), Université Laval

Résumé

Les modèles traditionnels du choix professionnel ont été élaborés dans un contexte social fort différent de celui d'aujourd'hui. Les avancées technologiques, la diversification des emplois et les préoccupations à l'égard de l'insertion professionnelle et du maintien en emploi figurent parmi les facteurs contemporains influençant le choix professionnel. Cette recherche examine le processus menant des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme d'études en considérant à la fois des facteurs personnels et contextuels. Un échantillon de 16 étudiants (9 femmes, 7 hommes), ayant changé de programme d'études, a été rencontré en entrevue semi-dirigée. Trois profils de changement de programme émergent de l'analyse de contenu : accroissement du degré de compatibilité entre l'individu et l'environnement ($n=8$), spécification de la préférence vocationnelle ($n=6$) et optimisation du choix professionnel ($n=2$). Les étudiants du profil 1 ont été exposés à des insuccès lors des premiers trimestres ce qui les a amenés à s'inscrire à un second programme davantage compatible avec leurs caractéristiques personnelles. Les étudiants du profil 2 ont opté pour un programme d'études connexe à la suite de difficultés d'intégration. Les étudiants du profil 3 ont sciemment écarté leurs aspirations professionnelles au profit de programmes leur permettant d'actualiser d'autres sphères de leur vie, le second étant plus profitable que le premier. L'intérêt d'un modèle intégratif pour expliquer le processus menant à un changement de programme d'études est discuté. Des pistes pour soutenir les étudiants dans leur cheminement scolaire sont proposées.

Mots clés : Choix professionnel, changement de programme d'études, motivations, intentions, expériences scolaires, stratégies d'ajustement, étudiants universitaires

1- Introduction

Les modèles traditionnels du choix professionnel ont été élaborés dans un contexte social fort différent de celui d'aujourd'hui. Plusieurs facteurs comme la globalisation des marchés, la concurrence internationale et l'expansion des moyens technologiques (Feller, 2003) ont contribué notamment, à la tertiarisation du travail, à la diversification des emplois et ont accru les besoins en matière de main-d'œuvre qualifiée (Tractenberg, Streumer, & van Zolingen, 2002). Les nouveaux moyens de communication (p. ex., courriels, réseaux sociaux) ont changé la façon dont les individus entrent en relation (Jenkins, 2004). Les environnements de travail sont maintenant plus que jamais une opportunité pour les gens d'être reliés à un réseau interpersonnel (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008). La relève émergente des *Babyboomers*, regroupant les individus de la « Génération Y », introduit dans le marché du travail de nouvelles valeurs, demandes et habitudes (Burke & Ng, 2006). Le travail n'est plus considéré essentiellement comme un moyen de subsistance, mais représente aussi une source d'épanouissement personnel (Blustein, 2006). Les individus tendent à moins honorer qu'auparavant les traditions familiales dans le choix d'une profession (Savickas, 2000). Une compétition accrue entre les individus à l'égard de l'insertion professionnelle survient au moment où les employeurs sont à la recherche d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée (Appay, 1997; Blank, 2000; Reich, 2002). Ces particularités du contexte actuel font en sorte que le niveau d'éducation atteint par un individu n'assure plus nécessairement un cheminement de carrière linéaire (Pelletier, Fournier, & Beaucher, 2002). Face à ces facteurs contextuels, les

études universitaires deviennent pour plusieurs une étape cruciale du cheminement professionnel puisqu'elles servent de préparation à la vie active.

Au cours de la période 2009-2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2011) a observé qu'en moyenne, 43 % des étudiants ayant obtenu un diplôme d'études collégiales se sont inscrits à un baccalauréat. Selon le MELS (2011), le nombre moyen de trimestres d'études nécessaire pour compléter un baccalauréat est de 6,7, alors que la durée des programmes en requiert habituellement 6. Ces données suggèrent que le cheminement scolaire des étudiants n'est généralement pas linéaire et que plusieurs procèdent à un changement de programme au cours de leurs études.

Plusieurs motivations (Deci & Ryan, 2008; Friedman, Deci, Elliot, Moller, & Aarts, 2010) et intentions (Richardson, Meade, Rosbruch, Vescio, Price, & Cordero, 2009) sont à l'origine de l'inscription à l'université. Elles peuvent être intrinsèques (p. ex., apprentissage, intérêt pour le contenu) ou extrinsèques (p. ex., conditions salariales, prestige social, attentes de l'entourage) (Mikkonen, Heikkilä, Ruohoniemi, & Lindblom-Ylänne, 2009). Leur expérience des premiers trimestres peut aussi impliquer des changements dans leurs conditions de vie (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001) et certains incidents de vie (Hancock, 2009). Ceux-ci peuvent amener les étudiants à adopter des stratégies d'ajustement afin de maintenir leur sentiment de bien-être et de réduire certaines conséquences désagréables sur le plan scolaire (Spitz, Costantini, & Baumann, 2007). Lorsque l'insatisfaction est grande et persistante, les étudiants peuvent ressentir une perte de motivation et reconsidérer leurs intentions à l'égard du programme auquel ils se sont inscrits. Selon Spitz, Costantini et Baumann (2007), le changement de

programme pourrait représenter une stratégie d'ajustement sur le plan scolaire et serait effectué dans l'intention de favoriser l'insertion professionnelle et le maintien en emploi.

Il ressort des écrits que le changement de programme d'études est un phénomène peu documenté par rapport à la persévérance ou à l'abandon scolaires (Sauvé et al., 2006). Peu de recherches l'ont abordé en termes de processus ou ont tenu compte des expériences ou des circonstances pouvant mener les étudiants à cette décision (Duffy & Dik, 2009). À première vue, le changement de programme semble avoir moins de conséquences que l'abandon définitif des études. Il peut néanmoins induire une remise en question identitaire chez les étudiants, occasionner des baisses de revenus ou de financement pour les établissements d'enseignement (Sauvé et al., 2006) ainsi que retarder la disponibilité de la main d'œuvre qualifiée sur le marché du travail (Grayson, 2003). L'objectif de cette recherche consiste donc à étudier le processus menant des étudiants universitaires à changer de programme d'études en considérant à la fois des facteurs personnels et contextuels.

2- Contexte théorique

Plusieurs modèles traditionnels du choix professionnel peuvent contribuer à expliquer pourquoi les étudiants en viennent à changer de programme d'études. Sans prétendre à l'exhaustivité de la recension, les modèles retenus sont considérés parmi les plus importants (Leung, 2008) et peuvent être regroupés en trois approches : traits-facteurs, développementale ainsi que sociale et cognitive. Plusieurs conceptions complémentaires pouvant servir à opérationnaliser chronologiquement le processus menant des étudiants à changer de programme d'études sont également décrites.

Selon l'approche des traits-facteurs, le choix professionnel de l'individu peut émaner de la recherche d'une plus grande compatibilité entre ses caractéristiques (p. ex., intérêts, valeurs, aptitudes) et celles des environnements où il évolue. Plus grande est cette compatibilité, plus l'individu accroît ses chances de succès, d'être satisfait et de persister dans cet environnement (Bujold & Gingras, 2000).

Pour Holland (1997), le choix professionnel représente plus que la simple expression d'intérêts, il reflète la personnalité. Selon lui, la majorité des individus et des milieux peuvent être classifiés d'après leur degré de ressemblance face aux types de personnalité ou d'environnement suivants : réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant et conventionnel. Les types de personnalité se définissent par un ensemble de traits, de comportements, de préférences vocationnelles, de valeurs ou d'objectifs de vie alors que les environnements le sont à partir d'aspects physiques, des habiletés qu'ils sollicitent le plus et par les personnes qui y œuvrent. Le patron de personnalité d'un individu ou d'un environnement est composé des trois principaux types les caractérisant. Certains patrons sont formés de types qui présentent davantage d'affinités et un plus haut niveau de cohérence. Le degré de précision avec lequel les types des personnes ou d'environnements sont définis peut varier et parfois mener à des profils indifférenciés caractérisés par l'absence de types de personnalité dominants. Dans ce cas, les intérêts professionnels de l'individu risquent d'être diversifiés et ce dernier pourrait éprouver de l'indécision vocationnelle. L'identité réfère, d'une part, à la clarté qu'a l'individu de ses caractéristiques personnelles et de ses buts, et d'autre part, à la précision des objectifs et du mode de fonctionnement préconisés par l'environnement. À partir de l'image qu'il a de lui-

même, un individu serait porté à rechercher un environnement congruent avec son patron de personnalité. Le changement de programme pourrait donc résulter de la recherche d'une plus grande congruence entre ses caractéristiques et celles de son environnement scolaire.

De façon complémentaire au concept de congruence, pour Dawis et son collaborateur (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984), les individus et les environnements ont des capacités et des exigences. Les individus peuvent mettre à profit leurs habiletés afin de répondre aux exigences des environnements qui, à leur tour, peuvent constituer une source de renforcement face aux besoins et aux valeurs des individus. Lorsqu'une personne est satisfaite par l'exercice d'une profession et que l'environnement considère qu'elle répond de façon satisfaisante aux exigences, il y a correspondance. Quand celle-ci n'est pas pleinement atteinte, des efforts d'adaptation par les individus ou les environnements peuvent être mis en place selon leur niveau de flexibilité c'est-à-dire leur tolérance respective face à leur non-correspondance. Afin d'augmenter le degré de correspondance, les modes d'adaptation peuvent être actifs ou réactifs. Les premiers renvoient à la tendance qu'a l'individu à agir activement sur son environnement alors que les seconds concernent l'ajustement réalisé sur soi. Finalement, la persévérance concerne la persistance de la personne ou de l'environnement dans les efforts d'adaptation et d'accommodation. Selon cette conception, le changement de programme d'études, réalisé par les étudiants, pourrait découler d'un renoncement aux efforts d'adaptation. Il résulterait de leur incapacité à tolérer davantage d'insatisfaction envers leur expérience scolaire. Par conséquent, les étudiants opteraient pour un second programme d'études afin d'accroître leur degré de correspondance et, conséquemment, leur niveau de satisfaction.

Les modèles développementaux proposent une conception différente, mais tout aussi enrichissante du choix professionnel de celle de l'approche des traits-facteurs. Selon ces modèles, le changement de programme d'études peut s'expliquer par un processus continu de maturation vocationnelle caractérisé par des stades et des tâches développementales en lien avec le choix d'une profession. Au fil du temps et des expériences, les préférences vocationnelles, le concept de soi et les contextes de vie et de travail des individus sont portés à évoluer (Bujold & Gingras, 2000).

Selon Ginzberg (1972, 1984), le choix professionnel est un processus développemental impliquant des périodes et des stades au cours desquels les individus doivent faire des compromis et optimiser leur choix en fonction de leurs désirs et de facteurs environnementaux. À la période des choix réalistes (17 ans et plus), les étudiants recherchent des informations concernant les professions qui les intéressent (stade de l'exploration), s'engagent dans un programme d'études (stade de la cristallisation) et précisent leurs objectifs professionnels (stade de la spécification). Les aspirations professionnelles des étudiants et les circonstances de vie sont portées à évoluer, car elles sont conditionnées par des facteurs de personnalité (styles actif ou passif, orientation vers le plaisir ou le travail) et des facteurs contextuels. Le changement de programme d'études pourrait alors refléter une spécification du choix professionnel, où le deuxième programme est considéré plus convenable en fonction des désirs et des facteurs de réalité.

Toujours selon une perspective développementale, Super (1980, 1990) propose que le choix professionnel implique l'actualisation du concept de soi vocationnel des individus, lequel correspondrait à la connaissance qu'ils ont de leurs intérêts, valeurs, capacités, etc.,

reliés à la carrière. Le développement de leur maturité professionnelle (nommée ultérieurement adaptabilité de carrière) est également impliqué dans le choix professionnel. La maturité professionnelle peut être décrite comme la capacité à anticiper l'avenir et à mettre en œuvre un plan d'action pour l'atteindre. Le concept de soi vocationnel et la maturité professionnelle tendent à évoluer en fonction des expériences et des progrès réalisés aux tâches et aux stades développementaux qui sont présentés par l'auteur comme des actions spécifiques à réaliser par les individus lors de chaque étape de leur développement de carrière. Les individus se distinguent par leur niveau de préparation à exprimer un choix professionnel ainsi que par leurs attitudes et compétences liées à la carrière, allant chronologiquement de la croissance au désengagement. Ils doivent aussi acquérir les informations nécessaires à une résolution de problème efficace et à la réussite des tâches développementales. Au stade de l'exploration, les étudiants ont trois tâches à accomplir, lesquelles ressemblent à celles évoquées par Ginzberg (1972, 1984). La première traite de la cristallisation d'une préférence vocationnelle, où l'individu tend à accroître l'expression de ses intérêts, de ses valeurs et de ses aptitudes ainsi qu'à poursuivre ses objectifs professionnels en fonction de son image de soi. La deuxième consiste à choisir un programme d'études spécifique en vue d'atteindre une profession visée. La troisième implique l'actualisation d'une préférence vocationnelle. Celle-ci est souvent perceptible lorsque l'individu termine sa formation pour exercer la profession visée ou quand il s'engage dans une formation spécialisée à la suite d'études générales. Le niveau d'adaptabilité de carrière atteint par les étudiants affecte la manière dont ils vont gérer les tâches développementales et l'interaction entre plusieurs autres facteurs, tels que le niveau d'implication dans d'autres rôles de vie, les expériences personnelles et les caractéristiques

de l'environnement. Selon cette conception, le changement de programme d'études peut s'expliquer par l'évolution de la préférence vocationnelle de l'étudiant dans une perspective d'actualisation du concept de soi.

Les approches sociales et cognitives occupent aussi une place importante dans l'explication du choix professionnel par l'importance qu'elles accordent au développement cognitif. Selon celles-ci, le changement de programme d'études peut s'expliquer par un processus cognitif conduisant les individus à organiser, intégrer et utiliser les informations personnelles, sociales ou professionnelles recueillies au cours des premiers trimestres. La façon dont ils traitent l'information tend à évoluer au fil des expériences vécues qui peuvent influencer leur développement professionnel.

Selon Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005), les aspirations professionnelles évoluent de l'enfance à l'âge adulte et sont sujettes à subir des restrictions ou des compromis au fur et à mesure que les individus construisent leurs représentations de soi (p. ex., personnalité, intérêts, aptitudes, valeurs) et celles des professions (p. ex., accessibilité professionnelle, conditions de travail). En même temps qu'évolue leur capacité d'abstraction, de nouveaux aspects de soi et des environnements sont incorporés dans le concept de soi. Ceci entraîne le rejet d'options inacceptables et l'élaboration de compromis acceptables et mène à une accommodation psychologique envers la profession choisie. Trois principes d'accessibilité à l'information sont sous-jacents à la formulation des compromis. D'abord, les individus sont portés à rechercher seulement des informations sur les professions jugées acceptables. Deuxièmement, ils en recherchent principalement lorsqu'ils en ont besoin et le font généralement au dernier moment. Troisièmement, ils

consultent habituellement les sources les plus facilement accessibles. Ils opteraient alors pour un choix qui leur apparaît convenable en fonction de leurs représentations. Sur le plan des compromis, les individus auraient tendance, par ordre d'importance, à délaisser leurs intérêts, le prestige social et le genre typique d'une profession. Selon cette conception, le changement de programme d'études pourrait s'expliquer par un manque d'efforts consentis à la recherche d'informations sur les professions potentielles avant l'entrée à l'université. Après l'expérience des premiers trimestres, les étudiants pourraient opter pour un programme qui leur convient davantage, car leur représentation des professions a évolué.

Toujours selon une perspective sociale et cognitive, Lent, Brown et Hackett (2002) ainsi que Lent (2005), en appui sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977, 1997), proposent que le choix professionnel découle de l'interaction entre la personne et son environnement en référant à trois concepts clés : l'efficacité personnelle, les conséquences prévues et les buts. D'abord, l'individu aurait des attentes et des croyances quant à son efficacité personnelle à exercer une profession donnée qui sont influencées par quatre principaux types d'informations, soit la perception de sa performance, l'observation des comportements des autres (observation vicariante), les influences sociales et ses états physiologiques. Deuxièmement, l'individu s'attend à des résultats lorsqu'il manifeste des comportements liés à la carrière qui peuvent être déterminés par les expériences passées, les récompenses, les encouragements ou le sentiment de bien-être. Troisièmement, l'individu se fixe des buts personnels qui le conduisent à s'engager dans un cheminement spécifique et à gérer ou à maintenir ses comportements. L'individu se fixerait donc des buts selon ses intérêts professionnels et serait motivé à acquérir des compétences pour atteindre ses

objectifs. Il évaluerait son niveau de satisfaction à partir de ses expériences et de sa performance et s'il souhaite persévérer dans son choix. Selon cette conception, le changement de programme vient du fait que les étudiants perçoivent que leurs attentes seraient mieux comblées, qu'ils obtiendraient de meilleurs résultats et qu'ils vivraient davantage de succès en exerçant la profession visée.

Au-delà des modèles traditionnels du choix professionnel, la contribution de différents auteurs peut s'avérer intéressante pour appréhender la chronologie du processus de changement de programme d'études. Lors de l'inscription à l'université, les étudiants présentent des motivations et des intentions en lien avec leur premier choix de programme. En appui sur la théorie motivationnelle de Deci et Ryan et de leurs collaborateurs (Deci & Ryan, 2000, 2008; Friedmand, Deci, Elliot, Moller, & Aarts, 2010; Ryan & Deci, 2000), les motivations des étudiants seraient ce qui les incitent à réfléchir, à agir et à se développer. Selon eux, les motivations intrinsèques correspondent au fait de réaliser une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. Elles sont habituellement reliées à des résultats positifs (p. ex., accroissement des intérêts, de la performance). Les motivations extrinsèques regroupent un ensemble de raisons instrumentales et sont généralement liées à des résultats plus négatifs. Toutefois, les étudiants peuvent intérioriser et ressentir de l'autonomie à divers degrés face aux facteurs de motivations extrinsèques. En ce sens, ils peuvent en arriver à s'identifier fortement aux influences de leur environnement social et s'en servir pour évoluer au plan personnel. Enfin, l'amotivation se manifesterait quand l'étudiant n'arrive plus à valoriser son choix ou à désirer les résultats envisagés.

En plus des motivations, les étudiants auraient des intentions concernant leur avenir lors de leur choix de programme. Elles réfèrent à des états de conscience teintés par une variété de sentiments ou d'attitudes orientant les actions dans l'environnement (Richardson, Meade, Rosbruch, Vescio, Price, & Cordero; 2009; Searle, 1983). Celles-ci évolueraient en fonction du temps et des contingences sociales et mèneraient à la révision ou à la création d'objectifs (Vallacher & Wegner, 1987). Les intentions sous-jacentes aux actions aident à comprendre comment les individus construisent et modifient leur trajectoire de vie ou le développement professionnel (Richardson, 2004).

La première année universitaire représente une période de vulnérabilité pour l'étudiant puisqu'il doit s'ajuster à différentes transitions (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001). L'inscription à l'université implique souvent de quitter le domicile familial, ce qui peut générer un sentiment de solitude et des difficultés financières. Alexander (2010) souligne que beaucoup d'étudiants qui débutent leurs études universitaires s'interrogent sur leurs capacités personnelles et craignent de ne pas être en mesure de s'intégrer au nouvel environnement scolaire et social. Selon Christie (2009), la transition vers les études universitaires correspondrait, d'une certaine manière, au passage de l'adolescence à l'âge adulte et à celui de la dépendance vers l'indépendance.

Selon Hancock (2009), le cheminement des étudiants est susceptible d'être aussi influencé par différents types d'incidents de vie, qu'ils concernent des événements inattendus issus du hasard, des points tournants critiques et leur routine de vie. Selon cet auteur, les incidents mineurs, plus subtils que les points tournants critiques, peuvent aussi altérer le développement professionnel à la suite de leur accumulation. Certains incidents

fréquents passeraient pratiquement inaperçus et auraient des effets mineurs sur l'identité. D'autres moins fréquents, perçus comme normaux, affecteraient plus ou moins le concept de soi. Finalement, les incidents rarissimes, mais très apparents, entraîneraient des conséquences majeures sur l'identité. Toutefois, il faut noter que les réactions face aux incidents sont personnelles et leur interprétation dépend des individus.

Lorsqu'un étudiant est confronté à des transitions ou des incidents dans ses différentes sphères de vie qui engendrent du stress (Dyson & Renk, 2006), il est susceptible d'utiliser des stratégies d'ajustement. D'après Spitz, Costantini et Baumann (2007), l'adaptation constitue l'ajustement réalisé par l'individu en réponse à son environnement. Pour Abouserie (1994), les études, les relations sociales, les finances, les tracas quotidiens et les relations familiales représenteraient les principales sources de stress des jeunes adultes. L'ajustement impliquerait des modifications du milieu dans le but d'atteindre un sentiment de bien-être et de réduire les conséquences désagréables sur le plan scolaire. Dyson et Renk (2006) notent que les stratégies d'ajustement centrées sur le problème, celles axées sur les émotions ainsi que l'évitement des difficultés sont fréquemment utilisés par les étudiants pour s'adapter. Le premier type de stratégies serait davantage susceptible d'être réalisé sur un mode d'adaptation actif tandis que les deux autres le seraient sur un mode réactif (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984). Lorsque les efforts d'ajustement ne permettent plus aux étudiants de ressentir un niveau de bien-être satisfaisant, leurs motivations et leurs intentions sont sujettes à évoluer, ce qui pourrait les amener à changer de programme d'études.

Plusieurs modèles explicatifs du choix professionnel et les concepts servant à opérationnaliser le processus de changement peuvent donc contribuer à la compréhension du changement de programme d'études même s'ils n'ont pas été élaborés spécifiquement à cette fin. Ce dernier est d'ailleurs peu abordé dans les écrits, particulièrement en termes de processus et en fonction des caractéristiques du contexte social actuel. Une recherche exploratoire de nature qualitative est tout à fait indiquée pour étudier une petite population, rarement visée par les recherches, tout en fournissant une description riche et nuancée de son expérience (Hoyt & Bhati, 2007). La revue des écrits a permis de formuler les questions de recherche suivantes : 1) Quelles sont les motivations et intentions sous-jacentes à l'inscription à un baccalauréat, et éventuellement, à changer de programme d'études? 2) Dans quelle mesure les expériences des premiers trimestres jouent-elles un rôle dans le processus du changement de programme chez des étudiants universitaires de premier cycle? 3) De quelles manières les stratégies d'ajustement sont-elles associées au processus conduisant des étudiants universitaires de premier cycle à changer de programme d'études?

3- Méthode

3.1- Déroulement

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste portant sur les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires (Richer & Lachance, 2004-2006). La population de la présente recherche est formée des étudiants ayant suivi un cheminement linéaire jusqu'à

leur inscription à l'université et ayant changé de programme d'études alors qu'ils étaient inscrits à un baccalauréat à temps plein. L'échantillon provient d'une université québécoise régionale. Afin de recruter les participants, des assistants de recherche se sont présentés, un mois après le début du trimestre, dans les cours obligatoires de tous les programmes susceptibles de regrouper des étudiants de première année inscrits à un baccalauréat. Ces visites en classe avaient pour but d'obtenir le consentement écrit des étudiants à être contactés pour participer à une entrevue semi-dirigée dans l'éventualité où ils procéderaient à un changement de programme. Cette démarche a permis d'obtenir le consentement de près de la moitié des étudiants. Après ces visites, le nom et le code permanent des étudiants ayant consenti ont été transmis au registraire afin qu'il remette à l'équipe de recherche la liste des étudiants ayant procédé à un changement de programme au trimestre suivant. Ceux-ci ont été convoqués dans un laboratoire de l'université afin de participer à une entrevue individuelle (60 minutes) enregistrée sur bande audio.

Préalablement à l'entrevue, une fiche de renseignements sociodémographiques a été complétée. Puis, un assistant de recherche a procédé à l'entrevue à l'aide d'un guide semi-structuré. Puis, une fiche d'entretien a servi à colliger des informations concernant l'attitude, les réactions et les commentaires des répondants au cours de la rencontre. Enfin, l'assistant a complété une fiche qui synthétisait les réponses du participant à chacune des questions.

3.2- Participants

Sur l'ensemble des étudiants ayant consenti de participer à la recherche, les 16 ayant changé de programme d'études ont pris part à l'entrevue semi-dirigée. Un peu plus de la

moitié ($n=9$) sont de sexe féminin et leur âge moyen au moment de l'entrevue était de 20,88 ans ($ÉT=0,9$). La plupart ($n=14$) étaient célibataires tandis que les autres étaient conjoints de fait. Plus des deux tiers ($n=11$) résidaient chez leurs parents. Tous les participants considéraient avoir des revenus suffisants pour subvenir à leurs besoins et provenant pour la plupart de sources multiples : occupation d'un emploi durant l'année scolaire ($n=12$) ou pendant l'été ($n=6$), aide financière des parents ($n=12$), régime gouvernemental de prêts et bourses ($n=7$), etc. Le nombre d'heures moyen de travail hebdomadaire pour ceux qui occupent un emploi rémunéré durant l'année scolaire était de 16,8 heures ($ÉT=9,9$).

Quant aux renseignements scolaires, les étudiants ont été admis sur la base d'un diplôme d'études collégiales général ($n=11$) ou technique ($n=5$). Ils considéraient tous leur niveau de préparation à des études universitaires comme bon, très bon ou excellent. Pour la grande majorité ($n=13$), le programme d'admission à l'université représentait leur premier choix. Par ordre d'importance, ils étaient inscrits dans les domaines d'études suivants : sciences de l'éducation ($n=5$), sciences humaines ($n=2$), arts et lettres ($n=3$), sciences économiques et administratives ($n=4$), sciences fondamentales ($n=1$) et informatique ($n=1$). Au moment de leur inscription, près du tiers ($n=5$) des étudiants avaient l'intention d'entreprendre des études supérieures après l'obtention de leur baccalauréat. Au moment de l'entrevue, leur moyenne cumulative était de 3,2 sur 4,3 ($ÉT=0,3$). Près du tiers ($n=5$) avaient échoué ou abandonné un ou des cours avant leur changement de programme d'études. La moitié ($n=8$) de l'échantillon a changé pour un programme d'études connexe. Plus spécifiquement, plus du tiers ($n=4$) des étudiants inscrits sur la base d'un DEC général et plus des trois quarts ($n=4$) de ceux inscrits sur la base d'un DEC technique l'ont fait.

Peu de participants ont rapporté des changements dans leurs conditions de vie au cours de leurs premiers trimestres à l'université. Deux étudiants qui vivaient avec des amis ou des colocataires ont dû déménager au cours de cette période, l'un a décidé d'emménager avec son conjoint, alors que l'autre est retourné chez ses parents. De plus, une participante qui habitait avec son conjoint est retournée au domicile familial. Alors que neuf considéraient leurs études comme leur rôle de vie le plus important lors de leur inscription à l'université, seulement cinq l'ont réitéré à la suite de leur changement de programme. Parmi ceux qui ont revu leurs priorités, trois privilégient désormais le travail et un, les loisirs. Cinq étudiants ont rapporté que la famille était leur priorité, et ce, autant avant qu'après leur changement de programme. De plus, l'ensemble des participants n'a pas changé de perception à l'égard de leur santé, qu'elle soit très bonne ($n=7$), bonne ($n=6$) ou moyennement bonne ($n=2$). Le quart ($n=4$) a rapporté une meilleure relation avec les parents ($n=3$) ou avec le conjoint ($n=1$) après leur changement de programme. Enfin, un étudiant dit avoir développé une relation amoureuse, tandis qu'un autre mentionne avoir une vie sociale plus active depuis son implication dans des activités sportives.

3.3- Outils de collecte des données

Une fiche sociodémographique a permis d'obtenir des renseignements sur la vie personnelle, scolaire, professionnelle et relationnelle ainsi que sur l'emploi du temps de chaque participant. Le guide d'entrevue, développé aux fins de l'étude, visait à recueillir le point de vue des étudiants sur les motivations et intentions à l'origine de leur choix de programme, les expériences des premiers trimestres à l'université et les changements survenus dans leurs conditions de vie qui ont pu contribuer à leur changement de

programme d'études ainsi que sur les stratégies d'ajustement privilégiées. Les principales questions ouvertes du guide étaient les suivantes : « Qu'est-ce qui vous a amené à entreprendre des études universitaires et à faire le choix du programme dans lequel vous étiez inscrit ? », « Que retenez-vous de l'expérience de vos premiers trimestres ? », « Quelles sont les principales difficultés que vous avez rencontrées en regard de vos différentes responsabilités avant de changer de programme d'études ? », « Comment avez-vous fait face aux difficultés que vous avez rencontrées ? », « J'aimerais que vous me racontiez ce qui vous a amené à modifier vos projets d'études », « Vous n'avez sûrement pas pris la décision de changer de programme d'études d'un coup, quels sont les événements qui ont été déterminants pour prendre la décision finale ? », et « Comment vous projetez-vous dans l'avenir au plan des études et de votre vie professionnelle ? ». À la suite de leurs réponses spontanées aux questions ouvertes, des sous-questions étaient prévues afin que les étudiants puissent approfondir, au besoin, certaines de leur réponse.

3.4- Procédure d'analyse

L'analyse de contenu des entrevues semi-dirigées s'appuie sur les six étapes proposées par L'Écuyer (1990), soit : 1) les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés, 2) le choix et la définition des unités de classification, 3) le processus de catégorisation et de classification (modèle mixte), 4) la quantification et le traitement statistique, 5) la description scientifique et 6) l'interprétation des résultats.

Les enregistrements audio et les fiches de synthèse des entrevues ont été écoutées ou relues à plusieurs reprises afin d'avoir une vue d'ensemble du matériel et de dégager un

certain nombre de thèmes et de catégories aux fins d'analyse. Plusieurs rencontres d'équipe ont alors permis d'élaborer une grille d'analyse préliminaire (choix et définition des unités de classification). Un modèle mixte a été adopté puisque des catégories ont été préalablement définies à partir des écrits alors que d'autres ont émergé des propos des participants. Par exemple, l'influence des parents, les insuccès scolaires et les changements dans les méthodes de travail étaient des catégories préexistantes, alors que l'approbation de la famille, le manque d'aptitudes lors des stages et l'utilisation de l'humour ont émergé des entrevues. Le découpage minutieux du matériel audio en unités de sens a été effectué à l'aide du logiciel Atlas.Ti tout en respectant les nuances et en conservant le contenu pertinent à la recherche pour chacun des participants. L'équipe s'est réunie à plusieurs reprises afin de finaliser la grille d'analyse et de réduire le nombre de catégories pour éliminer les redondances et les recoupements entre celles-ci. Les unités de sens ont par la suite été classifiées selon cette dernière grille. Les résultats ont été décrits en portant un intérêt sur les ressemblances et les différences qui émergent de l'analyse. Des tableaux de fréquences ont été réalisés pour chacune des catégories afin de compléter l'analyse qualitative. Des extraits d'entrevue particulièrement significatifs ont été retenus pour représenter le contenu des catégories. Finalement, une interprétation des résultats a été tirée directement de l'analyse qualitative. Cette interprétation du contenu manifeste et latent des entrevues a conduit à dégager des profils de changement de programme d'études sur la base des réponses distinctives rapportées par les étudiants et la nature de leur changement. Ces profils ont été révisés en équipe pour s'assurer que les participants de chaque profil présentent suffisamment de similitudes et que la typologie utilisée puisse bien refléter l'ensemble des participants.

4- Résultats

Trois profils de changement de programme d'études ont été dégagés de l'analyse : accroissement du degré de compatibilité entre l'individu et l'environnement, spécification de la préférence vocationnelle et optimisation du choix professionnel. Le processus impliqué dans chaque profil est décrit sur la base d'une séquence chronologique abordant les motivations et les intentions des étudiants lors de leur inscription à l'université, leur expérience des premiers trimestres, les stratégies d'ajustement qu'ils ont privilégiées pour faire face aux difficultés rencontrées, les motivations et intentions sous-jacentes à leur changement de programme d'études et leurs projets sur le plan scolaire et professionnel.

4.1 - Accroissement du degré de compatibilité entre l'individu et l'environnement ($n=8$)

Les propos des étudiants de ce profil mènent à penser qu'ils étaient peu informés sur le contenu des cours ou sur les tâches inhérentes à la pratique professionnelle découlant d'un baccalauréat réalisé dans leur programme d'inscription. Étonnamment, l'un s'est inscrit en psychologie pour devenir un enseignant au collégial en travail social. Après avoir complété un trimestre, une étudiante s'est dite surprise de constater que le programme en littérature française était davantage axé sur l'analyse que sur l'écriture. Néanmoins, certains étudiants voyaient leurs premiers trimestres universitaires comme une opportunité d'explorer leurs intérêts professionnels. Il faut souligner ici que les étudiants de ce profil ont été admis à l'université sur la base d'un DEC général. En comparaison avec ceux des autres profils, il est possible de penser qu'un DEC technique assure une meilleure connaissance des champs d'études et de pratique au moment de l'inscription à l'université.

Le programme dans lequel ces étudiants ont débuté était, pour presque tous, leur premier choix. L'analyse des motivations et des intentions montre que les préoccupations à l'égard des conditions de travail et les motivations issues du contexte relationnel semblent plus déterminantes dans la décision des étudiants de s'inscrire à l'université que celles d'ordre personnel. Ils ont généralement opté pour un programme qui mène à un emploi offrant de bonnes conditions de travail (p. ex., salaire, flexibilité d'horaire, congés). Les encouragements et l'approbation de l'entourage ont aussi joué un rôle important dans leur choix de programme. Les extraits suivants en sont une illustration :

« Il y a aussi des gens de mon entourage qui m'encourageaient à aller dans ce domaine : Ah l'université, c'est le fun, il y a de l'avenir là-dedans. L'université, c'est important! Donc, c'est ça un peu qui m'a poussé. »

« Plusieurs membres de ma famille sont enseignants. La tante de ma blonde est directrice, j'ai une tante secrétaire et j'ai plusieurs cousines qui ont fait le BAC en enseignement. »

Le contexte du marché du travail et les influences de l'entourage ont pu les amener à s'inscrire dans un programme qui ne répondait pas pleinement à leur intérêt personnel le plus fort. Dans plusieurs cas, ils avaient initialement mis de côté une profession en raison des faibles perspectives d'emploi. Par exemple, une étudiante qui aimait beaucoup la littérature s'est inscrite en enseignement secondaire pour assurer son avenir et faire de l'argent tandis qu'une autre a opté pour le baccalauréat en sciences de l'éducation parce que ses parents considéraient les études universitaires importantes. Par contre, cette dernière songeait à se spécialiser au niveau collégial en sciences physiques. Ainsi, la priorité accordée aux conditions de travail et à l'opinion des proches ne favorisait pas nécessairement un appariement idéal entre les caractéristiques personnelles des étudiants et

celles du programme dans lequel ils étaient inscrits. Il faut néanmoins souligner qu'à leur inscription, ces étudiants étaient motivés sur le plan personnel par le contenu de certains cours et par l'attrait pour la profession à laquelle ils aspiraient. Toutefois, les propos de plusieurs étaient vagues à cet égard. Par exemple, certains rapportaient s'être inscrits en sciences de l'éducation en raison de leur intérêt pour les sciences ou le sport. Un autre affirme avoir choisi un baccalauréat avec majeure en politique parce qu'il voulait représenter les citoyens de sa ville, alors qu'une autre a privilégié la littérature française en raison de son intérêt pour l'histoire. L'un d'eux justifie son choix ainsi :

« Je vais aller en éducation physique. J'aime le sport, j'aime les jeunes et j'aime l'enseignement. »

À travers l'expérience des premiers trimestres, il ressort que les étudiants étaient enthousiastes face à la profession qu'ils souhaitaient exercer, mais qu'ils ont été confrontés à un « mur d'insuccès ». Les expériences vécues ont déclenché un processus de remise en question qui les a conduits à réaliser le manque de compatibilité entre leurs caractéristiques personnelles et celles de la profession visée. Plusieurs sentaient ne pas avoir les aptitudes pour bien performer dans leur programme. Voici des extraits d'entrevue représentatifs :

« Le bac en enseignement, je dirais que c'était plate, je détestais les gens, les cours, ce n'était pas cool, ce n'était pas moi, ça me ne ressemblait pas. »

« Je me suis rendu compte que j'étais vraiment mauvais en français [programme d'études antérieur] finalement. »

Certains ont été confrontés à des échecs aux évaluations qui les ont amenés à abandonner un de leur cours. Un étudiant a expliqué son désintérêt pour le programme par son intention de ne pas reprendre le cours. D'autres ont eu de la difficulté à s'adapter à la

charge de travail requise à l'université comparativement à celle exigée au cégep. La réalisation de stages a également permis à plusieurs étudiants d'entrevoir que l'exercice de leur profession sollicitait des aptitudes qu'ils avaient peu développées ou impliquait des tâches avec lesquelles ils étaient mal à l'aise. D'ailleurs, l'une s'est rendue compte que la gestion de classe auprès d'élèves du secondaire n'était pas faite pour elle. La plupart d'entre eux ont également éprouvé des difficultés à s'ajuster à des éléments d'ordre pédagogique (p. ex., manque d'encadrement, taille des groupes, méthodes pédagogiques). Accomplir des travaux en équipe a également pu être confrontant pour certains, car ils ont notamment dû faire face aux critiques en lien avec la qualité de leur contribution. Les propos de cet étudiant illustrent un problème lié à la dynamique des cours :

« En psychologie, c'est silence, on écoute le professeur, puis il faut avoir les meilleures notes, puis on ne jase pas beaucoup dans la classe. »

En plus des difficultés scolaires, la plupart ont vécu un contexte d'intégration difficile découlant de leurs interactions avec les autres étudiants. C'est particulièrement face à la compétition ou à l'individualisme perçu dans les cours qu'ils se sont sentis différents des autres étudiants. Les propos suivants en sont des exemples :

« J'ai trouvé les gens en littérature plates, je trouvais qu'il n'y avait pas de vie de classe (...) que c'était tranquille, que les gens ne se parlaient pas. Il y avait une certaine compétition que je trouvais poche. »

« Je me suis rendue compte qu'on n'avait pas la même vision des choses, moi et les autres personnes avec qui j'ai fait mes stages. »

« Autour de moi, j'avais du monde vraiment excellent en français qui étaient des scores des A, A-, A+, moi j'étais dans le D. »

Suivant divers problèmes scolaires, les étudiants de ce profil ont ressenti une perte d'intérêt et de satisfaction envers leur programme, tel qu'exposé par les propos suivants :

« Ce que j'apprenais, je trouvais ça inintéressant, voire même inutile. »

« Pourquoi faire de la biologie, je n'ai pas besoin de ça. »

« Je les [cours] trouvais plates, ennuyants, même si j'essayais de m'y intéresser. »

Les stratégies adoptées par les étudiants de ce profil pour s'ajuster à leur expérience des premiers trimestres ont surtout été réactives, c'est-à-dire qu'ils ont procédé à des changements sur eux-mêmes plutôt que sur leur environnement. Dans la plupart des cas, elles visaient à tenter de composer avec leur perte d'intérêt envers le programme d'études par une gestion des émotions ou par évitement. Ces étudiants se sont graduellement résignés à l'idée que leur premier choix de programme n'était pas le bon. Ils ont ainsi réfléchi à leur état en demeurant positifs ou en utilisant l'humour pour faire face à leurs expériences négatives et ont tenté d'identifier des buts à court terme pour contrer leur démotivation. Certains se changeaient les idées avec des activités appréciées ou tentaient de voir la situation autrement. D'autres ont eu recours à des services de counseling ou de psychologie pour se ressaisir et identifier un programme plus compatible avec leurs intérêts et aptitudes. Voici des exemples de stratégies adoptées :

« La vie continue, il faut que je travaille quand même et j'ai de la facilité à ne pas m'en faire pour des conneries, j'ai une bonne philosophie de vie positive. »

« Je lisais des romans (...) je me sauvais dans mon imaginaire. »

« Je vivais au jour le jour (...) je me disais que ça l'achevait. »

« À l'hiver, je suis allée voir un orienteur. »

Lors de leur changement de programme d'études, les motivations et les intentions rapportées concernaient la recherche d'une meilleure compatibilité entre leurs intérêts, leurs aptitudes ou leur personnalité et ceux caractérisant la profession visée. Le deuxième programme pour lequel ils ont opté n'était pas connexe au premier. Par exemple, une étudiante qui avait un intérêt pour les mathématiques a changé son objectif de devenir une enseignante pour se diriger en comptabilité. Un autre souhaitait devenir politicien, mais il s'est réorienté vers le baccalauréat en enseignement de l'activité physique après avoir découvert une passion pour le sport à la suite d'activités parascolaires. Une étudiante a aussi abandonné l'idée de devenir enseignante pour s'inscrire à un certificat en géographie, domaine qui l'avait antérieurement attirée.

Bien que des facteurs de motivation relevant du domaine professionnel et social aient été exprimés par les participants lors de leur changement de programme, ceux du domaine personnel étaient plus déterminants. Sur le plan scolaire, l'ensemble des étudiants de ce profil avait l'intention de compléter leur second programme. Leurs aspirations professionnelles étaient dans la plupart des cas assez floues. Ils pouvaient hésiter entre plusieurs options ou appréhender ne pas se trouver d'emploi après leurs études. Les propos de ces étudiants en sont une illustration :

« Je ne sais pas, c'est sûr que j'aimerais faire de longues études, faire de la recherche. Sur le plan professionnel, je n'ai aucune idée, je suis une écrivaine, je ne penserais pas être riche, je ne penserais pas gagner ma vie donc je vais me contenter d'une petite jobine. »

« Je veux faire mon bac en 4 ans, si je ne me trouve pas de job, peut-être un autre cours, ou l'armée. »

« Je vais me diriger vers le bac en géographie, trouver ce qui m'intéresse le plus là-dedans. Je ne sais pas encore ce que je veux faire sur le plan professionnel. »

4.2- Spécification de la préférence vocationnelle (n=6)

Dès leur inscription à l'université, les étudiants du deuxième profil semblaient prêts à formuler leur choix de programme et avoir une idée claire de la profession qu'ils souhaitent exercer comparativement aux étudiants des autres profils. Par exemple, un étudiant souhaitait travailler dans une institution bancaire suivant l'expérience qu'il avait connue en stage au cégep. Un autre voulait conjuguer ses connaissances en architecture du cégep à celles des sciences administratives à l'université pour devenir promoteur immobilier. Ainsi, le DEC technique semble avoir aidé à se familiariser avec les perspectives d'emploi et à forger un point de vue réaliste face à une profession qui pourrait leur convenir. La perception de leurs intérêts et de leurs habiletés apparaissait plutôt juste. Or, ils ne présentaient pas d'aspects sociodémographiques particuliers lors de l'analyse.

À leur inscription à l'université, les motivations et les intentions qui caractérisent ces étudiants touchent le domaine professionnel. Pour eux, les études universitaires étaient nécessaires et faisaient partie du cheminement prévu. Conséquemment, ces étudiants étaient conscients que l'obtention d'un baccalauréat leur permettrait d'actualiser leurs intérêts personnels et aurait comme avantages additionnels de favoriser leur insertion et leur maintien en emploi. Généralement, les étudiants de ce profil ont opté pour un programme universitaire connexe (p. ex., d'une technique administrative aux sciences comptables, d'un DEC en arts plastiques à un baccalauréat en arts) ou complémentaire (p. ex., technique en architecture et baccalauréat en sciences administratives en vue d'être promoteur

immobilier) à celui réalisé au cégep. En plus de leurs préoccupations d'ordre professionnel, tous les étudiants de ce profil manifestaient le souhait de développer leurs connaissances dans un domaine qui les motive sur le plan intrinsèque lors de leur inscription à l'université. Voici certains propos reflétant leurs motivations et leurs intentions initiales :

« Moi, c'était évident que j'allais aller à l'université (...) je trouvais ça important d'avoir un bac. »

« J'ai toujours eu l'intention de faire des études universitaires (...) ça ouvre plus de portes. »

« Avec un titre de comptable, ça va être plus facile de se placer qu'avec un bac en administration, car il y a plus d'opportunités. »

« Les sciences économiques m'ont toujours attiré. »

« Approfondir mes connaissances dans le domaine (...), avoir le salaire qui va avec le diplôme (...), être meilleur dans mon travail. »

L'analyse de leur expérience des premiers trimestres révèle que les étudiants de ce profil n'ont pas vraiment été confrontés à de grands insuccès, mais plutôt à une série d'incidents mineurs qui a mené à une intégration difficile au programme initial. À titre d'exemple, une participante de ce profil a mentionné que le manque d'activités pour accueillir les nouveaux étudiants a nui à son intégration et que seulement une minorité de cours l'avait intéressée. Un deuxième étudiant a été confronté au manque de disponibilité des professeurs pour la réalisation de ses travaux scolaires en plus de ressentir une faible proximité avec les collègues de son programme et de s'ennuyer de ses amis du collégial. Dans le même sens, une autre s'est plainte de l'absence d'amis proches comme au cégep et du manque de spécificité du contenu des cours pour son projet professionnel. Voici des

extraits d'entrevue qui reflètent leur expérience des premiers trimestres marquée par des incidents mineurs :

« J'ai trouvé ça difficile, j'ai eu de la misère à m'adapter (...) avant que je m'intègre, que je connaisse du monde, ils étaient quand même froids, ils avaient leurs propres amis. (...) il y avait des cours plates, la matière était moins bien présentée. »

« Il y avait beaucoup de devoirs, avec le travail ça prend beaucoup de temps (...) et ne pas perdre le reste de ma vie. »

Leur expérience les a menés à revoir le cheminement choisi pour atteindre leurs buts professionnels. Les incidents auxquels ils ont été exposés leur aurait permis d'approfondir leur réflexion sur eux-mêmes et sur les connaissances qu'ils souhaitent développer.

L'analyse des stratégies d'ajustement fait ressortir que ces étudiants ont cherché à bien performer dans leur programme malgré l'insatisfaction ressentie face à certains cours. Cela peut indiquer qu'ils étaient prêts à fournir les efforts nécessaires pour atteindre leur objectif professionnel. À ce moment, ils souhaitaient réussir les cours débutés pour éviter de prolonger la durée de leurs études universitaires d'autant plus que ceux-ci faisaient partie du tronc commun du programme connexe auquel ils se sont inscrits par la suite. Les stratégies adoptées avaient donc pour but d'agir sur eux-mêmes de façon à s'adapter à leur environnement. Elles visaient une gestion plus efficace du temps, des changements dans les habitudes de vie et les méthodes de travail, tel que le démontrent les propos suivants :

« J'ai limité mes sorties pour étudier plus. »

« J'ai consacré plus de temps aux études et un peu moins à mes loisirs. »

« Je suis allé chez des amis pour étudier, pour s'entre-aider. (...) J'ai essayé de me fixer des échéanciers, un horaire d'étude. »

« Ils disent de travailler chaque semaine, de ne pas accumuler de retard, c'est vraiment la clé de la réussite. »

Ces étudiants se sont donc efforcés de réussir, car ils avaient l'intention d'opter pour un programme d'études connexe plus spécifique à la profession souhaitée (p. ex., du baccalauréat en arts à celui en enseignement des arts, du baccalauréat en comptabilité à celui en administration, du baccalauréat en administration à celui en comptabilité) :

« C'est l'onglet finance qui m'intéressait le plus, c'est pour ça que je suis allé au bac en administration, c'était pour aller chercher l'option finance qui est disponible dans ce bac là. »

« Je me suis rendu compte qu'entre les cours d'administration et de comptabilité il y a quand même une base qui se ressemble entre les deux, mais éventuellement si je veux avoir mon entreprise je suis mieux de savoir comment les chiffres marchent, (...) et pousser plus en profondeur les modes de gestion. »

Bien que leur souhait d'étudier dans un programme qui leur correspond davantage ait été déterminant, leurs préoccupations à l'égard des perspectives d'emploi et les influences de leurs proches ou d'autres étudiants ont particulièrement contribué à leur décision. Une participante initialement intéressée par les arts s'est fait questionner par ses parents sur les emplois disponibles avec le diplôme convoité. Elle était soucieuse de bien choisir pour ne pas faire perdre d'argent à ses parents qui défrayaient pour sa scolarité. Les étudiants qui sont passés des sciences administratives à la comptabilité ont rapporté que le diplôme en comptabilité leur offrait plus de débouchés, un meilleur salaire et la possibilité d'occuper un poste en administration. Plusieurs de ceux-ci étaient à l'aise avec l'idée de procéder à un changement de programme en raison de la stabilité de leur milieu familial et de l'approbation de leurs parents. Une étudiante a précisé que ses parents pourraient l'aider

à se trouver un emploi dans son domaine puisqu'ils y œuvrent. Voici des extraits reflétant leurs préoccupations concernant les perspectives d'emploi et les influences de l'entourage :

« Il ne faut pas que je me trompe, il y a comme une pression (faisant référence à ses parents) de ne pas trop te tromper, de ne pas trop perdre ton temps, ne pas passer ta vie aux études (...) c'est normal aussi, étant donné que c'est eux qui payent, je ne veux pas abuser de leur générosité. (...) Ils pensaient aussi que c'était une bonne idée. »

« Je me suis rendue compte qu'en sciences comptables, il y a des besoins énormes puis que j'allais sortir et me placer (...) les salaires étaient plus intéressants, la sécurité d'emploi plus intéressante aussi. Puis, je me suis fait dire que toutes les jobs en administration, je peux les faire aussi. »

« Des amis en comptabilité ont beaucoup vanté leur programme. Je me suis laissé convaincre. »

« Je vis dans une famille qui est stable, qui va bien, c'est sécurisant, je n'ai pas de stress. »

Quant aux projets scolaires et professionnels, l'ensemble de ces étudiants souhaite compléter leur baccalauréat. Ils désirent accéder rapidement au marché du travail dans leur domaine respectif. Plusieurs demeurent hésitants face à la spécialisation qu'ils entrevoient réaliser, qu'il s'agisse d'un titre professionnel ou de la poursuite d'études supérieures.

4.3- Optimisation du choix professionnel ($n=2$)

Le troisième profil inclut deux étudiantes en couple dont l'une est mère. Tout comme les étudiants du premier profil, leur choix professionnel est peu précis lors de leur inscription à l'université. Ces étudiantes se caractérisent par un cheminement scolaire dans des domaines d'études peu connexes (p. ex., arts des technologies des médias, comptabilité, géographie et aménagement) et présentent essentiellement des motivations extrinsèques lors de leur inscription à l'université (p. ex., insertion professionnelle, démonstration de sa

capacité à des membres de sa famille, sentiment d'obligation). Voici certains propos qui reflètent les préoccupations de ces étudiantes :

« Quand j'ai terminé mon DEC, je n'étais pas persuadée que je voulais nécessairement travailler en arts avec ce que j'avais appris en arts et technologies des médias. Je n'avais pas l'impression d'avoir assez d'expérience pour pouvoir être sur le marché du travail tout de suite. J'avais l'impression qu'il fallait que j'acquière d'autres connaissances. »

« Ma mère a seulement son secondaire (...) j'aurais aimé pouvoir dire que j'ai deux enfants puis que je suis capable de faire un bac en même temps, c'était ma petite orgueil personnelle. »

L'expérience des premiers trimestres de ces étudiantes se compare sur plusieurs aspects à celle vécue par les étudiants des autres profils. Cependant, elles se distinguent particulièrement par les problèmes reliés à la conciliation de leurs rôles de vie auxquels elles ont été confrontées. Comme leur priorité n'était pas les études, mais la famille ou les arts de la scène, leurs résultats scolaires en ont subi les effets même si l'une d'elles était habituée d'être une première de classe au niveau collégial. Leur engagement dans des activités à l'extérieur de l'université a également nui à leur intégration avec leurs autres étudiants. L'une d'elle aurait développé des symptômes dépressifs et de la démotivation face à son programme d'études. Les extraits suivants reflètent ce qu'elles ont vécu :

« Ce qui me fâchait, c'est l'impression de ne pas avoir le temps pour bien faire les choses (...) ou de concorder les affaires avec les autres, si j'aurais été seule, ça l'aurait été plus facile. (...) Peut-être que si je n'aurais pas eu d'enfant, j'aurais pu m'impliquer plus. »

« Je n'étais pas du tout à ma place en littérature (...), je n'aimais les cours, je n'aimais pas la façon dont on analyse tout (...) je n'aimais pas vraiment les profs, je n'aimais pas la mentalité, on dirait que je n'avais pas de but, on était comme des étudiants qui étudiaient pour étudier, les profs nous disaient qu'ils ne savaient pas ce qu'on allait faire plus tard. »

Pour faire face à leurs problèmes de conciliation des rôles de vie et, dans un cas, à la formulation de son choix professionnel, ces participantes se sont beaucoup appuyées sur l'aide et le soutien de l'entourage. L'étudiante ayant un enfant pouvait compter sur des proches pour du gardiennage et sur son conjoint pour discuter de ses travaux scolaires.

« J'ai une amie confidente (...) je voulais jamais parler, mais elle voyait qu'il y avait de quoi, puis elle m'ouvrait souvent la porte (...) oui, ça m'a aidée (...) je savais qu'elle était là, ça me sécurisait. »

« La fin de semaine, j'envoyais souvent mon garçon chez son père au moins une journée complète pour me la garder pour étudier. »

C'est par la nature de leurs décisions à l'égard du choix de leurs programmes d'études que ces participantes se démarquent sur le plan de l'optimisation de leur choix professionnel. Il ressort que la priorité accordée à d'autres sphères de vie que celle des études les a menées à opter, en toute connaissance de cause, pour un programme initial jugé non idéal, mais menant vers une profession perçue comme satisfaisante. Le deuxième programme choisi avait pour but d'accéder à une profession plus compatible avec leurs intérêts ou susceptible d'offrir de meilleures conditions de travail. Conséquemment, leur changement de programme peut représenter une forme d'optimisation, du fait qu'elles savaient que leur premier choix de programme n'était pas ce qu'elle voulait réellement réaliser au plan professionnel. Elles ont fait un compromis quant à leurs aspirations professionnelles afin de s'investir dans leurs autres rôles de vie.

Au cours des premiers trimestres universitaires, une étudiante s'est remémoré une expérience enrichissante vécue dans un emploi antérieur. Sa recherche sur les formations universitaires s'y rattachant l'amenait à déménager à l'extérieur pour suivre le programme

d'études qui correspondait le plus à ses intérêts. Comme elle priorisait la famille, elle s'est inscrite dans la même université dans un programme qui peut être considéré comme une solution de rechange. Quant à l'autre étudiante, elle aurait dû se rendre aux États-Unis pour démarrer la carrière de son choix. Ses appréhensions liées au fait de vivre à l'étranger et son refus de s'éloigner de ses proches l'ont conduite à s'inscrire à la même université.

Voici comment ces étudiantes justifient leur décision d'entreprendre un cheminement perçu comme alternatif, mais qui leur convient davantage que leur programme initial :

« C'était important pour moi de rester dans la région parce que j'ai un enfant et que son père demeure ici. Il a son entreprise, lui c'est sûr qu'il ne déménagera pas. (...) Son grand-père est ici, il m'aide beaucoup quand j'ai besoin de gardiennage (...). Je trouvais ça important que mon fils reste proche de son père. »

« Tant qu'à faire quelque chose que je n'aime pas, aussi bien faire quelque chose qui a de bonnes conditions de travail. »

Enfin, quant aux perspectives scolaires et professionnelles, l'étudiante ayant un enfant projetait de rechercher des contrats de travail liés à son DEC et n'entrevoit pas persévérer dans ses études. La seconde étudiante a l'intention de compléter son baccalauréat même si elle n'aime pas tout à fait son domaine d'étude. Elle mentionne également qu'une carrière aux États-Unis n'est pas écartée.

5- Discussion

Cette recherche examinait le processus ayant mené des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme d'études en considérant à la fois des facteurs personnels et contextuels. De l'analyse, émergent trois profils de changement de programme : accroissement du degré de compatibilité entre l'individu et son

environnement, spécification de la préférence vocationnelle et optimisation du choix professionnel. Par le biais de ces profils, il ressort que le changement de programme d'études proviendrait pour la moitié de l'échantillon de la recherche d'une plus grande compatibilité entre leurs caractéristiques personnelles et celles de l'environnement (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984; Holland, 1997). Cette proportion importante d'étudiants concernés par ce type de processus pourrait découler de l'évaluation du niveau de satisfaction ressenti quant à leurs besoins dans le premier programme, et de leur anticipation face à ce qu'ils pourraient vivre dans le second. Cette comparaison peut inclure plusieurs éléments, qu'ils soient scolaires (p. ex., contenu des cours), professionnels (p. ex., débouchés), personnels (p. ex., succès) ou relationnels (p. ex., intégration).

L'identification des profils de changement de programme d'études a également fait ressortir un processus marqué par la spécification de la préférence vocationnelle. L'inscription à des études universitaires sur la base d'un DEC technique semble avoir contribué à des représentations de soi et des choix professionnels plus claires ainsi qu'à une préférence vocationnelle davantage cristallisée, menant généralement les étudiants à s'inscrire dans un programme connexe lors de leur changement. L'insatisfaction envers le contenu de certains cours ainsi que l'interaction avec d'autres étudiants les ont menés à approfondir leur réflexion sur eux-mêmes et à adapter leur choix professionnel. La discussion avec l'entourage concernant leur préférence vocationnelle a probablement été une stratégie bénéfique à l'évolution de leur concept de soi. Compte tenu des principes d'accessibilité à l'information, le fait que les étudiants se limitent généralement aux proches peut être inquiétant. Ceci suggère qu'ils sont peu enclins à acquérir des

informations objectives pouvant les aider à formuler leur choix professionnel, au-delà de celles reçues de la famille, ce qui limiterait les professions envisagées (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005). Les étudiants seraient donc susceptibles de se retrouver dans un second programme tout aussi insatisfaisant qui mènerait à un cheminement scolaire erratique marqué par plusieurs changements, voire même, l'abandon des études.

Le profil d'optimisation illustre qu'un changement de programme d'études peut résulter d'un processus de compromis et d'optimisation du choix professionnel en fonction de facteurs de réalité (Ginzberg, 1972, 1984). La théorie de Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) permet de qualifier la nature du compromis réalisé par les étudiantes de ce profil, à savoir que celui-ci a porté sur leurs intérêts et non sur le prestige ou les rôles sexuels associés à l'exercice de la profession envisagée. En effet, celles-ci ont accordé davantage d'importance à demeurer dans leur contexte de vie actuel et relationnel qu'à réaliser le projet professionnel qu'elles idéalisait. Le second programme dans lequel elles se sont inscrites représenterait une optimisation puisqu'il offre des contenus plus attirants et risque de mener à l'exercice d'une profession susceptible d'être plus satisfaisante que celle initialement visée par leur premier programme d'inscription.

Dans l'objectif d'approfondir les différents processus de changement, trois questions de recherche avaient été initialement formulées. Pour répondre à la première, l'analyse des motivations et des intentions des étudiants a révélé que leur choix de programme initial repose, dans une forte proportion, sur l'expression d'intérêts personnels ou de caractéristiques de la personnalité. Par contre, celles liées aux perspectives d'emploi et aux futures conditions de travail, combinées aux influences issues des proches ou au

sentiment qu'il est nécessaire d'entreprendre de telles études ont été plus nombreuses. À cet égard, des auteurs rapportent que des motivations extrinsèques, comme celles correspondant aux domaines professionnel ou social dans l'étude actuelle, mènent parfois à des résultats moins positifs sur le plan scolaire (Deci & Ryan, 2008; Friedman, Deci, Elliot, Moller, & Aarts, 2010). Il est donc possible d'envisager que la décision des étudiants de procéder à un changement de programme d'études en soit une conséquence. À l'inverse, l'analyse des motivations et des intentions lors du changement de programme d'études a fait ressortir que les motivations, à cette étape, relèvent davantage du domaine personnel que des domaines professionnel et social. Ainsi, il est probable que les motivations ou les intentions soient davantage de nature intrinsèque lors du changement de programme et donc, plus prometteuses sur le plan de la réussite scolaire et de la satisfaction personnelle.

Cependant, l'importance accordée par les étudiants à l'insertion professionnelle joue le rôle d'une toile de fond à partir de laquelle ils cherchent à satisfaire le plus possible leurs intérêts. Cela laisse supposer que les facteurs associés au contexte social ou professionnel actuel, tels que les exigences de qualification du monde du travail, l'attrait à exercer une profession socialement reconnue ou garantissant une bonne qualité de vie préoccupent les étudiants de l'échantillon. Ces résultats corroborent les enjeux liés à l'insertion professionnelle identifiés par Blustein (2006). Par ailleurs, les influences des parents sont plus grandes qu'escomptées, considérant les valeurs individualistes souvent attribuées à cette génération (Briscoe & Hall, 2006). Les traditions familiales, auparavant associées au développement d'une entreprise, pourraient-elles avoir évolué vers la fierté qu'éprouvent les parents à voir leurs enfants réussir socialement? Néanmoins, une forte proportion

d'étudiants a mentionné avoir changé pour un programme d'études plus compatible avec leurs intérêts ou leurs aptitudes, laissant voir que les valeurs individualistes demeurent présentes.

Quant à la question de recherche portant sur l'expérience des premiers trimestres, les résultats montrent qu'elle se caractérise par des difficultés d'intégration à l'environnement universitaire, que ce soit sur le plan social ou scolaire, tel que relevé par Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009) ainsi que par Pageau et Bujold (2000). Le fait de côtoyer des étudiants avec qui ils ont peu d'affinités et d'expérimenter des insuccès dans les cours ou les stages a été perçu comme un signe de ne pas être inscrit au sein du bon programme d'études, élément qui relève des approches traits-facteurs. Bien que plusieurs étudiants aient adopté des stratégies pour obtenir des résultats scolaires plus satisfaisants, il semble que leurs autres besoins (p. ex., intégration sociale, encadrement) n'aient pas été suffisamment renforcés par l'environnement relevant du programme initial (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984). La faible occurrence des incidents de vie mène à supposer que les étudiants s'appuient davantage sur leurs pensées et leurs émotions conscientisées au fil de leur expérience que sur des événements marquants. Leur changement de programme pourrait ainsi résulter d'un processus de maturation où la réflexion et la connaissance de soi s'approfondissent (Super, 1980, 1990).

Au sujet de la troisième et dernière question de recherche, il ressort que les stratégies d'ajustement adoptées par les étudiants pour affronter leurs difficultés lors des premiers trimestres universitaires sont principalement de type personnel. Elles impliquent souvent une réflexion, une meilleure organisation du temps, des changements dans les

méthodes de travail et dans les habitudes de vie. Plus des deux tiers des participants ont dit avoir bénéficié du soutien ou de l'aide de leur entourage. Les services de counseling ou de psychologie de l'université ont été peu privilégiés par les étudiants pour aborder leurs difficultés d'orientation professionnelle. Les quelques participants ayant eu recours à ces services se retrouvent dans le profil caractérisé par l'accroissement du degré de compatibilité entre l'individu et son environnement. Il semble que la détresse résultant des insuccès inattendus soit à l'origine de l'utilisation de tels services (Hall, 2004).

Toujours en lien avec les stratégies d'ajustement, il était attendu que les participants rapportent avoir consulté et recherché davantage d'informations sur les programmes auxquels ils se sont inscrits. Alors que les nouveaux moyens de communication sont favorisés par l'expansion des technologies actuelles, ils semblent avoir considéré leurs informations suffisantes et ne pas avoir cherché à en connaître davantage sur le contenu des cours et les tâches associées à la profession visée. Paradoxalement, les programmes universitaires ajoutent des cours d'introduction au programme, alors que l'information est aujourd'hui plus accessible que jamais. Cela montre que la recherche d'informations, qui est considérée comme un comportement lié à la carrière par plusieurs modèles (Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005; Super, 1980, 1990), n'a pas été souvent rapportée dans le processus du changement de programme.

Les stratégies qui émergent de l'analyse de contenu suggèrent que les étudiants préconisent des modes d'adaptation réactifs c'est-à-dire qu'ils tendent à réaliser des changements sur eux plutôt que sur leur environnement (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984). Conséquemment, ils tentent de mettre en place des moyens pour tolérer

l'insatisfaction ou la faible compatibilité ressentie et ainsi persévérer dans leur programme initial. Comme ils n'y parviennent pas, le changement de programme peut lui-même représenter une stratégie visant à poursuivre des études étant donné qu'il réduit les aspects désagréables sur le plan scolaire (Spitz, Costantini, & Baumann, 2007). Il peut aussi contribuer à l'actualisation, à l'épanouissement personnel et au sentiment d'efficacité personnelle (Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 2002).

6- Conclusion

Cette étude fait partie des rares recherches ayant abordé spécifiquement le processus menant des étudiants à changer de programme d'études. Les profils identifiés appuient l'intérêt d'un cadre conceptuel intégratif, tel que souligné par Chen (2003), pour expliquer le processus menant au changement de programme. Bien que l'identification des profils suppose une certaine forme de coupure entre les modèles, elle fait ressortir la plus grande visibilité d'un modèle par rapport aux autres. Néanmoins, de multiples facteurs sont à l'origine de la décision de changer de programme pour bon nombre d'étudiants. Les modèles offrent des perspectives complémentaires pour mieux cerner les choix professionnels des étudiants. En effet, lors des premiers trimestres, un étudiant peut chercher à augmenter le degré de congruence (Holland, 1997) ou de correspondance (Dawis, 1992, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984) entre lui et son environnement scolaire, face à certains facteurs de réalité (Ginzberg, 1972, 1984). L'expérience vécue l'amène à approfondir sa réflexion sur lui-même (Super, 1980, 1990), à développer de nouvelles représentations envers la profession qui lui semble la plus intéressante

(Gottfredson, 1981, 1996, 2002, 2005) et à accroître son sentiment d'efficacité personnelle (Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 2002).

La réponse aux questions de recherche fait ressortir que les étudiants considèrent, lors de leur inscription à l'université et spécialement lors de leur changement de programme, leurs intérêts personnels, mais aussi des motivations d'ordre professionnel ou social. Les difficultés d'intégration à l'environnement scolaire semblent déterminantes pour amorcer le processus de changement de programme. Même si les étudiants tentent de persévérer dans leur programme initial grâce à plusieurs types de stratégies, ils optent finalement pour un changement de cheminement professionnel afin de limiter leurs sources d'insatisfaction scolaires. La recherche d'une plus grande compatibilité entre l'individu et son environnement a été le plus souvent observée comme profil explicatif du changement de programme d'études.

Bien que les résultats militent en faveur d'un cadre conceptuel intégratif, leur contribution respective dans le processus menant les étudiants à changer de programme d'études demeure difficile à évaluer. Comme les participants ont souvent exprimé un intérêt global face à leur programme d'études, les motivations en cause pourraient être approfondies afin d'identifier, par exemple, si c'est le contenu des cours ou leur attrait qui poussent les étudiants à s'y inscrire, car cela concerne deux formes de motivation différentes (Mikkonen, Heikkilä, Ruohoniemi, & Lindblom-Ylänne, 2009). D'après les résultats, le choix de programme repose sur des motivations personnelles, professionnelles et sociales. Ainsi, il serait intéressant d'examiner à quel point elles reflètent les valeurs des individus et si elles divergent de celles des générations précédentes, étant donné les

incohérences relevées à cet égard dans les écrits (Molgat, 2010). Puisqu'une bonne proportion des étudiants rapporte des insuccès dans leurs cours ou leurs stages, des recherches pourraient approfondir l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur les motivations à changer de programme d'études. Il importe de noter que la réalisation de recherches similaires auprès d'échantillons de milieux universitaires différents pourrait mener à l'identification d'autres profils de changement de programme d'études.

Plusieurs retombées pratiques émergent de cette étude. En raison de leur faible utilisation, la promotion des services en orientation ou en psychologie dans les cours d'introduction au programme pourrait être envisagée pour inciter les étudiants à réfléchir sur leur choix professionnel. Cela permettrait, notamment, de les sensibiliser aux besoins d'informations provenant d'une source extérieure à leur entourage en vue d'élargir le choix de professions qui pourraient leur convenir. La condition des étudiants ayant un DEC technique qui changent de programme à l'université semble moins préoccupante que celle des étudiants détenant un DEC général puisqu'ils optent pour des programmes d'études connexes. Une attention particulière devrait être accordée aux étudiants qui s'inscrivent à l'université dans un programme fort différent de celui du niveau collégial ou quand leur deuxième choix de programme universitaire est peu connexe au premier. Dans ces situations, le registraire pourrait les inciter à entrer en contact avec le service d'orientation. Il serait aussi opportun de focaliser sur l'intégration des étudiants lors des premiers trimestres en envisageant un accompagnement par des pairs avancés dans leur programme.

L'exposition à des stages lors des premiers trimestres universitaires semble permettre aux étudiants d'évaluer rapidement si la profession visée est compatible avec

leurs caractéristiques personnelles et leurs intérêts professionnels. Leur présence dans un environnement de travail leur permet de développer un point de vue plus réaliste sur les possibilités d'insertion et de maintien en emploi. Alors que certains programmes (p. ex., sciences de l'éducation) offrent une expérience de stages dès la première année du baccalauréat, les autres domaines d'études pourraient envisager d'exposer les étudiants à une expérience pratique au sein de la profession anticipée. Cela pourrait avoir comme effet de réduire la durée des études universitaires et, conséquemment, limiter l'endettement des étudiants et finalement, leur permettre d'intégrer plus rapidement le marché du travail.

7- Références

- Abouserie, Reda (1994), « Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students », *Educational Psychology*, vol. 14, n° 3, p. 323-330.
- Adlaf, Edward M., Louis Gliksman, Andrée Demers et Brenda Newton-Taylor (2001), « The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates : findings from the 1998 Canadian Campus Survey », *Journal of American College Health*, vol. 50, n° 2, p. 67-72.
- Alexander, Sereeta E. (2010), « *Psychosocial variables influencing the university transition and long-term academic achievement of community college transfer students* », Thèse de doctorat inédite, Université de Californie.
- Appay, Béatrice (1997), « Précarisation sociale et restructurations productives », Dans B. Appay et A. Thébaud-Mony (dir.), *Précarisation sociale, travail et santé* (pp. 509-553), Paris, Institut de recherche sur les sociétés contemporaines.
- Bandura, Albert (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.
- Blank, Rebecca M. (2000), « Enhancing the opportunities, skills, and security of American workers », Dans D. R. Ellwood, R. M. Blank, J. Blasi, D. Kruse, W. A. Niskanen et K. Lynn-Dyson (dir.), *A working nation* (pp. 105-123), New York, The Russell Sage Foundation.
- Blustein, David L. (2006), *The psychology of working: A new perspective for career development, counselling and public policy*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, David L., Alexandra C. Kenna, Nadia Gill et Julia E. DeVoy (2008), « The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy », *The Career Development Quarterly*, vol. 56, n° 4, p. 294-308.
- Briscoe, John P. et Douglas T. Hall (2006), « The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 69, p. 4-18.
- Bujold, Charles et Marcèle Gingras (2000), *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Burke, Ronald J. et Eddy Ng (2006), « The changing nature of work and organizations: Implications for human resource management », *Human Resource Management Review*, vol. 16, n° 2, p. 86-94.

- Chen, Charles P. (2003), « Integrating perspectives in career development theory and practice », *The Career Development Quarterly*, vol. 51, n° 3, p. 203-216.
- Christie, Hazel (2009), « Emotional journeys: Young people and transitions to university », *British Journal of Sociology of Education* », vol. 30, n° 2, pp. 123-136.
- Coutinho, Maria T., Uma C. Dam et David L. Blustein (2008), « The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era », *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 8, n° 1, p. 5-18.
- Dawis, René V., (1992), « The individual difference tradition in counseling psychology », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 39, p. 7-19.
- Dawis, René V. (2002), « Person-environment-correspondence theory », Dans D. Brown et coll. (dir.), *Career choice and development* (pp. 427-464), San Francisco, Jossey-Bass.
- Dawis, René V. (2005), « The Minnesota theory of work adjustment », Dans S. D. Brown et R. T. Lent (dir.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23), Hoboken, Wiley.
- Dawis, René V. et Lloyd H. Lofquist (1984), *A psychological theory of work adjustment*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (2000), « The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 1, p. 227-268.
- Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (2008), « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Psychologie canadienne*, vol. 49, n° 1, p. 24-34.
- Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier et Amélie Groleau (2009), *Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Duffy, Ryan D. et Bryan J. Dik (2009), « Beyond the self: external influences in the career development process », *The Career Development Quarterly*, vol. 58, n° 1, p. 29-43.
- Dyson, Rachael et Kimberly Renk (2006), « Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping », *Journal of Clinical Psychology*, vol. 62, n° 10, p.1231-1244.
- Feller, Rich W. (2003), « Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions », *Professional School Counseling*, vol. 6, p. 262-271.

- Friedman, Ron, Edward L. Deci, Andrew J. Elliot, Arlen C. Moller et Henk Aarts (2010), « Motivational synchronicity: priming motivational orientations with observations of others », *Motivation and Emotion*, vol. 34, n° 1, p. 34-38.
- Ginzberg, Eli (1972), « Toward a theory of occupational choice: A restatement », *The vocational guidance Quarterly*, vol. 20, n° 3, p. 169-176.
- Ginzberg, Eli (1984), « Career development », Dans D. Brown, L. Brooks et coll., *Career choice and development* (pp. 169-191), San Francisco, Jossey-Bass.
- Gottfredson, Linda S. (1981), « Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 28, p. 545-579.
- Gottfredson, Linda S. (1996), « Gottfredson's theory of circumscription and compromise », Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (pp. 179-232), San Francisco, Jossey-Bass.
- Gottfredson, Linda S. (2002), « Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation », Dans D. Brown et coll. (dir.), *Career choice and development* (pp. 85-148), San Francisco, Jossey-Bass.
- Gottfredson, Linda S. (2005), « Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counselling », Dans S. D. Brown et R. T. Lent (dir.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100), Hoboken, Wiley.
- Grayson, Jean-Paul (2003), *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Hall, Douglas T. (2004), « The protean career: A quarter-century journey », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 65, p. 1-13.
- Hancock, Adrian (2009), « The effects of chance, turning points and routine on male career development », *Journal of Education and Work*, vol. 22, n° 2, p. 121-135.
- Holland, John H. (1997), *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Hoyt, William T. et Kuldhir S. Bhati (2007), « Principles and practices: an empirical examination of qualitative research in the Journal of Counseling Psychology », *Journal of Counseling Psychology*, vol. 54, n° 2, p. 201-210.

- Jenkins, Henry (2004), « Pop cosmopolitanism: Mapping cultural flows in an age of media convergence », Dans M. M. Suárez-Orozco et D. B. Qin-Hilliard (dir.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 114–140), Berkeley, University of California Press.
- L'Écuyer, René (1990), *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lent, Robert W. (2005), « A social cognitive view of career development and counselling », Dans S. D. Brown et R. T. Lent (dir.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101–127), Hoboken, Wiley.
- Lent, Robert W., Brown, Steven D. et Hackett, Gail (2002), « Social cognitive career theory », Dans D. Brown et coll. (dir.), *Career choice and development* (pp. 255–311), San Francisco, Jossey-Bass.
- Leung, Alvin S. (2008), « The big five career theories », Dans J. A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of career guidance*, Springer Science and Business Media B. V.
- Mikkonen, Johanna, Annamari Heikkilä, Mirja Ruohoniemi et Sari Lindblom-Ylänne (2009), « I study because I'm interested »: university students' explanations for their disciplinary choices », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 3, p. 229-244.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2011), *Indicateurs de l'éducation – Édition 2011*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Molgat, Marc et Katharine Larose-Hébert (2010), *Les valeurs des jeunes au Canada; Rapport de recherche*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Pageau, Danielle et Johanne Bujold (2000), *Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*, Québec: Université du Québec.
- Pelletier, René, Geneviève Fournier et Chantale Beaucher (2002), Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés: caractéristiques et profil sociodémographique, *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 3, p. 49-83.
- Reich, Robert B. (2002), *I'll be short: Essentials for a decent working society*, Boston, Beacon Press.

- Richardson, Mary S. (2004), « The emergence of new intentions in subjective experience: A social/personal constructionist and relational understanding », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, n° 3, p. 485-498.
- Richardson, Mary S., Patrick Meade, Nicole Rosbruch, Constanca Vescio, Laura Price et Alexandra Cordero (2009), « Intentional and identity processes: a social constructionist investigation using student journals », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 74, n° 1, p. 63-74.
- Richer, Louis et Lise Lachance (2004-2006), *Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires*, Projet financé par l'Université du Québec à Chicoutimi et la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2000), « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n° 1, p. 54-67.
- Sauvé, Louise, Godelieve Debeurme, Alan Wright, Johanne Fournier, Émilie Fontaine, Louis Poulette et Annie Lachance (2006), *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*, Québec, SAMI-Persévérance.
- Savickas, Mark L. (2000), « Renovating the psychology of careers for the twenty-first century », Dans A. Collin, et R. Young (dir.), *The future of career* (pp. 53-68), Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, John R. (1983), *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*, New York, Cambridge University Press.
- Spitz, Élisabeth, Marie-Louise Costantini et Michèle Baumann (2007), « Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire », *Revue Francophone du Stress et du Trauma*, vol. 7, n° 3, p. 217-225.
- Super, Donald E. (1980), « A life-span, life-space approach to career development », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 16, p. 282-298.
- Super, Donald E. (1990), « A life-span, life-space approach to career development », Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (pp. 197-261), San Francisco, Jossey-Bass.
- Tractenberg, Leonel, Jan Streumer et Simone van Zolingen (2002), « Career counselling in the emerging post-industrial society », *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 2, n° 2, p. 85-99.

Vallacher, Robin. R. et Daniel M. Wegner (1987), « What do people think they're doing? Action identification and human behavior », *Psychological Review*, vol. 94, n° 1, p. 3-15.

Conclusion générale

L'objectif de cette recherche était d'analyser le processus menant des étudiants de premier cycle universitaire à changer de programme. Trois profils ont émergé de l'analyse qualitative des résultats. Des conceptions complémentaires aux modèles explicatifs du choix professionnel ont permis d'adopter une séquence chronologique pour l'étude du processus menant au changement de programme. Sur la base de cette séquence, trois questions de recherche ont été formulées afin d'approfondir la compréhension du processus des étudiants. Celles-ci concernaient respectivement les motivations et les intentions lors de l'inscription à l'université et du changement de programme, leur expérience des premiers trimestres et les stratégies d'ajustement qu'ils ont privilégiées faces aux événements rencontrés.

Les résultats ont montré, par le biais des profils établis, que le changement de programme d'études proviendrait, pour la moitié de l'échantillon, d'une recherche d'une plus grande compatibilité (p. ex., Dawis, 2005; Holland, 1997). Les participants concernés par ce profil étaient tous inscrits à l'université sur la base d'un DEC général à l'exception d'un seul. L'ensemble d'entre eux a été confronté à de nombreux insuccès lors des premiers trimestres. Cela les a conduits à vouloir étudier dans un second programme correspondant davantage à leurs caractéristiques personnelles et à leurs attentes. Le deuxième type de profil a regroupé des étudiants qui ont approfondi leur réflexion sur eux-mêmes et la profession visée suivant leur expérience des premiers trimestres. Cela les a menés à opter pour un deuxième programme d'études connexe au premier, mais plus spécifique à la profession qu'ils souhaitent exercer. Quant au troisième profil, il a réuni deux participantes qui ont rapporté avoir priorisé

l'investissement dans d'autres rôles de vie au détriment de leurs aspirations professionnelles les plus importantes. Elles semblent avoir optimisé leur choix puisque le deuxième programme s'est avéré, selon elles, plus satisfaisant concernant le contenu des cours ou les conditions de travail associées à l'exercice de la profession auquel il conduit.

Cette recherche fait donc partie des rares recherches ayant spécifiquement abordé le processus menant des étudiants à changer de programme d'études. L'identification des profils de changement de programme a permis de relever qu'un seul modèle explicatif n'est pas suffisant pour refléter le processus ayant mené ces étudiants à changer de programme et qu'il semble important de référer à plusieurs d'entre eux. Ce constat rejoint les suggestions d'autres auteurs à l'effet d'intégrer plusieurs approches théoriques pour l'explication du comportement vocationnel (Chen, 2003). Toutefois, la contribution respective des différents modèles dans l'explication du processus menant les étudiants à changer de programme demeure difficile à évaluer. La prise en compte des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie et des expériences antérieures au changement de programme a néanmoins permis d'enrichir la compréhension du processus des étudiants. Il importe de noter que des recherches similaires auprès d'échantillons de milieux universitaires différents pourraient mener à l'identification d'autres profils de changement de programme d'études.

Au sujet de la première question de recherche, l'analyse des motivations et des intentions lors de l'inscription à l'université a permis d'observer que les considérations

d'ordre professionnel, combinées aux influences issues de la sphère sociale ont été plus fréquemment exprimées par les étudiants de cet échantillon que les intérêts d'ordre personnel. Ces résultats corroborent ceux des auteurs qui ont rapporté que les motivations d'ordre extrinsèque mènent parfois à des résultats moins positifs sur le plan scolaire (Deci & Ryan, 2008; Friedman, Deci, Elliot, Moller, & Aarts, 2010). Pour certains étudiants de l'échantillon, le changement de programme pourrait être une de ces manifestations.

Lors du changement de programme, les motivations et les intentions de type personnel étaient évoquées plus fréquemment que celles de type extrinsèque, alors qu'au moment de l'inscription à l'université, celle de type extrinsèque prévalaient. Ces résultats laissent envisager que leur deuxième choix de programme pourrait être plus prometteur sur le plan de la réussite scolaire. Bien que les motivations et les intentions relevant du domaine personnel sont devenues les plus fréquemment évoquées, ces étudiants montrent être sérieusement préoccupés par les facteurs associés au contexte social ou professionnel, cela corroborant l'importance accordée à l'insertion professionnelle relevée dans les écrits (Blustein, 2006). Par ailleurs, les influences des parents ont été plus grandes qu'attendues, considérant les valeurs individualistes souvent attribuées aux jeunes adultes de la présente génération (Briscoe & Hall, 2006). L'analyse des motivations et des intentions a aussi permis de faire ressortir la difficulté de cerner à quel point les étudiants ont pu internaliser les influences familiales ou sociales. Il a également été ardu d'évaluer à quel point elles peuvent refléter leurs valeurs ou si elles divergent réellement de celles des générations précédentes.

À propos de la seconde question de recherche traitant de l'expérience des premiers trimestres vécue par les étudiants, les difficultés d'intégration sur le plan scolaire ou social ont été déterminantes dans leur décision de procéder à un changement de programme. Il semble que le fait de côtoyer des étudiants avec lesquels ils ont eu peu d'affinités ou d'expérimenter des insuccès dans les cours ou les stages a été perçu comme un signe de ne pas être inscrits au bon programme d'études, éléments qui découlent des approches traits-facteurs (p. ex., Dawis, 2005; Holland, 1997).

L'analyse a également permis de relever que l'occurrence totale des incidents de vie a été plutôt faible et que leurs effets sur le choix professionnel des étudiants ont été difficilement perceptibles. Près du tiers d'entre eux ont néanmoins rapporté des malaises face à leur expérience dans le premier programme pouvant mener à de la détresse psychologique, tels que du découragement ou une remise en question. L'analyse des expériences a finalement conduit à envisager que le changement de programme est davantage lié à une accumulation d'incidents mineurs qu'à des événements marquants, cela pouvant être le signe d'un processus de maturation personnel et professionnel (Super, 1980, 1990).

Quant à la troisième question de recherche concernant les stratégies d'ajustement utilisées par les participants pour face aux difficultés qu'ils ont rencontrées, il a été possible de dégager que celles-ci étaient principalement de type personnel selon un mode réactif, c'est-à-dire par la réalisation de changements sur eux-mêmes plutôt que sur leur environnement. Les stratégies ont souvent impliqué une réflexion sur soi, une

meilleure organisation du temps, des changements dans les méthodes de travail ou dans les habitudes de vie. Il aurait toutefois été attendu que les étudiants rapportent dans une plus forte proportion avoir recherché et consulté de l'information sur les programmes dans lesquels ils se sont inscrits. Cela pourrait montrer que les étudiants ont jugé que leurs informations étaient suffisantes pour faire leur choix malgré la diversité ainsi que l'accessibilité des moyens de communication actuels et qu'ils se sont limités aux informations issues de leur environnement immédiat. Il a été possible de relever que les services offerts en counseling ou en psychologie par l'établissement universitaire ont été peu privilégiés par les étudiants pour discuter de leurs problèmes d'orientation professionnelle. L'étude de leur processus montre que le changement de programme semble avoir été lui-même une stratégie qu'ils ont adoptée afin de poursuivre des études, pour réduire des aspects désagréables sur le plan scolaire (Spitz, Costantini, & Baumann, 2007) et de favoriser leur insertion professionnelle ainsi que leur maintien en emploi.

Cette étude a permis de dégager des pistes à explorer pour de futures recherches ainsi que des retombées pour la pratique. À propos des motivations et des intentions qui ont sous-tendu le choix de programme des étudiants, il pourrait être opportun de distinguer dans de futures recherches si c'est le contenu des cours qui les poussent à s'y inscrire ou plutôt l'attrait qu'il suscite chez eux puisque cela reflète deux formes de motivations différentes (Mikkonen, Heikkilä, Ruohoniemi, & Lindblom-Ylänne, 2009). Il serait aussi intéressant de vérifier si les motivations et les intentions des étudiants divergent de celles des générations précédentes, considérant les incohérences relevées à cet égard dans les écrits (Molgat, 2010). Des études pourraient aussi approfondir l'influence du

sentiment d'efficacité personnelle sur les motivations à faire un changement de programme d'études puisqu'une forte proportion des étudiants a rapporté avoir vécu des insuccès dans leurs cours ou leurs stages lors de leurs premiers trimestres.

En matière de retombées pratiques, les nombreux problèmes d'intégration vécus par les étudiants lors de l'entrée à l'université mènent à suggérer de faire la promotion d'une forme d'accompagnement assuré par les étudiants plus avancés dans leur programme. Étant donné la faible utilisation des services en orientation ou en psychologie démontrée par les étudiants, il pourrait être envisagé de rendre les services de counseling plus accessibles. Par exemple, leur promotion pourrait être effectuée dans les cours d'introduction au programme afin d'inviter les étudiants à réfléchir sur leur choix professionnel. Cela pourrait avoir, entre autres, l'effet de les sensibiliser aux besoins d'acquérir de l'information provenant d'une source extérieure à leur entourage et d'élargir leurs représentations concernant les professions qui pourraient leur convenir. Enfin, une attention particulière devrait être accordée aux étudiants qui s'inscrivent à l'université sur la base d'un DEC général puisqu'ils sont plus susceptibles de s'inscrire dans des programmes peu connexes et à procéder à un changement.

Rapport-Gratuit.com

Références

- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A. E., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates : findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health, 50*(2), 67-72.
- Bédard, M., & Grignon, L. (2000). *Aperçu de l'évolution du marché du travail au Canada de 1940 à nos jours*. Hull : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working : A new perspective for career development, counselling and public policy*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers : Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 4-18.
- Brod, M., Tesler, L. E., & Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity : developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research : An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation, 18*(9), 1263-1278.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2^e éd.). Montréal : Gaetan Morin.
- Chen, C. P. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly, 51*(3), 203-216.
- Christie, H. (2009). Emotional journeys : young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education, 30*(2), 123-136.
- Crompton, S., & Vickers, M. (2000). *La population active : 100 ans d'histoire*. Ottawa, Statistique Canada : Tendances sociales canadiennes (p. 2-14). Récupéré le 28 janvier 2011 de <http://www.statcan.ca/bsolc/francaid/bsolc?catno=11-008-X20000015086>.
- Dawis, R. V. (1992). The individual difference tradition in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 7-19.
- Dawis, R. V. (2002). Person-environment-correspondence theory. Dans D. Brown, et coll. (Éds.), *Career choice and development*, (pp. 427-464). San Francisco : Jossey-Bass.

- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. Dans S. D. Brown, & R. T. Lent (Éds), *Career development and counseling : Putting theory and research to work*, (pp. 3-23). Hoboken : Wiley.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.
- Desrochers, L. (2000). *Travailler autrement : pour le meilleur ou pour le pire ? Les femmes et le travail atypique*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles*. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self : External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 29-43.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life : Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241-251.
- Fournier, G., & Bujold, C. (2005). Nonstandard career trajectories and their various forms. *Journal of Career Assessment*, 13(4), 415-438.
- Fournier, G., Pelletier, R., & Beaucher, C. (2003). Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés : caractéristiques et profil sociodémographique. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 22(3), 49- 83.
- Friedman, R., Deci, E. L., Elliot, A. J., Moller, A. C., & Aarts, H. (2010). Motivational synchronicity : priming motivational orientations with observations of others. *Motivation and Emotion*, 34(1), 34-38.

- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance : A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(2), 155-161.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice : A restatement. *The Vocational Guidance Quarterly, 20*(3), 169-176.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. Dans D. Brown, L. Brooks, et coll., *Career choice and development*, (pp. 169-191). San Francisco : Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise : A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. Dans D. Brown, & L. Brooks (Éds), *Career choice and development : Applying contemporary approaches to practice*, (pp. 179-232). San Francisco : Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. Dans D. Brown, et coll. (Éds), *Career choice and development*, (pp. 85-148). San Francisco : Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counselling. Dans S. D. Brown, & R. T. Lent (Éds), *Career development and counseling : Putting theory and research to work*, (pp. 71-100). Hoboken : Wiley.
- Grayson, Jean-Paul (2003), *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Hancock, A. (2009). The effects of chance, turning points and routine on male career development. *Journal of Education and Work, 22*(2), 121-135.
- Holland, J. H. (1997). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Hoyt, W. T., & Bhati, K. S. (2007). Principles and practices : an empirical examination of qualitative research in the Journal of Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology, 54*(2), 201-210.
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first year college Students at four-year colleges and universities : a Paradigm Shift*. West Virginia : Wheeling Jesuit University.

- Lambert, M., Zemen, K., Allen, M., & Bussière, P. (2004). Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Ottawa, Statistique Canada.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. Dans S. D. Brown, & R. T. Lent (Éds), *Career development and counseling : Putting theory and research to work*, (pp. 101–127). Hoboken : Wiley.
- Leung, A. S. (2008). The big five career theories. Dans J. A. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Éds), *International handbook of career guidance*. Springer Science and Business Media B. V.
- Marchand, O. (1998). Salariat et non-salariat dans une perspective historique. *Économie et statistiques*, 319-320, 3-11.
- Matte, D., Baldino, D., & Courchesne, R. (1998). *L'évolution de l'emploi atypique*. Québec : Les publications du Québec, Ministère du Travail, Gouvernement du Québec.
- Metz, G. (2002). Challenges and changes to Tinto's persistence theory : A historical review. *Journal of college student retention research theory and practice*, 6(2), 191-207.
- Mikkonen, J., Heikkilä, A., Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). «I study because I'm interested» : University students' explanations for their disciplinary choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 229-244.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2011*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Molgat, M., & Larose-Hébert, K. (2010). *Les valeurs des jeunes au Canada; Rapport de recherche*. Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Parkin, A., & Baldwin, N. (2009). La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : dernières percées. *Note de recherche du millénaire*, 8, 1-16.
- Patton, W., & McMahon, M. (2002). Theoretical and practical perspectives for the future of educational and vocational guidance in Australia. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(1), 39-49.

- Reybold, L. E., & Alamia, J. J. (2008). Academic transitions in education : A developmental perspective of women faculty experiences. *Journal of Career Development, 35*(2), 107-128.
- Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes : A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 63-74.
- Richer, L., & Lachance, L. (2004-2006). *Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires*. Projet financé par l'Université du Québec à Chicoutimi et la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J., Fontaine, E., Poulette, L., & Lachance, A. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : Les données récentes de la recherche*. SAMI-Persévérance.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction : A developmental theory of vocational behaviour. Dans D. Brown, & L. Brooks (Éds), *Career Choice and Development*, (pp. 149-205). San Francisco : Jossey-Bass.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality : An essay in the philosophy of mind*. New York : Cambridge University Press.
- Singh, A. (2004). Mutations de l'économie mondiale, qualifications et compétitivité internationale. Dans J. D. Thwaites (Éd.), *La mondialisation : origines, développements et effets*, (pp.79-99). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Spitz, É., Costantini, M.-L., & Baumann, M. (2007). Détresse psychologique et stratégies de coping des étudiants en première année universitaire. *Revue Francophone du Stress et du Trauma, 7*(3), 217-225.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown, & L. Brooks (Éds.), *Career choice and development*, (pp. 197-261). San Francisco : Jossey-Bass.
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review, 94*(1), 3-15.

Verger, P., Combes, J.-B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students : Socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 643-650.

Wintre, M. G., Knoll, G. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. R. (2008). The transition to university : The Student-University Match (SUM) questionnaire. *Journal of Adolescent Research*, 23(6), 745-769.

Appendice A

Approbation d'éthique



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 8 septembre 2005

Monsieur Louis Richer
Professeur au département des sciences
de l'éducation et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

OBJET : Décision – Approbation d'éthique
Projet : Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires.
N/Dossier : 602.24.04

Monsieur,

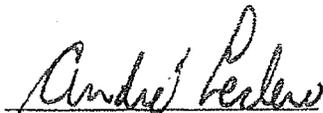
Lors de sa réunion qui s'est tenue le 22 avril 2005, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre projet de recherche cité en rubrique. Il a alors été décidé d'approuver votre projet et ce, sous réserve de remplir les conditions suivantes :

- ✓ Transmettre au Comité d'éthique une autorisation écrite du Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche autorisant le déroulement de ce projet à l'Université;
- ✓ Fournir au CÉR des éclaircissements concernant la façon de recruter les participants ainsi que la façon d'obtenir le pré consentement et le consentement des participants.

Ayant satisfait les conditions demandées, nous vous délivrons la présente approbation éthique laquelle est valide jusqu'au **8 septembre 2006**.

Nous vous rappelons que toute modification au protocole d'expérience et/ou formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche. Également, veuillez noter qu'il est de la responsabilité du chercheur de toujours détenir une approbation éthique **valide** et ce, tout au long de la recherche.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Monsieur, nos salutations distinguées.


André Leclerc, président

/mjd



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 15 mars 2007

Monsieur Louis Richer
Professeur au département des sciences de l'éducation
et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi

OBJET : Approbation – Prolongation de l'approbation éthique
Titre: Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur
incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires.
N/Dossier : 602.24.04

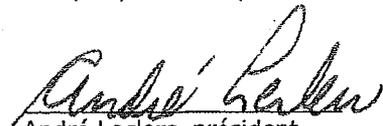
Monsieur,

Lors de sa réunion tenue le **9 mars 2007**, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre demande de prolongation de votre approbation éthique concernant le projet de recherche cité en rubrique.

Il a alors été décidé à l'unanimité de prolonger votre approbation éthique puisque votre projet rencontrait les exigences applicables en matière d'éthique et, par conséquent, de vous délivrer la présente prolongation, laquelle est valide jusqu'au **30 juin 2009**.

Nous vous rappelons que toute modification au protocole d'expérience et/ou aux formulaires joints à ce protocole d'expérience doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche. Également, veuillez noter que vous devrez transmettre au Comité, annuellement, un rapport sur l'état de votre projet en utilisant le formulaire à cet effet disponible sur le site web de l'Université.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Monsieur, nos salutations distinguées.


André Leclerc, président

/mjd

Rapport-Gratuit.com

Appendice B

Lettre d'attestation d'auteur principal

Chicoutimi, 8 août 2012

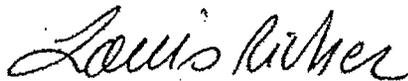
Madame Karine Côté
Directrice du programme de doctorat en psychologie
Département des sciences de la santé

Objet: Attestation d'auteur principal dans le cadre d'un essai doctoral par article
Candidat: Louis-Manuel Tremblay

Madame Karine Côté,

Tel que requis par le programme de doctorat en psychologie, nous attestons, par la présente, que Monsieur Louis-Manuel Tremblay est l'auteur principal de l'article qu'il soumet dans le cadre de son essai doctoral.

En espérant le tout conforme, veuillez agréer, Madame Côté, nos cordiales salutations.



Louis Richer, Ph.D.

Professeur titulaire

Directeur du LAPERSONE (Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique)



Lise Lachance, Ph.D.

Professeure titulaire

LAPERSONE (Laboratoire sur l'adaptation personnelle, sociale et neuropsychologique)

c.c. : Monsieur André Leclerc, doyen par intérim, DÉCSR

Appendice C

Formulaires de consentement

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

Consentement à participer à une étude sur la conciliation études-travail-vie personnelle chez des étudiants universitaires

Je, soussigné, _____, consens par la présente à participer au projet de recherche suivant dans les conditions décrites ci-dessous.

TITRE DU PROJET

Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires

RESPONSABLES

Louis Richer Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

Lise Lachance Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

1. INVITATION À PARTICIPER AU PROJET

Cette étude porte sur les étudiants universitaires de 1^{er} cycle de l'UQAC admis sur la base du DEC (21 ans et moins) ayant débuté leur 1^{er} trimestre dans un programme de baccalauréat à temps plein à l'automne 2005 et 2006 et qui changeront de cheminement lors du 2^e trimestre (changement de régime d'études, de programme, d'établissement scolaire ou abandon des études).

2. DESCRIPTION DU PROJET

Ce projet vise à: 1) décrire les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et à déterminer leur incidence sur le cheminement scolaire; et à 2) identifier des moyens pour aider les étudiants au plan de la réussite et de la persévérance scolaires.

Quarante-huit étudiants sont rencontrés individuellement lors d'une seule entrevue, d'une durée de 90 minutes, à l'UQAC ou à leur domicile. Cette entrevue est enregistrée sur bande audio. Les étudiants sont choisis selon leur cheminement, leur statut d'emploi et leur sexe. L'entrevue aborde leur implication dans divers rôles de vie et les raisons de leur inscription à l'UQAC ainsi que celles liées à leur changement de cheminement. Ils donnent aussi leur avis sur les actions qui favoriseraient la réussite et la persévérance scolaires. Un court questionnaire visant à recueillir des données sociodémographiques, d'une durée de 5 minutes, leur est aussi administré.

La participation à la recherche devrait permettre la mise en place de mesures de soutien et d'accompagnement susceptibles d'aider les étudiants dans leur cheminement académique, permettre d'outiller les intervenants et favoriser l'intégration des services.

3. ÉVALUATION DES AVANTAGES ET DES RISQUES

La participation à ce projet comporte certains avantages notamment, celui de contribuer à l'avancement des connaissances. Elle aidera les chercheurs, les gestionnaires et les intervenants du milieu académique à mieux comprendre les difficultés vécues par les étudiants universitaires en regard de la conciliation études-travail-vie personnelle. Au plan personnel, les participants ne courent aucun risque. Toutefois, il est possible que leur participation les amène à être davantage conscients de leurs difficultés et à mieux comprendre leur situation.

4. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES ET DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les renseignements recueillis au cours de l'étude demeureront confidentiels et les règles de confidentialité seront respectées. Un numéro d'identification, *et non votre nom*, apparaîtra sur les questionnaires ou les bandes sonores où figurent vos réponses données à l'interviewer. Seuls les responsables de l'étude et les assistants de recherche auront accès aux questionnaires et aux enregistrements sonores. Ils ont tous prêté serment en signant une déclaration d'honneur qui les engage à la confidentialité face aux données.

Les données nominatives (soit votre nom et vos coordonnées) seront conservées dans un classeur fermé à clé qui n'est accessible qu'aux responsables du projet et aux assistants de recherche. Tous les questionnaires et les bandes sonores seront détruits cinq ans après la fin du projet.

Aucune donnée individuelle ne sera diffusée. Certains extraits d'entrevue pourraient être publiés à titre d'exemples. Ils seront choisis de manière à ce qu'aucune déclaration ne puisse permettre d'identifier un participant.

5. MODALITÉS RELATIVES À LA PARTICIPATION

Les étudiants acceptent de participer au projet sans qu'aucune forme de rémunération ou de compensation ne leur soit versée. De plus, ils ne recevront aucune évaluation personnelle à la suite de la recherche. Les chercheurs ne disposent d'aucune assurance couvrant les impacts que cette participation pourrait encourir. Il est entendu que la participation à cette étude est tout à fait libre. Vous pourrez, à tout moment, y mettre un terme sans aucun préjudice ni aucune justification de votre part. Vous pourrez alors demander que les documents écrits et les enregistrements sur bandes sonores qui vous concernent soient détruits. Les chercheurs responsables se réservent le droit de mettre fin à la participation d'un étudiant au projet si des circonstances l'obligent.

6. SIGNATURES REQUISES

Pour toute question concernant le projet, il est possible de contacter les responsables de la recherche, mais plus particulièrement Monsieur Louis Richer. Vous pourrez le joindre au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, au 555 boulevard de l'Université, Chicoutimi (Québec), G7H 2B1 ou au numéro de téléphone suivant: (418) 545-5011 poste 5418.

Je déclare avoir lu ou compris les termes du présent formulaire. J'accepte que le bureau du registraire de l'UQAC informe l'équipe de recherche d'un changement qui pourrait subvenir dans mon cheminement (changement de régime d'études, de programme ou abandon des études) et éventuellement d'être contacté pour une entrevue.

Signature de l'étudiant

Nom: _____

Adresse: _____

Téléphone: (... ..) _____

Courriel: _____

Code permanent: _____

Nom du témoin en majuscules

Signature d'un témoin

Fait à _____, le _____,

COORDONNÉES DE PERSONNES À CONTACTER EN CAS DE DIFFICULTÉ À VOUS REJOINDRE
Nous vous demandons de fournir les coordonnées de deux personnes dont le domicile diffère du vôtre et susceptibles d'être en mesure de vous rejoindre en cas de changement d'adresse.

Personne 1

Nom: _____

Adresse: _____

Téléphone: (.... ..) _____

Courriel: _____

Lien que vous avez avec cette personne: _____

Personne 2

Nom: _____

Adresse: _____

Téléphone: (... ..) _____

Courriel: _____

Lien que vous avez avec cette personne: _____

Veillez cocher si vous désirez obtenir les faits saillants de la recherche sur l'ensemble des répondants lorsqu'ils seront disponibles.

Je, soussigné, _____, certifie (a) avoir expliqué au signataire intéressé les termes du présent formulaire, (b) avoir clairement répondu aux questions qu'il m'a adressées et (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste libre de mettre fin à sa participation au projet présenté ci-dessus à tout moment.

Signature de l'interviewer

Nous vous remercions de votre collaboration.

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi a approuvé cette étude et en assure le suivi.
Pour toute information, vous pouvez rejoindre son président, Monsieur André Leclerc au (418) 545-5011 poste 5070.

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

Consentement à participer à une entrevue semi-dirigée sur la conciliation études-travail-vie personnelle chez des étudiants universitaires

Je, soussigné(e), _____, consens par la présente à participer à une entrevue semi-dirigée dans le cadre du présent projet de recherche selon les conditions décrites ci-dessous.

TITRE DU PROJET

Les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et leur incidence sur le cheminement scolaire d'étudiants universitaires

RESPONSABLES

Louis Richer Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

Lise Lachance Ph.D., Université du Québec à Chicoutimi

1. INVITATION À PARTICIPER AU PROJET

Cette étude porte sur les étudiants universitaires de 1^{er} cycle de l'UQAC admis sur la base du DEC ayant débuté leur 1^{er} trimestre dans un programme de baccalauréat à temps plein à l'automne 2005 et 2006 et qui changeront de cheminement (changement de régime d'études, de programme, d'établissement scolaire ou abandon des études).

2. DESCRIPTION DU PROJET

Ce projet vise à: 1) décrire les problèmes d'intégration études-travail-vie personnelle et à déterminer leur incidence sur le cheminement scolaire; et à 2) identifier des moyens pour aider les étudiants au plan de la réussite et de la persévérance scolaires.

Quarante-huit étudiants sont rencontrés individuellement lors d'une seule entrevue, d'une durée de 90 minutes, à l'UQAC ou à leur domicile. Cette entrevue est enregistrée sur bande audio. Les étudiants sont choisis selon leur cheminement, leur statut d'emploi et leur sexe. L'entrevue aborde leur implication dans divers rôles de vie et les raisons de leur inscription à l'UQAC ainsi que celles liées à leur changement de cheminement. Ils donnent aussi leur avis sur les actions qui favoriseraient la réussite et la persévérance scolaires. Un court questionnaire visant à recueillir des données sociodémographiques, d'une durée moyenne de 5 minutes, leur est aussi administré.

La participation à la recherche devrait permettre la mise en place de mesures de soutien et d'accompagnement susceptibles d'aider les étudiants dans leur cheminement académique, permettre d'outiller les intervenants et favoriser l'intégration des services.

3. ÉVALUATION DES AVANTAGES ET DES RISQUES

La participation à ce projet comporte certains avantages notamment, celui de contribuer à l'avancement des connaissances. Elle aidera les chercheurs, les gestionnaires et les intervenants du milieu académique à mieux comprendre les difficultés vécues par les étudiants universitaires en regard de la conciliation études-travail-vie personnelle. Au plan personnel, les participants ne courent aucun risque. Toutefois, il est possible que leur participation les amène à être davantage conscients de leurs difficultés et à mieux comprendre leur situation.

4. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES ET DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les renseignements recueillis au cours de l'étude demeureront confidentiels et les règles de confidentialité seront respectées. Un numéro d'identification, et *non votre nom*, apparaîtra sur les questionnaires ou les bandes sonores où figurent vos réponses données à l'interviewer. Seuls les responsables de l'étude et les assistants de recherche auront accès aux questionnaires et aux enregistrements sonores. Ils ont tous prêté serment en signant une déclaration d'honneur qui les engage à la confidentialité face aux données.

Les données nominatives (soit votre nom et vos coordonnées) seront conservées dans un classeur fermé à clé qui n'est accessible qu'aux responsables du projet et aux assistants de recherche. Tous les questionnaires et les bandes sonores seront détruits cinq ans après la fin des activités de diffusion.

Aucune donnée individuelle ne sera diffusée. Certains extraits d'entrevue pourraient être publiés à titre d'exemples. Ils seront choisis de manière à ce qu'aucune déclaration ne puisse permettre d'identifier un participant.

5. MODALITÉS RELATIVES À LA PARTICIPATION

Les étudiants acceptent de participer au projet sans qu'aucune forme de rémunération ou de compensation ne leur soit versée. De plus, ils ne recevront aucune évaluation personnelle à la suite de la recherche. Les chercheurs ne disposent d'aucune assurance couvrant les impacts que cette participation pourrait encourir. Il est entendu que la participation à cette étude est tout à fait libre. Vous pourrez, à tout moment, y mettre un terme sans aucun préjudice ni aucune justification de votre part. Vous pourrez alors demander que les documents écrits et les enregistrements sur bandes sonores qui vous concernent soient détruits. Les chercheurs responsables se réservent le droit de mettre fin à la participation d'un étudiant au projet si des circonstances l'obligent.

6. SIGNATURES REQUISES

Pour toute question concernant le projet, il est possible de contacter les responsables de la recherche, mais plus particulièrement Monsieur Louis Richer. Vous pourrez le joindre au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'UQAC, au 555 boul. de l'Université, Chicoutimi (Qc), G7H 2B1 ou au numéro de téléphone: (418) 545-5011 #5418.

Je déclare avoir lu ou compris les termes du présent formulaire. J'accepte de participer à l'entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée sur une bande audio et de compléter un questionnaire sociodémographique. Je comprends que les renseignements recueillis demeureront confidentiels.

Nom de l'étudiant(e)

Signature de l'étudiant(e)

Fait à _____, le _____.

Je, soussigné(e), _____, certifie: a) avoir expliqué au signataire intéressé les termes du présent formulaire, b) avoir clairement répondu aux questions qu'il m'a adressées et c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste libre de mettre fin à sa participation au projet présenté ci-dessus à tout moment.

Nom de l'interviewer

Signature de l'interviewer

Nous vous remercions de votre collaboration.

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi
a approuvé cette étude et en assure le suivi.
Pour toute information, vous pouvez rejoindre son président,
Monsieur André Leclerc au (418) 545-5011 poste 5070.

Appendice D

Accusé réception de la version modifiée de l'article

RE : RE : Rapports d'expertise

De : **Geneviève Fournier** (Genevieve.Fournier@fse.ulaval.ca)

Envoyé : 21 juin 2012 11:38:35

À : Louis-Manuel Tremblay (amatrazz1@hotmail.com); Bruno Bourassa (Bruno.Bourassa@fse.ulaval.ca); Christine Gauthier (Christine.Gauthier@fse.ulaval.ca)

Cc : lachance.lise@uqam.ca (lachance.lise@uqam.ca); Louis Richer (louis_richer@uqac.ca)

Cher monsieur Tremblay, je vous remercie de votre diligence à me répondre. La liste jointe me facilitera grandement la tâche. Je vous redonnerai des nouvelles de votre manuscrit dans les meilleurs délais. Au plaisir et bonne journée. Geneviève Fournier

Salutations cordiales

Geneviève Fournier

Professeure titulaire

Département des fondements et pratiques en éducation

Chercheure régulière

Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT)

Pavillon des Sciences de l'Éducation, Université Laval

2320, rue des Bibliothèques, local 650

Québec (Québec)

Canada

G1V 0A6

Téléphone: 418 656 2131 poste 3379

Télécopieur: 418 656 7347

Courrier électronique: genevieve.fournier@fse.ulaval.ca

Avis de confidentialité : <http://www.rec.ulaval.ca/lce/securite/confidentialite.htm>