

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES ADULTES
(IMMIGRANTS RÉCENTS ET NON IMMIGRANTS)
DANS UN CONTEXTE
D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE FORMATION CONTINUE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
ROXANA STAICULESCU

MARS 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

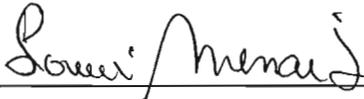
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



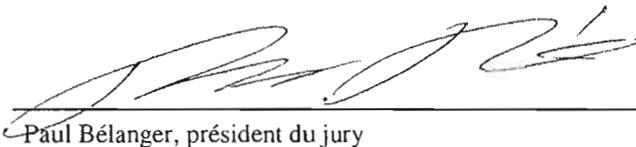
Gilles Thibert, directeur de recherche

Université du Québec à Montréal



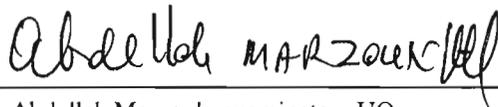
Louise Ménard, codirectrice de recherche

Université du Québec à Montréal



Paul Bélanger, président du jury

Université du Québec à Montréal



Abdellah Marzouk, examinateur UQ

Université du Québec à Rimouski



Claudie Solar, examinatrice externe

Université de Montréal

Thèse soutenue le 17 février 2011

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je veux sincèrement remercier mon directeur de thèse, Monsieur Gilles Thibert, que j'ai eu le privilège de côtoyer tout au long de ce travail de recherche. Grâce à ses conseils pertinents et éclairants, à sa présence et à son appui, je suis non seulement une meilleure scientifique, mais je me considère aussi une meilleure personne. Son approche à l'enseignement et à la vie est digne d'honneur.

Ensuite, j'aimerais exprimer ma reconnaissance envers ma co-directrice de thèse, Madame Louise Ménard, pour les conseils judicieux, les suggestions toujours avisées, la relecture scrupuleuse du manuscrit et son soutien tout au long du projet.

Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans la participation active des conseillers pédagogiques et des directeurs de la formation continue des cégeps ciblés dans le cadre de cette recherche. En m'offrant leur hospitalité chaleureuse, ils m'ont permis d'effectuer la collecte des données dans les meilleures conditions possibles, et cela bien souvent sans compter leur temps.

J'adresse mes remerciements aux personnes que je nomme « ressources » dans ma thèse et qui ont contribué à la concrétisation de ce projet. Je profite de cette occasion pour remercier les invités de mes séminaires de thèse qui ont su, par leurs remarques et leurs conseils bibliographiques, faire avancer ma réflexion.

Ces remerciements ne peuvent pas s'achever sans une pensée pour mon conjoint. Son soutien quotidien indéfectible, sa patience et ses encouragements à l'égard de mes travaux m'ont permis de me rendre jusqu'au bout de ce projet d'envergure.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Les réalités de la société québécoise et les impératifs éducatifs pour les adultes..	5
1.2 La persévérance des adultes en formation continue: quelques statistiques.....	9
1.3 Les impacts de la non persévérance scolaire.....	12
1.4 L'état de la connaissance sur la persévérance.....	14
1.5 Questions et objectifs de recherche.....	22
1.6 Rétombées pratiques et théoriques attendues.....	24
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	26
2.1 Quelques concepts à clarifier	27
2.1.1 L'étudiant adulte et l'étudiant non traditionnel, l'immigrant, l'immigrant récent et le non immigrant	27
2.1.2 La réussite scolaire et éducative, la persévérance, le décrochage et l'abandon scolaires dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue.....	30
2.2 L'état de la connaissance sur la persévérance.....	36
2.2.1 La recherche aux États-Unis et en Europe.....	36
2.2.2 L'état de la situation et de la connaissance au Canada et au Québec	61
2.2.3 Analyse critique de l'état de la connaissance	75
2.2.4 L'orientation scolaire et professionnelle et la persévérance scolaire; la structure identitaire, un angle atypique d'analyse de la persévérance	87
2.3 Les hypothèses de recherche.....	108

CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE	110
3.1 L'échantillon	112
3.2 Le déroulement de l'expérimentation	114
3.3 La cueillette des données	115
3.4 Les variables.....	120
3.4.1 La variable dépendante	120
3.4.2 Les variables indépendantes	122
3.5 Les méthodes de traitement et d'analyse des données	130
3.5.1 Le scénario d'analyse.....	130
3.5.2 Quelques considérations d'ordre théorique.....	131
3.6 Considérations éthiques	132
CHAPITRE IV	
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	135
4.1 Les caractéristiques de l'échantillon.....	135
4.2 Les hypothèses et les objectifs de recherche.....	142
4.2.1 Les hypothèses de recherche.....	143
4.2.2 Les analyses bivariées	153
4.2.3 Les analyses multivariées.....	163
4.3 Quelles sont les variables qui expliquent le mieux le fait que certains adultes dont le niveau d'organisation identitaire est faible persistent, tandis que d'autres dont le niveau est élevé abandonnent?	175
CHAPITRE V	
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	181
5.1 L'échantillon	181
5.2 Les hypothèses	185
5.2.1 La première hypothèse	185
5.2.2 La deuxième hypothèse.....	188
5.3 Au-delà des hypothèses.....	190
5.3.1 Quelques logiques d'action.....	190
5.3.2 La persévérance comme intention	194

5.3.3 La persévérance réelle.....	197
CONCLUSION.....	208
APPENDICE A LISTE DES ACTIVITÉS DE L'ÉPREUVE GROUPEMENTS.....	227
APPENDICE B LES PÉRIODES DÉVELOPPEMENTALES.....	229
APPENDICE C QUESTIONNAIRE.....	235
APPENDICE D GRILLE D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE AVEC LES ADULTES AYANT ABANDONNÉ LE PROGRAMME D'ÉTUDES.....	241
APPENDICE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	244
RÉFÉRENCES.....	246

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure		Page
5.1	Esquisse d'un modèle de relations entre les facteurs considérés comme étant étroitement liés à la persévérance des adultes en formation collégiale technique continue	207
Tableau		Page
3.1	Les items de l'échelle en ce qui a trait aux variables personnelles.....	128
3.2	Le coefficient Alpha de Cronbach	128
3.3	Les items de l'échelle en ce qui a trait au support familial et social	129
3.4	Le coefficient Alpha de Cronbach	129
4.1	Les principales variables	136
4.2	Niveau d'organisation identitaire	140
4.3	Tableau de contingence: relation entre le niveau d'organisation identitaire recodé et l'intention de persévérance (Nq24).....	144

4.4	Statistiques descriptives du nombre des cartes non réflexives (NR) en fonction de l'intention de persévérance (Nq24)	144
4.5	Relation entre la moyenne du nombre des cartes non réflexives (NR) et l'intention de persévérance (Nq24).....	145
4.6	Statistiques descriptives du nombre des groupements en relationnelle analytique (RelA) en fonction de l'intention de persévérance (Nq24).....	145
4.7	Relation entre le nombre des groupements en relationnelle analytique (RelA) et l'intention de persévérance (Nq24).....	146
4.8	Statistiques descriptives du nombre des cartes non réflexives (NR) en fonction de la persévérance réelle	146
4.9	Relation entre la moyenne du nombre des cartes non réflexives (NR) et la persévérance réelle	146
4.10	Tableau de contingence: relation entre le niveau d'organisation identitaire recodé et la persévérance réelle	147
4.11	Tableau de contingence: relation entre l'intention de persévérance (Nq24) et la persévérance réelle	148
4.12	Statistiques descriptives de la moyenne des cartes non réflexives (NR) et de l'intention de persévérance (Nq24) en fonction du statut d'immigration (q3).....	150
4.13	Relation entre la moyenne des cartes non réflexives, le statut d'immigration (q3) et l'intention de persévérance (Nq24)	150

4.14	Statistiques descriptives du niveau d'organisation identitaire (NIVEAU) et de l'intention de persévérance (Nq24) en fonction du statut d'immigration (q3).....	151
4.15	Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NIVEAU), le statut d'immigration (q3) et l'intention de persévérance (Nq24)	151
4.16	Relation entre la persévérance réelle et le statut d'immigration.....	152
4.17	Relation entre l'intention de persévérance (Nq24) et le statut d'immigration (q3).....	152
4.18	Relation entre la persévérance réelle et le statut civil (q6)	154
4.19	Relation entre la persévérance réelle et le statut civil recodé (q6 recodé)	155
4.20	Tableau de contingence: relation entre le parcours scolaire préalable à la formation en cours (q17) et la persévérance réelle	156
4.21	Relation entre l'influence des perspectives professionnelles sur le choix de programme (q20_2) et la persévérance réelle (Test de Mann-Whitney)	156
4.22	Statistiques descriptives de l'intention de persévérance (Nq24) en fonction du support global reçu de la part de la famille et des amis (échelle 9).....	157
4.23	Relation entre le support global reçu de la part de la famille et des amis (échelle 9) et l'intention de persévérance (Nq24)	158

4.24	Corrélations entre le support reçu (échelle 9) et le niveau d'organisation identitaire (NIVEAU)	159
4.25	Relation entre la satisfaction face à la formation (q14) et l'intention de persévérer (Nq24) (Test de Mann-Whitney)	160
4.26	Relation entre le fait d'avoir choisi le programme en cours à cause des limites au choix du programme (q20_6) et l'intention de persévérance (Nq24).....	160
4.27	Relation entre la nature du choix de programme (q22) et l'intention de persévérance (Nq24).....	162
4.28	Tableau de contingence: relation entre la préférence quant au choix de programme (q21) et l'intention de persévérance (Nq24)	163
4.29	Résultats de la régression logistique: les variables du questionnaire les plus déterminantes en matière de persévérance réelle	167
4.30	Résultats de la régression logistique: les variables du questionnaire et de l'épreuve Groupements les plus déterminantes en matière de persévérance réelle	171
4.31	Les résultats de la régression logistique: les variables du questionnaire et de l'épreuve Groupements les plus déterminantes en ce qui a trait à la persévérance comme intention	174
4.32	Relation entre le parcours scolaire (q17), l'organisation identitaire (NI) et la persévérance réelle (PE).....	176

- 4.33 Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NI),
le fait d'avoir déjà complété une formation
professionnelle (q15_1) et la persévérance réelle (PE).....177
- 4.34 Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NI),
le fait d'avoir déjà complété une formation
collégiale technique (q15_3) et la persévérance réelle (PE)177
- 4.35 Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NI),
le support financier institutionnel (q11_2) et
la persévérance réelle (PE).....178

RÉSUMÉ

Bien que les recherches sur la persévérance scolaire ne cessent de se multiplier, très peu se sont penchées sur la compréhension des difficultés de persévérance des adultes dans un contexte pluriethnique de formation continue, les recherches étant quasiment inexistantes quant aux explications transculturelles de ces difficultés. Pourtant, au Québec, les établissements scolaires ont vu leurs effectifs se « pluriculturaliser » de façon importante et le taux d'abandon d'adultes en formation continue formelle se situe entre un quart et un tiers selon le niveau d'études.

En sachant que la formation des adultes représente un enjeu capital pour la société québécoise, la présente recherche a comme but de mettre en lumière les facteurs associés à la persévérance scolaire des adultes en contexte pluriethnique de formation continue. En se basant sur la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin et sur une importante recension des écrits scientifiques, nous avons formulé deux hypothèses et trois objectifs de recherche. Les hypothèses stipulent qu'il y a une relation entre l'état de la structure identitaire des adultes en formation continue et leur persévérance dans celle-ci et que cette relation est la même pour les immigrants récents et pour les Canadiens de naissance. Les objectifs, quant à eux, visent la poursuite de la mise à l'épreuve de la théorie de Bégin en examinant si les résultats parcellaires recueillis jusqu'à maintenant concernant la relation entre la structure identitaire et la persévérance scolaire peuvent être élargis à une population adulte en formation continue et en vérifiant la validité de la dimension transculturelle de la théorie de Bégin et de l'instrument de mesure développé à partir de cette théorie (l'épreuve Groupements) en ce qui a trait à l'explication du phénomène à l'étude. Quant au dernier objectif, il consiste en l'élaboration d'un modèle explicatif des difficultés de persévérance des adultes.

Pour vérifier les hypothèses de recherche posées et afin d'atteindre les objectifs de recherche fixés, l'épreuve Groupements et un questionnaire ont été administrés à 657 apprenants adultes de cinq collèges publics en formation collégiale technique dont 51,6% immigrants récents et 48,4% Canadiens de naissance, suivis d'une entrevue téléphonique auprès de décrocheurs.

Les données recueillies permettent de conclure à la confirmation partielle de la première hypothèse, c'est-à-dire à la présence d'une relation positive et significative entre la structure identitaire et l'intention de persévérance et à l'absence de lien direct entre la structure identitaire et la persévérance comme telle. Cependant, bien que la complexité du phénomène à l'étude dépasse le cadre de cette relation, plusieurs

facteurs, dont le statut civil, la nature du passé scolaire, l'âge et le support financier institutionnel s'interposent entre l'intention de poursuite des études et la persévérance réelle et permettent d'expliquer pourquoi certains adultes persèverent et d'autres pas et comment les adultes assument subjectivement la responsabilisation de soi exprimée dans le choix de formation. Lorsque mis en relation avec ces variables, l'état de la structure identitaire permet de mieux saisir la nature des relations complexes entre les facteurs de persévérance en jeu et de mieux comprendre les logiques de recours au projet d'études et de persévérance des adultes en formation collégiale technique continue. Outre la validation partielle de la première hypothèse et le modèle de persévérance, les résultats confirment la deuxième hypothèse qui stipule qu'à un niveau d'organisation identitaire comparable, les immigrants récents ont autant l'intention de persévérer que les canadiens de naissance. Cette recherche montre donc que c'est une erreur que de prendre en considération les différences culturelles pour expliquer les difficultés de persévérance des immigrants, car les variables qui se sont avérées déterminantes en matière de persévérance scolaire interviennent de la même façon que l'adulte soit immigrant ou pas.

Mots clés: persévérance scolaire, formation continue, immigrants récents, non immigrants, structure identitaire, transculturel, outil diagnostique, recherche quantitative

INTRODUCTION

Loin d'être élucidée, malgré les nombreux modèles et théories existants qui ont contribué à une compréhension plus nuancée des multiples dimensions qui la composent, la persévérance scolaire demeure une préoccupation cruciale en éducation. Bien que la formation continue des adultes représente «l'avenir de notre société» (MEQ, 2002, p.40) et que le contexte pluriethnique prévaut depuis plusieurs années dans les établissements d'enseignement au Québec et au Canada, et ce, principalement dans le secteur de la formation continue, les études portant sur la compréhension des difficultés de persévérance des adultes en formation continue qui tiennent compte de cette réalité sont rares, les recherches étant quasiment inexistantes quant aux explications transculturelles de ces difficultés. Dans un contexte où le taux d'abandon d'adultes en formation continue formelle, qu'ils soient Canadiens de naissance ou immigrants récents, se situe entre un quart et un tiers selon le niveau d'études, les conséquences des difficultés de persévérance étant désastreuses autant pour l'adulte, que pour les établissements scolaires, les entreprises et la société en général, l'enjeu de la compréhension de la non persévérance est de taille. Cet enjeu est d'autant plus important que plusieurs auteurs déplorent l'absence d'outils diagnostics en interculturel à cause de leur apport culturel ce qui explique, selon certains, que les intervenants en milieu scolaire (conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, etc.) ont recours principalement à leurs habiletés relationnelles pour diagnostiquer les difficultés d'adaptation et de persévérance des immigrants et pour les aider à les surmonter.

C'est pourquoi, dans un premier temps, la présente proposition de recherche vise à élargir la compréhension des difficultés de persévérance des adultes immigrants et non immigrants en formation continue notamment à partir de ce qui constituerait une

variable indépendante du milieu culturel d'origine, variable qui serait l'état de la structure identitaire. De manière plus précise, nos hypothèses de recherche s'énoncent comme suit: il y a une relation entre l'état de la structure identitaire des adultes en situation de formation continue et leur persévérance dans celle-ci; et cette relation est la même pour les immigrants récents et pour les Canadiens de naissance. Le bénéfice éventuel d'une telle démonstration réside dans le fait qu'il existe un outil diagnostique de ces difficultés identitaires qui prétend être transculturel (l'épreuve Groupements), ainsi que de stratégies d'intervention pour remédier à ces déficits qui pourraient être proposés aux intervenants en milieu scolaire y compris à ceux qui œuvrent en contexte pluriethnique. En s'appuyant sur des indices empiriques, cette recherche a donc comme objectif de poursuivre la mise à l'épreuve de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin quant à sa capacité d'expliquer la relation entre la structure identitaire et la persévérance scolaire des adultes en formation continue. Un deuxième objectif est d'analyser son potentiel de «transculturalité» quant à l'explication de la relation entre les deux variables à l'étude.

Dans un deuxième temps, en se basant sur une recension des écrits scientifiques dans le domaine et en prenant en considération plusieurs variables invoquées dans la littérature comme étant liées aux difficultés de persévérance des adultes, et ce, également en contexte pluriethnique de formation, nous avons formulé un troisième objectif qui est d'identifier les variables explicatives les plus discriminantes permettant de distinguer le groupe de persévérants de celui de non persévérants et ainsi de dégager un modèle explicatif des difficultés de persévérance des adultes.

Afin de mener à bien notre recherche, notre premier chapitre situe le questionnement sur lequel elle porte. Pour ce faire, dans un premier temps, nous dressons un portrait des nouvelles réalités de la société québécoise en lien avec les tendances quant à la participation des adultes immigrants récents et non immigrants à la formation continue. Nous portons ensuite une attention particulière aux taux d'abandon des adultes en formation continue formelle, en dépeignant ses conséquences

préoccupantes. Après avoir souligné quelques limites liées à l'état de la connaissance au sujet de la persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue, nous terminons ce chapitre en démontrant la pertinence de notre travail et en énonçant nos questions et nos objectifs de recherche et les retombées théoriques et pratiques attendues.

Dans notre deuxième chapitre portant sur le cadre théorique, nous clarifions les concepts d'étudiant adulte, d'étudiant non traditionnel, d'immigrant récent, de non immigrant, de réussite éducative, de persévérance et d'abandon scolaires. Ensuite, nous faisons le point sur les multiples causes invoquées comme étant responsables de la non persévérance scolaire, une attention particulière étant accordée aux recherches réalisées auprès des adultes en contexte pluriethnique d'éducation des adultes et de formation continue. L'analyse critique de l'état de la connaissance nous permettra de justifier les variables indépendantes retenues et d'argumenter le choix de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, comme cadre de référence pour cette recherche. Ensuite, nous présentons les particularités de cette théorie en soulignant le changement de paradigme qu'elle propose, pour finalement introduire nos hypothèses de recherche.

Notre troisième chapitre décrit la méthodologie. Nous débutons ce chapitre avec quelques considérations épistémologiques et méthodologiques en annonçant la posture épistémologique privilégiée qui en est de nature hypothético-déductive, ainsi que l'approche méthodologique adoptée. Ensuite, nous présentons les critères qui ont motivé le choix des sujets, tout en spécifiant les caractéristiques de l'échantillon. Après avoir précisé les différents moments du déroulement de cette recherche, nous nous penchons sur la description des outils de recherche, des variables retenues ainsi que des méthodes d'analyse des données privilégiées. Finalement, nous énonçons quelques considérations d'ordre éthique.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Tout d'abord, une description détaillée de l'échantillon selon plusieurs variables est présentée. Viendra ensuite la vérification des hypothèses en faisant appel aux analyses statistiques prévues au chapitre de la méthodologie. L'analyse sera poursuivie aux niveaux bivarié et multivarié et elle reflétera la prise en considération de toutes les variables explicatives retenues dans le cadre de cette recherche. Le modèle explicatif de la persévérance qui en ressortira fait également l'objet d'une présentation. Finalement, nous exposons les éléments de réponse trouvés par rapport à la question suivante: «Quelles sont les variables qui pourraient expliquer le fait qu'il y a des adultes dont le niveau d'organisation identitaire est faible qui persistent, tandis que d'autres dont le niveau est élevé abandonnent?».

Notre cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats. À cet effet, les hypothèses de recherche et le modèle explicatif de persévérance font l'objet d'une analyse approfondie. Ce dernier chapitre est suivi de la conclusion qui comprend notamment les principaux résultats obtenus, quelques limites qui ont surgi lors de la réalisation de cette recherche, ainsi que plusieurs recommandations et pistes de recherche à venir en lien avec le sujet à l'étude.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre situe le questionnement sur lequel porte la présente proposition de recherche. Dans un premier temps, nous présentons les nouvelles réalités de la société québécoise en faisant ressortir les nouveaux impératifs éducatifs pour les adultes pour, finalement, souligner quelques tendances quant à la participation de la population immigrante récente et non immigrante à la formation continue.

Nous nous penchons ensuite sur quelques statistiques mettant en lumière le taux d'abandon des adultes en formation continue formelle. De plus, nous faisons ressortir les conséquences de la non persévérance scolaire.

Nous poursuivons ce chapitre en montrant que, malgré les nombreux modèles et théories proposés pour l'expliquer, la persévérance scolaire demeure un sujet crucial en éducation des adultes et que cela est encore plus vrai en contexte multiculturel. Nous y soulignons quelques limites liées à l'état de la connaissance en matière de non persévérance. Enfin, nous faisons ressortir la pertinence de quelques rares études ouvrant la porte vers une explication transculturelle concernant les difficultés de persévérance. Ces aspects nous permettent de démontrer la pertinence de notre étude et d'énoncer nos questions et nos objectifs de recherche tout en spécifiant les retombées attendues.

1.1 Les réalités de la société québécoise et les impératifs éducatifs pour les adultes

Dans un contexte de mondialisation, les sociétés économiquement développées dont le Québec fait partie se voient répondre en des domaines de plus en plus nombreux à

une logique d'expansion des marchés qui doit être «à l'affût du moindre signe de développement et de la moindre demande de services» (CSE, 1996, p.4). Ce nouvel ordre mondial des marchés explique la tendance générale des entreprises québécoises d'être «à la recherche d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée, dotée d'une formation large et polyvalente qui leur permettra de répondre rapidement à une demande diversifiée de biens et de services à haute valeur ajoutée» (Ibid., p.5). C'est, pour Solar (1995), «...une question de compétitivité internationale» (p.452).

Parallèlement à la multinationalisation des marchés, le développement scientifique et technologique ainsi que la croissance rapide des technologies de l'information et de la communication placent la société québécoise dans une dynamique de ressourcement perpétuel et de formation de ses citoyens tout au long de la vie. Le développement et l'élargissement des compétences et connaissances sont devenus indispensables à l'exercice d'une profession tout au long de la vie active (Cheetham et Chivers, 1996) au point que le nombre d'heures en perfectionnement tend à devenir aussi important que le nombre d'heures en formation initiale (Cervero, 2001). Ainsi, pour l'adulte en quête d'une qualité de vie et d'une meilleure situation économique et professionnelle, la formation continue est devenue un incontournable.

Or, c'est ainsi, qu'à cause du déficit démographique important¹ et du vieillissement croissant de la population québécoise², le gouvernement du Québec accroît continuellement son immigration (MRCI³, 2003) préférentiellement jeune et instruite (Poisson et Lopez, 2004). Elle est passée de 30 000 immigrants reçus en 1996 à 44 000 en 2004 (Institut de la statistique du Québec, 2006). Toutefois, malgré leur niveau de scolarité élevé, les immigrants n'échappent pas à la nécessité d'actualiser

¹ Actuellement, 63% de la croissance de la population québécoise est assurée par l'immigration. De plus, le MELS, préoccupé par la diminution de la participation à la formation au cours des prochaines années, prévoit que, de 2006 à 2016, les effectifs totaux de l'enseignement primaire et secondaire diminueront de 11% tout comme ceux des collèges publics (MELS, 2007, p.14, 24).

² Dans dix ans, le Québec devra compter à 100% sur l'immigration pour accroître sa population active (MRCI, 2004).

³ MRCI: Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration, actuel MICC Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.

leurs compétences et «ils ont souvent besoin d'adapter leurs qualifications aux particularités québécoises» (MICC, 2005, p.9) en utilisant «de manière notable les services d'enseignement offerts dans le secteur de l'éducation des adultes et de la formation continue» (MEQ, 1998, p.10). D'ailleurs, pour CAMOPI⁴, «La maximisation pour le Québec des profits attendus de l'immigration est étroitement liée à sa capacité de répondre de manière adéquate aux besoins de formation de ce segment de la population» (2001, p.9).

L'ampleur et la diversité des réalités que connaît notre société expliquent également l'adoption par le Québec, en 2002, de la première politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Essentiellement, cette politique vise «à soutenir les adultes dans les nouveaux défis que représentent la société du savoir et les changements technologiques et sociaux qui y sont associés, par leur accès au développement des compétences tout au long de la vie» (MEQ⁵, 2002, p. 2). Pour le MEQ, cette politique «marque une étape cruciale pour l'avenir de notre société, qui, à moyen terme doit se convaincre qu'il faut adopter une culture de formation continue⁶» (Ibid., p.40).

C'est dans ce contexte que la demande sociale de formation des publics adultes est en pleine expansion (Statistique Canada, 2002; OCDE, 1996; Bélanger, Doray, Labonté et Levesque, 2004). Ainsi, la participation d'adultes à diverses formations au Québec s'est significativement accrue durant les dernières années passant d'une personne sur

.....⁴ Le comité sectoriel d'adaptation de la main d'œuvre pour personnes immigrantes

.....⁵ MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec dont l'appellation est maintenant le Ministère de l'éducation, des loisirs et des Sports (MELS).

.....⁶ La définition extensive de la formation continue appliquée au secteur de l'éducation des adultes et adoptée par l'UNESCO rend compte de toute la complexité et la diversité des besoins dans ce domaine : «L'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soit le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donne une nouvelle orientation, et font évoluer leur aptitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant» (Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, 26 novembre 1976, dans http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=130968URL_DO=DO-TOPIC&URL_SECTION=201.html)

cinq en 1997 (ce qui représente 1,4 millions d'adultes) à une personne sur trois en 2002 (il s'agit de 1,7 millions d'adultes⁷ par année) (Statistique Canada, 1997, 2002).

Toutes les enquêtes statistiques sur la participation à l'éducation des adultes (Bélanger et al., 2004; Bélanger et Tuijnman, 1997; Statistiques Canada, 1997) avancent que plus les adultes sont scolarisés, plus leur taux de participation à la formation continue est important, la demande sociale de formation initiale et ultérieure se déplaçant vers des qualifications de niveau postsecondaire (NIACE, 2005 ; Bélanger, Carignan et Robitaille, 2007). Ces données vont dans le sens de celles mises en évidence par l'enquête pancanadienne Working and Lifelong Learning⁸ (WALL, 2004), par l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes⁹ (EEFA, 2002) ainsi que par des données de Statistique Canada (2003) dont l'analyse fait ressortir plusieurs tendances quant à la participation élevée des adultes immigrants arrivés récemment par rapport à celle des immigrants de longue date ou des canadiens de naissance à la formation continue structurée¹⁰. Une première tendance correspond au fait que ce sont les personnes d'immigration récente ayant fait des études postsecondaires qui semblent profiter davantage de la formation structurée. Et comme les immigrants récents (un sous-groupe en croissance) sont, pour la plupart, hautement scolarisés (niveau universitaire atteint par 52% des immigrants récents au Canada contre 19% pour la moyenne canadienne), la majorité d'entre eux (73%) s'inscrivent dans des formations structurées alors que seulement 40% des immigrants arrivés depuis plus de cinq ans et 30% de Canadiens de naissance le font. On observe également une participation marquée des immigrants arrivés plus récemment à des programmes de formation tant formels qu'informels liés à l'emploi.

⁷ Selon la même enquête EEFA, parmi les 1,7 millions participants à des formations structurées, 1 600 000 avait 25 ans et plus et seulement 100 000, 16 ans et plus.

⁸ L'enquête reflète le portrait des activités de formation et de travail des 9063 adultes de 18 ans et plus au Canada. Cette enquête a été réalisée par l'Institute for Social Research de l'Université York de Toronto.

⁹ Représente une riche et actuelle source de données sur l'éducation et la formation officielle des adultes au Canada.

¹⁰ «La participation à des formes structurées d'apprentissage englobe la participation à des cours, à des programmes ou à d'autres activités structurées comme des ateliers. La formation structurée correspond ainsi globalement à une combinaison des activités formelles telles que définies par l'UNESCO» (Bourdon, 2006, p.146).

Au Québec, 60% des immigrants récents, n'ayant jamais travaillé depuis leur arrivée au pays, invoquent les études comme raison de cette absence d'emploi (Statistique Canada¹¹, 2006). Selon l'étude longitudinale menée par Renaud, Gingras, Vachon, Blaser, Godin et Gagné (2003), plus de 70% des 1 000 personnes immigrantes interrogées auraient poursuivi une formation entre le moment de leur arrivée et dix ans plus tard.

Donc, au cœur des transformations générées par des phénomènes tels que la diversité des flux migratoires, la mondialisation, le développement technologique, le déficit démographique important, le vieillissement de la population, «nous retrouvons un espace carriéologique où transitent des réalités d'insertion, d'exclusion et de réorientation tout au long de la vie» (Goyer, 2005). Dans ce contexte, les immigrants récents semblent être ceux qui bénéficient le plus de la formation continue structurée au niveau postsecondaire. Comme conséquence, les établissements d'enseignement, en particulier dans les centres urbains, ont vu leurs effectifs se «pluriculturaliser» de façon importante depuis plusieurs années. Suivant ce mouvement, «la population scolaire des collèges incarne une grande diversité ethnoculturelle (CSE, 2002, p.40). «Ce phénomène a entraîné dans un certain nombre de milieux une inversion des majorités» (MEQ, 1998, p.13), réalité que nous retrouvons de plus en plus dans la majorité des programmes de formation continue au collégial. Pour ces raisons, cette population sera celle ciblée dans le cadre de cette recherche.

1.2 La persévérance des adultes en formation continue: quelques statistiques

Mais, qu'en est-il de la persévérance des adultes immigrants et non immigrants en formation continue? Lorsqu'on fait référence aux éléments de l'architecture de la formation continue québécoise, on mentionne les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires, les services de formation continue des cégeps, incluant leurs

¹¹ Il s'agit de l'enquête longitudinale sur les sorties des immigrants admis au Canada (ELIC), réalisée par Statistique Canada.

services aux entreprises, les universités et les acteurs de formation du secteur communautaire ou de celui à but non lucratif (Bélanger et al., 2007, p.29). Même si la question qui importe ici n'est pas de savoir combien d'adultes immigrants récents ou non immigrants en formation continue obtiennent un diplôme, mais plutôt d'essayer de comprendre la non persévérance de ces publics dans les formations qualifiantes, voici quelques statistiques qui font ressortir que la persévérance scolaire pose problème au sein du monde de l'éducation des adultes et de la formation continue.

De façon générale, il en ressort d'abord que plus du tiers des personnes qui quittent le secteur «éducation des adultes» du système scolaire québécois chaque année n'ont pas de préparation professionnelle ou technique spécifique pour leur intégration sur le marché du travail (MELS, 2007, p.30). Plus précisément, une analyse portant sur l'abandon des études avant l'obtention du diplôme, étude réalisée par le MELS en 2005, met en évidence que «parmi les élèves du second cycle du secondaire inscrits au secteur des adultes en formation générale, seulement 63% terminent leurs études avec un diplôme» (p.12) et que dans l'ensemble des programmes dans les Centres de formation professionnelle menant à l'obtention d'un DEP¹², le taux de diplômation atteint est d'à peine 70%.

Au collégial, du côté de la formation technique, le taux de diplômation des adultes pour les programmes menant à l'obtention d'un DEC¹³ se situe autour de 60% (MELS, 2007, p.18). Il dépasse à peine 30% au terme de la période prévue par le programme (3 ans) pour passer à plus de 55% après 5 ans (MELS, 2007, p.18). Toujours en formation technique, le taux de diplômation dans le cadre des programmes menant cette fois-ci à l'obtention d'une AEC, pour la période 2006-2007 a été, selon la Fédération des cégeps, de 75,8%. À première vue, on peut dire que, comparée aux autres taux de diplômation, la persévérance au niveau de ces

¹² Le réseau des centres d'éducation des adultes des commissions scolaires offre de la formation générale et professionnelle tant aux publics jeunes qu'aux publics adultes. Les DEP représentent 91% des inscriptions en formation professionnelle et les nouveaux inscrits au DEP sont âgés de 20 ans et plus.

¹³ Diplôme d'études collégiales

programmes est moins problématique. Mais, analysé dans un contexte où la majorité des étudiants adultes inscrits à une AEC le sont à temps complet¹⁴, dans des programmes dont la durée est courte¹⁵, pour lesquels l'accès à des subventions à la formation est souvent possible grâce au «financement complémentaire d'Emploi-Québec à celui du MELS» (Bélanger et al., 2007, p.37), où l'accès sur le marché de travail est rapide et où les perspectives d'emploi sont généralement bonnes, ce taux de diplômation ne peut pas laisser indifférent, car malgré ce contexte très favorable, il y a, selon la Fédération des cégeps environ 25% des adultes qui abandonnent les programmes auxquels ils se sont inscrits. Cela est d'autant plus préoccupant qu'on assiste, au cours de douze dernières années, à une baisse de 66% des publics adultes inscrits dans les cégeps à des formations continues créditées (MELS, 2006a), et ce, dans un contexte où c'est particulièrement au niveau de la formation continue collégiale, notamment technique, que se situerait la dynamique la plus forte de développement du potentiel de l'éducation et de la formation des adultes au Québec (Bélanger et al., 2004). Quant à la formation universitaire, les statistiques révèlent que «dans les programmes de baccalauréat, 68% des adultes obtiennent leur diplôme, tandis qu'à la maîtrise et au doctorat, ce sont respectivement 71% et 56% qui parviennent à acquérir le diplôme recherché» (MELS, 2005, p.12).

Sans pouvoir s'appuyer sur des statistiques officielles quant à la persévérance scolaire des immigrants récents comparativement à celle des non immigrants¹⁶, il est pertinent de rappeler que se sont les immigrants récents qui semblent bénéficier le plus de la formation continue structurée et qu'ils sont, par le fait même, inévitablement concernés par le portrait dressé. Ce portrait devient d'autant plus préoccupant que les difficultés de persévérance scolaire des adultes (immigrants et non immigrants)

¹⁴ Une analyse de l'évolution des effectifs en formation continue créditée dans le réseau collégial public selon le régime d'études met en évidence que la formation à temps complet est devenue majoritaire passant de 60 585 étudiants à temps partiel contre 8 073 à temps partiel en 1992 à 11 306 à temps plein et 12 065 à temps partiel en 2005 (MELS, BIC, juin, 2006a).

¹⁵ Elle varie de quelques mois à un an et demi.

¹⁶ Parce que ces statistiques n'existent pas aux dires même de représentants officiels des ministères québécois concernés.

engendrent des conséquences désastreuses tant pour les adultes eux-mêmes sur le plan personnel et professionnel, que pour la société sur le plan économique et social ainsi que pour les entreprises et pour les établissements scolaires (Bégin, Bleau et Landry, 2000).

1.3 Les impacts de la non persévérance scolaire

Selon Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons (2003), la société retire des bénéfices d'une population active constituée d'individus scolarisés et compétents puisqu'ils sont en mesure de faire face aux exigences du marché de l'emploi. Selon Grayson (2003), des taux d'abandon élevés se traduisent donc par «...une perte de productivité pour la société». Au Québec, c'est le gouvernement qui assume pratiquement la totalité du financement du système de formation qui, dans le cas de la formation professionnelle et technique, se chiffre à plus d'un milliard de dollars par année, alors que le milieu de travail n'y contribue que de façon marginale. À titre d'exemple, pour l'année 2005-2006, on évalue à 60% des 1,435 milliards de dollars consacrés à la formation la somme investie à la formation technique. Selon les estimations du MELS (2007, p.8), en 2001, il en coûtait annuellement 7 519\$ pour un élève du secondaire, 10 711\$ pour un élève de formation collégiale et préuniversitaire, 14 556\$ pour un élève de la formation technique et 17 491\$ pour un étudiant à l'université. Du côté de la formation professionnelle au secondaire, on évalue à plus de 10 000 \$ les coûts annuels moyens d'un élève et ces estimations ne tiennent pas compte de l'ensemble des coûts de formation depuis l'enseignement primaire, coûts qui s'élèvent à 140 000\$ dans le cas d'une personne diplômée de l'enseignement collégial et à près de 180 000\$ lorsqu'il s'agit d'un bachelier. De plus, les coûts sociaux reliés à l'exclusion et aux mesures sociales des adultes ayant quitté l'école sans qualification sont exorbitants. À titre d'exemple, le coût du sous-emploi des immigrants est estimé à 2,4 milliards de dollars par année au Canada (Reitz, 2001).

Également, si un adulte abandonne définitivement le système scolaire avant l'obtention de son diplôme, cela réduit considérablement ses chances d'obtenir un emploi qualifié. Des indicateurs récents montrent qu'un adulte qui ne complète pas ses études postsecondaires limite le développement de ses compétences intellectuelles et demeure avec un potentiel non réalisé (Grayson, 2003). Dans le cas des immigrants, les échecs scolaires peuvent mener à une remise en question de leur projet d'immigration et même à un retour à leur pays d'origine (Langevin, 1994; Lecomte et Tremblay, 1987). D'ailleurs, selon Statistique Canada (2006), au cours de 20 années qui suivent leur admission au Québec, pas moins de 35% des immigrants repartiraient vers leur pays d'origine ou émigreraient vers un tiers pays, constat qui est certes préoccupant compte tenu du déficit démographique important et du vieillissement croissant de la population québécoise.

En ce qui a trait aux impacts de la non persévérance sur les établissements scolaires, les coûts engendrés par les changements de programmes et les abandons sont importants. À titre d'exemple, «un établissement canadien a estimé que, compte tenu des coûts de recrutement, le départ d'un étudiant avant la diplomation coûterait 4 230\$ à l'établissement» (Grayson, 2003).

Donc, dans un contexte où la formation continue des adultes, qu'ils soient Canadiens de naissance ou immigrants, représente «l'avenir de notre société» (MEQ, 2002, p.40), l'enjeu de la compréhension de la non persévérance est de taille, vues ses conséquences. La «pluriculturalisation» des effectifs scolaires dans les établissements d'enseignement, particulièrement dans le cadre du secteur de l'éducation des adultes et de la formation continue au niveau postsecondaire, complexifie la tâche de ceux s'attaquant à cet enjeu.

1.4 L'état de la connaissance sur la persévérance

L'analyse des conséquences liées à la non persévérance justifie le fait qu'elle demeure une préoccupation cruciale en éducation (Chenard et Doray, 2005) et *a fortiori* en éducation des adultes et en formation continue dans un contexte multiculturel. Loin d'être élucidée, malgré les nombreux modèles et théories existants qui ont contribué à une compréhension plus nuancée des multiples dimensions qui la composent, «la recherche d'un modèle théorique pour mieux la comprendre se poursuit toujours» (Sauvé, Debeurme et Wright, 2006, p.20). Une synthèse de l'état de la recherche sur la persévérance scolaire met en évidence plusieurs constats.

La recherche sur la persévérance en général

Dans un premier temps, soulignons que, de façon générale, la production des recherches sur la persévérance scolaire est réalisée principalement auprès des jeunes étudiants inscrits en formation initiale et que son évolution a été marquée par l'ajout, au fil du temps, de nombreuses explications (Sauvé et al., 2006) grâce à la contribution de propositions de théories et modèles que Tinto (1992) a regroupé en cinq catégories en les qualifiant soit de psychologiques, de sociales, d'économiques, d'organisationnelles ou d'interactionnelles. Cela témoigne à la fois de la complexité du phénomène ainsi que du manque de consensus quant à ses sources véritables (Sauvé et al. 2006). Tout en reconnaissant la contribution de ces développements à l'avancement de la connaissance, Chenard et Doray affirment qu'après plus de 40 ans de recherche, «on se rend compte que, globalement, les persévérants et les non persévérants partagent de nombreuses caractéristiques» (2005, p.188) au point qu'il devient difficile de vraiment faire ressortir la différence entre «les persévérants» et «les décrocheurs» afin d'établir ce que serait «la personnalité type» du décrocheur. Ils soulignent également que si aux États-Unis la production des recherches sur la persévérance scolaire et la réussite éducative particulièrement aux études postsecondaires est devenue presque une industrie, au Canada, les efforts en cette matière demeurent timides et moins systématiques «d'autant plus que la recherche

canadienne est principalement réalisée en contexte institutionnel dans une logique de production d'information pour la prise de décision» (Ibid, p.189) et moins dans une perspective de recherche académique ou fondamentale, situation qualifiée par ces deux auteurs de «problématique».

La recherche sur la persévérance des adultes

Dans un deuxième temps, remarquons avec Cloutier, Bellemare, Côté et Paré (2005) que malgré que l'éducation des adultes soit devenue un enjeu crucial pour les sociétés économiquement développées dont le Québec et le Canada font partie, très peu d'études sur la persévérance scolaire ont, comme population, les adultes. Pourtant, il y a un consensus à l'effet que les réalités des étudiants adultes soient différentes de celles des jeunes. Ainsi, un bon nombre d'entre eux sont des parents qui sont inévitablement confrontés à des obligations familiales. Ils sont également des travailleurs. Ces réalités expliquent le fait qu'ils s'identifient de moins à moins à leur statut d'étudiant, l'école représentant pour la plupart d'entre eux un incontournable leur permettant d'accéder à une situation professionnelle meilleure. Abondant en ce sens, Bélanger, Doray et Mason (2005) affirment que, dans le cas des adultes, «l'entrée au programme, l'amorce de l'expérience éducative et la persévérance prennent leur sens non pas dans l'univers éducatif, mais bien dans le rapport anticipé à l'emploi et dans l'amélioration espérée de la situation professionnelle et économique» (p.79). Ce point de vue rejoint d'ailleurs celui de Taillon (1999) qui considère que le fait d'obtenir un emploi est la raison principale des adultes de poursuivre les études jusqu'à l'obtention du diplôme. Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) constatent, eux aussi, que la présence d'un objectif professionnel qui fait du sens aux yeux de l'adulte est étroitement liée à la réussite éducative et à la persévérance scolaire des adultes en formation de base.

Dans ce contexte, les modèles les plus connus, dont celui de l'intégration de Tinto (1975) qui est celui qui sert le plus souvent comme cadre de référence pour les chercheurs s'intéressant à la persévérance, soulèvent des contradictions importantes

quant à leur capacité d'expliquer la rétention des étudiants adultes. À titre d'exemple, si l'intégration académique et sociale dans l'institution scolaire sont avancées par Tinto comme étant les variables les plus directement liées à la persévérance des jeunes en formation initiale, Sandler montre que, dans le cas des adultes, ces deux variables ont un impact négatif sur l'intention de poursuite des études. Selon l'auteur, d'autres variables telles que l'auto-efficacité en matière de prise de décision de carrière (career decision-making self-efficacy), c'est-à-dire la confiance que l'adulte a en sa capacité de planifier des objectifs de carrière et de s'engager pleinement dans un projet de formation, est la variable qui a le plus d'impact sur la persévérance des adultes, suivie du revenu familial, de l'aide financière et de l'attitude à l'égard de sa situation financière. Bélanger et al. (2005) constatent, quant à eux, que les adultes persévérants reflètent «une logique de continuité entre le passé et l'expérience en cours, les difficultés étant pour eux une source de réengagement dans les études», tandis que ceux qui abandonnent le font parce qu'«ils ne trouvent aucun sens à l'expérience en cours» (p.83). De même Sandler, Bean et Metzner (1985), qui ont proposé le modèle de la diminution des effectifs, considèrent que se sont les facteurs externes à l'institution et au contexte académique, tels que le support et l'encouragement des amis et de la famille, les responsabilités familiales et les ressources financières de l'étudiant adulte, qui ont un impact majeur sur sa décision de persévérer ou non.

Si des variables, telles que la capacité de se fixer et de poursuivre des objectifs professionnels clairs et durables, de ressentir de la confiance envers ses choix de carrière et la force du projet aux yeux de l'adulte font consensus quant à l'explication de la rétention des étudiants adultes, on en sait très peu au sujet de ce qui fait en sorte que certains adultes arrivent à donner du sens à leurs projets, à avoir confiance envers leur choix de carrière, etc. et d'autres pas. En effet, peu de recherches se sont penchées sur les sources qui sont à l'origine des difficultés d'une personne, prise individuellement, à se fixer des objectifs clairs et durables, à avoir le sens de sa direction, à arrêter des décisions, à ressentir de la confiance face au futur. À cet effet,

on peut se demander quels sont les mécanismes d'organisation de l'expérience qui sont au sein même du processus d'élaboration de ces comportements? Du point de vue de l'intervenant en milieu scolaire confronté quotidiennement à des individus prêts à tout laisser tomber, les réponses à ces questions deviennent un incontournable. Ces lacunes justifient, selon Chenard et Doray, «la réalisation d'analyses et de suivis spécifiques à des niveaux beaucoup plus fins» (2005, p.189) ou, selon Seidman (1996), même un changement de paradigme ou de perspective dans l'analyse de cette problématique. D'ailleurs, une analyse plus spécifique de l'état de la recherche en contexte multiculturel apporte un argument de plus aux recommandations de ces auteurs.

La recherche sur la persévérance en contexte pluriethnique de formation

Après avoir procédé à un survol de l'état de la recherche sur la persévérance en contexte d'éducation des adultes, nous présenterons, dans un troisième temps, quelques considérations quant à la recherche sur la persévérance en contexte pluriethnique de formation. À cet effet, soulignons que, malgré qu'au Canada et au Québec les établissements d'enseignement, en particulier dans les centres urbains, ont vu leurs effectifs se «pluriculturaliser» de façon importante depuis plusieurs années et ce, particulièrement dans le secteur de la formation continue au niveau postsecondaire (Statistiques Canada, 2003), il y a eu très peu de recherches qui se soient intéressées à la compréhension de la non persévérance scolaire en tenant compte de cette nouvelle réalité (Grayson, 1998). Ces recherches sont encore plus rares pour ne pas dire inexistantes lorsqu'on cherche à comprendre les difficultés de persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue.

Notons également que malgré le fait que, dans la majorité des recherches répertoriées, principalement aux États-Unis, les différences sont au cœur des explications quant aux difficultés de persévérance des individus d'origine raciale et culturelle variée, la relation entre l'origine raciale ou culturelle et la persévérance scolaire est loin de faire consensus parmi les chercheurs. Si certains auteurs (Karabel, 1972; Pincus, 1980;

Duncan, Featherman et Duncan, 1972; Sewell et Hauser, 1975; Featherman et Hauser, 1978 ; Fleming, 1984) (cités dans Tinto, 1992) avancent que la race est un prédicteur important de persévérance, d'autres soutiennent, au contraire, que «it is clear that race is probably not a significant predictor of retention» (Gosman, Dandridge, Nettles et Thoeny 1983, p.234). De même, pour Grayson (1998) «the racial origin is not a predictor of voluntary withdrawal from university at the end of the first year, it has a slight effect on involuntary withdrawal» (p.323). D'ailleurs, selon Rodgers et Summers «les recherches quantitatives portant sur l'effet de l'identité ethnique et biculturelle sur la persévérance ont mis en évidence des faibles corrélations et ont introduit des doutes à propos de leur relation» (2008, p.185). Devant cette absence de consensus, plusieurs questions surgissent. On peut en effet se demander si l'analyse des difficultés de persévérance des immigrants sous l'angle de l'origine raciale ou ethnique est une piste pertinente de recherche? Se centrer sur la différence peut-il vraiment aider à mieux comprendre les difficultés de persévérance des individus d'origine raciale et ethnique variées? Ces questions sont d'autant plus pertinentes qu'un des dangers engendrés par l'utilisation des approches centrées sur les différences culturelles en interculturel est celui de réduire l'identité d'une personne à sa seule appartenance, celle qui a trait à sa culture et d'assigner à l'Étranger une identité stéréotypée, associée à des catégorisations fixes et issues d'une perception d'une forte distance culturelle entre le groupe hôte et les personnes d'origines ethnoculturelles diverses (Manço, 1998).

En sachant que les chercheurs s'intéressant au phénomène de la non persévérance en contexte pluriethnique se servent le plus souvent des modèles les plus connus dont celui de l'intégration de Tinto (1975), de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992), de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985), etc., soulignons que les résultats de ces recherches soulèvent des contradictions et des questionnements importants quant à la capacité de ces modèles d'expliquer la rétention des étudiants. Ainsi, pendant que plusieurs chercheurs suggèrent que, par exemple, les principes du modèle de Tinto s'appliquent autant aux étudiants Blancs qu'aux non Blancs (Fox,

1980, 1985, 1986; Stith, 1994), d'autres (Tracey et Sedlacek, 1984, 1987; Nora, 1987; Gloria et Robinson, 1994) montrent que ni l'intégration académique ni l'intégration sociale (variables considérées comme étant essentielles dans le modèle de Tinto) n'affectent le taux de rétention des étudiants et soulignent que différents autres facteurs expliquent leur rétention. Selon Tracey et Sedlacek (1984, 1987) et Gloria et Robinson (1994) ces facteurs renvoient principalement à un concept de soi négatif, à une évaluation négative de soi, au manque de leadership et de confiance en soi ainsi qu'à la difficulté d'avoir des buts à long terme.

De plus, les explications portant sur les difficultés de persévérance en contexte multiculturel visent, la plupart du temps, la révision des modèles les plus connus traitant de la persévérance dans un souci de les adapter aux particularités culturelles et ethniques de chaque groupe minoritaire ciblé¹⁷. Le défi est donc souvent de considérer «comment tel modèle peut être appliqué aux autres groupes ethniques et raciaux, plus particulièrement à ceux ayant un taux d'abandon important» (Rodgers et Summers, 2008, p.187). Cette perspective de recherche s'avère toutefois limitée dans un contexte où à l'intérieur d'un même groupe classe nous pouvons retrouver des individus ayant des origines ethniques et raciales variées, situation que nous rencontrons souvent dans les établissements scolaires canadiens et, plus spécifiquement, dans le secteur de la formation continue au niveau collégial, contexte qui attire particulièrement notre attention dans le cadre de cette recherche.

À ce constat s'ajoute le fait que l'utilisation des outils diagnostics et, plus spécifiquement, des tests psychométriques en interculturel est déconseillée à cause de leur apport culturel (OCCOPPQ, 2005). Il en résulte le fait, selon certains, que les intervenants en milieu scolaire (conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, etc.) ont recours principalement à leurs habiletés relationnelles pour diagnostiquer les

¹⁷ Des nombreux chercheurs (Eddins (1982), Attinasi et Richardson (1983), Bean et Hull (1984), Bennett et Okinaka (1984), Donovan (1984), Nettles, Thoeny et Gosman. (1986), Fox (1986), Pascarella et Terenzini (1980), Nora, (1987)) ont utilisé principalement le modèle de l'intégration de Tinto (1975) comme cadre de référence pour mieux comprendre la non persévérance des étudiants appartenant aux groupes de minorités.

difficultés d'adaptation et de persévérance des immigrants et pour les aider à les surmonter (Goyer, 2005). D'ailleurs, Goyer dénonce les pratiques d'intervention en interculturel qui sont, selon elle, «ancrées dans un présupposé persistant» (Goyer, 2005, p.14) qui veut que «les habiletés relationnelles constituent le «passe-partout» pouvant aider à résoudre tout ce qui est perçu comme étant des difficultés en situation interculturelle» (Ibid., p.14).

À ces réalités se greffe le doute, ainsi que le soulève Grayson (1998), relié à la prise en compte et à l'utilisation, en contexte canadien, des résultats de la recherche américaine, recherche qui semble être florissante en contexte pluriethnique. Force est de constater avec lui que, contrairement aux États-Unis où «in such research it was usually been found that particularly Black students and those of Hispanic origin have far lower retention rates than White students and those of Asian origine» (Grayson, 1998, p.323), au Canada les taux de rétention des groupes de différentes origines raciales sont statistiquement comparables. Ce dernier a en effet observé que «In general it was found that differences in overall retention rates for Blacks and students of South Asian, Chinese, 'other' non-European, and European origins are small» (Grayson, 1998, p.323). Grayson avance plusieurs raisons à ce constat dont l'héritage institutionnel d'inclusion/exclusion et les particularités de l'immigration (l'immigration récente versus immigration de plusieurs générations) qui sont fort différents d'un pays à l'autre.

De plus, que ce soit un contexte multiethnique ou pas, les études sur la persévérance aux États-Unis ont été réalisées principalement auprès des jeunes étudiants en formation initiale habitant sur le campus. Or, «la réalité canadienne des étudiants révèle que la résidence sur le campus n'est pas un phénomène répandu» (Sauvé et al., 2006, p.26), et ce, tant au niveau universitaire que collégial. Cette réalité peut avoir un impact sur le poids de variables telles que: l'expérience d'hostilité vécue par les groupes minoritaires sur les campus (Patterson, Sedlacek et Perry, 1984; Loo et Rolison, 1986; Sedlacek, 1987; White et Sedlacek, 1987), le climat social existant

dans l'institution¹⁸ (Barger et Hall, 1964, Panos et Astin, 1968) et le climat racial (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella et Hagedorn, 1999; Eimers et Pike, 1997; Hurtado et Carter, 1997; Hurtado, Milem, Clayton-Pedersen et Allen, 1998; Nora et Cabrera, 1996), variables qui sont mises souvent en relation, dans les recherches faites aux États-Unis, avec la baisse du taux de rétention des groupes minoritaires (Jackson and Swan, 1991; Nettles, 1991; Smedley, Myles and Harell, 1993).

L'analyse des recherches réalisées au sujet de la non persévérance en contexte pluriethnique met en évidence des explications qui pointent essentiellement vers des caractéristiques qui distinguent différents groupes ethniques. À notre connaissance, les études qui ont tenté une explication transculturelle de difficultés de persévérance en se penchant sur ce que les personnes de race et culture variées auraient en commun, et ce, également en contexte d'éducation des adultes et de formation continue, se veulent très rares.

La variable identitaire, un angle différent d'analyse de la persévérance

Au Québec, quelques chercheurs ont toutefois réalisé des études exploratoires visant la compréhension du comportement non persévérant en s'appuyant sur un paradigme différent. Au lieu de mettre les différences individuelles et collectives au cœur des explications de difficultés de persévérance des individus, ces chercheurs se sont penchés sur ce qu'ils ont en commun. Grâce à ce nouveau regard, ces recherches laissent entrevoir la possibilité d'une explication transculturelle du phénomène de non persévérance. C'est en s'inspirant de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, que ces auteurs ont émis l'hypothèse que la non persévérance scolaire pourrait puiser sa source dans des déficits «développementaux» qui renvoient au fonctionnement du système psychologique et, plus spécifiquement, à une structure identitaire en déséquilibre. Force est de constater qu'en s'attaquant au fonctionnement du système psychologique pour mieux comprendre la non persévérance scolaire et

¹⁸ as defined by current perceptions, attitudes, and expectations that define the institution and its members African American Students at Predominantly White Institutions (Kelly A. Rodgers & Jessica J. Summers, 2008).

non pas aux manifestations comportementales observables, ces chercheurs ont pu faire ressortir de façon spécifique les mécanismes d'organisation de l'expérience qui sont au sein même du processus d'élaboration du comportement non persévérant.

Ainsi, les études de Lauzon (1993) et Trudel (1997) incitent à penser que la variable identitaire et, plus spécifiquement, l'organisation des schèmes de catégorisation qui sous-tendent l'identité, constitueraient une piste pertinente d'analyse de la persévérance. Les recherches de Lauzon (1993), Stauffer (2004) et Audette (1996), sont particulièrement intéressantes, car elles laissent entrevoir que la théorie psychogénétique de l'identité pourrait fournir une explication transculturelle¹⁹ également du phénomène de la non persévérance. C'est donc à la lumière de telles études qu'il peut être pertinent d'examiner si la persévérance dans le projet de (re)-qualification des adultes (immigrants et non immigrants) est vraiment en relation avec cette variable qu'est la variable identitaire. Ce sont ces indices empiriques qui nous incitent d'ailleurs à poursuivre la mise à l'épreuve de la théorie psychogénétique de l'identité quant à sa capacité de fournir des explications au sujet de la non persévérance scolaire des adultes et ceci, particulièrement dans un contexte multiculturel de formation continue.

1.5 Questions et objectifs de recherche

La question centrale qui s'inscrit au cœur de la présente recherche s'énonce donc comme suit: Est-ce que la structure identitaire, telle que définie et décrite par Bégin, pourrait fournir une explication qui soit transculturelle de la non persévérance des adultes dans les démarches qualifiantes? D'une façon plus spécifique, la question de recherche pourrait être reformulée à l'aide de deux sous-questions: Y a-t-il une relation entre la structure identitaire des adultes et leur persévérance dans les

¹⁹ Qui prend ici le sens «d'au delà des différences culturelles».

programmes de formation continue? S'il y a une telle relation, est-elle différente chez les personnes immigrantes récentes et chez les non immigrants?

À l'appui du deuxième questionnement, les résultats d'une recherche portant sur la pertinence des mesures visant l'intégration des immigrants, menée par Piché et Bélanger, montrent:

qu'une mesure d'intégration qui n'est pas comparée systématiquement aux groupes non immigrants demeure très difficile à interpréter et à évaluer. Ainsi, même si on pouvait déceler parmi les groupes immigrants des facteurs d'intégration différentielle, il se pourrait que les mêmes facteurs jouent également pour les populations non immigrantes et que les «moins insérés» des groupes immigrants le soient autant que les non-immigrants à des caractéristiques comparables (1995, p. 24).

Dans ce sens, en s'appuyant sur des indices empiriques, la présente recherche a donc pour objectif de poursuivre la mise à l'épreuve²⁰ de la théorie psychogénétique de l'identité en examinant si les résultats parcellaires recueillis jusqu'à maintenant concernant la relation entre la structure identitaire et la persévérance scolaire peuvent être élargis à une population adulte en formation continue. Un deuxième objectif sera d'analyser la dimension transculturelle de la théorie psychogénétique de l'identité quant à l'explication de la relation entre les deux variables à l'étude.

Mais comment expliquer la relation entre la structure identitaire et la persévérance avec nuance? Autrement dit, comment pourrait-on tenir compte des autres variables invoquées dans la littérature comme étant liées aux difficultés de persévérance des apprenants adultes, et ce, également en contexte pluriethnique de formation? En se basant sur une recension des écrits scientifiques dans le domaine, il est raisonnable de considérer que la prise en compte des variables telles que le soutien et

²⁰ À la lumière du rationalisme critique de Popper (1973), aucune théorie ne peut être considérée comme établie. Croire à la certitude d'une théorie, c'est faire preuve d'obscurantisme. C'est la raison pour laquelle, selon Popper, il faut choisir, entre plusieurs théories, non la plus sûre ou la plus probable, mais la plus audacieuse et la plus riche. L'irréfutabilité n'est pas le signe de la supériorité d'une théorie, mais de son inutilité. Critiquer sévèrement, par l'intermédiaire d'une confrontation à l'expérience, les théories que l'on émet, est donc selon Popper la seule voie qui permette de progresser.

l'encouragement de la famille, le support financier et la perception quant à sa situation financière, les responsabilités familiales, la certitude et la satisfaction quant au choix de programme de formation, la stabilité quant au cheminement académique antérieur ainsi que la nature des facteurs ayant eu un impact sur le choix de programme pourrait nuancer et enrichir la compréhension des difficultés de persévérance des adultes. Cela nous amène à formuler un troisième objectif qui sera d'identifier les variables explicatives les plus discriminantes permettant de distinguer le groupe de persévérants de celui des non persévérants et ainsi tenter de dégager un modèle explicatif des difficultés de persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue.

1.6 Retombées pratiques et théoriques attendues

La nouveauté de la présente étude réside dans une tentative d'élargissement de la compréhension de difficultés de persévérance dans les démarches qualifiantes, particulièrement éducatives, des adultes immigrants et non immigrants dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue à partir de ce qui constituerait une variable indépendante du milieu culturel d'origine, variable qui serait la structure identitaire. Le bénéfice éventuel d'une telle démonstration réside dans le fait qu'il existe déjà un outil diagnostique des difficultés identitaires (l'épreuve Groupements), ainsi que des techniques et des stratégies d'intervention appropriées pour remédier à ces déficits. Cela viendrait alors confirmer la pertinence et l'efficacité de ces outils d'intervention qui pourraient être proposés aux professionnels travaillant auprès des adultes immigrants récents et non immigrants en formation continue. La prise en considération d'autres variables qui seront identifiées comme étant discriminantes quant à l'explication des difficultés de persévérance pourrait nous aider à mieux cerner les conditions qui devraient être réunies pour justifier éventuellement la pertinence des interventions de type psychogénétique et à mieux comprendre la dynamique entre la variable identitaire et d'autres variables en jeu.

Ainsi, une retombée pratique de cette recherche pourrait être d'outiller les intervenants, en particulier ceux qui œuvrent en milieu multiculturel (conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, psychoéducateurs, enseignants, formateurs, formateurs de formateurs) dans leur compréhension des difficultés personnelles que peuvent éprouver les adultes quant à la concrétisation et l'aboutissement d'un programme d'études, dans un contexte pluriethnique de formation continue. Cette retombée attendue s'inscrit dans un contexte où on dénonce l'absence d'outils diagnostics en intervention en interculturel. Elle est d'autant plus importante que la réforme de l'éducation convie tout le personnel du réseau scolaire à se préoccuper de la persévérance scolaire des élèves.

D'autres retombées, cette fois-ci d'ordre théorique, visent, d'une part, la poursuite de la mise à l'épreuve de la théorie psychogénétique de l'identité et, d'autre part, de son potentiel de «transculturalité», pour ainsi dire, quant à l'explication de la relation entre l'état de la structure identitaire et la persévérance.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Ce second chapitre situe l'état de la recherche par rapport au sujet à l'étude. Ainsi, après avoir clarifié plusieurs concepts clés utilisés dans le cadre de cette étude, nous exposerons, dans un premier temps, les résultats de recherches réalisées aux États-Unis et en Europe par rapport à la persévérance scolaire en général, une attention particulière étant accordée aux recherches réalisées auprès des adultes et à la persévérance en contexte pluriethnique. Ensuite, nous nous pencherons sur l'état de la situation et de la connaissance quant à la persévérance scolaire au Québec et au Canada en soulignant le vide existant au niveau de la recherche auprès des adultes en formation continue en contexte pluriethnique et l'absence d'explications transculturelles des difficultés de persévérance. Également, nous procéderons à une analyse critique des recherches existantes, ce qui nous permettra d'argumenter le choix de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin (1998) comme cadre de référence pour la présente proposition de recherche. Ces mêmes considérations théoriques nous guideront dans le choix d'autres variables qui, jumelées à la variable identitaire, nous permettront éventuellement d'aboutir à un modèle explicatif des difficultés de persévérance en contexte pluriethnique de formation continue. Finalement, nous présenterons les particularités de cette théorie en faisant ressortir le changement de paradigme que sa prise en considération met de l'avant, pour finalement introduire nos hypothèses de recherche.

Pour les fins de cette recherche, nous avons recensé la bibliographie à l'aide des bases de données suivantes : PSYCLIT, PROQUEST, ERIC/EBSCOhost, FRANCIS, REPÈRE, et Web of Science. Au total, 356 articles, thèses et mémoires, rapports de recherche et livres ont été répertoriés. Les mots-clés suivants ont guidé la recherche bibliographique: persévérance/perseverance, persistance/persistence, réussite scolaire/school success, abandon/drop-out/withdrawal, identité/identity, étude transculturelle, conseling transculturel/counseling across cultures, orientation transculturelle/careers guidance across cultures, éducation des adultes/adults education, formation continue/continuing education, éducation permanente/lifelong education, recherche quantitative/quantitative research. Les documents répertoriés

font référence à des études majoritairement récentes provenant de différents pays du monde occidental, principalement des États-Unis, de l'Europe et du Canada.

2.1 Quelques concepts à clarifier

2.1.1 L'étudiant adulte et l'étudiant non traditionnel, l'immigrant, l'immigrant récent et le non immigrant

Taillon (1999) rapporte que, dans le cadre d'une enquête de Statistique Canada (1998) portant sur l'éducation des adultes et la formation continue, les étudiants adultes sont ceux qui :

- sont inscrits à temps partiel et âgés de 17 ans et plus ou
- sont inscrits à plein temps et âgés de plus de 24 ans ou
- tous les participants à des programmes de formation parrainés par l'employeur indépendamment de leur âge.

Selon King (2005), les caractéristiques des étudiants adultes ont changé depuis les vingt dernières années. En effet, les parcours éducatifs des adultes et leurs conditions d'apprentissage se distinguent de plus en plus de ceux des jeunes: les concepts de réussite éducative et de persévérance scolaire prennent des sens différents pour l'adulte en fonction des objectifs reliés aux rôles professionnels et non professionnels qu'il exerce (Stein, 1997), de son expérience de vie (Deniger et Roy, 1998 et Hamilton, 2000) et de sa condition même d'adulte (Bélanger et Gelpi, 1995). Le modèle «classique» de poursuite des études, où le projet de formation occupe pratiquement toute l'année et la fréquentation scolaire est à plein temps, sans interruption, cède de plus en plus la place à un modèle plus éclaté. C'est un modèle qui semble correspondre mieux aux réalités des étudiants adultes. Il est fréquemment caractérisé par l'interruption plus ou moins temporaire des études à différents

moments du parcours scolaire, par la fréquentation scolaire à temps partiel jumelée au travail à temps plein ou à des obligations familiales.

De plus en plus d'études récentes font appel à la notion d'étudiants «non traditionnels» pour expliquer les taux d'abandon élevés et la stagnation de la diplomation au niveau collégial et universitaire au Canada. Malgré que ce concept soit véhiculé depuis les années 1980, selon Tremblay (2005), il n'a pas fait l'objet de recherches exhaustives au Canada (dans Chenard et Doray, 2005, p.100). Selon DeRemer (2002), un étudiant traditionnel se définit par les deux dimensions suivantes : être âgé de 18-24 ans et fréquenter les études à temps plein, tandis qu'un étudiant non traditionnel possède une ou plusieurs caractéristiques parmi les suivantes:

- être inscrit dans un programme et être un adulte de 25 ans et plus ou
- avoir des responsabilités d'adulte, c'est-à-dire, être marié, avoir une famille ou avoir un emploi à temps plein.

Dans le contexte états-unien, l'étudiant non traditionnel est

- «un étudiant de plus de 24 ans,
- qui n'habite pas sur le campus,
- qui étudie à temps partiel ou
- qui présente une combinaison de ces trois variables» (Bean et Metzger, 1985, p.489).

DeRemer (2002) soutient que le nombre d'étudiants adultes traditionnels est en déclin par rapport à celui des étudiants non traditionnels. C'est en ce sens que Tremblay (dans Chenard et Doray, 2005, p.100), souligne que le vécu de l'adulte est multidimensionnel et que le cheminement de l'apprenant est de plus en plus non traditionnel. Malgré ces tendances générales, une analyse de l'évolution des effectifs en formation continue créditée dans le réseau collégial public québécois selon le régime d'études met en évidence que la formation à temps complet est devenue majoritaire (MELS, 2006a). De plus, une grande partie des adultes inscrits dans divers programmes à temps plein sont appuyés financièrement d'une façon

individuelle ou ils bénéficient d'une aide financière à la suite de l'achat des programmes par les ministères subventionnaires, et ils n'ont pas ainsi à concilier le travail et les études. En revanche, ils ont la responsabilité de compléter leur formation dans le temps prescrit et de rendre des comptes quant au non respect des échéanciers. La plupart d'entre eux ont également à assumer des responsabilités familiales. Or, les étudiants ciblés dans le cadre de la présente proposition de recherche sont ceux qui fréquentent des programmes de formation continue dans le réseau collégial public québécois. Il s'agit d'étudiants adultes non traditionnels dans la mesure où ils sont généralement âgés de plus de 24 ans, sont inscrits dans un programme à plein temps, assument la plupart du temps des responsabilités d'adulte et n'habitent pas sur le campus. Comme ils bénéficient généralement des subventions à la formation, ils ont rarement à concilier le travail et les études.

La moitié d'entre eux sont des immigrants récents et l'autre moitié des non immigrants. Selon Statistique Canada²¹, les immigrants sont des personnes qui ne sont pas canadiennes de naissance et qui ont reçu des autorités de l'immigration le droit de résider au Canada en permanence, qu'elles aient ou non acquis la citoyenneté canadienne depuis leur arrivée au pays. Certains d'entre eux résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés depuis peu de temps. Sont exclus de cette catégorie les résidents non permanents qui sont définis comme des personnes d'un autre pays qui sont titulaires d'un permis de travail ou d'études ou d'un permis ministériel ou qui revendiquaient le statut de réfugié, ainsi que les membres de leur famille vivant avec eux. La désignation du statut d'immigrant reçu est accordée à vie, aussi longtemps qu'une personne réside au Canada. Par conséquent, les immigrants sont classés selon la période d'immigration dans le but de faire la distinction entre les personnes arrivées récemment et celles qui résident au Canada depuis un certain nombre d'années. En ce sens, nous spécifions que la population cible de cette recherche comporte dans l'ensemble des immigrants

²¹ En ligne : http://www.statcan.ca/français/concepts/définitions/immigration_f.htm

récents, soit ceux qui ont reçu le statut officiel d'immigrants reçus depuis cinq ans et moins. Les non immigrants, quant à eux, sont les Canadiens de naissance et comprennent les personnes nées au pays et un nombre infime de personnes nées à l'étranger de parents canadiens (par exemple, diplomates ou militaires).

2.1.2 La réussite scolaire et éducative, la persévérance, le décrochage et l'abandon scolaires dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue

Dans l'état actuel de la connaissance, arriver à faire le point sur les concepts de réussite scolaire et éducative, de persévérance, de décrochage et d'abandon scolaires pourrait bien résider d'abord dans la capacité de celui qui se lance dans cette aventure de surmonter les ambiguïtés de la question. Selon Baby (2002), «s'il persiste, il accepte du même coup de s'aventurer dans un univers aux contours imprécis et de relever le défi de préciser ce qui est par nature imprécis, de fixer des paramètres qui d'entrée de jeu sont souvent insaisissables» (p.1). Devant la confusion introduite par la polysémie des notions et l'équivocité des concepts, nous allons procéder dans les lignes qui suivront à une analyse de la question dans l'espoir d'arriver à une certaine clarification conceptuelle tout en étant conscient que l'aventure peut s'avérer périlleuse. La tâche sera d'autant plus ardue que les concepts seront abordés également dans une perspective d'éducation des adultes et de formation continue.

Réussite scolaire et éducative

Tout d'abord, soulignons avec Pageau et Médaille (2005) que chez les adultes, les phénomènes de persévérance, d'abandon et de réussite sont plus complexes qu'on pourrait le croire. Les changements de réalité des adultes apprenants ont transformé le concept de réussite qui, selon Chenard et Doray (2005), passe du tandem accessibilité-qualité, au triptyque accès-cheminement (trouver sa voie personnelle)-diplômation et, enfin, à la notion quadripartite accès-cheminement-diplômation-

insertion. La signification des concepts de réussite scolaire et éducative s'est vue ainsi modifiée au fil du temps, malgré qu'elle ne soit pas toujours la même pour tout le monde. En effet, certains emploient indistinctement les expressions «réussite éducative» et «réussite scolaire», tandis que d'autres, au contraire, réservent le concept de réussite scolaire à la question du rendement scolaire, donnant ainsi au concept de réussite éducative une acception beaucoup plus large, beaucoup plus inclusive et forcément moins précise. S'inscrivant dans cette deuxième perspective, le Conseil supérieur de l'éducation (1995, 1999) fait une distinction claire entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Si la première est mesurable, notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme, la deuxième prend son sens dans le discours des adultes eux-mêmes et comprend «l'épanouissement de l'adulte sur le plan personnel, social et professionnel» (Corriveau, dans Chenard et Doray, 2005, p. 213). La réussite éducative est donc bien davantage que la seule diplômation (Baby, 2002). Elle implique «une formation initiale qualifiante, spécialisée et de haut niveau ainsi que le développement d'un souci de formation tout au long de la vie, permettant un renouvellement continu des connaissances et l'affinement des compétences» (CSE, 2000, p.22). Elle doit refléter «la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur celle-ci» (St-Amand et al., 1996, p.2) et doit inclure la conversion nécessaire du «capital scolaire» en «capital professionnel». Cela suppose donc qu'il faudrait suivre l'adulte jusque dans sa vie professionnelle pour vraiment évaluer sa réussite.

Pour contourner les implications sur le plan de la mesure du sens plus large et beaucoup moins précis du concept de réussite que la dimension éducative introduit inévitablement, Chenard et Doray (2005) proposent de restreindre la définition de la réussite, selon qu'on se situe à l'intérieur du cheminement scolaire ou à son terme, à la mesure du rendement scolaire (réussite des cours et taux de réussite à une session donnée), à la persévérance (poursuite continue des études dans le champ d'études choisi) et à la diplômation dans le temps prescrit. Roy (2005) abonde dans ce sens en proposant une mesure de la réussite selon deux indicateurs dont le rendement scolaire

(mesuré à partir des notes des étudiants) et la persévérance scolaire (mesurée à partir des intentions d'abandon scolaire ou de poursuite des études).

Selon Chenard et Fortier (2005), «c'est la durée du parcours nécessaire pour évaluer la réussite qui demeure encore difficile à convenir. Ainsi, on tiendra compte soit de l'obtention du diplôme au cours de la durée prévue des études, soit de l'obtention du diplôme au-delà d'une période donnée après la durée prévue des études, soit de la persévérance après un an» (Chenard et Fortier, 2005, p.4). Dans le premier cas, il s'agit de la méthode dite des cohortes, où on suit une cohorte d'élèves pendant la durée du programme et l'on fait, en fin de course, le rapport entre ceux qui étaient à l'entrée et qui s'y trouve encore à la sortie pour obtenir le taux de diplômation. Le taux de décrochage, étant sa contrepartie, se calcule par le rapport entre le nombre de ceux qui ont pris le départ à un moment donné et le nombre de ceux qui ne sont pas au fil d'arrivée, au terme «normal» de la course. Dans le deuxième et le troisième cas, il s'agit de la méthode dite du seuil critique qui fixe «une limite de temps à l'intérieur de laquelle une personne doit obtenir son diplôme pour être considérée comme n'ayant pas abandonné» (Baby, 2002, p.3). On comprendra que selon qu'on utilise l'une ou l'autre méthode, on n'obtient pas du tout les mêmes chiffres et on n'aboutit pas aux mêmes conclusions. Le choix d'une méthode ou d'une autre est souvent à la discrétion de celui qui a à trancher.

Persévérance scolaire

À la lumière des acceptions données au concept de réussite et des considérations quant à sa mesure mentionnées dans les paragraphes précédents, la persévérance scolaire apparaît comme étant une dimension intégrante de la réussite. En effet, pour Chenard et Doray (2005), la réussite est le résultat de la coexistence d'un rendement scolaire qui reflète une note de passage et plus pour chaque cours et de la persévérance qui renvoie à la poursuite continue des études et de la diplômation dans le temps prescrit. Pour Roy (2005) aussi, la persévérance est une variable intimement liée à la réussite, à la différence qu'elle puisse être mesurée non pas uniquement à

partir du constat en temps réel de la poursuite continue des études, mais à partir des intentions de poursuite exprimées par l'apprenant.

Par ailleurs, dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), la persévérance scolaire apparaît comme étant «le maintien plus ou moins grand, au fil des années des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné» (p. 1032). De façon plus particulière, la même source définit la persévérance scolaire comme étant «aussi le fait, pour un élève ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études» (p. 980). Si ces deux définitions mettent en évidence que la persévérance est une question de maintien en formation et de poursuite des études, celle proposée par King (2005) selon laquelle la persévérance scolaire débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution et se mesure par la poursuite continue de ses études dans un programme, l'amenant à compléter son programme et à obtenir son diplôme dans le champ d'études choisi et par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire de Saguenay Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) (2001) selon laquelle la persévérance se définit comme étant la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, etc.), rajoutent une nouvelle dimension à la persévérance, celle qui a trait à la finalité même de la formation, qui est l'obtention du diplôme. Par ailleurs, ces deux dernières définitions de la persévérance se rapprochent de celle de réussite scolaire, rendant ainsi les contours de ces deux concepts relativement flous.

Abandon et décrochage scolaire

Pour mieux comprendre la difficulté de dresser un tableau clair au niveau de concepts annoncés, attardons nous aux définitions du décrochage et de l'abandon scolaire. Les paragraphes suivants annoncent d'entrée de jeu une première incohérence. Tout d'abord, soulignons que le MEQ définit le décrochage comme étant «une interruption des études qui peut être temporaire, contrairement à l'abandon scolaire qui représente un état définitif» (MEQ, 2000). La notion de décrochage scolaire introduit ainsi pour

la personne qui quitte en cours d'études sans terminer le cycle commencé et sans avoir obtenu le diplôme convoité ni une autre qualification, la possibilité de retourner aux études plus tard, tandis que, tel que défini, le concept d'abandon scolaire annule toute possibilité de retour ultérieur dans le système scolaire. Dans cette optique, le décrochage peut être vu comme étant une interruption temporaire et l'abandon comme un arrêt définitif. Paradoxalement, le CRÉPAS définit l'abandon scolaire comme étant «l'interruption des études pour une durée d'au moins un an, sans avoir obtenu un diplôme officiel, un certificat ou une attestation reconnue confirmant la fin des études» (2001, p.1). Ainsi, l'abandon se traduit par «une sortie du système scolaire avant l'obtention du diplôme, cette sortie étant continue et prolongée» (Aumond et Beaulieu, 1994, p.34, cité par CRÉPAS, 2001). Malgré les nuances introduites par ces deux définitions de l'abandon scolaire, la différence entre ce dernier et le décrochage est loin d'être évidente, l'abandon scolaire apparaissant lui aussi comme une interruption temporaire de durée variable.

Dans le but d'éviter les confusions au niveau conceptuel, DeRemer (2002) propose les définitions opérationnelles suivantes:

- Abandon (drop-out): décision de l'étudiant de quitter l'établissement dans lequel il est inscrit avant l'obtention du diplôme.
- Persistance (persistence): décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme.
- Rétention (retention): situation de l'étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il est inscrit initialement.
- Arrêt des études (stop-out): décision de l'étudiant d'arrêter de façon temporaire ses études.
- Départ du système (departure): décision de l'étudiant d'abandonner l'idée de poursuivre ses études en quittant l'institution où il est inscrit et en ne se réinscrivant pas dans un autre établissement (cité dans Sauvé et al. 2006, p. 12).

Ces précisions conceptuelles sont loin d'être plus éclairantes. Le départ du système (departure) semble correspondre à ce que le MEQ définit comme étant l'abandon scolaire, tandis que l'abandon (drop-out) et l'arrêt des études (stop-out) apparaissent

comme étant des formes de décrochage, car elles laissent entrevoir un retour possible dans le système scolaire.

D'autres classifications présentent le décrochage et l'abandon scolaire en terme d'interruption temporaire et, respectivement, d'abandon définitif. Plusieurs formes d'abandon qui renvoient à l'intentionnalité sont souvent soulignées. Il s'agit de l'abandon volontaire (c'est-à-dire, l'étudiant qui prend la décision de quitter son programme d'études, par exemple un départ planifié ou prévu) ou involontaire (par exemple, l'étudiant qui est contraint à quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle, une expulsion du programme, un changement imprévisible dans la situation personnelle: maladie, grossesse, décès). De plus, l'abandon peut prendre une grande variété de formes (Tinto, 2005). Pour Grayson (2003), plusieurs scénarios sont possibles: l'étudiant quitte l'établissement de façon volontaire; il peut quitter en y étant contraint par l'établissement, il peut avoir l'intention d'y revenir ou pas; il peut vouloir changer d'établissement scolaire. Powell (2006), quant à lui, introduit les concepts d'abandon hâtif et d'annulation. Si le premier survient dans le premier mois d'études donnant droit à l'étudiant à un remboursement partiel de ses frais de scolarité, le deuxième fait référence à l'annulation de l'inscription avant même le début du programme.

En plus des divergences quant aux définitions des différents types d'abandon, il semble que le moment à partir duquel l'étudiant est considéré comme abandonnant ou persévérant n'est pas clairement établi. Selon King (2005), la persévérance débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution, tandis que l'abandon et le décrochage scolaire signifient que l'étudiant va quitter l'institution avant l'obtention du diplôme dans le premier cas s'agissant d'un départ définitif du système scolaire, dans le deuxième cas s'agissant d'une interruption des études qui peut être temporaire.

Aux fins de la présente recherche, l'acception donnée au concept de persévérance scolaire rejoint à la fois celle de Roy (2005), celle de King (2005) et du CRÉPAS

(2001), tandis que celle donnée au concept d'abandon se rapproche davantage de celle d'Aumond et Beaulieu (1994). La prise en considération de ces définitions fera en sorte que la persévérance scolaire sera mesurée à partir des intentions d'abandon ou de poursuite des études ainsi que de la poursuite continue du projet de formation menant à l'obtention du diplôme dans le temps prescrit, tandis que l'abandon reflétera une sortie continue et prolongée du système scolaire avant l'obtention du diplôme convoité. Cependant, quelques exceptions seront prises en compte. Seront considérés comme étant *persévérants* les apprenants adultes qui:

1. ont changé d'établissement scolaire pour des raisons pratiques (moins de voyage, proximité d'une garderie, etc.) et poursuivent le même programme.
2. Ont changé d'ordre d'enseignement ou de régime d'études tout en gardant le même domaine d'études.
3. Ont été transférés dans un autre groupe dans le cadre du même programme et du même établissement scolaire pour des raisons liées à des difficultés au niveau académique et poursuivent la même formation avec l'intention d'obtenir le diplôme même si le temps prescrit sera sensiblement dépassé.
4. Se sont absentes temporairement (moins d'un an) avec l'approbation de l'école à cause d'un changement imprévisible de leur situation personnelle ou familiale (grossesse, maladie, accident ou mortalité dans la famille) et ont l'intention de réintégrer le programme initial et d'obtenir le diplôme convoité en faisant des démarches concrètes pour faciliter leur retour aux études ou ont déjà repris la formation.

2.2 L'état de la connaissance sur la persévérance

2.2.1 La recherche aux États-Unis et en Europe

2.2.1.1 Bref survol historique

L'histoire de la recherche sur le phénomène de persévérance et d'abandon dans les études postsecondaires a commencé tôt aux États-Unis si on en fait la lecture

comparativement à la nôtre ou à celle de l'Europe. En effet, Tinto rapporte que des chercheurs tels que Panos et Astin (1968), Bucklin et Bucklin (1970), Astin (1972, 1975), Cope et Hannah (1974), Decker (1973), Demitroff (1974), Rootman (1972), Tinto (1972) ont manifesté explicitement leur intérêt pour des questions entourant la poursuite des études, l'abandon et la rétention. Ces recherches ont donné lieu à une première réflexion sur la nature d'un concept qui s'est avéré beaucoup plus complexe qu'un premier examen avait pu le laisser entrevoir. Quoique la préoccupation à l'égard de l'accès au diplôme ait été précoce aux États-Unis, ce n'est qu'au milieu des années 1980 que, grâce aux travaux de Tinto, la recherche est devenue davantage consensuelle et prometteuse. D'ailleurs, c'est lui qui, en 1992, réalise une synthèse des théories et approches existantes au sujet de la persévérance scolaire. Selon Tinto, on peut les classer en cinq catégories, soit les théories psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles.

Les théories psychologiques

Les premiers modèles théoriques explicatifs du phénomène de l'abandon des étudiants postsecondaires se sont appuyés sur les théories dites psychologiques (Grayson, 2003). De façon générale, l'accent était mis sur l'influence des caractéristiques personnelles telles les habiletés intellectuelles (Summerskill et Marks, 1967) (cité dans Tinto, 1992), la personnalité, la motivation, les aptitudes, les buts ainsi que la volonté personnelle (Hanson et Taylor, 1970; Rossmann et Kirk, 1970; Waterman et Waterman, 1972 et Sharp et Chason, 1978) (cité dans Tinto, 1992). Les étudiants abandonnant leurs études y étaient perçus comme étant moins sérieux, moins matures, davantage portés à se rebeller contre l'autorité et présentant des difficultés d'adaptation (Heilbrun, 1965 et Rose et Elton, 1966) (cité dans Tinto, 1992).

Les théories sociales

Parallèlement à l'émergence des théories psychologiques, à l'autre bout du continuum, nous retrouvons les théories sociales, économiques et organisationnelles qui mettent l'accent sur des facteurs extérieurs à la personne dans l'explication du phénomène de non persévérance scolaire. Tinto (1992) rapporte que, entre 1970 et 1980, plusieurs recherches s'inscrivent dans le courant des théories sociales dont celles de Karabel (1972), de Duncan, Featherman et Duncan (1972), de Sewell et Hauser (1975), de Featherman et Hauser (1978) et de Pincus (1980) qui mettent en évidence que la persévérance n'est plus traitée comme un phénomène individuel isolé, mais plutôt comme faisant partie d'un processus social qui reflète un grand mouvement de stratification sociale favorisant le maintien du modèle en place et l'inégalité sociale. C'est ainsi que des facteurs tels que le statut social, la race, le sexe, le prestige de l'institution sont avancés, entre autres par Clark (1960) et Pincus (1980), comme étant des prédicteurs particulièrement importants en ce qui a trait à la persévérance des étudiants. Les taux élevés d'abandon des étudiants dans les collèges de deux ans (junior college) aux États-Unis reflètent, selon eux, l'intention des établissements scolaires de restreindre à certains groupes l'éducation et les opportunités sociales. D'ailleurs, pour Karabel (1972) et Pincus (1980), les institutions sociales en général et celles de l'enseignement supérieur, en particulier, sont structurées pour servir intentionnellement les intérêts de l'élite.

Les théories économiques

Au début des années 80, plusieurs autres chercheurs ont élaboré des théories fondées surtout sur des éléments économiques pour expliquer l'abandon des étudiants. Tinto (1992) mentionne que des chercheurs, tels que Jensen (1981), Iwai et Churchill (1982), Manski et Wise (1983), Stampen et Cabrera (1988) et Manski (1989) soutiennent que rester ou partir est une décision économique où l'étudiant soupèse profits et pertes. La persévérance ou l'abandon sont ainsi le reflet d'un rapport de forces économiques dans la mesure où acquérir une formation vise à augmenter les

ressources économiques, mais dépend de ressources économiques dont l'étudiant dispose pour payer ses études.

Les théories organisationnelles

Pour pallier aux limites des théories sociales et économiques existantes, des chercheurs tels que Spady (1971), Kamens (1971) et Bean (1983) se sont concentrés principalement sur les effets des caractéristiques de l'institution scolaire sur la socialisation et la satisfaction des étudiants et, indirectement, sur leur persévérance scolaire.

C'est Spady qui, en 1971, a proposé le premier modèle conceptuel prenant en considération les aspects organisationnels (DeRemer, 2002) pour expliquer la diminution des effectifs. Sa théorie relève autant des théories organisationnelles qu'interactionnelles dans la mesure où, selon lui, la décision de persévérer émerge de plusieurs variables personnelles (buts et prédispositions) entrant en interaction avec l'institution (variable organisationnelle) et affectant les variables indépendantes suivantes : le support social de l'étudiant, sa performance académique et son développement intellectuel.

Prenant cette fois-ci comme angle d'analyse l'impact des relations que l'établissement scolaire entretient avec le marché du travail sur la rétention, Kamens (1971) avance, quant à lui, que « plus une institution scolaire a des liens privilégiés avec le monde de l'entreprise et plus elle arrive à placer ses étudiants dans des emplois prestigieux, plus le taux de rétention est important » (p. 271-272).

Au début des années 80, Bean est parti des théories de Spady (1971), d'Astin (1970) et de Tinto (1975) et y a ajouté les variables organisationnelles suivantes: la bureaucratie, la structure et la taille de l'organisation, les ratios d'élèves par classe ainsi que les ressources institutionnelles existantes. De plus, en s'inspirant du modèle de Prince et Mueller (1981), Bean (1983) soutient que les facteurs organisationnels

tels la participation et la communication ainsi que ceux liés aux récompenses (grades, utilité, développement) influencent la satisfaction des étudiants et contribuent à leur persévérance.

Au fil du temps, d'autres facteurs d'ordre organisationnel, tels la présence d'un système de sélection des étudiants à l'intérieur de l'établissement (Pascarella et Terenzini, 1980) et les services aux étudiants (conseils de pré-admission et support, admission et intégration dans l'institution, support pendant le trimestre ou session, aide à l'intégration en emploi) (Thomas, Cooper et Quinn, 2003) ont été ajoutés.

Les théories interactionnelles

Quant aux théories interactionnelles, elles semblent issues d'un compromis entre les deux des angles d'analyse de la persévérance mis de l'avant jusque là. En effet, pour Tinto (1992), les théories interactionnelles (Pervin et Rubin, 1967; Rootman, 1972; Tinto, 1975; 1987; 1993; Peterson, 1985; Stoecker, Pascarella et Wolfle 1988) sont caractérisées par la prise en considération des interactions entre deux ensembles de facteurs, soit l'étudiant avec ses particularités, qui s'ajuste et réagit, et l'institution d'enseignement qui offre le cadre dans lequel s'inscrivent ces ajustements et ces réactions. Ce sont ces interactions qui déterminent le type de parcours de l'étudiant. S'inscrivant dans cette perspective, le modèle de Tinto (1975, 1987, 1993) a influencé toute la recherche institutionnelle américaine. C'est souvent sur la base de ce modèle que repose encore aujourd'hui la mise en place de stratégies visant l'augmentation de la rétention dans les établissements scolaires postsecondaires, et cela tant au Canada qu'aux États-Unis. Et comme ce modèle a été utilisé également comme cadre de référence pour mieux comprendre la non persévérance des étudiants appartenant aux groupes de minorités par de nombreux chercheurs, tels que Eddins (1982), Attinasi et Richardson (1983), Bean et Hull (1984), Bennett et Okinaka (1984), Donovan (1984), Pascarella (1985), Nettles et al. (1986), Fox (1986), Nora, (1987), il sera présenté en détail dans les paragraphes qui suivent.

Le modèle de l'intégration de Tinto (1975)

Se basant en grande partie sur la théorie de l'anomie développée par Durkheim (1897) et celle des rites de passage de Van Gennep (1960), le modèle de l'intégration des étudiants publié par Tinto en 1975 explique la décision d'abandonner comme étant le résultat du processus d'interaction entre l'étudiant et les systèmes académique et social du collège et de l'université. Plus spécifiquement, Tinto soutient que les caractéristiques qualifiées de «pré-admission» reliées au contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), aux attributs personnels (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et aux expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.), à la nature des buts et des intentions, tout cela jumelé aux objectifs de l'institution et aux expériences sociales et institutionnelles (interactions avec le personnel, activités hors programme, interactions avec les pairs et performances académiques) auront un impact sur l'intégration de l'étudiant dans son milieu académique et social, et indirectement sur ses intentions et sa décision de poursuivre ou d'abandonner ses études. Bien que prenant en compte les caractéristiques de l'étudiant, Tinto invoque que c'est l'intégration académique²² et sociale²³ dans le collège ou l'université qui est le plus directement liée à la décision de persévérer ou pas, car elle a un impact direct sur l'engagement de l'étudiant²⁴ (Sauvé et Viau, 2003 ; Ménard, 2005).

En somme, pour Tinto, «Decisions to leave reflect the individual's interpretation of those experiences and therefore also reflect those personal attributes that are associated with how individuals interact with, and come to attach meaning to, the world around them» (Tinto, 1992, p. 1701). Tinto a révisé son modèle à plusieurs reprises (1987, 1993, 1997). Ainsi, au fil du temps, en réponse à des nombreuses

²² L'intégration académique se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception de l'étudiant de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.

²³ L'intégration sociale se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités «extracurriculaires», par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.

²⁴ L'engagement se caractérise par la conviction de l'étudiant qu'il a fait le bon choix d'établissement scolaire.

critiques dont celles de Pascarella et Chapman (1983), Bean (1983, 1990), Weidman (1984, 1989), Weidman et Friedman (1984), Weidman et White (1985), Braxton et Brier (1989) et Dietsche (1990), Liu (2002), Tinto y a intégré d'autres variables dont les caractéristiques du collège et de l'université, ainsi que les facteurs extérieurs au collège ou à l'université tels le support et l'approbation de la famille, l'encouragement des amis et la situation financière de l'étudiant (1987), les intentions et l'engagement de l'étudiant avec l'extérieur de l'institution (1993) et le vécu en salle de classe (1997).

2.2.1.2 La recherche sur la persévérance des adultes non traditionnels

Selon Crissman Ishler (2005), il n'y a même pas une dizaine d'années,

l'étudiant typique américain était un célibataire de dix-huit ans, provenant de la classe moyenne, fraîchement sorti de l'école secondaire et inscrit à temps plein dans une institution postsecondaire. De plus, il habitait sur le campus lors de la première année d'étude et il excellait dans les cours...» (dans Sauvé et al., 2006, p. 31).

Or, selon Matus-Grossman et Goden (2002), ce profil d'étudiant tend de plus en plus à disparaître.

Ainsi, la majorité des étudiants des années 2000 sont plus âgés, ils proviennent de diverses origines, sont également des travailleurs et bon nombre d'entre eux sont des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiant. Pour eux, le collège ou l'université ne signifient plus un lieu d'éducation et de développement personnel, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession» (Ibid., p. 31).

Faisant référence aux raisons qui motivent les adultes à retourner aux études, Boutinet (1998a) considère que le recours au projet de formation peut être interprété comme le symptôme de «la crise d'un futur considéré de plus en plus capricieux et aléatoire» (p.93). Il s'agirait de «...ce que l'on ne saurait désormais socialement prévoir, qu'on

le projette individuellement à ses risques et périls!» (Ibid., p.93). En analysant les différentes causes et motifs dans les formes d'engagement en formation, Boutinet fait ressortir quatre styles utilisés par les adultes pour justifier leur départ en formation dont deux basés sur des normes d'externalité et deux sur des normes d'internalité. Il s'agit tout d'abord du projet programmatique qui est caractérisé par le fait que le départ en formation de l'adulte est le résultat d'une commande sociale qui lui est faite «commande souvent assortie, pour demeurer attractive, de renforcements financiers, promotionnels...» (Ibid., p.97). Le second style, la légitimation problématique, met en évidence le fait que le projet de formation «devient l'association entre un problème bien identifié et une solution fonctionnelle apportée à la question posée suite au disfonctionnement constaté» (Ibid., p.98). La troisième légitimité analysée, la légitimité projective, met en évidence le fait que «le centre d'attention se déplace de l'environnement programmé ou problématisé vers le stagiaire qui s'interroge sur lui-même, sur le sens de son action, de sa démarche à entreprendre une formation» (Ibid., p.98). Dans la légitimation prospective, le quatrième style, le projet de formation est issu d'une anticipation de la possibilité d'actualisation de ses aspirations. «L'anticipation consiste à voir au loin dans un acte où se rejoignent les deux formes de perception que sont prospective et perspective» (Ibid., p.99). Ces quatre styles mettent en relief des niveaux d'autonomie différents, les deux derniers introduisant l'idée d'un projet qui prend forme de l'intérieur vers l'extérieur et qui devient porteur de sens à travers l'intuition créatrice et la recherche d'intelligibilité. Par ailleurs, ces styles nous rappellent que tous les individus ne sont pas égaux face au projet de formation.

Les raisons qui poussent les adultes à retourner sur les bancs de l'école ainsi que leurs réalités fort différentes de celles des jeunes expliquent le fait que si, jusque là, la majorité des études s'inscrivant dans une des cinq catégories décrites par Tinto ont été réalisées principalement auprès d'étudiants jeunes en formation initiale, habitant sur le campus et, en bonne partie, sans qu'ils soient confrontés à des obligations familiales, plusieurs chercheurs (Bean et Metzner, 1985; Cabrera, Castaneda, Nora et

Hengstler, 1992; Sandler, 2000, etc.) ont commencé à s'intéresser à la compréhension de la persévérance d'étudiants adultes non traditionnels. Le modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985) et l'étude de Sandler (2000) semblent être parmi les plus connus. Nous allons les présenter, car l'étudiant non traditionnel, tel que décrit par Bean et Metzner, ressemble davantage à un bon nombre d'étudiants adultes québécois et canadiens (Sauvé et al. 2006, p.26).

Le modèle de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985)

En effet, Bean et Metzner (1985) proposent le modèle de la diminution des effectifs qui s'attarde particulièrement aux étudiants non traditionnels. Ce modèle, tout en tenant compte de certaines variables du modèle de Tinto (1975), se fonde sur la conception que les étudiants non traditionnels ont peu d'interaction avec le personnel du collège et de l'université. Par conséquent, l'étudiant a un rapport différent avec l'intégration académique et sociale, variables considérées comme étant les plus directement liées à la persévérance dans le modèle de Tinto. Les deux chercheurs misent principalement sur les facteurs externes à l'institution et au contexte académique (les variables environnementales) pour expliquer la non persévérance. Ces facteurs sont relatifs à l'encouragement et au support de la famille et des amis de l'étudiant, aux responsabilités familiales et professionnelles, ainsi qu'à sa satisfaction au regard de ses ressources financières (Sauvé et Viau, 2003). Si ce modèle a le mérite de considérer davantage la réalité de l'apprenant non traditionnel, il néglige toutefois l'impact des caractéristiques de l'étudiant sur la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme.

L'étude de Sandler (2000)

Se basant sur le modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992) qui a été utilisé pour expliquer à la fois l'abandon chez les étudiants traditionnels et non traditionnels (cité dans Sandler, 2000), Sandler a réalisé sa recherche quantitative auprès de 937 adultes non traditionnels ayant 24 ans et plus. Dans le modèle de

Cabrera et al., les facteurs externes de même que l'intégration sociale et académique des étudiants sont perçus comme pouvant influencer, à divers niveaux, leurs décisions de poursuivre leurs études. En s'inspirant de la théorie du comportement planifié de J. Ajzen (1991, cité dans Sandler, 2000) qui tient compte des croyances quant à la possession des ressources utiles et à la perception des opportunités afin de «performing the behavior», Sandler ajoute au modèle de Cabrera et al. trois variables: la confiance dans son choix de carrière, le stress perçu par l'étudiant et son attitude à l'égard de sa situation financière. Il a ainsi observé que les quatre principales variables endogènes qui ont un effet direct et/ou indirect sur cette intention sont l'engagement envers l'institution (effet total négatif = $-,110$, $p < ,001$), l'intégration sociale et académique (effet total négatif = $-,197$, $p < ,001$, respectivement = $-,230$, $p < ,001$), la confiance en son choix de carrière (effet total positif = $,107$, $p < ,001$) et l'attitude à l'égard de sa situation financière/difficultés financières (effet positif = $,119$, $p < ,01$). Les cinq variables exogènes les plus importantes sont le revenu familial (effet indirect positif = $,469$, $p < ,001$), l'aide financière (effet positif = $,137$, $p < ,001$), la durée du programme d'études : programme court (effet positif = $,191$, $p < ,001$), le nombre de personnes dépendantes de l'étudiant (effet négatif = $-,093$, $p < ,001$) et le sexe : être femme (effet positif = $,099$, $p < ,001$). Les trois variables introduites par Sandler n'ont toutefois pas toutes la même importance. La confiance envers son choix de carrière définie comme étant la confiance de l'étudiant en sa capacité de s'engager dans un projet de formation et de planifier des objectifs de carrière (Sandler, 2000) a un effet (total) sur les 11 autres variables du modèle, alors que le stress perçu par l'étudiant et l'attitude à l'égard de sa situation financière sont des facteurs moins importants. Si pour Tinto, l'intégration académique et sociale de l'étudiant est ce qui est plus directement liée à la décision de persévérer ou pas, car elle a un impact direct sur son engagement, Sandler, quant à lui, a trouvé que, dans le cas des adultes non traditionnels, l'intégration académique et l'engagement envers l'institution ont un effet négatif sur l'intention de poursuivre leurs études et sur leur persévérance scolaire. Selon Sandler, les étudiants adultes non traditionnels persévèrent même malgré les difficultés rencontrées dans un système institutionnel

d'enseignement qui n'est pas bien adapté aux multiples rôles des adultes. Selon lui, la décision d'abandonner est influencée principalement par des facteurs externes à l'institution scolaire. Enfin, l'auteur nous rappelle que la moyenne cumulative générale (GPA) a peu de relation avec la persévérance aux études des adultes.

2.2.1.3 La recherche sur la persévérance en contexte pluriethnique

Aux États-Unis le taux de rétention des étudiants Afro-américains, Hispaniques et Amérindiens est plus bas que celui des étudiants Blancs et d'origine asiatique (Tinto, 2005; Salinas et Llanes, 2003). De plus, les étudiants non Blancs et d'origine hispanique représentent une clientèle de plus en plus importante pour les établissements postsecondaires américains (Hrabowski III, 2005). Ces réalités expliquent l'intérêt de nombreux chercheurs pour la compréhension des difficultés de persévérance de ces groupes ethniques. Comme conséquence, plusieurs explications s'inscrivant dans une de cinq catégories de théories décrites par Tinto ont été données au fil du temps à cette situation. Leur analyse a permis à Grayson (1998) et, plus récemment, à Rodgers et Summers (2008) de souligner, de façon générale, quelques tendances relatives à la compréhension de ce phénomène.

Des explications s'inscrivant dans la catégorie des approches dites psychologiques

Premièrement, s'inscrivant dans la catégorie des approches dites psychologiques, plusieurs recherches ont analysé des caractéristiques personnelles telles la motivation (Phinney, Dennis et Osorio, 2006), les buts (Midgley, Arunkumar et Urdan, 1996), les attributions (Weiner, 1979; Bempechat, 1998; Betancourt et Weiner, 1982; Crocker et Major, 1989), ainsi que l'identité ethnique et biculturelle (Phinney, Cantu et Kurtz 1997; O'Brien, Martinez-Pons et Kopala, 1999; Smith, Walker, Fields, Brookins et Seay, 1999) en lien avec la persévérance en contexte multiethnique.

La motivation

Parmi les facteurs personnels, la motivation est l'un de ceux ayant été le plus étudié dans différents contextes du milieu de l'éducation (Reeve, 2002). Très récemment, Phinney et al. (2006) ont réalisé une étude auprès de 713 étudiants du collégial d'ethnies diverses (Américains d'origine asiatique, hispanique, européenne et des Afro-américains) afin de mieux comprendre leurs raisons d'aller au collège. Une analyse factorielle concernant leurs raisons d'aller à l'école leur a permis de relever sept échelles de motivation: motivation personnelle et professionnelle, motivation humanitaire, motivation par défaut, motivation reliée aux attentes, motivation reliée aux encouragements, motivation reliée au fait de pouvoir aider la famille et motivation pour prouver sa propre valeur. Ils constatent que les motivations d'aller à l'école diffèrent d'un groupe ethnique à l'autre. Ainsi, ils soulignent que le fait de pouvoir aider la famille représente pour les étudiants minoritaires une source de motivation plus importante que pour ceux d'origine européenne. Ils sont ainsi, d'une façon significative, plus portés que leurs homologues américains d'origine européenne d'aller au collège pour prouver qu'ils sont capables de réussir académiquement. Phinney et al. notent également des différences entre les minorités et les autres étudiants quant à leur motivation personnelle (plaisir d'apprendre/motivation intrinsèque). Le fait que les étudiants de minorités soient très peu motivés d'aller à l'école pour apprendre et se développer personnellement est expliqué par les auteurs comme étant le résultat du statut socio-économique plus bas de plusieurs étudiants faisant partie de ces minorités. Selon eux, ces conditions socio-économiques font en sorte qu'aller à l'école pour le développement personnel est vu par ces étudiants comme un luxe, une excentricité.

Cokley (2003) souligne, lui aussi, que les étudiants faisant partie de minorités ont une tendance vers des formes externes d'auto-régulation, aspect attribué en grande partie au fait qu'une motivation intrinsèque est souvent perçue par ces étudiants comme étant une motivation de luxe. Cet aspect semble avoir un impact sur la persévérance. Deci et Ryan (1985) appellent cette forme de motivation qui se caractérise davantage

par le fait de vouloir s'engager pour prouver qu'ils peuvent réussir les études que par le plaisir de réaliser une tâche comme telle motivation extrinsèque par régulation introjectée.

Les buts

D'autres recherches (Kaplan et Maehr, 1999 et Midgley et al., 1996) mettent en évidence la relation entre le type de buts poursuivis par les étudiants et leurs résultats académiques. En effet, Kaplan et Maehr (1999) ont réalisé une étude auprès des étudiants afro-américains et blancs en se basant sur la théorie des buts²⁵ et ils suggèrent que «For both African American and White students, mastery/task goals were positively related to psychological well-being while performance/ego goals were related to lower levels of psychological well-being» (cité dans Rodgers et Summers, 2008, p.181). Il existerait en effet une plus forte relation entre les buts personnels et ce qu'ils appellent «self-handicapping» chez les étudiants Afro-américains que chez les Blancs. Selon Steele et Aronson (1995) cela s'expliquerait par le fait que les étudiants Afro-américains sont plus sensibles aux comparaisons sociales que les Blancs à cause de leur double identité: personnelle et collective. Dans ce contexte, la performance ne représente pas seulement leur propre performance, mais la performance générale des Africains. Ils suggèrent par conséquent que les étudiants sont conscients des stéréotypes de performance, de leur propre groupe ethnique, ce qui déclenche un mécanisme que les auteurs appellent «la menace de stéréotype». Les effets de la menace de stéréotype ont ainsi été étudiés chez les étudiants de groupes ethniques et raciaux différents qui sont sous-représentés à l'école (Cole, Matheson et Anisman, 2007; Harrison, Stevens, Monty et Coakley, 2006; Steele 1997; Steele et Aronson 1995). Leurs conclusions font ressortir que c'est le niveau d'identification à son groupe ethnique qui aura un impact sur l'amplitude de

²⁵ La théorie des buts divise l'orientation des buts en deux catégories: les buts orientés vers la maîtrise de la tâche et ceux orientés vers la performance personnelle. Ces derniers sont divisés à leur tour en deux sous-catégories: «performance-approach»: Je suis meilleur, plus intelligent, etc. que les autres et «performance-avoid»: Je ne veux pas essayer une tâche, car j'ai peur de l'échouer.

la menace de stéréotype et indirectement sur le niveau d'anxiété ressenti par les étudiants et non pas le fait d'appartenir à tel ou tel groupe ethnique.

Les attributions

D'autres chercheurs ont relevé des différences culturelles dans le mode d'attribution causale en lien avec la persévérance scolaire. En d'autres termes, l'origine culturelle influencerait parfois notre perception des causes de la réussite et de l'échec scolaires. Bempechat (1998) affirme que cela aurait un impact sur la compréhension que se fait l'élève du rôle de l'effort et des habiletés dans la réussite. Ainsi, d'après cette auteure, les personnes originaires de l'orient pensent que l'effort et la force de caractère sont les clés de la réussite scolaire, l'habileté s'acquérant essentiellement par l'effort, tandis que la vision occidentale met l'accent sur la conception selon laquelle certains individus sont dotés, dès leur naissance, d'habiletés intellectuelles supérieures. Comme conséquence, l'élève qui adopte la vision occidentale serait davantage enclin d'attribuer son échec à un manque d'habileté plutôt qu'à un manque d'effort.

Selon Weiner (1979), l'auteur le plus connu de cette théorie, chaque attribution se caractérise par trois dimensions causales bien distinctes. Il s'agit du lieu de causalité qui fait référence aux dimensions intérieures (capacité de l'individu) ou extérieures (influence de l'environnement) des attributions, de la stabilité, qui renvoie à la dimension temporelle d'une cause (stable, instable) et de la capacité de contrôle, qui fait référence au sentiment de l'individu de pouvoir modifier le cours des événements (contrôlable, incontrôlable). Betancourt et Weiner (1982) ont interrogé 91 étudiants américains et 96 étudiants chiliens, inscrits en première année de psychologie à Los Angeles et à Santiago au Chili. Ils les ont invités à déterminer les causes à l'origine de certaines situations et leurs dimensions causales. Les deux chercheurs constatent que les étudiants chiliens et américains définissent similairement les dimensions causales. En d'autres termes, le lieu de contrôle, la stabilité et la contrôlabilité sont compris de manière analogue.

Pintrich (2003), pour sa part, soutient que si les attributions internes liées au succès génèrent un haut niveau d'estime de soi et d'auto-efficacité, les attributions internes liées à l'échec auront l'effet contraire. Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont constaté que les étudiants Afro-américains qui sont en situation d'échec scolaire sont capables de maintenir une image positive de soi. Crocker et Major (1989) expliquent ce constat paradoxal par la présence de trois modes d'attributions qui, selon les auteurs, caractérisent les étudiants faisant partie de ce groupe ethnique: l'attribution ambiguë, la comparaison sélective et la dévaluation sélective. L'attribution ambiguë fait référence à l'idée que les résultats scolaires peuvent être attribués à des causes internes ou externes. Ainsi, selon les auteurs, «this is magnified for stigmatized groups, where outcomes can be attributed to others' reactions to uncontrollable factors, like race and gender» (p.180). La comparaison sélective fait référence au fait que les étudiants se comparent à ceux faisant partie du groupe choisi. Ainsi, selon les auteurs, les étudiants Afro-américains arrivent à maintenir une image positive de soi face à l'échec, car ils font davantage des comparaisons intra-groupe. Quant à la dévaluation sélective, Crocker et Major (1989) la décrivaient comme étant la tendance de regarder les aspects pour lesquels un groupe est perçu comme étant moins performant et comme représentant moins d'importance par ses membres. Ainsi, selon eux, «the African American students may place less value on those areas in which they perceive themselves to be lacking, such as academics, thus allowing them to maintain a positive sense of self » (dans Rodgers et Summers, 2008, p.180).

L'identité ethnique et biculturelle

En contexte pluriethnique, plusieurs recherches quantitatives mettent en évidence qu'une forte identité ethnique (mesurée à l'aide de Multigroup Ethnic Identity Measure par la présence des sentiments explicites quant aux liens existants avec son propre groupe ethnique) est positivement associée au sentiment d'auto-efficacité académique (O'Brien et al., 1999; Smith et al., 1999), au rehaussement de l'estime de soi (Phinney et al., 1997), aux relations interpersonnelles plus positives avec les gens d'autres races et ethnies (Phinney et al. 1997) et indirectement à la persévérance.

Eccles, Wong et Peck (2006) montrent que les étudiants ayant une forte identité ethnique et qui accordent une valeur importante à l'éducation ont plus de facilité à surmonter les effets du racisme que les autres et à poursuivre leur projet de formation. D'autres recherches (Gainor et Lent, 1998; Gloria et Hird, 1999) font ressortir la relation entre une forte identité ethnique et le sentiment d'auto-efficacité en matière de prise de décision de carrière, particulièrement en science, en mathématiques et dans le domaine technique.

Paradoxalement, d'autres recherches quantitatives ont souligné la relation entre la rétention scolaire et la capacité des étudiants d'ethnies variées de développer une identité biculturelle qui renvoie à la capacité de «maintaining an identity with their ethnic group as well as developing an identity as a member of the larger, predominantly White campus culture» (Rodgers et Summers, 2008, p.183). Birman (1998) décrit le biculturalisme comme étant l'habilité de fonctionner dans deux cultures différentes. Ainsi, selon Tinto (1993), les Afro-américains, particulièrement ceux allant dans les universités fréquentées majoritairement par les Blancs, sont mieux intégrés socialement et académiquement s'ils sont capables de faire preuve de leur compétence biculturelle.

Fauzia (2001), quant à elle, a exploré les motivations et les expériences (facteurs) qui sont à la base de la persévérance en enseignement postsecondaire de 15 femmes musulmanes, nées en Grande-Bretagne, et dont les parents sont originaires du sud de l'Asie. Son étude est particulièrement intéressante, car elle montre que la fréquentation et la persévérance scolaires de ces femmes ne supposent pas l'acquisition d'une nouvelle identité ou l'émancipation de leur identité ethnique ou religieuse, contrairement aux avancées et aux interprétations des résultats d'analyse d'études antérieures.

Des explications s'inscrivant dans la catégorie des approches dites économiques

Deuxièmement, faisant partie de la catégorie des théories dites économiques, certains auteurs (Olivas, 1985, Mortenson et Wu, 1990; Porter, 1990; Ekstrom, 1991; Fenske, Porter et DuBrock, 2000; Hu et St-John, 2001) ont pris comme angle d'analyse la relation entre l'ouverture à l'endettement pour les études et la persévérance et ils ont montré que les étudiants faisant partie des groupes minoritaires sont moins enthousiastes que les Blancs à s'endetter pour financer leur éducation. Abondant dans ce sens, Fenske et al. (2000) ont réalisé une étude pour mieux cerner l'influence exercée par l'aide financière sur la persévérance aux études des femmes, des minorités ethniques sous-représentées en enseignement supérieur, et des étudiants défavorisés sur le plan socio-économique. Ils arrivent à la conclusion suivante: la variable la plus significative par rapport au type d'aide financière est l'ethnie. Selon eux, les minorités ethniques sont les moins susceptibles de financer leurs études uniquement par les bourses (gift aid) ou l'auto financement (self-help aid)²⁶. Pour leur part, Hu et St-John (2001) ont analysé, à partir de fiches d'inscription, le cheminement de trois cohortes d'étudiants d'origines ethniques variées (Africains-américains, Hispaniques, Blancs) inscrits à temps plein dans les années 90. Ils ont conclu que l'aide financière accordée aux étudiants jouerait un rôle important dans l'égalisation des chances pour les différents groupes ethniques. Néanmoins, ils avancent que si la persévérance est déclinante chez les étudiants qui ne reçoivent pas d'aide financière, elle n'augmente pas pour autant chez ceux qui en bénéficient.

Des explications s'inscrivant dans la catégorie des approches dites sociales

Troisièmement, s'inscrivant dans la perspective des théories sociales, des auteurs tels que Patterson, Sedlacek et Pery (1984), Loo et Rolison (1986), Sedlacek (1987), White et Sedlacek (1997) ont souligné l'expérience d'hostilité vécue par les groupes minoritaires dans les campus fréquentés majoritairement par des Blancs comme source de non persévérance. D'ailleurs, très fréquemment, cette hostilité est mise en

²⁶ Ils comptent également sur l'appui de la famille et/ou des organismes subventionnaires.

relation avec la baisse du taux de rétention (Jackson et Swan, 1991; Nettles, 1991; Smedley, Myles et Harell, 1993). Pour sa part, Fleming (1984) (cité dans Tinto, 1992) avance que la persévérance des étudiants faisant partie de groupes minoritaires est liée à leur sentiment d'appartenance au groupe et à leur perception de l'inclusion. Selon lui, les valeurs qui prévalent dans une communauté, et plus spécifiquement le support de la communauté envers ses membres, peuvent avoir une influence critique sur la rétention des étudiants minoritaires. En ce sens, de nombreuses études portant sur l'impact du climat social existant dans l'institution sur la persévérance ont été réalisées (Barger et Hall, 1964; Panos et Astin, 1968). Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella et Hagedorn (1999), D'Augelli et Hershberger (1993), Nora et Cabrera (1996), Reid et Radhakrishnan (2003) font ressortir que le fait que «the minority students tend to perceive more negative general campus, racial, and academic climates than White students» (cités dans Rodgers et Summers, 2008, p.176) a des conséquences sur leur intégration et indirectement sur leur persévérance. Hurtado et Carter (1997), quant à eux, dans une étude auprès de 272 étudiants d'origine latino provenant de 127 collèges et universités aux États-Unis, ont montré que les étudiants qui perçoivent un climat racial d'hostilité sur le campus ressentent une diminution de leur sentiment d'appartenance à la culture dominante qui règne sur le campus. Le sentiment d'appartenance est défini comme état le sentiment de faire partie intégrante de la communauté étudiante plus large. De plus,

the sense of belongingness or connectedness on campus has been affiliated with students' social acceptance and professors' pedagogical caring (Freeman, Anderman et Jensen, 2007) and openness to diversity (Summers, Svinicki, Gorin et Sullivan, 2002), while sense of belongingness in classrooms has been affiliated with adaptive motivation for achievement (Freeman et al., 2007 et Summers et Svinicki, 2007) as well as the use of collaborative or cooperative learning (Summers et al, 2005, Summers and Svinicki, 2007 cités dans Rodgers et Summers, 2008, p.176).

D'autre part, plusieurs chercheurs (St. John, Kirshstein et Noell, 1991; Astin, Tsui et Avalos, 1996) ont remarqué que les étudiants faisant partie de groupes minoritaires

aux États-Unis sont moins bien préparés académiquement pour l'université que ceux faisant partie du groupe non minoritaire et que ce facteur contribue à baisser leur taux de rétention. Ainsi, plusieurs chercheurs ont également tenté de mieux comprendre la disparité des résultats scolaires et des performances des apprenants immigrants en prenant comme angle d'analyse les particularités du groupe ethnique d'appartenance. Ainsi, Ogbu (1986), en prenant comme cadre de référence le contexte états-unien, décrit trois grands groupes : «les autonomes», «les immigrants» et «les castes» (p.27), les performances scolaires des immigrants dépendant principalement du groupe dont ils font partie. «Les autonomes», comme par exemple, les juifs, les amish et les mormons se caractérisent par le fait qu'ils maîtrisent la langue du pays d'accueil et ne se sentent pas subordonnés à la majorité. Par conséquent, ils réussissent très bien académiquement. «Les immigrants», quant à eux, formeraient un groupe constitué de minorités venues plus ou moins volontairement dans le pays d'accueil. Ils ne vivraient pas encore depuis assez longtemps dans leur nouveau pays pour internaliser les effets négatifs de la discrimination. En conséquence, les apprenants de ce groupe seraient très performants, puisqu'ils n'auraient pas conscience de la perception du groupe majoritaire pouvant les considérer comme inférieurs. «Les castes», groupe représenté principalement par les Noirs, les Portoricains, les Mexicains et les Amérindiens seraient les descendants d'immigrants originellement incorporés de force dans la société nord-américaine. Ils seraient, selon les auteurs, très souvent exploités par la société dominante et ne bénéficieraient pas d'une éducation égalitaire, ce qui expliquerait le fait qu'ils se retrouveraient dans la plupart du temps en situation de conflit culturel, source de crises identitaires importantes.

Dans la même veine, une recherche réalisée, cette fois-ci en contexte européen, Bouteyre (2004) fait la distinction entre «étrangers proches» et «étrangers lointains» pour expliquer l'hétérogénéité de leurs résultats scolaires. Le premier groupe formé des Espagnols, Italiens et Portugais, etc. s'identifierait facilement au pays d'accueil grâce à une «proximité culturelle», le système éducatif du pays de provenance s'apparentant à bien des égards à celui du pays d'accueil. Selon elle, les apprenants

faisant partie de ce groupe réussissent bien à l'école. Les «étrangers lointains» ont, au contraire, une culture très différente de celle de la société d'accueil, ce qui expliquerait le fait que leur adaptation soit plus difficile. Comme conséquence, leur réussite scolaire serait négativement affectée. Africains, Maghrébins et Asiatiques feraient partie de cette constellation.

S'inscrivant toujours dans la même perspective, mais en prenant un angle d'analyse différent, plusieurs chercheurs dont Gosman, Dandridge, Nettles et Thoeny (1983) se sont penchés sur la relation entre l'origine raciale et la persévérance et le progrès des étudiants. Contrairement aux résultats obtenus par d'autres chercheurs (Duncan, Featherman et Duncan 1972; Featherman et Hauser, 1978; Clark, 1960 et Pincus, 1980), ils font ressortir que: «...multiple regression analyses show that racial differences disappear when the effects of other student and institutional characteristics are statistically controlled» (p.209). Les résultats de leur étude leur permettent d'avancer que «...it is clear that race is probably not a significant predictor» (p.234) ni pour les progrès des étudiants ni pour leur persévérance. Comme conséquence, ils suggèrent que les collèges et les universités repensent leurs programmes de counseling conçus spécialement pour desservir les étudiants faisant partie du groupe minoritaire.

Des explications s'inscrivant dans la catégorie des approches dites interactionnelles

Quatrièmement, selon Rodgers et Summers (2008), la plupart du temps, les recherches visant à expliquer la non persévérance en contexte pluriethnique s'appuient sur les modèles les plus connus traitant de la persévérance, principalement ceux s'inscrivant dans la catégorie des théories interactionnelles, le défi des chercheurs étant souvent de voir comment tel modèle peut être appliqué aux groupes ethniques et raciaux dont le taux d'abandon est important. Le modèle de Tinto est celui qui semble être le plus souvent utilisé comme cadre de référence. Pourtant, son application en contexte pluriethnique est loin de faire consensus, son utilisation par différents chercheurs menant souvent à des résultats divergents. En effet, alors que

plusieurs chercheurs suggèrent que les principes généraux du modèle de Tinto s'appliquent autant aux étudiants Blancs qu'aux non Blancs (Fox 1980, 1985, 1986; Stith 1994), d'autres résultats indiquent que différents autres facteurs expliquent la rétention des étudiants faisant partie des groupes minoritaires et non minoritaires. Par exemple, Tracey et Sedlacek (1984, p. 177) font ressortir l'importance des facteurs non cognitifs pour expliquer la non persévérance des étudiants Noirs aux États-Unis. Ils avancent que, pour ces derniers, ce sont particulièrement des variables telles que le manque de soutien de la part des autres, le manque de confiance en soi ou d'engagement dans la communauté qui sont les plus directement liées à la décision d'abandonner ou de persévérer. D'autres recherches, réalisées cette fois-ci par Tracey et Sedlacek (1987), confirment cette conclusion. Pour eux, ce sont les facteurs non-cognitifs suivants: un concept de soi positif, une évaluation positive de soi, la préférence pour les buts à long terme et le leadership qui sont associés à la persévérance dans le cas des étudiants Noirs. Également, Gloria et Robinson (1994) trouvent que les étudiants d'origine hispanique ayant confiance en eux et des perceptions positives concernant l'environnement scolaire sont plus prédisposés à persister que les autres étudiants de la même origine.

Dans le cadre d'une autre étude réalisée auprès des étudiants en première année du collégial, Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella (1996, p. 444) soutiennent que les explications pour la rétention des minorités sont différentes par rapport à celles de la majorité. Ils constatent que parmi les facteurs tels que les mesures d'intégration sociale et d'aide financière, les interactions avec la faculté, l'encouragement de la famille, le nombre d'enfants, le travail hors-campus, la moyenne cumulative générale, le seul prédicteur de rétention commun aux deux groupes, celui des minorités et celui de la majorité, est, cette fois-ci, la moyenne cumulative générale.

Nora (1987) réalise une autre étude quantitative, cette fois-ci auprès des 3544 étudiants américains d'origine hispanique inscrits dans plusieurs collèges de deux ans au Texas, en prenant comme cadre de référence le modèle de Tinto. Elle retient sept

variables dont les six variables indépendantes suivantes: les notes au High School, le niveau d'éducation des parents, l'encouragement de la famille, l'intégration académique, l'intégration sociale, l'engagement envers les buts et envers l'institution. La rétention est retenue comme variable dépendante. Si «dans le modèle de Tinto l'accent est mis sur l'importance de l'engagement initial envers les buts et l'institution pour expliquer la rétention, mais seulement quand l'engagement est en relation avec l'intégration académique et sociale» (Nora, 1987, p.49), dans son étude, Nora constate qu'en effet, «the institutional/goal commitments not only had a significant direct effect on retention rates but were considerably more important in determining retention» (1987, p.49). En revanche, les résultats de son étude font ressortir que l'engagement envers les buts et envers l'institution ne dépendent ni de l'intégration académique (l'effet total de cette dernière sur la persévérance étant de .018) ni de l'intégration sociale (son effet total sur la persévérance étant de .092).

Elle remet ainsi en question la capacité du modèle de Tinto d'expliquer la rétention des étudiants d'origine hispanique dans les collèges de deux ans, car ni l'intégration sociale ni celle académique n'affectent de façon significative leur taux de rétention. Ces résultats vont à l'encontre de ceux d'autres chercheurs qui ont testé le modèle de Tinto (Fox, 1986; Pascarella, Terenzini et Wolfle, 1985) et, en partie, dans le sens de ceux de Sandler (2000) qui montre que l'intégration académique a même un effet négatif sur l'intention de poursuivre les études et sur la persévérance aux études, cette fois-ci, des adultes non traditionnels. Par contre, si dans l'étude de Nora l'engagement envers les buts et envers l'institution semblent avoir un impact considérable sur la persévérance des étudiants d'origine hispanique (effet total de .904), Sandler montre que l'engagement envers l'institution a un effet négatif sur la persévérance des adultes non traditionnels. Deux autres facteurs, soit les résultats académiques au High School et l'encouragement de la part des autres avant d'arriver au collège ont été trouvés par Nora comme ayant un impact déterminant sur l'engagement envers les buts et envers l'institution. Si elle reconnaît qu'il est quasiment impossible que les administrateurs contrôlent ces variables, pour elle «It is possible for colleges to

recognize that a large population of their student clientele is not academically prepared and has received little, if any, support to attend college» (Nora, 1987, p.54). Et comme Pascarella et al. (1985) ont trouvé que la participation des étudiants à de sessions d'orientation augmente le niveau d'engagement de ceux-ci, Nora recommande l'intégration de cours d'orientation dès le début de leur formation, car, selon Seale (1984), c'est durant son premier trimestre d'école qu'un changement va se produire en ce qui a trait à son engagement.

2.2.1.4 Synthèse

De façon générale, la production des recherches sur la persévérance, et ce, principalement aux États-Unis et particulièrement aux études postsecondaires, est florissante. La même tendance se dessine en ce qui a trait à la compréhension de la persévérance en contexte pluriethnique. En revanche, si un nombre important de recherches porte essentiellement sur des jeunes en formation initiale, très peu d'études ont comme population les adultes. Pourtant, il y a un consensus parmi les chercheurs que les motivations de retourner aux études ainsi que les réalités et les responsabilités des apprenants adultes diffèrent considérablement par rapport à celles des jeunes (Matus-Grossman et Goden, 2002; Bean et Metzner, 1985; Sandler, 2000, etc.). Cela explique le fait que, dans le cas des adultes, des variables, telles que l'intégration académique et sociale dans l'institution scolaire avancées dans plusieurs modèles dont celui de Tinto comme étant les plus directement liées à la persévérance des jeunes en formation initiale, car elles ont un impact direct sur leur engagement envers les buts et envers l'institution, semblent perdre leur importance pour les étudiants adultes, cédant la place à des variables personnelles, telles que la confiance envers son choix de carrière et à des variables externes à l'institution et au contexte académique, telles que l'encouragement et le support de la famille et des amis, les responsabilités familiales et professionnelles ainsi que la situation financière et la satisfaction au regard de ses ressources financières.

Nous constatons également que se sont les modèles les plus connus dont celui de l'intégration de Tinto (1975), celui de la diminution des effectifs de Bean et Metzner (1985), celui de Cabrera et al. (1992), etc. qui servent souvent de cadre de référence aux chercheurs étudiant le phénomène de la non persévérance scolaire dans différents contextes. Cependant, les résultats de ces recherches soulèvent des contradictions importantes et des questionnements quant à la capacité de ces modèles d'expliquer la rétention des étudiants, tel que le souligne par exemple Sandler, qui en prenant comme cadre de référence pour sa recherche auprès des apprenants adultes non traditionnels le modèle de Cabrera et al., montre que, contrairement aux avancés de ce modèle et de celui de Tinto dont il s'inspire, l'intégration académique et sociale ont un impact négatif sur l'intention de persévérer.

Cette fois-ci en contexte pluriethnique, alors que plusieurs chercheurs suggèrent que, par exemple, les principes du modèle de Tinto s'appliquent autant aux étudiants Blancs qu'aux non Blancs (Fox, 1980, 1985, 1986; Stith, 1994), d'autres (Tracey et Sedlacek, 1984, 1987; Nora, 1987; Gloria et Robinson, 1994) montrent que ni l'intégration académique, ni celle sociale (variables considérées comme étant essentielles dans le modèle de Tinto) n'affectent pas le taux de rétention des étudiants et soulignent que différents autres facteurs expliquent leur rétention. Ces facteurs principalement d'ordre non cognitif renvoient selon Tracey et Sedlacek (1984, 1987) et Gloria et Robinson (1994) à des variables personnelles telles qu'un concept de soi positif, une évaluation positive de soi, du leadership, une grande confiance en soi, une facilité d'avoir des buts à long terme et de s'y engager ainsi qu'à des variables interpersonnelles liées à la présence du soutien de la part des autres et à l'engagement dans la communauté.

Toujours en contexte pluriethnique de formation, malgré que la relation entre l'origine raciale et la persévérance soit très controversée (Gosman et al., 1983; Grayson, 1998; Duncan, 1972 et Pincus, 1980), les différences culturelles sont souvent au cœur des explications des difficultés de persévérance. La revue de la

littérature nous fournit de nombreux exemples à cet effet. Ainsi, nous apprenons que les motivations d'aller à l'école diffèrent d'un groupe ethnique à l'autre (Phinney et al., 2006), que les étudiants Afro-américains sont plus sensibles aux comparaisons sociales que les Blancs à cause de leur double identité : personnelle et collective (Steele et Aronson, 1995), que le mode d'attribution causale en lien avec la persévérance est différent d'une culture à l'autre (Bempechat, 1998), qu'une forte identité ethnique est positivement associée au sentiment d'auto-efficacité académique (O'Brien et al., 1999, Smith et al., 1999), au rehaussement de l'estime de soi et aux relations interpersonnelles plus positives et indirectement à la persévérance (Phinney et al., 1997), que les étudiants faisant partie des groupes minoritaires sont moins enthousiastes que les Blancs à s'endetter pour financer leur éducation (Olivas, 1985; Mortenson et Wu, 1990; Porter, 1990, Hu et St-John, 2001), que les groupes minoritaires aux États-Unis sont moins bien préparés académiquement pour l'université que ceux faisant partie du groupe majoritaire et que ce facteur contribue à la baisse du taux de rétention (St.-John et al., 1991; Astin et al., 1996), etc. Dans la même veine, si plusieurs recherches font ressortir la relation entre le sentiment d'une forte identité ethnique et la persévérance, paradoxalement, d'autres soulignent l'importance de la capacité des étudiants d'ethnies variées de développer une identité biculturelle pour expliquer la persévérance, tandis que d'autres soutiennent que l'acquisition d'une nouvelle identité ou l'émancipation de sa propre identité ethnique ou religieuse ne sont pas associées à la fréquentation et à la persévérance scolaire.

Tout en sachant que la recherche sur la persévérance en contexte pluriethnique de formation est florissante aux États-Unis, les différences notables entre le contexte scolaire et historique états-unien et canadien rendent cependant discutable la pertinence du transfert de connaissances. Ce constat pose d'autant plus problème qu'au Canada et au Québec, les recherches se penchant sur la question s'avèrent être des plus rares. C'est à la lecture de ces développements au fil du temps que Grayson se questionne quant à l'achèvement de la réflexion concernant l'explication de la non-persévérance pour les groupes de minorités et de non minorités. Pour lui, «Whether or

not the same factors explain retention/attrition for both minority and non-minority students is open to dispute» (Grayson, 1998, p.328). En contexte d'éducation aux adultes, la réflexion sur la persévérance, semble être, elle aussi, loin d'être achevée. Plus encore, l'état de la connaissance sur la persévérance scolaire aux États-Unis et en Europe laisse entrevoir le vide existant au niveau de la recherche auprès des adultes en contexte pluriethnique de formation continue.

2.2.2 L'état de la situation et de la connaissance sur la persévérance au Canada et au Québec

2.2.2.1 Quelques considérations générales

Les études faites au Canada ont montré, selon Kirby et Sharpe (2001), que le taux d'abandon des étudiants en enseignement postsecondaire au Canada est de l'ordre de 30 à 50%. Malgré cette situation préoccupante, Tremblay (2005) soutient que

...les efforts documentés d'analyse et l'expérimentation de programmes visant l'amélioration de la diplomation et la diminution de l'abandon scolaire dans les établissements scolaires canadiens sont encore bien timides comparativement aux efforts consentis dans les établissements américains (dans Chenard et Doray, 2005, p.103).

De plus, Pageau et Médaille (2005) avancent que l'histoire de la recherche institutionnelle au Québec est «somme toute assez récente» (dans Chenard et Doray, 2005, p.125), la question de la persévérance et de la réussite aux études postsecondaires ne commençant à susciter l'intérêt des chercheurs qu'au milieu des années 80, plus particulièrement au moment où, à l'université, une baisse des effectifs se faisait ressentir (Pageau et Bujold, 2000). Comme, au fil du temps, «la hausse du taux de persévérance est devenue une cible à atteindre à tous les niveaux du système scolaire» (CSE, 2008, p.3), les recherches se sont multipliées rapidement. Leur

lecture met en évidence des facteurs en lien avec la persévérance se rapportant principalement aux cinq catégories suivantes:

- *Les facteurs personnels* (perception de soi, valeurs, motivation, maturité vocationnelle, engagement, volonté, buts, présence d'un projet professionnel et d'une vision de son avenir, etc.) (Archambault et Chouinard, 1996; Viau, 1994; Chenard, 2005; Goffman et Gilligan, 2003; Romainville, 2000; Conseil supérieur de l'éducation, 2002, 2008; Roy, 2005; Pageau et Bujold, 2000; Barbeau, 1993, 1994)
- *Les facteurs d'apprentissage* (connaissances antérieures, style d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, compétences lectorales et scripturales, capacité de planifier et gérer des tâches) (Boulet, Savoie-Zacj et Chevrier, 1996; Ruph et Hrimech, 2001; Gibson et Graff, 1992; Bédard et Viau, 2001; Sauvé et Viau 2002, 2003; Santosh et al., 2004; Lafontaine et Legros, 1995; Debeurme, 2001; St-Pierre, 2004).
- *Les facteurs interpersonnels et familiaux* (support social, nombre d'amis, relation amoureuse solide, support et approbation de la famille, historique scolaire des parents, statut de parent) (Lambert, Zeman, Allen et Bussière, 2004)
- *Les facteurs institutionnels* (mesures d'aide à la réussite, dispositifs pédagogiques mis en place dans les programmes de formation, horaires, matériel pédagogique, etc.) (Caplan, 1964; Gauthier, 2004; Pageau 2005; Fontaine et Houle, 2005; Cartier et Langevin, 2001; Viau, Cartier et Debeurme, 2000; Ménard, Jolin, Lachance, Saint-Pierre, Langevin et Semblat, 2007)
- *Les facteurs environnementaux* (race, sexe, statut d'étudiant, situation socio-économique, conciliation travail-études-famille) (Grayson, 1998; Ricard 1998; Vigneault, 1993; Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006)

Pageau et Médaille considèrent que, de façon générale, après toutes ces années de recherche sur la persévérance scolaire au Québec, nous savons aujourd'hui que:

- «l'abandon des études se fait tôt: au premier trimestre, à la première année,
- la réussite des cours au premier trimestre a un impact important sur la poursuite des études jusqu'au diplôme,
- l'incertitude est un aspect important des départs institutionnels (comme conséquence, ils suggèrent qu'il faut aider les étudiants à préciser leurs intentions, leurs objectifs),
- les conditions qui favorisent l'accès au diplôme sont des conditions d'engagement (à cet effet, les auteurs se questionnent quant aux capacités de certains étudiants à s'engager),
- le travail de plus de 15 heures par semaine chez les étudiants à plein temps nuit à la poursuite des études jusqu'au diplôme et
- l'abandon des études n'est pas le seul fait des étudiants qui n'ont pas les capacités pour les compléter» (dans Chenard et Doray, 2005, p.118).

2.2.2.2 La recherche sur la persévérance des adultes en formation continue au Québec

Tout d'abord, précisons que si la majorité des études sur la persévérance scolaire et la réussite éducative au Québec ont été réalisées principalement auprès des jeunes en formation initiale, selon Cloutier, Bellemare, Côté et Paré (2005) qui ont analysé 46 revues scientifiques de l'éducation, publiées en langue française ou anglaise qui comprenaient des articles associés à la réussite et à la persévérance, «très peu d'études ont comme population, les adultes» (dans Chenard et Doray, p.175). Pourtant, l'éducation des adultes est devenue un enjeu crucial pour la société québécoise (D'Ortun, 2001). Dans ce contexte, la formation continue, comme solution au développement et au maintien de la compétitivité de la main d'œuvre, oblige, selon D'Ortun (2001), à une compréhension plus étayée des difficultés de persévérance dans les démarches qualifiantes des adultes.

Parmi les rares études portant sur la persévérance scolaire et la réussite éducative des adultes, certaines ont été réalisées auprès des adultes en formation de base (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Dubé 1996; Ouellette, 1997; Roy, 1994, Poirier et Plourde, 2001), d'autres auprès des adultes en formation continue ouverte ou à distance (FOAD) (D'Ortun, 2002) ou en formation continue technique ou

professionnelle (Doray, Bélanger et Mason, 2005; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007). En faisant référence aux raisons qui motivent les adultes à retourner aux études, Bélanger et al. (2005) soutiennent que, pour les étudiants adultes, le retour aux études est souvent le résultat de l'anticipation d'une situation professionnelle ou économique meilleure. Insatisfaits de leurs conditions de travail ou de leur revenu, ou motivés par des aspirations nouvelles ou désireux de se recycler ou de se perfectionner pour conserver leur emploi, les adultes décident de revenir aux études dans un domaine ouvrant sur des perspectives économiques jugées plus intéressantes leur permettant d'améliorer leur qualité de vie. Ce constat va dans le sens de celui de Gagnon et Brunel (2005) qui avancent que les raisons qui motivent le retour aux études s'avèrent une particularité propre aux élèves adultes et que parmi les éléments déclencheurs, «le chômage, la précarité de leur emploi ou leur maigre salaire au moment de l'inscription les poussent à étudier pour améliorer leur sort» (p.317). Ces auteurs soutiennent également que «ce geste répond à un choix plutôt qu'à une obligation pour la grande majorité, même si les motivations qui les poussent s'avèrent davantage extrinsèques...» (p.317), affirmation qui soulève cependant une question quant à la liberté du choix des individus. Pour mieux comprendre cette liberté, il serait sans doute préférable de mieux saisir la portée réelle des contraintes qui pèsent sur elle.

Pour les adultes immigrants récents, en grande partie hautement scolarisés et souvent confrontés à la non reconnaissance des acquis et compétences ou à une reconnaissance insuffisante jumelées parfois à des recherches d'emploi infructueuses, la formation n'est cependant pas toujours un but qu'ils se sont fixés. «C'est même, pour plusieurs un long détour rendu nécessaire pour l'intégration en emploi» (CSE, 2006, p.35). Qu'ils soient immigrants récents ou Canadiens de naissance, les projets et les anticipations sont donc au cœur du retour aux études, ils en sont en quelque sorte le déclencheur (Bélanger et al., 2005). D'ailleurs, selon les mêmes auteurs «L'entrée au programme et l'amorce de l'expérience éducative prennent leur sens non pas dans l'univers éducatif, mais bien dans le rapport anticipé à l'emploi et dans l'amélioration espérée de la situation professionnelle et économique» (Ibid., p.79).

D'Ortun (2001) fait un constat similaire quand elle soutient que «ce sont les gains anticipés en emploi (hausse salariale, mobilité professionnelle, etc.) et non pas l'encadrement institutionnel et les politiques de l'État» (p.7) et encore moins les attentes envers la formation ou la flexibilité du mode de formation qui motivent les adultes à s'inscrire et à persévérer en formation ouverte à distance (FOAD).

Taillon (1999) abonde en ce sens et précise, pour sa part, que selon les résultats de l'enquête de Statistique Canada (1998) au sujet de l'éducation des adultes et la formation continue portant sur les diplômés de 1995, le fait d'obtenir un emploi à plein temps est la raison principale de poursuite des études pour 70% à 79% des étudiants âgés de 25 ans et plus, et pour 50% des étudiants âgés de 17 à 24 ans. Si pour Taillon, l'obtention d'un emploi est une variable étroitement liée à la persévérance, selon Poulin, cette même variable explique le contraire de la persévérance, c'est-à-dire le décrochage scolaire. En effet, Poulin réalise, en 2001, une recherche auprès de 156 décrocheurs issus de la formation professionnelle et collégiale qui ont participé à des programmes de formation subventionnés par Emploi-Québec et montre que parmi les raisons d'abandon invoquées, l'obtention d'un emploi s'est avéré le facteur d'abandon le plus important et ce, pour 43% d'entre eux. On constate ainsi avec Poulin que la satisfaction de besoins financiers et matériels à court terme prime souvent sur l'éducation davantage liée à des objectifs à moyen ou à long terme.

Selon les données recueillies en 1992, auprès d'environ 17 750 étudiants et, en 2002, auprès d'un peu plus de 20 000 étudiants inscrits à l'enseignement collégial, Terrill et Ducharme (1994) de même que Gingras et Terrill (2006) soutiennent que le fait de placer le projet de formation au centre de ses préoccupations et de consacrer plus de temps aux études et aux travaux scolaires et moins de temps à un travail rémunéré semblent représenter les principaux facteurs de réussite. Pageau et Bujold (2000), quant à eux, avancent la volonté et l'engagement, c'est-à-dire la capacité de placer le projet d'études au centre de ses actions comme étant les caractéristiques de ceux qui

poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. L'étudiant engagé serait donc caractérisé par le fait de vouloir obtenir le diplôme convoité, d'avoir l'intention de poursuivre ses études sans les interrompre, de bien connaître le programme choisi, de considérer son choix d'établissement comme définitif et de ne pas occuper un travail rémunéré pour plus de quinze heures par semaine pendant ses études. Dans la même veine, Bonin, Bujold et Chenard (2004), font ressortir les facteurs de persévérance suivants:

vouloir le diplôme du programme, réussir tous ses cours au premier trimestre, vouloir cheminer sans interruption, ne jamais avoir connu d'interruption d'études, avoir étudié au cours de deux dernières années, considérer son choix d'établissement définitif, accéder à une profession: motif important pour s'inscrire, considérer sa situation financière satisfaisante, entreprendre ses études à temps complet et travailler 15 heures ou moins par semaine (cités dans Sauvé et al., 2006, p.43).

Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) ont complété une recherche exploratoire se situant dans une perspective sociologique auprès des adultes en formation de base. Ils constatent que «la décision des adultes de revenir en formation générale est reliée avant tout au travail» (p.101) et font ressortir la relation étroite entre l'atteinte des buts des étudiants adultes et leur rapport subjectif au futur. Selon les auteurs, «la vision du futur de ceux ayant complètement ou partiellement réussi ne se limite pas à l'obtention d'un diplôme; la majorité d'entre eux identifient un objectif professionnel comme but ultime de la trajectoire de réussite» (p.57).

Également, ils remarquent que le processus d'apprentissage des apprenants est complexifié par le poids des «passages difficiles» de leur passé et soulignent que ceux dont le parcours scolaire passé se distingue par la continuité sont ceux qui réussissent tandis que ceux dont le parcours scolaire est marqué par la discontinuité semblent reproduire un «pattern» d'échec scolaire et d'abandon/décrochage. D'ailleurs, ces auteurs ne sont pas les seuls à avoir souligné le poids du passé en lien avec la persévérance. La performance scolaire antérieure (Murtaugh, Burns et Schuster,

1999), les habiletés et les habitudes éducatives acquises antérieurement (Bélangier et al., 2005) joueraient un rôle important au niveau de l'intention de poursuite des études. Ces expériences antérieures pourraient influencer même les choix de formation ultérieurs «à la fois par le biais de la sélection scolaire, qui contribue à réduire l'éventail des possibilités, et par l'information à laquelle elle donne accès, sur les champs de savoir, les disciplines et les débouchés professionnels» (Ibid., p.76).

Dans une publication réalisée en 2007 et intitulée «La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle: enjeux et défis», Savoie-Zajc et Dolbec se sont intéressés, quant à eux, à la nature des besoins et des enjeux de formation d'adultes qui retournent à l'école pour chercher une formation qualifiante au niveau secondaire professionnel. Leur but était d'identifier des pistes d'action favorisant la réussite scolaire à partir de l'identification des enjeux poursuivis par les adultes apprenants et des éléments facilitant et inhibant leur parcours de formation. Ils se sont basés sur le modèle de Wlodkowski (1985) au sujet de la motivation de l'adulte nommé Time Continuum Model of Motivation.

Cette recherche qualitative a montré que les personnes qui s'engagent dans une formation qualifiante après une interruption de leurs études pendant quelques années ont pris une telle décision de façon raisonnée et planifiée et que, pour la plupart d'entre eux, le retour aux études s'inscrit dans un projet de vie, la formation représentant une stratégie leur permettant d'améliorer leur condition de travail et, par conséquent, de vie. Si 97% des répondants au questionnaire mentionnaient que leur principal défi était celui de garder leur motivation, une bonne partie d'entre eux ne cachait par leur crainte de ne pas arriver au bout du projet d'études. Ceci suscite, selon les auteurs, au moins une question: «Qu'est-ce qui vient modérer un tel désir d'amélioration et freiner leur élan vers l'atteinte de meilleures conditions de travail?». Malgré que la réponse à cette question soit complexe, Savoie-Zajc et Dolbec font ressortir que, généralement, les raisons invoquées par les étudiants tiennent surtout aux difficultés financières, à la difficile conciliation études-famille ou travail-études-

famille ainsi qu'à des aspects liés à la structure de programme. Également, ils remarquent que les encouragements venant des enseignants, des autres étudiants et de la famille constituent des apports non négligeables pour soutenir la motivation des apprenants. En conclusion, ces chercheurs proposent, pour les étudiants inscrits dans les programmes ciblés, des mesures d'accueil, d'accompagnement et d'orientation professionnelle, la mise en place d'un service de planification financière, l'élaboration d'un guide de ressources pour des personnes qui éprouvent des difficultés sur les plans personnels et familiaux et la révision des programmes et de l'approche individualisée, l'accent devant être mis sur le développement des activités pédagogiques qui placeraient les étudiants en «projet de sens», leur permettant ainsi d'effectuer des liens avec la pratique du métier.

Bélangier et al. (2005), dans une étude longitudinale qualitative auprès d'un échantillon de 127 étudiants volontaires inscrits dans trois programmes de l'enseignement collégial technique dans deux régions du Québec, et dont le but était de mieux saisir le rôle des diverses temporalités dans la persévérance ou son contraire, ont introduit le concept de «carrières scolaires»²⁷ en faisant ressortir la contribution des différentes temporalités²⁸ à leur déroulement. L'analyse de leurs résultats permet de dégager six catégories de carrières scolaires dont deux sont caractérisées par la persévérance (la persévérance tranquille et la persévérance difficile ou l'épreuve surmontée) et quatre par les abandons (l'épreuve non surmontée et sans suite, l'épreuve orientante, les départs prévus ou planifiés et la conciliation travail-études). Selon ces chercheurs, «les héritages et les acquis antérieurs constituent le capital de dispositions et de compétences mobilisables dans les études qui ont une influence déterminante sur la suite des choses» (2005, p.86). De plus, si ceux qui persévèrent reflètent «une logique de continuité entre le passé et l'expérience en cours, les

²⁷ Concept qui, selon les auteurs est proche du concept de carrière éducative. Cette dernière est définie comme étant une suite d'événements qui, par l'éducation et l'apprentissage, interviennent dans la construction et la transformation de l'identité de l'individu.

²⁸ Les différentes temporalités font référence au poids du passé (la performance scolaire antérieure, les habilités et les habitudes éducatives acquises, l'expérience scolaire antérieure, elles-mêmes façonnées par l'appartenance ethnoculturelle, la position socio-économique et les rapports de genre), à la situation présente et au rôle de l'anticipation du futur.

difficultés étant pour eux une source de réengagement dans les études» (2005, p.86), ceux qui abandonnent sans suite le font «parce qu'ils ne trouvent aucun sens à l'expérience en cours» (2005, p.83). C'est cet aspect qui semble les distinguer des autres qui persévèrent malgré les difficultés. Selon les auteurs, les trois autres carrières caractérisées par l'abandon dont l'épreuve orientante, les départs prévus et planifiés et la conciliation travail-études-famille en déséquilibre, se distinguent, quant à elles, par un rapport aux temporalités un peu différent. Si les deux premières mettent en jeu le rôle de l'anticipation du futur et reflètent la présence du sens, la dernière met uniquement en jeu le temps présent par la difficile conciliation travail-études-famille.

Il y a deux aspects de cette étude fort intéressante, qui sont particulièrement pertinents pour la présente recherche. D'une part, il en ressort que la présence du sens ou son contraire semble avoir un impact considérable sur la persévérance des adultes. D'autre part, on remarque que ceux qui persévèrent sont capables de puiser dans leur bagage antérieur, d'actualiser leur «capital intellectuel et culturel» afin de moduler la relation présente avec l'environnement et de construire du sens au niveau de l'expérience en cours, malgré les difficultés. Ces constats renvoient en partie à la notion d'identité, dans la mesure où, pour Bégin, l'identité fait référence au sens qu'on donne à nos expériences dans différentes sphères de la vie, et pour Erikson, pour qui cela renvoie au sentiment «d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (1968, p.14). Ces résultats suscitent cependant plusieurs questions:

- Qu'est qui fait en sorte que certains adultes arrivent à construire du sens et d'autres pas?
- Comment peut-on expliquer le fait que pour certains adultes les difficultés deviennent une source de réengagement dans les études, alors que pour d'autres cela devient plutôt une source de découragement et d'abandon?
- Comment peut-on interpréter cette capacité de certains adultes de profiter de leurs expériences antérieures pour surmonter les défis du présent et anticiper avec assurance l'avenir?

- Est-ce que la conciliation travail-études-famille met en jeu uniquement le temps présent? Bien que ces questions ne fassent pas l'objet de la présente étude, il serait certainement approprié de les approfondir dans le cadre d'une recherche éventuelle.

Dans la même veine, Boutinet (1990) analyse la notion de projet, dont celle de projet de formation dans une perspective temporelle et considère que «le présent acquiert une réelle consistance lorsque simultanément il peut s'appuyer sur une expérience passée et anticiper de nouvelles possibilités d'action» (Ibid., p.61). Considéré comme étant l'assise de l'identité, le passé constitue donc pour Boutinet «une réserve de possibilités et d'actualisations dans laquelle le présent va puiser pour construire le futur» (Ibid., p.64), futur qui est devenu aujourd'hui «la préoccupation quotidienne destinée à préparer les moindres adaptations des individus à leur environnement» (Ibid., p.66). Le projet introduit donc un double horizon temporel. Il s'agit d'une part «d'une histoire personnelle à élucider à travers un horizon temporel rétrospectif» (Boutinet, 1993, p.59-60) et, d'autre part, «des perspectives à expliciter à travers un horizon temporel prospectif qui va modaliser l'horizon rétrospectif» (Ibid., p.59-60).

2.2.2.3 La recherche sur la persévérance en contexte pluriethnique au Québec et au Canada

Si les recherches portant sur la persévérance des adultes dans les démarches qualifiantes au Québec sont rares, celles portant sur la persévérance des immigrants dans les programmes d'éducation des adultes et de formation continue le sont encore plus. Pourtant, selon Chenard et Doray (2005), depuis quelques années, les collèges et les universités ont connu une bonne augmentation du nombre d'étudiants d'origine et de culture variées détenant des diplômes hors Québec.

Plusieurs explications peuvent être données à cette réalité. Tout d'abord, force est de constater avec Grayson (1998) qu'au Canada, contrairement aux États-Unis, les taux de rétention des groupes de différentes origines raciales sont statistiquement

comparables: «In general it was found that differences in overall retention rates for Blacks and students of South Asian, Chinese, 'other' non-European, and European origins are small» (Grayson, 1998, p.323). Le Ministère de l'éducation (1998) avance pour sa part que «Le pourcentage de réussite observé chez les immigrants allophones dans le secteur de la formation professionnelle est équivalent à celui des immigrants francophones ou anglophones et à celui des élèves nés au Canada» (p.10). Le même Ministère (1998) soutient qu'au niveau collégial «le taux de diplômation des élèves allophones est comparable à celui des élèves de langue maternelle française. Cependant, ce taux varie passablement d'un groupe linguistique à l'autre» (p.11). Dans le même ordre d'idées, dans un rapport du Groupe d'étude Étudiants-Environnement de l'Université de Guelph (University of Toronto, 1992, p.9), on apprend que «the university graduation rate among Blacks, Caribbeans, and Central/South Americans is about equal to the general population» à une différence près: «the graduation rate among Asian groups is higher than general population» (1992, p.9). Comme conséquence, «there has been no investigation of race and student retention in Canadian universities» (Grayson, 1998, p.323).

Ensuite, dans le cadre de son étude intitulée «Racial origin and student retention in a Canadian University», Grayson (1998) fait le constat que, contrairement aux résultats de plusieurs recherches en contexte pluriethnique aux Etats-Unis, «Some evidence indicates that at least one outcome of the university experience, graduation, may not vary by race in Canada» (Grayson, 1998, p.327). D'une façon plus spécifique, Grayson affirme que «a logistic regression analysis indicated that while racial origin is not a predictor of voluntary withdrawal from university at the end of first year, it has a slight effect on involuntary withdrawal» (Grayson, 1998, p.323). De plus, il avance que

variables often found to be important predictors of withdrawal, such as university social and academic experiences, contacts with faculty, etc., perceptions of the campus racial climate, and experiences outside the university are of no consequence. Most importantly, neither is of racial origin (Grayson, 1998, p.348).

Dans le cadre de la même recherche, il s'est penché sur la compréhension des retraits volontaires et involontaires des étudiants d'origines raciales variées²⁹ en première année inscrits à temps plein à l'Université York de Toronto en prenant en considération les variables suivantes:

- les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée (sexe, avoir au moins un parent ayant complété des études universitaires, OAC (marks Ontario Academic Credit),
- l'intégration sociale (nouveaux amis, nombre d'heures sur le campus, participation à des activités sportives, etc.),
- l'intégration académique (satisfaction par rapport à la qualité de l'enseignement, tutorat et activités de laboratoire, activités académiques informelles),
- les contacts en dehors de la salle de classe avec la faculté, la direction, etc.,
- le climat racial sur le campus,
- les perceptions quant à la valeur du diplôme, au programme et à la probabilité de poursuivre les études,
- les expériences à l'extérieur de l'université et les conséquences potentielles quant à la rétention (inquiétudes sur le plan financier, problèmes sur le plan familial interférant avec les études, le travail, le lieu de résidence: avec la famille ou pas, etc.),
- la moyenne cumulative générale,
- l'origine raciale.

Il a constaté que si la race n'est pas un prédicteur de persévérance, le bloc comprenant les perceptions quant à la valeur du diplôme, au programme et à la probabilité de poursuivre les études «is statistically significant and increases the PCP³⁰ to 27,03%» (Grayson, 1998, p.344). De plus, «with the addition of experiences outside of the university, PCP increases to 32,43%. With the inclusion of GPA there is a statistically significant improvement in the model and PCP increases to 45, 95%» (Grayson, 1998, p.344). Règle générale, selon Grayson, les variables mentionnées semblent pouvoir prédire avec un taux de précision de 45,59% les départs volontaires.

²⁹ Des Blancs, des Noirs, des Asiatiques du Sud, des Chinois et des Européens

³⁰ The percent correctly predicted

Comme cette étude a été réalisée auprès des étudiants d'une seule université, Grayson nous met en garde quant à la possibilité de généraliser les résultats à l'échelle canadienne et suggère la réalisation d'études similaires dans d'autres universités afin de voir si les résultats se reproduisent.

Dans une autre étude quantitative longitudinale et comparative récente réalisée auprès de nouveaux arrivants inscrits dans des programmes de sciences et génie à l'Université de Laval, Larose, Guay, Senécal, Harvey, Drouin et Delisle (2005) ont analysé les déterminants socio-motivationnels de la persévérance et les interventions visant la promotion des études et carrières dans le secteur des sciences et génie. Les assises de leur étude reposent sur le modèle socio-motivationnel de la persévérance qu'ils ont développé et qui s'inspire de trois courants théoriques de la motivation. Il s'agit de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1986) qui accorde une place centrale aux jugements de l'individu quant à ses capacités d'organiser des actions, de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991) qui met l'accent sur la satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie dans le développement de la motivation intrinsèque et du modèle socio-motivationnel de soi de Connell et Wellborn (1991) qui situe les notions d'engagement et de soutien à l'autonomie comme déterminants de la motivation et de l'adaptation individuelles. Ils montrent que parmi les variables continues examinées, la variable la plus discriminante associée à la persévérance est la certitude du choix de carrière ($t(385)=3.47$, $p<.001$), suivie de l'intérêt et des habitudes scientifiques ($t(388)=3.23$, $p<.001$), de l'accès à des ressources scientifiques ($t(388)=3.20$, $p<.001$), de la motivation intrinsèque liée à la connaissance ($t(384)=3.13$, $p<.005$) et d'un degré plus important d'engagement dans les études au collégial ($t(385)=2.21$, $p<.05$). Une vérification plus rigoureuse de ces données à l'aide de la régression logistique leur a permis de dégager quatre variables qui se démarquent des autres quant à leur capacité de prédire l'appartenance au groupe de persévérants. Il s'agit de la certitude du choix de carrière (odd ratio= .423), du fait de ne plus résider chez ses parents (odd ratio= 1.871), de la motivation intrinsèque (odd ratio=.644) et du fait de pratiquer des activités

scientifiques en dehors de l'école (odd ratio= .004). Par contre, des variables telles que les sentiments d'attachement institutionnel, la qualité de l'encadrement scientifique (soutien à la compétence, à l'autonomie et à l'engagement) et les perceptions des étudiants quant aux pratiques pédagogiques des enseignants ne sont pas directement reliées à la persévérance.

2.2.2.4 Synthèse

De façon générale, nous constatons avec Chenard et Doray (2005) qu'au Québec et au Canada, la recherche sur la persévérance demeure plus timide et moins systématique qu'aux États-Unis. De plus, malgré que l'éducation des adultes soit devenue un enjeu crucial pour la société québécoise, très peu d'études ont comme population les adultes. Également, nous remarquons qu'il y a très peu de recherches qui se soient intéressées à la non persévérance en tenant compte de la «pluriculturalisation» des effectifs scolaires. Plus encore, les recherches portant sur la compréhension des difficultés de persévérance en contexte pluriethnique de formation continue sont quasiment inexistantes.

Les rares études portant sur la persévérance scolaire des adultes au Québec ou au Canada visent les adultes en formation de base, ceux en formation continue ouverte ou à distance ou ceux en formation technique ou professionnelle. La prise en considération de leurs résultats nous permet de souligner un constat général qui fait consensus parmi les chercheurs : dans le cas des adultes, ce sont les projets et les anticipations s'inscrivant dans l'intention d'amélioration de la situation économique, professionnelle et de la qualité de vie qui sont au cœur de la décision du retour aux études (Bélangier et al., 2005 ; Gagnon et Brunel, 2005 ; Taillon, 1999; D'Ortun, 2001; Bélangier et al., 2007). Ces gains anticipés semblent prévaloir même sur les conditions de l'univers éducatif quand il s'agit de persévérance scolaire. Dans ce contexte, plusieurs variables externes à l'institution et au contexte académique ainsi que des variables d'ordre personnel semblent faire consensus. Il s'agit principalement

de l'encouragement et du soutien de la part de la famille, des amis et des enseignants, de la nature des responsabilités familiales et professionnelles dont la difficile conciliation travail-études-famille, de la situation financière et de la satisfaction au regard de ses ressources financières, de la capacité de s'appuyer simultanément sur les expériences passées et d'anticiper de nouvelles possibilités d'action malgré les obstacles et de donner du sens à ses projets ainsi que de la continuité/discontinuité du parcours scolaire antérieur.

Du côté des recherches portant sur la persévérance en contexte pluriethnique de formation, nous apprenons qu'elles sont rares au Canada, car selon Grayson (1998) les taux de rétention des groupes de différentes origines raciales sont statistiquement comparables. Ces rares études font ressortir que la race est loin d'être un prédicteur de persévérance et soulignent que des variables d'ordre personnel telles que la certitude du choix de carrière, la motivation intrinsèque, les perceptions quant à la valeur du diplôme, au programme et à la probabilité de poursuivre les études, jumelées à des variables extérieures au contexte scolaire, telles que les inquiétudes sur le plan financier, les problèmes sur le plan familial interférant avec les études, le travail, sont celles qui semblent être le plus directement liées à la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme en contexte pluriethnique de formation. Par contre, les sentiments d'attachement institutionnel, la qualité de l'encadrement scientifique, l'intégration sociale et académique et le climat racial sur le campus ne semblent pas être directement reliés à la persévérance des immigrants.

2.2.3 Analyse critique de l'état de la connaissance

Le travail de recension effectué à partir de la littérature disponible met en évidence plusieurs constats. Tout d'abord, l'évolution de la recherche sur la persévérance scolaire a été marquée par l'ajout au fil du temps de nombreuses variables grâce à la contribution des théories psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles et interactionnelles qui témoignent à la fois de la complexité du phénomène, du

manque de consensus quant à ses sources ainsi que des limites des théories et modèles existants. De plus, on peut constater que si la recherche sur la compréhension des difficultés de persévérance en contexte pluriethnique est particulièrement florissante aux États-Unis, elle y a essentiellement porté sur des jeunes étudiants inscrits en formation initiale et les recherches qui se sont penchées sur cette problématique en Europe, au Canada et au Québec sont peu nombreuses et elles sont quasiment inexistantes si on rajoute la dimension formation continue.

Les théories sociales, économiques et organisationnelles et les variables extérieures à la personne

Malgré que plusieurs recherches sur la compréhension des difficultés de persévérance en contexte pluriethnique de formation et en contexte d'éducation aux adultes et de formation continue fassent ressortir des variables extérieures à la personne pour expliquer ces difficultés, la plupart des théories sociales, économiques et organisationnelles existantes ne tiennent pas compte des réalités des adultes.

En ce qui concerne les théories sociales, Tinto soutient qu'elles semblent être insensibles «to the institution-specific character of student retention and the various forms it takes among institutions of apparently similar prestige and student composition» (Tinto, 1992, p.1699). Il en résulte qu'elles ne sont pas utiles pour expliquer comment différents types d'abandon surgissent dans des institutions pourtant similaires en terme de prestige et surtout de composition de la clientèle.

Quant aux théories et aux explications économiques, selon Tinto, elles ne tiennent pas compte des autres dimensions qui colorent les décisions individuelles liées à la poursuite des études. De plus, elles n'ont pas été capables d'expliquer les différentes formes d'abandon des études à un haut niveau scolaire. Ainsi, on constate que lorsque les étudiants évoquent des raisons financières pour quitter l'institution, cela cache souvent une insatisfaction face à cette dernière. Généralement, s'ils sont satisfaits de l'école, ils accepteront de déboursier des montants élevés (tiré dans Tinto, 1992,

p.1700). Finalement, si les situations économiques difficiles de courte durée provoquent parfois des abandons, selon Tinto, on ne peut pas élaborer, à partir de ce constat, une théorie explicative sur les abandons continuels à long terme aux études supérieures. Oosterbeek (1989), suggère que «expected earnings may be a better measure of student decisions than are the commonly employed data on realized earnings» (p.26).

Les théories organisationnelles, quant à elles, présument implicitement que les raisons de départ sont les mêmes pour tous. Elles sont donc peu utiles dans l'analyse des comportements des étudiants, qui eux, diffèrent d'un individu à l'autre. Selon Tinto, les théories de Bean et Kamens ne démontrent, ni n'expliquent l'abandon de l'étudiant, car elles ne montrent pas comment les attributs organisationnels ont un impact sur la décision de l'étudiant de rester ou quitter. Pour Tinto (1992),

This is the case, in part, because these theories normally do not point out the intervening factors, such as student subcultures and patterns of student-faculty interaction, that serve to transmit the effect of the organization to student behaviour. Nor do they explain why it is that different types of students take on different types of leaving behaviours within the institution. In this regard, these theories implicitly assume that all leaving arises from the same sources, an assumption known to be false (Tinto, 1992, p.1701).

Malheureusement, les théories sociales, économiques et organisationnelles se heurtent à une limite assez importante: elles n'arrivent pas à expliciter comment, dans les mêmes conditions, certains individus persévèrent et d'autres abandonnent. De plus, on voit difficilement comment les explications tirées des analyses collectives du phénomène de non persévérance scolaire pourraient fournir aux professionnels, qui doivent composer individuellement avec les élèves enclins de tout laisser tomber, de pistes intéressantes pour les aider à surmonter leurs difficultés. On ne peut pas agir directement sur des éléments comme le milieu socio-économique d'origine d'un individu ou la race et le sexe. Tout au plus peut-on tenter d'en diminuer l'impact

négatif. Abondant en ce sens et faisant référence aux enseignants, Bégin (1998) affirme

qu'on leur a tellement fait croire que les facteurs «extérieurs» à l'élève le «condamnaient» en quelque sorte irrémédiablement à la médiocrité, quand ce n'est pas au décrochage, que l'on voit mal à quelles stratégies d'intervention, applicables dans leur milieu, ils auraient pu faire appel pour exercer une action efficace dans le but de contrecarrer ce destin (p.83).

En poursuivant cette réflexion, Bégin avance que «c'est le sens de leur vie, qu'il faut aider ces élèves à construire, car c'est dans le prolongement de cette signification qu'ils trouveront leur orientation de vie, et la motivation dont ils ont besoin pour poursuivre normalement leurs études» (p.84).

Les théories psychologiques et les variables personnelles

Concernant les théories dites psychologiques, elles ont fait l'objet de plusieurs critiques au fil du temps. Tout d'abord, soulignons avec Tinto (1992) que «There is no substantial body of evidence to suggest, as do these theories, that leavers are consistently different in personality from stayers or that such a thing as a «dropout personality» exists» (p.1698). Treize ans plus tard, Chenard et Doray (2005) déplorent, pour leur part, le fait qu'après plus de quatre décennies de recherche, on réalise que les persévérants et les non persévérants partagent des nombreuses caractéristiques personnelles au point qu'il devient difficile de faire ressortir la différence entre les deux catégories.

Ensuite, notons que les recherches faisant partie de cette catégorie ne tiennent pas compte des réalités des adultes. Par contre, plusieurs études portant sur la compréhension des difficultés de persévérance des apprenants adultes et des immigrants font ressortir des variables personnelles étroitement liées à la persévérance qui renvoient principalement à la confiance et à la certitude envers son choix de carrière, à la capacité de s'appuyer simultanément sur les expériences

passées et d'anticiper de nouvelles possibilités d'action face aux obstacles du présent, à la motivation intrinsèque, à un concept de soi positif, à une confiance en soi et en ses moyens, à la capacité d'avoir des buts à long terme et de s'y engager, etc. Cependant, leur lecture nous permet de constater avec Tinto (1992) leur caractère descriptif plutôt qu'explicatif. En effet, l'accent est souvent mis sur la description des manifestations comportementales observables des persévérants ou des décrocheurs sans que les chercheurs s'intéressent pour autant aux mécanismes d'organisation de l'expérience qui sont au sein même du processus d'élaboration de ces comportements. Cela suscite plusieurs questions qui, à notre connaissance, sont loin d'être élucidées. Qu'est-ce qui fait en sorte que certaines personnes arrivent à mettre au centre de leurs préoccupations leur projet de formation, à avoir confiance envers leur choix de carrière, à être motivées, à se fixer des buts et à s'y engager et d'autres pas? En d'autres termes, comment fonctionnent les personnes dont les manifestations comportementales renvoient à ces comportements? Qu'est-ce qu'elles ont en commun? C'est en effet à la suite des réponses que l'on pourra apporter à ces questions dont dépendra la capacité d'intervenir auprès d'elles. Cependant, on en sait très peu au sujet des sources qui sont à la base de la difficulté d'une personne à se fixer des objectifs clairs et durables, à arrêter des décisions, à ressentir de la confiance face à ses choix, à prendre des initiatives et à passer à l'action, surtout quand l'action implique une confrontation avec le non-structuré, etc.

On peut également se questionner sur l'utilité de savoir, pour les intervenants, le fait que, par exemple, la confiance en soi et dans ses moyens ou l'état psychologique ont un impact sur la persévérance. Souvent, ils en font eux-mêmes le constat, sans qu'ils soient plus avancés au niveau de l'intervention auprès de ces personnes. C'est peut-être, entre autres, pour cela que Piédalue (2005) ainsi que Bégin et Ringuette (2005) font le triste constat que même s'il existe depuis de nombreuses années une multitude d'activités de soutien et d'aide, force est de constater le peu de retombées pratiques ou d'améliorations notables de la persévérance. Ce paradoxe remet en question la pertinence des interventions et des actions entreprises élaborées à partir des résultats

de recherche, dont particulièrement ceux provenant de la recherche institutionnelle, associée à la persévérance.

De plus, nous constatons que, la plupart du temps, les facteurs personnels avancés en lien avec la non persévérance renvoient principalement à la conscience et aux perceptions que les personnes ont de leurs caractéristiques personnelles et de leurs difficultés et, trop rarement, à la structure de leur système psychologique. Ainsi, les caractéristiques personnelles, souvent invoquées comme étant en lien avec la non persévérance, font référence à des manifestations comportementales qui, d'un point de vue extérieur, peuvent paraître identiques d'une personne à l'autre (par exemple, le manque de motivation ou la difficulté d'engagement) sans avoir pour autant le même sens si on les rapporte aux structures respectives du vécu de chacun. Il en résulte que les facteurs de non persévérance qui s'inscrivent dans la catégorie des théories dites psychologiques ressemblent à des symptômes des difficultés personnelles dont la source est loin d'être apparente et qui changent en fonction du contexte. Mais comment pallier à cette limite? En reprenant une boutade de Binet, Piaget (1971) (cité par Valéau, 2006) nous met sur une bonne piste. Ainsi, il soutient que:

si le moi est conscient du contenu de sa pensée, il ne sait rien des raisons structurales et fonctionnelles qui le contraignent à penser de telle ou telle manière autrement dit du mécanisme intime qui dirige la pensée (...) Le sujet ne connaît ni la raison de ses sentiments, ni leurs sources (donc tout le rattachement qu'ils comportent avec le passé de l'individu), ni le pourquoi de leurs intensités plus ou moins fortes ou faibles, ni leurs ambivalences éventuelles, etc... L'inconscient cognitif consiste en un ensemble de structures et fonctionnements ignorés du sujet sauf dans leurs résultats (cité par Valéau, 2006, p.13).

Il en résulte qu'une personne peut faire le constat en s'auto-observant qu'elle manque de motivation, de confiance envers son choix de carrière ou qu'elle a de la difficulté à établir des relations véritables avec son entourage (tous ces aspects renvoient aux «résultats» dont Piaget parle), symptômes qui peuvent l'amener à décrocher. En revanche, leur source, le pourquoi de leur intensité, leur ambivalence échappent à tout

contrôle conscient. Et comme ces sources renvoient à la structure du système psychologique (Piaget, cité par Valéau, 2006), structure qui n'est pas observable et qui n'est pas un contenu de conscience (Mucchielli, 1986), on devrait donc procéder à l'analyse de la non persévérance également au-delà de la conscience que les personnes ont de leurs difficultés. Cela devient d'autant plus pertinent que, tel que souligné par Davidson (2002) «ce que nous sommes n'est pas synonyme de ce que nous croyons consciemment être. Et le premier terme est le plus fondamental, parce qu'il permet souvent de prédire le comportement que ne le fait le seconde» (cité dans Shore, 2008, p.268). C'est en abordant la relation entre les caractéristiques personnelles également sous l'angle de la structure de signification et non pas uniquement du contenu, c'est-à-dire des comportements observables, des valeurs, des intérêts, de la culture, etc. qu'on pense pouvoir pallier à une des limites soulignées par le Conseil Supérieur de l'Éducation (2008) dans une étude récente portant sur l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation au collégial. Les résultats de cette étude d'envergure montrent que «les caractéristiques individuelles représentent des facteurs prédictifs de la réussite supérieurs aux autres» (CSE, 2008, p.34) et soulignent la nécessité d'être prudent dans les interprétations qu'on pourrait en tirer, car «cette dimension repose sur des perceptions, des valeurs ainsi que des croyances et qu'elle peut être fragile et varier selon les expériences» (p.34-35).

Paradoxalement, on constate que, la plupart du temps, les descriptions des variables invoquées comme étant responsables de la non persévérance reposent essentiellement sur la perception que la personne a d'elle-même, sur sa capacité à s'auto évaluer, sur la conscience qu'elle a de ses forces et ses faiblesses, de sa réalité, sur sa capacité à communiquer ainsi que sur les perceptions de l'évaluateur³¹. Dans ce contexte, tel que le souligne le CSE (2008), il est souhaitable de ne pas sous-estimer les risques d'arriver à une évaluation biaisée par les difficultés d'introspection que peuvent rencontrer certaines personnes et par l'interprétation subjective des faits de celui qui

³¹ Le concept d'évaluateur renvoie à deux acteurs. En milieu de pratique, il s'agit de l'intervenant (le conseiller pédagogique, le conseiller d'orientation, l'enseignant, etc.). En contexte de recherche, il s'agit du chercheur qui, à l'aide de différents instruments de recherche, essaye d'avoir accès à la réalité des sujets telle qu'ils la perçoivent.

observe qui peut extraire de la communication ce qui correspond aussi bien que possible au message que son propre système cognitif peut décoder. Dans le même ordre d'idée, le CSE soutient que «les perceptions se fondent sur des valeurs propres à l'observateur, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de la personne observée» (p.4). En ce sens, notons que le recours à des instruments d'autoévaluation est de plus en plus contesté. En effet, Seligman (1995) et Larivée (1996) soulignent combien la conscience qu'ont les individus de leur situation psychologique réelle doit être acceptée avec prudence. Ainsi, comme Lauzon (1993) l'a démontré, elle constitue un prédicteur peu fiable³² de la persévérance scolaire.

En contexte pluriethnique, la question de l'évaluation des difficultés d'adaptation et de persévérance est encore plus épineuse. En effet, l'utilisation des tests psychométriques est déconseillée à cause de leur apport culturel, car la construction des tests s'effectue à partir des populations spécifiques et l'usage traditionnel de ces outils auprès d'autres populations que celles testées présente des difficultés en raison de l'absence de normes nécessaires à l'interprétation des résultats obtenus. Ce sont donc actuellement principalement les entrevues non standardisées et les habiletés relationnelles des intervenants qui aident ces derniers à poser un diagnostic aux étudiants de race et culture variées confrontés à des difficultés de persévérance. Or, ces moyens, ne permettent donc pas toujours aux intervenants de contrer leurs biais personnels et d'identifier rigoureusement les sources de ces difficultés. C'est la raison pour laquelle Goyer (2005) dénonce les pratiques liées au diagnostic et à l'intervention en contexte pluriethnique en soulignant la nécessité de procéder à une décentration de ces pratiques qui consistent à recourir majoritairement à l'utilisation des habiletés relationnelles comme la solution à toutes les difficultés en situation interculturelle.

³² Le taux de prédiction est d'à peine 10% plus élevé que ce qui aurait pu être estimé au pur hasard.

Les théories interactionnelles

Le mérite de ces théories est d'avoir intégré dans une explication d'ensemble une bonne partie des variables responsables de la non persévérance qui étaient jusqu'à là invoquées d'une façon isolée. Plusieurs de leurs limites ont été cependant soulevées par Tinto (1992) à leur sujet, dont le fait qu'elles:

...must do more than simply explain the difference between staying and leaving. Specifically they must do a better job of explaining why it is that some leavers will temporarily suspend their attendance, others still will withdraw from higher education altogether. Finally, interactional theories of departure must link up to the vast body of literature on student learning and the research regarding the ways in which colleges and universities shape learning outcomes (Tinto, 1992, p.1702).

Soulignons également que les modèles s'inscrivant dans cette perspective sont ceux qui ont été utilisés le plus souvent par les chercheurs pour mieux comprendre la non persévérance auprès de différents publics, dont les publics adultes pluriethniques. Cependant, plusieurs contradictions ont été soulevées au fil du temps par les chercheurs. Kirby et Sharpe (2001) abondent en ce sens et soulignent que «A review of the research literature relating to postsecondary student attrition suggests that many of the interactional research findings are contradictory» (p.354). Tout d'abord, nous pouvons observer ces contradictions avec l'étude de Sandler (2000) auprès de populations adultes non traditionnelles. Pour illustration, si, dans le modèle de Tinto, l'intégration académique et sociale est ce qui est le plus directement liée à la décision de persévérer, car elle a un impact direct sur l'engagement de l'étudiant, Sandler montre dans son étude que les indicateurs d'engagement envers l'institution et ceux d'intégration académique ou scolaire ont, au contraire, un effet négatif sur l'intention des adultes non traditionnels de poursuivre les études et sur leur persévérance.

Les résultats de l'étude de Nora (1987) réalisée auprès des étudiants au niveau collégial d'origine hispanique met de l'avant d'autres contradictions. En effet, Nora montre que, contrairement aux avancées de Tinto, ni l'intégration sociale ni celle

académique n'affectent de façon significative l'intention de poursuivre les études. Par contre, si pour Sandler l'engagement envers l'institution a un effet négatif sur la persévérance des adultes, Nora montre dans son étude que l'engagement envers l'institution et envers les buts a plutôt un impact positif important sur la persévérance des étudiants d'origine hispanique.

D'autres contradictions sont mises en lumière par les résultats des différentes recherches s'attaquant à la compréhension de la non persévérance en contexte pluriethnique sous l'angle de l'identité ethnique. Ainsi, si plusieurs chercheurs ont souligné le rôle d'une forte identité ethnique dans la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme, d'autres recherches ont pointé l'identité biculturelle et l'acquisition des compétences biculturelles comme étant associées à la persévérance, tandis que, paradoxalement, d'autres auteurs ont montré que, contrairement aux avancées des études antérieures, la fréquentation et la persévérance scolaire ne présupposent pas l'acquisition d'une nouvelle identité ou l'émancipation de l'identité ethnique ou religieuse existante.

Une autre tendance fait référence au fait que les chercheurs qui se sont penchés sur la compréhension des difficultés de persévérance en contexte pluriethnique ont pris comme cadre de référence les modèles les plus connus, principalement ceux s'inscrivant dans la catégorie de théories interactionnelles et qu'ils ont tenté de les adapter aux groupes ethniques les plus exposés à l'abandon. Les résultats de leurs recherches sont souvent contradictoires et tributaires des contextes. Comme conséquence, leur applicabilité auprès d'autres groupes ethniques est limitée. D'ailleurs, en soulignant que la recherche sur la persévérance en contexte multiculturel a mis l'accent sur la compréhension de difficultés de persévérance de différents groupes ethniques tout en faisant ressortir les différences entre ces groupes, Nora (1987) considère que dorénavant «further testing should made to examine the underlying subalterne factor patterns between the groups» (Nora, p.56) en mettant

l'accent sur ce que les individus d'origine raciale et culturelle variées ayant de difficultés de persévérance ont en commun.

D'autres contradictions veulent que chez certains auteurs les différences culturelles entre les groupes ethniques sont au cœur des explications des difficultés de persévérance, tandis que chez d'autres, l'origine raciale est loin d'être un facteur prédictif significatif de ces difficultés. Les prises de position qui mettent au cœur des explications des difficultés de persévérance la différence culturelle donnent naissance à de nombreuses questions. À titre d'exemple, on peut se demander notamment pourquoi certains apprenants appartenant à un groupe ethnique caractérisé par un taux de persévérance faible s'épanouissent tout au long de leur formation, alors que d'autres vivent des situations traumatisantes et d'autres encore se désintéressent et se démotivent? Comment se fait-il que certains apprenants appartenant à ce que Ogbu (1986) appelle «les castes» ou Bouteyre (2004) appelle les «étrangers lointains» réussissent très bien à l'école, alors que d'autres accumulent les difficultés ?

De plus, l'utilisation des approches centrées sur les différences culturelles en intervention engendre des risques de dérapage, dont un est celui de réduire l'identité d'une personne à une seule appartenance, celle qui a trait à sa culture. Ainsi, la différence est souvent avancée comme explication du comportement de celui qui est qualifié d'autre. Or, juste à titre d'exemple, le guide international des compétences en orientation scolaire et professionnelle³³ identifie trois compétences que tout intervenant devrait développer en interculturel. Il s'agit de la prise de conscience des valeurs et des biais culturels, de la connaissance des autres cultures et du développement des interventions culturellement appropriées. Ces dimensions nous ramènent à l'importance pour l'intervenant non seulement de connaître les particularités de chaque culture (défi de taille et quasiment irréaliste si on pense que pendant les quatre ans de pratique en interculturel j'ai rencontré des personnes

³³ On sait que les conseillers en orientation, surtout ceux qui travaillent en milieu scolaire, sont des professionnels qui s'intéressent, eux aussi, à la persévérance scolaire des étudiants.

provenant de 122 pays différents), mais aussi de développer des stratégies d'intervention aussi nombreuses que la diversité des cultures. Le numéro 3 (juin, 2005) de la Revue de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et de psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec est consacré presque entièrement à l'épineuse question : «Orientation et communautés culturelles : une pratique spécifique?». Les interventions des différents professionnels confrontés à l'interculturel soulignent l'importance qui doit être accordée au développement des connaissances du public immigrant. De plus, leurs interventions auprès des adultes immigrants, confrontés à des problèmes d'adaptation, sont basées sur des approches où la différence est au cœur des explications des difficultés d'ajustement aux réalités québécoises.

Un autre inconvénient que cette perspective soulève, renvoie au fait qu'elle s'avère très limitée dans un contexte où à l'intérieur d'un même groupe classe nous retrouvons des individus de race et culture variées, situation que nous rencontrons souvent dans les établissements scolaires canadiens, principalement dans les grands centres urbains et, spécifiquement, dans le secteur de la formation continue, au niveau collégial, contexte scolaire qui attire particulièrement notre attention dans le cadre de la présente proposition de recherche. D'ailleurs, Grayson, tout en soulignant que les contextes scolaires canadien et états-unien sont fort différents, rappelle la nécessité d'être vigilant «before deciding on the appropriateness of integrating Canadian findings into American frameworks» (1998, p.327). Pour lui, si la majorité de Noirs Américains sont nés aux États-Unis et y vivent depuis plusieurs générations, une grande proportion de Noirs Canadiens sont des immigrants récents provenant principalement de pays des Caraïbes. De plus, si aux États-Unis, la recherche sur la persévérance scolaire en contexte pluriethnique met principalement en opposition les étudiants Noirs et Blancs, le système scolaire québécois et canadien se distingue par la variété de cultures et d'ethnies, et, comme conséquence, par la grande variété de langues parlées par les étudiants. À titre d'exemple, près de deux cent langues maternelles sont utilisées par les étudiants des institutions scolaires québécoises. Au

Québec, 46% des étudiants immigrants s'expriment en français, en espagnol, en italien, en portugais ou en roumain (MELS, 2006b). Également, selon Benjamin (1994), contrairement à la situation des Noirs aux États-Unis, au Canada, nous avons eu une histoire d'esclavage plus courte et très différente, ce qui pourrait faire en sorte que «it is not implausible that for historical reasons racial dynamics in Canadian universities may be different from those south of the border» (Grayson, 1998, p.327). Comme conséquence, des raisons invoquées comme étant responsables de la non persévérance dans le contexte scolaire états-unien, telles que l'expérience d'hostilité vécue par les groupes minoritaires sur le campus, le climat social existant dans l'institution, etc. peuvent ne pas expliquer le même phénomène dans le contexte canadien.

Observant que les taux d'abandon dans les universités et collèges américains en dépit de 40 années de recherche et d'expérimentation n'ont pas réellement changés, Seidman (1996) suggère qu'il est temps d'envisager de nouvelles approches conceptuelles et expérimentales à la lutte contre l'abandon des études. Nous proposons un changement de paradigme dans la mesure où, la non persévérance scolaire sera analysée également sous l'angle du fonctionnement de l'individu qui met en lumière sa structure identitaire. Cette nouvelle perspective laisse entrevoir la possibilité d'une explication transculturelle de ces difficultés, l'accent étant mis sur ce que les individus d'origine ethnique et culturelle variées ont en commun et non pas sur ce qui les distingue des autres.

2.2.4 L'orientation scolaire et professionnelle et la persévérance scolaire; la structure identitaire, un angle atypique et prometteur d'analyse de la persévérance

Dans un premier temps, notons que l'orientation scolaire et professionnelle s'intéresse elle aussi de très près à la persévérance des étudiants. D'ailleurs, nombreuses sont les études «qui permettent de faire des liens entre certaines

manifestations de réussite scolaire, comme la réussite des cours ou la persévérance scolaire et des problèmes d'orientation» (CSE, 2002, p. 24). La même source souligne que c'est «à travers les liens qui unissent la persévérance scolaire et l'orientation que l'on peut concevoir l'orientation comme un sous-produit du système scolaire» (Ibid., p.24), cette dernière étant à la fois cause et conséquence de la première. Dans le même ordre d'idées, le CSE (2002) rappelle l'étroite relation entre la persévérance scolaire et la maturité vocationnelle. Cette dernière fait référence à la capacité d'un individu «de s'engager par rapport à son devenir, de prendre conscience de ses besoins, de s'inscrire dans une démarche active d'information, d'être proactif dans ces relations avec son milieu, et finalement, apte à se projeter avec assurance dans l'avenir» (CSE, 2002, p.15). L'indécision vocationnelle, quant à elle, est décrite par Dosnon (1996) comme suit : «(...) l'incapacité d'une personne à choisir ou à s'engager dans un cours d'action particulier quand on lui demande de le faire ou quand, l'ayant sélectionné, elle éprouve un sentiment d'incertitude à propos du but visé» (p.130).

Bolduc (2009), qui a réalisé une recherche qualitative portant sur l'abandon scolaire au secteur adulte, affirme que «d'après ce que nous pouvons constater dans notre pratique, les élèves qui présentent un objectif professionnel incertain ou un manque flagrant d'implication dans leur démarche vocationnelle courent le risque de décrocher. Voilà donc pourquoi il faut se préoccuper de ces aspects dans le traitement des facteurs à l'origine de l'abandon» (p.24). Dans la même veine, Poulin (2004) soutient que l'implication de l'adulte dans sa démarche vocationnelle serait un facteur qui pourrait précipiter sa décision d'abandonner les études. Les étudiants à risque seraient, selon l'auteur, moins en mesure de prendre en main leur démarche vocationnelle attendant passivement les réponses de leur environnement (p.3). Également, ils auraient davantage recours à la pensée magique, leurs objectifs professionnels manqueraient de réalisme et leurs décisions vocationnelles seraient basées principalement sur des facteurs extérieurs à eux. Ces personnes feraient preuve d'une faible connaissance de soi et des réalités du marché du travail ce qui

expliquerait la fragilité de leurs objectifs professionnels. Poulin constate que ces caractéristiques sont encore plus évidentes chez la majorité des prestataires d'assurance-emploi qui, devant la fin éminente de leur prestation, vont se précipiter à prendre une formation parmi celles offertes à ce moment, sans que le retour aux études reflète toujours pour eux une décision réfléchie et mûrie. Si cette stratégie permettrait à certains adultes de gagner du temps et, surtout une certaine sécurité financière, elle augmenterait les risques d'abandon scolaire ou de changement de carrière (Ibid., p.3).

Dans le cas des adultes, il est fréquent d'associer le processus d'orientation à la dynamique identitaire. L'orientation est alors conçue comme un cheminement continu au cours duquel la personne, partant de ses ressources identitaires, construit, actualise et transpose sa propre identité sur le plan professionnel. La littérature spécialisée sur l'orientation accorde ainsi une attention particulière à la problématique identitaire, plusieurs professionnels de l'orientation considérant d'ailleurs que bien des problèmes d'orientation et de persévérance sont en fait des problèmes liés à des lacunes dans la construction de l'identité. Bégin, Bleau et Landry (2000) affirment, par exemple, que lorsque l'identité d'un individu sera suffisamment construite et bien construite, il sera capable de choisir et de s'engager dans ses projets, dont ceux scolaires. Pour eux, l'identité donne du sens à ce qu'une personne fait dans les différentes sphères d'activité, y compris à l'école. Or, comme nous l'avons déjà précisé, plusieurs chercheurs s'intéressant à la persévérance, également en contexte d'éducation aux adultes, ont montré l'importance de la présence d'un projet de formation porteur de sens en lien avec la persévérance. La nécessité d'un tel projet qui justifierait aux yeux du sujet les efforts qu'il doit consentir pour persévérer au niveau scolaire fait donc de l'orientation une condition de réussite.

2.2.4.1 L'identité personnelle: quelques acceptions

«Notion polymorphe et boulimique» (Péloile, 1996, cité dans Cherqui et Hamman, 2009, p.237), l'identité est un terme polysémique qui a été utilisé au fil du temps dans presque toutes les disciplines académiques. Il va sans dire que nous focaliserons ici sur des réflexions permettant de fournir quelques repères sur les aspects psychosociaux et surtout psychologiques de l'identité en rapport avec la problématique à l'étude. Mentionnons avec Dubar (1996), qu'en matière d'identité, une question fondamentale se pose d'emblée: est-ce que «ce qui est» reste identique à lui-même ou change-t-il constamment? Y a-t-il une «essence» des êtres qui existe ? Si oui, comment la connaître ? Si non, comment la connaissance est-elle possible? Malgré les nombreuses réponses à cette question, nous pouvons dégager un consensus qui veut que l'identité est organisée et structurée autour d'un centre intégrateur qui lui assure sa cohérence et fonde le sentiment d'unité et de continuité personnelle. Ainsi, pour Erikson qui a fondé en quelque sorte le concept d'identité,

Le sentiment conscient d'avoir une identité repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude avec soi-même (self-sameness) et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité (1972, p.49).

Dans la même veine, Palmade (1996) définit l'identité comme étant à la fois «genèse et structure; elle serait consubstantielle au sentiment de permanence et de continuité dans le temps, et à sa reconnaissance par l'autre» (cité dans Stauffer, 2004, p.6). Pour Giust-Desprairies (1996), la personne se construit selon des modes particuliers d'appropriation d'objets sociaux qu'elle rencontre, choisit et crée, le sentiment d'identité étant le fruit de la nature de cette construction. Mucchielli (1986) définit le sentiment d'identité comme étant un sentiment interne d'unité, de cohérence, d'appartenance, de confiance et d'autonomie. L'identité est «le fil conducteur qui organise l'expérience individuelle» (Bleau, 2000, p.10). Elle constitue en quelque sorte «une grille à partir de laquelle le sujet considère le milieu qu'il essaie

d'influencer dans le sens de ses propres intentions» (Guichard, 2000, p.81) en lui servant de référence à la fois pour se représenter les éléments de son univers et pour se construire à travers lui. Selon Adams (1976), l'identité a un aspect dynamique grâce aux opérations de l'ego qui organise, structure, construit et reconstruit la connaissance de soi et un aspect structural dont la fonction est de diriger l'attention, de filtrer les impressions, de traiter l'information et de sélectionner le bon comportement. Pour James (1946), l'identité réunit au-delà de la conscience de la personne, les différents objets de la pensée et assure la ressemblance et la continuité entre les phénomènes rapprochés et comparés. Quant à Bégin, l'identité personnelle, au sens psychologique du terme, doit être vue comme «ce qui procure à l'individu le sentiment d'être identique à lui-même ou, ainsi que la définit le Petit Robert, comme le «caractère de ce qui demeure identique à soi-même» (Bégin, p.209, dans Pelletier, 2001). Elle est vue comme étant la résultante de l'organisation que l'on fait de ses expériences, c'est le sens qu'on donne à ces dernières dans les différentes sphères de sa vie, y compris à l'école et elle rend possible le développement de son identité professionnelle.

Afin de mieux comprendre l'identité, les chercheurs œuvrant dans tous les champs de la psychologie développementale ont commencé à s'intéresser aux mécanismes de la construction identitaire. Au fil du temps, ils ont fait ainsi ressortir que l'identité est le fruit d'une construction qui s'appuie sur des mécanismes identifiables, qui font référence à la fois au fonctionnement intrapsychique et aux relations avec l'environnement et, qu'en tant que résultat d'une synthèse intégrative permanente, elle traverse des phases de développement qui reflètent l'évolution des représentations du monde, des structures opératoires et des dispositions qui sont à la source de comportements observables spécifiques.

La lecture des théories et modèles existants au sujet de l'identité met en lumière deux perspectives. D'une part, l'identité est vue comme étant une représentation consciente de ce que la personne est. Il s'agit d'une conception où l'identité représente un

ensemble de concepts de soi, à savoir ce qu'une personne s'auto-observant pense à propos d'elle-même. Plusieurs théories s'inscrivent dans cette perspective dont la théorie psychosociale du développement de l'identité d'Erikson, la vision structurelle et interactive de Holland, la théorie développementale de Tiedeman et O'Hara, la vision différentielle, développementale et sociale de Super, etc.

D'autre part, pour d'autres auteurs, l'identité est vue comme une construction mentale (automatique, globale et souvent non consciente) inférée par la personne à partir de ses interactions avec le milieu. Quelques rares théories s'inscrivent dans cette perspective dont la théorie empirico-évolutionniste de James, la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, etc.

2.2.4.2 La théorie psychogénétique de l'identité de Bégin (1998)

Les considérations qui ont motivé le choix de la théorie de Bégin comme cadre de référence pour cette recherche

La théorie psychogénétique de l'identité de Bégin est une théorie qui vise à expliquer le fonctionnement de l'individu, sa construction de la réalité et ses comportements et pensées plus ou moins adaptés qui découlent de cette construction. Elle a été choisie comme cadre de référence pour la présente proposition de recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, son auteur, Bégin soutient que sa théorie répond en tous points aux exigences auxquelles devrait répondre, selon Kohlberg (1984), toute théorie développementale qui prétendait être considérée comme «dure» (hard) : «distinction claire entre structure et contenu, indépendance des influences culturelles et intégration hiérarchique de stades» (Bégin, 1998, p.80).

Également, cette théorie a inspiré de nombreux chercheurs dont quelques-uns qui se sont penchés spécifiquement sur la compréhension de difficultés de persévérance scolaire et sur le plan de l'insertion professionnelle en contexte pluriethnique (Lauzon, 1993; Lauzon, 1996; Trudel, 1997; Audette, 1996 et Stauffer, 2004). Ces études,

comme on le verra plus loin, plaident en faveur de l'approche psychogénétique pour mieux comprendre la problématique posée par le phénomène de la non persévérance. De plus, en mettant à l'épreuve la prétention de Bégin quant à l'indépendance des influences culturelles de l'épreuve Groupements, les résultats de ces études laissent entrevoir que la théorie psychogénétique de l'identité pourrait fournir une explication transculturelle de la non persévérance scolaire.

Un autre argument qui a motivé notre choix de la théorie de Bégin consiste dans le fait qu'elle fait partie de rares théories qui ont tenté d'opérationnaliser le concept d'identité afin de rendre compte de la capacité adaptative des individus. En effet, son auteur propose l'épreuve Groupements³⁴ (voir appendice A), outil permettant un diagnostic identitaire inspiré des hypothèses de la théorie psychogénétique de l'identité quant au fonctionnement des personnes sur le plan identitaire, diagnostic ayant la particularité d'être indépendant de ce que la personne pense d'elle-même. La prise en considération de cette particularité est loin d'être sans importance. Tout d'abord, rappelons-nous que «ce que nous sommes n'est pas synonyme de ce que nous croyons consciemment être» (Davidson, 2002, cité dans Shore, 2008 p.268). Ensuite, n'oublions pas la prudence à laquelle Lauzon (1993), Seligman (1995) et Larivée (1996) nous invitent quant à l'acceptation de la conscience qu'ont les individus de leur situation psychologique réelle. Ne sous-estimons pas non plus les risques d'arriver à des évaluations biaisées par les difficultés d'introspection que peuvent rencontrer certains individus et par l'interprétation subjective des faits de celui qui observe qui va extraire de la communication ce qui correspond aussi bien que possible au message que son propre système cognitif est capable de décoder. Finalement, rappelons-nous avec Piaget (1972) que si le moi est conscient du contenu de sa pensée, il en connaît très peu au sujet des mécanismes qui dirigent la pensée, mécanismes qui renvoient à la structure du système psychologique, cette dernière

³⁴ Il s'agit d'un instrument qui compte un ensemble de 37 activités professionnelles comportant chacune une action qui porte sur un objet. Chaque activité est inscrite sur un carton numéroté, le sujet devant réunir les activités qui lui semblent aller ensemble et indiquer les raisons de ses groupements. La production du sujet, c'est-à-dire l'ensemble des groupements qu'il a formé, est cotée de manière à faire ressortir les stratégies de catégorisation sous-jacentes à chacun des groupements, et ce, en tenant compte de cinq périodes de développement, elles-mêmes subdivisées en différents niveaux.

n'étant ni observable, ni un contenu de conscience (Mucchielli, 1986). Et, ce sont justement les caractéristiques de cette structure que l'épreuve Groupements prétend faire ressortir. En lien avec la persévérance, la prise en considération de cette particularité de la théorie psychogénétique de l'identité et de son outil, pourrait nous permettre de mieux comprendre les mécanismes d'organisation de l'expérience qui sont au sein même du processus d'élaboration des comportements menant à la persévérance ou à son contraire. On pourrait éventuellement répondre à des questions qui sont loin d'être élucidées, telles que:

Qu'est-ce qui fait en sorte que certains adultes arrivent à donner du sens à leurs projets, à avoir confiance envers leur choix de carrière, etc. et d'autres pas ? Comment peut-on expliquer cette capacité de certains adultes de profiter de leurs expériences antérieures afin de surmonter les défis du présent liés à la situation financière souvent précaire, à la difficile conciliation travail-famille-études, etc. et de se réengager dans les études malgré les obstacles ? Quels sont les mécanismes d'organisation de l'expérience qui sont au sein même du processus d'élaboration de ces comportements ?

Une autre raison qui a alimenté notre choix de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin comme cadre de référence pour cette recherche renvoie au fait que parce que le diagnostic identitaire est consacré d'abord et avant tout aux mécanismes d'organisation de l'expérience plutôt qu'à cette dernière, il est, selon l'auteur, indépendant de l'origine culturelle des personnes. En réalité, il implique d'introduire après coup la réalité culturelle de ces dernières. D'ailleurs, plusieurs chercheurs, en se penchant sur la compréhension de difficultés de persévérance à partir du fonctionnement des individus ont pointé la théorie psychogénétique de l'identité comme étant prometteuse pour une explication transculturelle du phénomène à l'étude. Ce constat est, lui aussi, loin d'être sans importance. En effet, dans un contexte où les différences culturelles sont souvent au cœur des explications des difficultés de persévérance, approche qui est considérée dangereuse et réductionniste par plusieurs auteurs, un de risque de dérapage, tel que le souligne Manço (1998),

étant celui de réduire l'identité d'une personne à une seule appartenance, celle qui a trait à sa culture et d'expliquer les difficultés individuelles de persévérance principalement en prenant en considération cet angle, la voie des explications transculturelles s'avère prometteuse. Elle l'est d'autant plus que l'applicabilité des résultats des recherches est souvent limitée à un groupe ethnique en particulier, ces résultats s'avérant peu utiles dans un contexte de groupe classe où de nombreuses ethnies sont représentées, situation qu'on retrouve souvent dans les établissements scolaires au Québec, et ce, particulièrement dans un contexte de formation continue au collégial. Également, les différences notables entre le contexte scolaire et historique états-unien et canadien rendent discutable la pertinence du transfert des connaissances. Or, nous savons que c'est principalement aux États-Unis que la recherche est florissante tandis qu'au Québec et au Canada, elle semble être à ses débuts.

À première vue, la présente proposition de recherche s'inscrit donc dans la foulée des approches psychologiques. Mais si on prend en considération le fait que la théorie psychogénétique de l'identité prétend expliquer les mécanismes d'organisation de l'expérience (la structure), c'est-à-dire les sources non-conscientes de construction des significations de l'expérience personnelle plutôt que le contenu (les comportements, les valeurs, les intérêts, la culture) de cette dernière, l'angle d'analyse ainsi proposé devient atypique par rapport à celui utilisé par les théories psychologiques.

La théorie de Bégin en bref

S'inscrivant dans le prolongement des approches développementales cognitives (Baldwin, 1906; Piaget, 1967; Kohlberg, 1984; Perry, 1968; Kegan 1970, Loevinger, 1976) et s'inspirant du courant s'intéressant au traitement de l'information (Kelly, 1955 avec la théorie de construits, Bieri, 1966 avec la théorie de la complexité cognitive, Schroder, Driver et Streufert, 1967 avec le modèle interactif du traitement de l'information) la théorie psychogénétique de l'identité est en effet une théorie qui,

comme la théorie de Piaget, prend pour point de départ que les individus ne peuvent donner un sens aux expériences auxquelles ils sont confrontés que dans la mesure où ils parviennent à les assimiler à d'autres expériences similaires.

Sans cette reconnaissance structurante et réitérée des signaux-stimuli (les signaux devenant justement stimuli lorsqu'ils sont reconnus par l'organisme comme signifiants) provenant du milieu, les efforts «adaptatifs» de l'organisme aux situations infiniment variables que peut produire ce milieu iraient dans toutes les directions (Bégin, 1998, p.76).

Préoccupé par la nature réelle des mécanismes psychologiques constitutifs de l'activité assimilatrice, Bégin soutient que ces mécanismes devront, pour remplir leur fonction, permettre de «réduire, sans perte de sa richesse, la diversité de l'information tant interne qu'externe qui parviendra au système psychologique» (Ibid., p.80) en lui conférant des significations et de «rendre l'information ainsi réduite transposable de situation en situation» (Ibid., p. 80). Pour Bégin, c'est la catégorisation qui répond à ces critères. Cette dernière « apparaît comme une activité continue de l'esprit qui extrait le sens de sa rencontre avec le milieu » (Bégin, 1998, p. 81).

C'est donc par l'étude de la formation des catégories expérientielles³⁵ qu'il a tenté de mieux expliquer la formation de l'identité. Et parce que le nombre de catégories possibles est quasi infini, Bégin propose un second niveau d'analyse qui introduit la notion de schème de catégorisation, notion qui fait référence aux stratégies qu'utilisent les individus pour constituer leurs catégories. Il s'agit «d'une façon automatique et transposable de construire les prédicats des catégories» (Ibid., p.88) grâce à l'activité perceptive ou de ce que Noam (1988) appelle

³⁵«Les expériences, dans la perspective psychogénétique sont essentiellement constituées d'actions portant sur des objets (personnes ou choses). Elles sont celles qui résultent de l'identification par le sujet des similitudes entre des activités typiques de la vie quotidienne. Les activités de l'instrument qui a été construit pour susciter l'activité catégorielle des personnes, l'épreuve Groupements, ont été d'abord tirées des six échelles de l'Inventaire canadien d'intérêts professionnels. (Legendre, 1993)

une structure cognitive ou mentale par laquelle les individus s'adaptent intellectuellement à l'environnement et l'organisent. Au moyen de ses structures, les événements sont organisés en groupes en raison de caractéristiques communes qu'ils partagent (p.107-108, traduction libre).

Sur le plan vocationnel et scolaire, la perspective psychogénétique (Bégin, 1993) propose que le niveau et l'équilibre des schèmes catégoriels qui reflètent l'état de la structure identitaire permettent de fournir une information sur la stabilité de l'orientation scolaire et professionnelle d'un individu et suggère que le problème de non persévérance scolaire puise sa source dans des déficits «développementaux». L'acception que Bégin donne à la notion de *structure* se rapproche de celle de Mucchielli (1986). Il s'agit de

ce par rapport à quoi un élément du monde prend un sens pour le sujet. Plus exactement, on désigne par là une réalité opérante qui n'a rien d'objectif et rien de conscient (elle n'est pas directement observable et n'est pas un contenu de conscience), dont l'action rend significatives pour un sujet les données du monde. La structure de signification suppose une relation essentielle et existentielle entre le sujet et son univers et elle est une forme constante dynamique de cette relation. Des contenus variés se succèdent, qui d'un point de vue extérieur et descriptif paraissent différents, mais qui sont porteurs de la même structure de sens; inversement, tel comportement, telle expression peuvent paraître identiques d'un sujet à un autre mais ils n'ont plus le même sens si on les rapporte aux structures respectives du vécu du chacun... La structure est seule capable de donner un sens à ce qu'elle structure (p.12).

Comme Condamin (1996) le signale: «le développement de l'individu se construit comme une seule et même maison, avec ses bases, ses murs et son toit, et il est inutile d'essayer de faire un toit lorsqu'il n'y a ni murs solides ni bases établies». Ces bases solides constituent justement la structure de l'identité. Selon Bégin, la clarification de l'identité correspond uniquement à un aspect secondaire qui amène à la conscience quelques éléments de l'identité, quelques caractéristiques personnelles, la plus grande partie demeurant plutôt non consciente, mais «agissante» en ce sens qu'elle guide les choix des individus en leur conférant une direction et un sens. Bégin soutient que c'est la structure de l'identité qui imprime une direction qui ne se manifeste pas

nécessairement au niveau de la conscience, la personne «sait ce qu'elle doit faire», «reconnaît» la voie à suivre pour elle, a une certitude intérieure quant à la voie à prendre sans qu'elle puisse expliquer vraiment rationnellement le pourquoi.

L'échelle développementale des catégories expérientielles

Telles que les recherches réalisées par Bégin (1979, 1984, 1990) ont permis de faire ressortir, la structure identitaire met en évidence une échelle développementale en six périodes ou stratégies, comportant chacune trois étapes ou niveaux (voir appendice B). Sans procéder à une présentation exhaustive sur le mode de fonctionnement typique à chacune des périodes, certains éléments méritent cependant d'être élaborés. Tout d'abord, soulignons, avec Bégin, que les trois premières périodes de développement identitaire sont caractérisées par le fait que l'action qui s'exerce sur les objets n'est pas catégorisée et que le fait de pouvoir ou non catégoriser les actions comporte une conséquence importante pour le système psychologique qui introduit par le fait même une propriété nouvelle dans le système identitaire que Bégin a appelé *la réflexivité*. Comme l'expérience est constituée en elle-même d'actions posées sur le monde (personnes ou choses), selon Bégin, l'incapacité de catégoriser les actions aura nécessairement un impact sur la capacité du système psychologique de faire appel de façon instantanée à ses expériences antérieures pour moduler ses réponses aux stimulations reçues, c'est-à-dire sur la réflexivité. Pour Bégin, c'est donc conditionnellement à la présence de cette réflexivité que le passé de la personne constituera «une réserve de possibilités et d'actualisations dans laquelle le présent va puiser pour construire le futur» (Boutinet, 1990, p.64). Ainsi, dans cette approche, la réflexivité ne renvoie pas à la prise de conscience qu'une personne peut faire de sa propre réalité. Elle renvoie, au contraire, à la régulation du comportement ou à son absence à partir de l'expérience psychologiquement organisée. C'est en ce sens que la réflexivité régule le comportement de façon non consciente. Selon Bégin, en l'absence de la réflexivité, la personne risque donc de répondre aux stimulations du milieu de façon impulsive et rigide. Elle aura ainsi tendance à considérer les choses de façon stéréotypée (noir et blanc), sa pensée tolérera mal l'ambiguïté, la spéculation

intellectuelle et la réflexion existentielle et elle aura besoin d'adhérer à des règles fixes, clairement établies et d'interprétation univoque. Son action sera empreinte d'impulsivité, peu organisée et, surtout, peu cohérente aux yeux de l'observateur averti. Ce mode de fonctionnement pourrait expliquer pourquoi des étudiants ayant une structure identitaire construite principalement à l'une ou l'autre de ces trois périodes de développement, risqueraient davantage de décrocher. En effet, ils seraient difficilement en mesure de puiser dans leurs acquis expérientiels pour répondre aux défis du présent, leur existence étant guidée principalement par l'instant donné, par l'immédiatement palpable ce qui les rendrait impulsifs et anxieux et les prédisposerait à tout laisser tomber face aux difficultés.

Selon Bégin, c'est à partir de la troisième période qu'émerge chez l'individu la réflexivité. Si jusque là il était entièrement dépendant des perturbations de son environnement, les constructions du monde des périodes précédentes étant liées essentiellement à la primauté de la réalité extérieure, «le résultat principal de l'équilibration à cette troisième période réside dans l'indépendance relative que le système psychologique acquiert par rapport aux perturbations objectives de son milieu» (Bégin, 1996, p.82). Cependant, c'est à partir de la quatrième période qu'on verra apparaître une toute nouvelle façon d'entrer en relation avec le monde qui sera caractérisée principalement par le fait que c'est d'abord à partir de lui-même que le sujet élaborera sa compréhension intuitive des relations qu'il entretiendra avec son milieu. Il en résultera des comportements souples, une grande capacité de relativiser les événements ainsi que des ressources personnelles importantes et un degré d'autonomie élevé. Le fait de pouvoir mettre en place des comportements et stratégies adaptés aux circonstances diminuerait le risque d'abandon face aux problèmes auxquels la personne pourrait être confrontée.

À travers ces différentes périodes de développement, l'individu s'achemine donc vers un état de maturité identitaire qui induit chez lui le sens du réel et du présent, le contrôle de soi, la souplesse de l'accommodation, le sens de l'initiative et de la

responsabilité, la décentration et l'empathie, la capacité de donner et de recevoir, d'utiliser son expérience et de changer (Osterrieth, 1996). Cette maturité identitaire permettrait donc au sujet qui en serait porteur de traverser les perturbations induites par son environnement.

Les six dimensions identitaires et leur signification psychologique

Selon Bégin, l'échelle développementale dont il a été question dans les paragraphes précédents met en lumière la complexité croissante des schèmes catégoriels dans six univers (domaines) de contenu qui semblent représentatifs de l'organisation de l'identité des individus (Holland, 1973). Il s'agit des dimensions «*Technique*», «*Science*», «*Créativité*», «*Social*», «*Leadership*» et «*Routine*».

Ainsi, la dimension «Technique» (Réalisme), implique «le contact avec la réalité, le réalisme et tout ce qui lui est relié» (Bégin, 1998, p.129) de même que le sens de la décision. Lorsque cette dimension est déficitaire, c'est-à-dire construite à la période 0, I ou II ou en relationnelle, résiduelle ou en régressive (ces trois derniers concepts seront décrits plus loin), il pourra en résulter une perte du sens de la direction, des difficultés sur le plan décisionnel (indécision chronique), de l'anxiété quant au futur et de l'impulsivité.

La dimension «Science» (Investigateur) renvoie, quant à elle, «à l'idée de rigueur, de nécessité, de logique et de relation nécessaire entre les événements» (Bégin, 1998, p.130). Elle introduit un sentiment de pouvoir sur l'existence qui permettra à l'individu de modifier à son avantage les situations difficiles qui le confrontent. Les déficits sur le plan de cette dimension donneront lieu à un sentiment de non-maîtrise de la réalité, à une passivité marquée lors de situations difficiles, à une perte de confiance en soi et dans ses moyens ainsi qu'à une difficulté importante à entrer en relation ou à exercer l'autorité.

Quand Bégin parle de la dimension «Créativité» (Artistique), il entend la facilité que les individus éprouveront ou non face à des situations peu structurées, peu définies ainsi que le sens de leur initiative et de leur capacité de communication. Lorsque cette dimension est non réflexive, les individus auront de la difficulté à travailler dans un environnement peu structuré, ce qui risque de créer de l'anxiété chez eux. Ils seront portés à limiter leur action à ce qui a été prévu sans être capables d'entreprendre de leur propre gré des activités.

La dimension «Social» fait référence à la confiance accordée aux autres, à l'empathie et à l'intimité. À la notion d'intimité se rajoute celle d'engagement, soit le besoin réel d'une personne de s'engager face à une autre, voir à une profession, à un projet de formation, etc. Les déficits de cette dimension généreront des difficultés à établir des relations interpersonnelles harmonieuses et à s'engager dans les projets personnels, scolaires et professionnels. L'école étant un milieu propice aux interactions sociales, l'engagement véritable dans le programme de formation étant étroitement lié à la poursuite des études, on ne peut pas négliger les conséquences que les déficits de cette dimension pourraient avoir sur la persévérance.

Retenons pour l'essentiel que la dimension «Leadership» (Entreprenant) introduit l'idée d'influence sous toutes ses formes et que les déficits sur le plan de la construction de cette dimension se révèlent être la difficulté à assumer le leadership (laxisme ou contrôle à l'outrance) et à faire valoir ses idées.

Quant à la dimension «Routine» (Conventionnelle), elle permet de comprendre comment la personne intègre son quotidien (effectuer des tâches ménagères, respecter des échéanciers au travail, faire ses devoirs, arriver à l'heure aux rendez-vous) dans sa vie de tous les jours. Le manque de réflexivité de cette dimension occasionnera une tendance à la procrastination ou à son contraire et à la désorganisation.

Une lecture combinée entre périodes de développement et dimensions identitaires, révélant le type d'organisation catégorielle pour chacune des dimensions, est suggérée par Bégin. Des caractéristiques affectives, cognitives, motivationnelles spécifiques, souvent étonnamment exactes, peuvent être constatées selon la combinaison particulière qui signe un protocole. De plus, les observations cliniques, ainsi que les recherches que Bégin a entreprises l'ont amené à constater que «la croissance en complexité du système cognitif n'est ni nécessairement ni généralement uniforme (ou homogène) d'un domaine de contenu à l'autre» (Bégin, 1998, p.86). Concrètement, l'analyse des résultats de milliers de sujets à l'épreuve Groupements³⁶ a fait ressortir que les individus ne produisent pas nécessairement des catégories à la même période développementale, une dimension de l'identité pouvant être construite à un niveau très complexe et une autre pas du tout. Par exemple, le sens de l'autre peut être construit alors que le sens de l'initiative peut être absent ou déficitaire. Bégin a décrit les implications sur le plan du fonctionnement psychologique de la présence/absence ou de la construction déficitaire de ces dimensions identitaires.

La «pensée synthétique» et la «pensée analytique» deux facettes différentes du fonctionnement mental

Une autre contribution spécifique de la théorie psychogénétique de l'identité consiste dans le fait que son auteur considère que la structure identitaire met en évidence deux modes de pensée. Il s'agit de la «pensée synthétique» et de la «pensée analytique» qui constituent deux facettes différentes du fonctionnement mental. Le premier type de pensée ne reconnaît ni le vrai ni le faux en tant que tels, tâche qu'il délègue à la pensée analytique, son rôle étant de «gérer» les significations. La pensée synthétique serait automatique et dirigerait la conduite avant même d'atteindre la conscience. Elle fonctionnerait à partir des intuitions ou des synthèses spontanées auxquelles procède l'esprit. La connaissance, liée à ce type de pensée, aurait pour fonction d'établir la

³⁶ Depuis plusieurs années, Bégin a créé un site internet «la liste Identité» où les professionnels formés à l'utilisation de l'épreuve Groupements peuvent échanger quotidiennement concernant le diagnostic et l'intervention basés sur l'approche psychogénétique tout en étant supervisés par Bégin ou par l'équipe de supervision qu'il a formé au fil du temps.

relation d'un individu à son milieu en faisant ressortir les régularités et la constance, en lui conférant donc un sens. Ainsi, dans le développement psychique, la pensée synthétique serait première. Elle permettrait de rendre compte des aspects du développement cognitif par les synthèses spontanées (catégories) par lesquelles elle procède. Elle comprendrait, notamment, la dimension affective dans la mesure où celle-ci est une composante fondamentale de la construction des significations. Au-delà de la diversité des périodes que la théorie de Bégin met de l'avant, il existe entre chacune des périodes des productions qui représentent le passage d'une période à l'autre que Bégin a appelé les relationnelles synthétiques. Les relationnelles synthétiques observées à l'épreuve Groupements sont des groupements qui relient entre eux des activités d'une même dimension identitaire, «mais qui appartiennent soit à des périodes différentes adjacentes, soit à un même niveau d'une période donnée» (Bégin, 1998, p.97). Elles refléteraient ainsi la dimension touchée par la relationnelle tout en demeurant réflexives quant à leur contenu.

La pensée analytique, quant à elle, serait basée sur un raisonnement logico-mathématique qui se constituerait étape par étape dans le but de découvrir ce qui est vrai, exact, faux, etc. La connaissance liée à la pensée analytique aurait ainsi pour rôle essentiel d'assurer la permanence des «savoirs» indépendamment de toute signification qui les habite. L'analyse des résultats des milliers de sujets à l'épreuve Groupements a fait ressortir que, très fréquemment, ils produisent des catégories qui constituent des réunions de dimensions identitaires différentes qui sont considérées comme n'allant pas ensemble. À titre d'exemple, les dimensions «Technique» et «Science» pourraient être réunies parce que ce sont des activités qui «demandaient plusieurs années d'études». Selon Bégin, ces catégories qu'il a appelé relationnelles analytiques «semblent être le résultat d'une pulsion évolutive «échouée», alors qu'en fait, elles s'effectuent à partir d'un fonctionnement qui est propre au système analytique qui opère sur le mode différentiel» (Bégin, Landry, Thibert et Staiculescu, à paraître, p.13). Les relationnelles analytiques auraient alors un impact sur l'ensemble du système en le rendant instable. Les implications sur le plan identitaire

de la présence d'une seule d'entre elles, et à fortiori de plusieurs, pourraient être multiples: difficultés de s'orienter par soi-même, impulsivité, incapacité à se projeter dans le futur, anxiété, difficulté à arrêter une décision et à s'y tenir, etc., autant d'aspects qui rendraient difficiles le choix et le maintien d'un projet de formation.

Les résiduelles et les régressives

Au fil des observations cliniques, Bégin a remarqué que certaines activités proposées à l'épreuve Groupements étaient laissées seules par certains sujets.

«Lorsque la production d'ensemble se trouve aux périodes I et II, ce phénomène doit être attribué aux limitations de leur système catégoriel. Il en va tout autrement des sujets chez qui on retrouve des productions aux périodes III ou IV. Clairement alors l'absence de catégorisation révèle des déficits spécifiques, d'autant plus significatifs que sont nombreuses les activités laissées sans appartenance» (Bégin, 1996, p.105).

Dans la même veine, Lauzon (1993) a montré que chez les élèves qui entrent au Cégep dont la production comporte une catégorie de la période IV, la présence de plus de cinq résiduelles rend leur structure identitaire instable, et ce, de façon significative. Bégin a également constaté que la difficulté des individus de catégoriser les activités a des implications sur leur capacité de puiser dans les expériences antérieures afin de faire face aux défis du présent. C'est en ce sens que pour Bégin, ces cartes, qu'il a appelé résiduelles, sont non réflexives quant à leur contenu.

Une analyse approfondie des groupements formés par les milliers de sujets qui ont complété l'épreuve Groupements a permis à Bégin de remarquer que certains d'entre eux formaient des groupements où une activité se retrouvait dans une dimension où elle ne devait pas se retrouver, compte tenu de la justification qui était accolée au groupement ou du sens usuel du groupement respectif. Il s'agit de ce que Bégin a appelé les régressives. Sur le plan psychologique, la régressive «...révèle l'existence d'une pression négative qui s'exerce sur le système cognitif des individus» (Bégin,

1998, p.97). Au fil du temps, il a pu associer certaines activités en régressive à des significations précises permettant de mieux saisir la nature des pressions exercées sur la personne.

À la lumière de ces considérations théoriques, l'approche résumée ci-dessus nous paraît fertile à plus d'un titre. D'abord, à partir du concept de pensée synthétique, il est permis de relier à un concept plus opérationnel l'ensemble des mécanismes propres à la construction identitaire. Il est ensuite possible d'observer les effets directs de ceux-ci à travers une tâche (l'épreuve Groupements) qui, échappant au contrôle conscient du sujet, révèle une structure interne et un fonctionnement automatique. De plus, la possibilité évoquée par Bégin d'utiliser l'épreuve Groupements dans un contexte multiculturel sans que cela nuise à l'interprétation des résultats, l'analyse se situant au niveau des schèmes de catégorisation, donc de la structure du système psychologique et non de son contenu, nous fait penser qu'il serait possible de transcender les limites culturelles.

2.2.4.3 Les études de Lauzon A. (1993), Audette (1996), Lauzon L. (1996), Trudel (1997) et Stauffer (2004)

Au Québec, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la relation entre l'identité et la stabilité ou la persévérance dans le choix des études en s'appuyant sur un paradigme différent. En s'inspirant de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, ces auteurs ont émis l'hypothèse que la non persévérance scolaire pourrait puiser ses sources dans les déficits «développementaux» qui renvoient à une structure identitaire en déséquilibre. Ce nouveau regard laisse également entrevoir la possibilité d'une explication transculturelle du phénomène à l'étude.

Ainsi, Lauzon A. (1993) a observé, dans une étude intitulée : «L'influence de l'organisation catégorielle sur la stabilité des choix scolaires lors du passage du secondaire au collégial», qu'il y a une relation positive significative (corrélation Phi

de 0,66; ϕ max.=0,80, $X^2=46,93$ 1 d.l. $P<0,0000$) entre le degré d'organisation identitaire des individus³⁷ et les changements d'orientation. L'organisation identitaire mise en lumière à l'aide de l'épreuve Groupements³⁸, a en effet permis d'anticiper huit mois à l'avance, avec une précision de 83,18%, qui, des élèves de secondaire V examinés, ont changé d'orientation au cégep, et cela, indépendamment de l'origine ethnique, alors qu'une Échelle de certitude de l'identité de Holland (1979) obtient un taux de précision de 60%. Le gain minimum en précision de la prédiction de la persévérance scolaire à l'aide de l'épreuve Groupements par rapport à d'autres instruments³⁹ atteint donc 23%. C'est qui est particulièrement intéressant dans sa recherche, c'est que ce résultat est le même tant pour les étudiants francophones québécois que pour ceux provenant de familles immigrantes, ce qui laisse présumer que l'épreuve Groupements serait indépendante de l'origine culturelle. Ce constat est d'autant plus probable que Lauzon a également souligné qu'il n'y a pas de relation significative entre les résultats de l'épreuve Groupements et les résultats de l'Échelle de certitude de l'identité.

Un phénomène similaire à été mis en évidence par Lauzon L. (1996) qui a réalisé une étude auprès de 207 étudiants universitaires et qui a montré la présence d'une relation significative entre leur niveau d'organisation identitaire et la congruence de leur choix vocationnel, c'est-à-dire le niveau d'indécision par rapport au choix de carrière.

Trudel (1997), quant à elle, dans une étude portant sur les sources identitaires des changements d'orientation chez les finissants bacheliers de l'Université du Québec à

³⁷ L'échantillon était composé de 107 élèves dont 36 allophones et 71 sujets francophones.

³⁸ Il s'agit d'un outil diagnostique qui reproduit, à plus petite échelle, l'activité de catégorisation à laquelle se livre l'individu dans sa confrontation à des expériences nouvelles. Il permet d'identifier les conditions du système catégoriel qui feraient en sorte que l'individu éprouvera ou non des difficultés adaptatives sans qu'il se doute des résultats qui peuvent découler des réponses qu'il fournit à l'occasion de sa passation. C'est en cela que, contrairement à plusieurs tests ou questionnaires utilisés pour obtenir des informations sur des caractéristiques psychologiques, le diagnostic obtenu à l'aide de l'épreuve Groupements est indépendant de ce que l'individu pense de sa situation.

³⁹ Les autres instruments utilisés par Lauzon ont été le Questionnaire d'identité professionnelle (Vocational Identity Scale, mis au point par Holland, Daiger et Power (Holland, 1980)) traduit et adapté par Jean Guy Ouellette (1984) et le questionnaire biographique et de degré de certitude, élaboré par l'auteur lui-même.

Montréal, fait état de résultats qui appuient l'hypothèse que les bacheliers qui remettent en question leur choix d'orientation sont en déséquilibre identitaire à l'épreuve Groupements, et cela indépendamment de leur contexte socioéconomique. Elle a constaté que «les sujets⁴⁰ stables montrent une organisation identitaire significativement différente de celle des sujets instables» (p. 44). Qui plus est, l'épreuve Groupements utilisée dans ces deux recherches a permis de faire ressortir de façon spécifique les difficultés responsables de l'instabilité manifestée par les étudiants. En effet, cet outil a mis en lumière le fait qu'une part importante de la structure identitaire des étudiants faisant preuve de l'instabilité, était soit insuffisamment construite, soit dans un tel état qu'elle ne permettait pas à l'individu d'avoir accès réflexivement à son expérience.

D'autres recherches se sont penchées cette fois-ci sur l'analyse de la relation entre l'organisation identitaire des immigrants et leurs difficultés sur le plan de leur insertion professionnelle. Ainsi, Audette (1996) a montré que les personnes immigrantes⁴¹ qui éprouvent des difficultés sur le plan de l'insertion professionnelle ne peuvent pas être distinguées, sur le plan de l'organisation identitaire, des personnes québécoises sans emploi de façon durable, et ce, indépendamment du niveau de scolarité atteint dans leur pays d'origine. Stauffer (2004), quant à lui, dans le cadre d'une étude réalisée en Suisse et intitulée: «Bilan de compétences et transformations identitaires : quelles relations?» a observé que des adultes immigrants⁴² qui manifestaient des difficultés dans l'élaboration de leur projet professionnel présentaient un faible niveau d'organisation identitaire quel que soit leur origine, leur profession ou leur niveau socio-économique.

⁴⁰ L'échantillon est constitué de 80 étudiants.

⁴¹ L'échantillon a été composé de 120 sujets.

⁴² L'échantillon a été constitué de 25 hommes et 25 femmes adultes d'origines raciale et ethnique variées, au chômage, qui venaient volontairement faire un bilan de compétences dans le but de favoriser leur réinsertion professionnelle.

C'est à la lumière de telles études qu'il devient pertinent de poursuivre la mise à l'épreuve de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin et de son potentiel de transculturalité en examinant si la persévérance dans le projet de re-(qualification) des adultes est vraiment en relation avec leur structure identitaire.

2.3 Les hypothèses de recherche

Tout d'abord, à la lumière des considérations théoriques qui ont fait l'objet de ce chapitre et en se basant sur la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, nous voulons vérifier si ce ne serait pas, parmi les caractéristiques de l'adulte (immigrant ou non), l'état de sa structure identitaire, tel qu'évalué à l'aide de l'épreuve Groupements, qui fournirait une explication également transculturelle de sa persévérance scolaire.

Dans ce contexte, nos *hypothèses* seront donc les suivantes :

- *Il y a une relation entre la structure identitaire, telle qu'évaluée par la cohérence des schèmes catégoriels, des adultes en situation de formation continue et leur persévérance (intention de poursuite et persévérance réelle) dans celle-ci;*
- *Et cette relation entre la structure identitaire et la persévérance comme telle et comme intention est la même pour les immigrants récents et pour les Canadiens de naissance.*

Ensuite, à la lumière de la même revue de la littérature, nous voulons vérifier si la prise en considération des variables les plus souvent associées aux difficultés de persévérance des adultes, et ce, également en contexte pluriethnique de formation, pourrait bonifier notre compréhension de ces difficultés. Plus spécifiquement, nous avons l'intention de vérifier si, mises en relation avec la structure identitaire, les catégories des variables suivantes: le soutien et l'encouragement de la famille et des amis (Bean et Metzner, 1985; Nora, 1987; Tracey et Sedlacek, 1987; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007), la situation financière ainsi que la satisfaction au regard de ses

ressources financières (Bean et Metzner, 1985; Grayson, 1998; Sandler, 2000; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007), les responsabilités familiales et professionnelles (Bean et Metzner, 1985; Grayson, 1998; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007), les variables personnelles (Pageau et Bujold, 2000; Tracey et Sedlacek, 1987; Gloria et Robinson, 1994, etc.), la confiance et la certitude envers son choix de carrière (Sandler, 2000; Larose, Guay, Senécal, Harvey, Drouin et Delisle, 2005) ainsi que la nature du cheminement scolaire préalable à la formation en cours (Bélanger et al., 2005; Bélanger et al., 2007) pourront éventuellement nous aider à mieux expliquer pourquoi, par exemple, des apprenants adultes dont la structure identitaire reflète un niveau faible d'organisation identitaire et de réflexivité poursuivent leur formation jusqu'à l'obtention du diplôme, tandis que d'autres, dont le niveau est élevé, n'arrivent pas à décrocher le diplôme convoité. Également, nous avons l'intention de vérifier lesquelles parmi les variables mentionnées précédemment nous aideront à discriminer le groupe de persévérants de celui de non persévérants et ainsi, à dégager, éventuellement, un modèle explicatif des difficultés de persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présenterons, tout d'abord, la posture épistémologique ainsi que les choix méthodologiques qui en découlent. Puis, nous décrirons les caractéristiques de l'échantillon et nous exposerons les raisons qui ont alimenté le choix de sujets. Ensuite, après avoir décrit le déroulement de l'expérimentation, nous nous pencherons sur la présentation des instruments de recherche. Également, nous procéderons à la présentation des variables dépendantes et indépendantes à l'étude. Également, nous spécifierons le scénario d'analyse des données retenu tout en présentant quelques considérations d'ordre théorique au sujet des méthodes d'analyse sélectionnées. Finalement, nous énoncerons quelques considérations d'ordre éthique.

La recherche proposée ici s'inscrit donc dans une perspective épistémologique positiviste. Compte tenu de la problématique, ainsi que des questions et des hypothèses de recherche, même si elle n'est pas expérimentale, l'approche méthodologique privilégiée dans le cadre de ce projet de recherche sera hypothético-déductive, approche définie par Gauthier de la manière suivante:

Quel que soit le type de recherche quantitative (expérimental, quasi-expérimental ou pré-expérimental), l'expérimentateur utilise un mode de raisonnement hypothético-déductif. Ainsi, il part de la théorie pour aller aux faits, guidé par une hypothèse construite à priori. L'expérimentateur est celui qui, en vertu d'une interprétation des phénomènes observés, plus ou moins plausible, mais anticipée,

institue l'expérience de manière à ce que, dans l'ordre logique de ses prévisions, elle fournisse un résultat qui serve de contrôle à l'hypothèse ou à l'idée préconçue (Gauthier, 1984, p. 113).

Faisant partie des études empiriques, la recherche proposée est une recherche descriptive de type comparative-causale (ex post facto) factio puisque, par rapport à une recherche qui serait plus de nature expérimentale, elle est basée sur des données correspondant à des variables sur lesquelles il n'y a pas de contrôle « a priori » tant au niveau des variables indépendantes (la structure identitaire et le statut « immigrant récent versus non immigrant») qu'au niveau des autres conditions pouvant affecter la variable dépendante (la persévérance comme telle et comme intention). La stratégie descriptive est un moyen privilégié d'approfondir des problématiques, mais elle ne permet toutefois pas de démontrer irréfutablement une dynamique de relation causale. Pour Lemieux et Hudon (1975), la stratégie comparative-causale non-expérimentale de recherche est caractérisée par le fait que le chercheur n'a aucun contrôle sur les variables et par l'inexistence du groupe expérimental. En effet, dans le cas de la présente recherche tous les sujets (immigrants récents et non immigrants) seront dans la même situation, c'est-à-dire une de formation et ils ne seront exposés à aucune influence surajoutée par le chercheur.

La stratégie non expérimentale est très courante en sciences sociales, car avec un minimum de ressources, elle n'exige qu'une rigoureuse observation de la réalité. C'est aussi une stratégie qui minimise les dangers d'interférence de la situation d'observation sur le comportement des sujets : peu de risque que le sujet modifie sa façon d'être à cause de la situation de recherche et peu de danger que la situation expérimentale ne corresponde pas aux situations naturelles puisque ce sont celles-là que le chercheur étudie. Elle permet au chercheur d'élargir son angle de vision à plusieurs sujets et dimensions. Toutefois, pour être scientifique, la stratégie comparative-causale doit obéir aux exigences suivantes: elle doit être systématique et utiliser des observations pertinentes, et doit être supportée par une théorie qui encadre l'observation et suggère des explications aux constances observées. Dans le cas de la

recherche proposée ici, la théorie qui va encadrer l'observation est la théorie psychogénétique de l'identité. Les co-variations observées entre les variables à l'étude pourront ainsi fournir des indications quant à la nature de leur relation. Il y a cependant deux contraintes de la stratégie non expérimentale: une reliée au contrôle difficile des variables dites parasites et l'autre reliée au fait que si ce n'est pas une recherche non expérimentale longitudinale, il est difficile d'établir le lien de causalité entre les variables. Afin de pallier à la première contrainte mentionnée, nous avons prévu utiliser également un questionnaire permettant de recueillir les données relatives aux variables les plus souvent invoquées comme étant étroitement liées à la persévérance scolaire des adultes et ce, également en contexte pluriethnique de formation. Ces dernières seront mises en relation avec la structure identitaire. Du même coup, nous prévoyons dégager un modèle explicatif des difficultés de persévérance qui tiendrait compte à la fois de la variable identitaire et des variables interpersonnelles, familiales et environnementales retenues.

3.1 L'échantillon

Comme la notion de formation continue «est appliquée la plupart du temps à la situation des personnes désireuses d'intégrer le marché du travail, de celles qui ont perdu leur emploi ou encore des personnes qui, pour se maintenir en emploi ou changer d'emploi, ont besoin d'une reconversion professionnelle, de recyclage ou de perfectionnement» (CSE, 1996, p.3), pour les fins de la présente recherche, nous avons ciblé des adultes inscrits à des programmes en demande dans le cadre de la formation collégiale technique conduisant à l'obtention d'une AEC ou d'un DEC intensif accéléré qui s'inscrivent bien dans une politique active du marché du travail et dont la durée varie de quelques mois à un maximum deux ans. Ces programmes permettent aux adultes, momentanément sans emploi ou en recherche de changement de carrière, d'interrompre leur travail ou de profiter d'une interruption involontaire de leur emploi pour se donner une qualification reconnue et créditée qui offre des perspectives réelles d'intégration du marché de l'emploi. Le choix des programmes

résulte également du constat que la demande sociale de formation se déplace vers des qualifications de niveau postsecondaire (NIACE, 2005 et Bélanger et al., 2007) et que la participation des immigrants arrivés plus récemment à la formation continue liée à l'emploi est de plus en plus importante (Statistique Canada, 2003).

L'analyse des réponses au questionnaire fait ressortir que la moyenne d'âge des sujets est d'approximativement 34 ans, leur âge pouvant cependant varier entre 17 et 57 ans au moment de l'inscription au programme et être reparti comme suit : de 18-24 ans (18,7%), de 25-34 ans (33,4%), de 35-44 ans (35,7%), de 45-54 ans (11,1%) et, finalement, de 55 à 64 ans (1,1%). On remarque donc que les apprenants ayant 25 ans et plus sont représentés par environ 81% des sujets, tandis que ceux qui ont moins de 25 ans représentent approximativement 19% de l'ensemble de l'échantillon.

Parmi les 657 participants à la recherche, les immigrants récents sont aussi bien représentés que les Canadiens de naissance. En effet, 51,6% d'entre eux sont des immigrants récents provenant de 50 pays et arrivés au Québec durant les cinq dernières années, tandis que 48,1% sont des adultes nés au Canada.

La variable sexe met en lumière le fait que les hommes sont sensiblement moins bien représentés que les femmes. Il s'agit d'un total de 276 hommes (42,3%) contre 377 femmes (57,7%).

Quant au statut social des sujets qui ont participé à la recherche, 17,6% d'entre eux habitent avec un conjoint uniquement, 36,4% habitent avec un conjoint et un ou des enfants, 26% se retrouvent seuls dont 11,1% avec un ou des enfants à leur charge, tandis que 13,6% habitent avec des membres de la famille et seulement 6,3% avec des colocataires. Ces données montrent que presque la moitié (47,5%) des apprenants adultes a à assumer des responsabilités parentales et que 11,1% parmi eux sont en situation de monoparentalité.

3.2 Le déroulement de l'expérimentation

Afin de rejoindre les 657 sujets, plusieurs démarches ont été entreprises. Ainsi, dans un premier temps, après avoir ciblé les Cégeps ayant un public adulte majoritairement pluriethnique, nous avons contacté les directions des services de la formation continue de chacun de ces établissements d'enseignement afin de leur présenter le projet de recherche. Cinq Cégeps dont trois à Montréal et deux dans la région ont été sélectionnés lors de cette première étape.

Ensuite, après avoir obtenu l'accord des directeurs des services de la formation continue de chacun de cinq Cégeps, une rencontre avec les conseillers pédagogiques, responsables des programmes correspondant aux critères de recherche, a été fixée afin de leur expliquer les particularités de la présente proposition de recherche et de leur faire part des attentes par rapport à leur implication au niveau de la collecte de données. Ainsi, grâce à la collaboration des conseillers pédagogiques, des rencontres avec chacun des 44 groupes en formation ciblés ont été planifiées, la participation à la recherche des adultes faisant partie de ces groupes se faisant cependant sur une base volontaire. Cela explique le fait que parmi les 834 apprenants représentant les 44 groupes de formation, seulement 657 sujets ont accepté de participer à la recherche et font donc partie de notre échantillon. Dans le choix des groupes, nous avons privilégié les formations à temps plein et une grande diversité des programmes couvrant plusieurs secteurs d'activité économique dont le domaine administratif, du commerce et de l'informatique, celui de la santé et des services éducatifs, celui de la chimie et de la pétrochimie, de l'alimentation et de la communication. Lors de ces rencontres, l'épreuve Groupements ainsi que le questionnaire ont été administrés collectivement aux sujets faisant partie de chaque groupe, au plus tard, deux mois après le début de leur formation.

Finalement, grâce au suivi réalisé tout au long de la formation auprès des conseillers pédagogiques responsables de chaque programme, après avoir obtenu les noms des adultes qui ont abandonné officiellement le programme en cours de route, nous avons

contacté individuellement 117 personnes, avec leur accord préalable, et ce, dans le cadre d'une entrevue téléphonique.

3.3 La cueillette des données

Pour vérifier les hypothèses de recherche posées et afin d'atteindre les objectifs de recherche fixés, trois outils sont proposés. Il s'agit de l'épreuve Groupements, utilisée dans le but d'identifier l'état de la structure identitaire des sujets, d'un questionnaire papier-crayon conçu afin de faciliter leur identification et nuancer l'interprétation des données ainsi que d'une entrevue téléphonique auprès de ceux qui ont abandonné en cours de route, entrevue qui porte sur les raisons invoquées de l'abandon et sur les intentions à venir.

L'épreuve Groupements

Conçu par Bégin dans le but d'opérationnaliser le concept d'identité, cet outil diagnostique reproduit, à plus petite échelle, l'activité de catégorisation à laquelle se livre l'individu dans sa confrontation à des expériences nouvelles. Il permet d'identifier les conditions du système catégoriel qui feraient en sorte que l'individu éprouvera ou non des difficultés adaptatives sans qu'il se doute des résultats qui peuvent découler des réponses qu'il fournit à l'occasion de sa passation. C'est en cela que, contrairement à plusieurs tests ou questionnaires utilisés pour obtenir des informations sur des caractéristiques psychologiques, le diagnostic obtenu à l'aide de l'épreuve Groupements est indépendant de ce que l'individu pense de sa situation. C'est ce qui constitue d'ailleurs, selon Bégin, la force d'un tel système de diagnostic⁴³.

⁴³ Le diagnostic identitaire, tel que proposé par Bégin devait répondre aux exigences suivantes:

1. être lié à une théorie spécifique du fonctionnement des personnes au plan identitaire ;
2. être indépendant de ce que la personne pense d'elle-même ;
3. mettre de l'avant des propositions spécifiques quant à ce qui est susceptible d'induire le changement chez les personnes.

L'épreuve Groupements comporte 37 descriptions d'activités, chacune inscrite sur un carton numéroté. La tâche du sujet consiste à mettre ensemble les activités qui lui paraissent aller ensemble et de dire ce qui l'a poussé à les réunir ainsi. Quant à la tâche du professionnel, elle consiste à comprendre la stratégie qu'a utilisée la personne pour réaliser chacune des catégories qu'elle a formées.

L'analyse du protocole (c'est-à-dire, l'ensemble des groupements constitués par le sujet ainsi que la justification invoquée pour chacun d'eux) commence par l'attribution d'une cote à chacun des groupements produits, et ce, selon un ensemble des critères prédéterminés qui font que les groupements formés peuvent être qualifiés selon un jargon spécifique: telle période de développement, tel niveau, telle dimension identitaire, relationnelle analytique ou synthétique, régressive, etc. Le nombre des cartes laissées seules, par exemple les résiduelles, est également pris en compte, et la signification que Bégin a accordé à certaines d'entre elles peut être analysée.

La cotation est suivie de l'interprétation d'ensemble du protocole du sujet. Il existe différents paramètres et niveaux d'analyse permettant d'interpréter les résultats obtenus grâce à l'activité de catégorisation à laquelle s'est livré l'individu. De façon plus globale, on peut ainsi s'intéresser au niveau d'organisation de la structure identitaire et au niveau de réflexivité. De façon plus spécifique, on peut analyser la présence et la nature des relationnelles analytiques et des régressives, la présence/absence ou le déficit de certaines dimensions identitaires ainsi que la signification des cartes laissées seules. Comme pour établir un diagnostic, il faut tenir compte des particularités de chaque protocole, il va de soi que, dans le cadre de cette recherche, l'exercice de cotation et d'interprétation a été réalisé pour chacun de 657 épreuves Groupements, le niveau d'organisation identitaire et de réflexivité étant établi pour chacun des sujets.

Et comme en recherche quantitative les termes fidélité et validité qui se rattachent aux instruments de mesure demeurent incontournables, nous présenterons dans les paragraphes qui suivent les données relatives à la fidélité et à la validité de l'épreuve Groupements.

Nous savons que la fidélité traduit l'objectivité et la précision reliées à l'utilisation d'un outil de mesure. Plus spécifiquement, elle fait référence à la capacité de toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire que dans des circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires doivent être obtenus. L'analyse des productions à l'épreuve Groupements réalisée par des juges bien entraînés a fait ressortir que la fidélité inter-juges se situe autour de 90% d'entente quant à la cote à attribuer aux diverses productions. Ainsi, on ne trouve généralement pas de contradiction entre les interprétations faites par des professionnels bien entraînés à l'utilisation de cet instrument.

Dans le cadre de la présente proposition de recherche, nous avons calculé la fidélité inter-juges en comparant les cotations réalisées par deux évaluateurs pour 80 épreuves Groupements selon plusieurs indicateurs, et ce, en privilégiant deux stratégies. Lors de la première stratégie, nous avons calculé le Coefficient de corrélation r de Pearson entre les deux juges en ce qui a trait au nombre total de cartes non réflexives et au nombre total de cartes en relationnelle analytique. La corrélation entre les deux juges pour le nombre de cartes non réflexives est de 0,982 et pour les cartes en relationnelle analytique de 0,883. Si dans le premier cas, il s'agit d'une corrélation presque parfaite, dans le deuxième cas, le coefficient de corrélation est légèrement moins fort, mais avec seulement moins d'une chance sur mille de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle. Lors de la deuxième stratégie employée, nous avons calculé le taux de concordance, c'est-à-dire le pourcentage de cas similaires pour les indicateurs suivants : le niveau d'organisation identitaire (taux de concordance de 100%), la présence ou l'absence des relationnelles analytiques en technique/routine (5 différences sur 80; taux de concordance de 94%), la présence de

groupements produits à la période 3 ou 4 dans chacune des dimensions : Technique 75/80, Science 78/80, Créativité 79/80, Sociale 76/80, Leadership 73/80 et Routine 73/80; la moyenne du taux de concordance pour les six dimensions identitaires par rapport à la période 3 et 4 est de 75,66/80. Ces résultats montrent clairement que, généralement, il y a très peu de différence ou de contradiction quant à la cotation et à l'interprétation réalisées par les deux évaluateurs.

«Si la principale caractéristique de la fidélité est associée au fait de toujours mesurer la même chose, celle de la validité est associée au fait de bien mesurer ce qu'on veut mesurer» (Boudreault, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.171). Au niveau de la validité de construit de l'épreuve Groupements, c'est-à-dire la capacité de mettre en évidence la nature développementale de la théorie, une étude réalisée par Bégin en 1990 démontre une corrélation de 0,53 (coefficient de contingence : $P < 0,001$, $C(\text{max.}) = 0,81$) entre l'échelle développementale des schèmes catégoriels et celle du développement de la notion de proportion de Noeiting (p. 83). Cette étude a été réalisée auprès de 224 sujets québécois des deux sexes, de niveau scolaire variant de la cinquième année primaire jusqu'au doctorat et avait pour but de vérifier que l'épreuve Groupements, mesure bien une variable «développementale» cognitive. Dans une autre étude réalisée en 2001 par Ladouceur, une analyse des productions à l'épreuve Groupements d'une vingtaine d'élèves des groupes d'âge, 6-7 ans, 8-9 ans, 11-12 ans et 16-18 ans, confirme qu'il y a développement de réflexivité avec l'âge. Une autre étude réalisée en 2003 par Poupart met en évidence une relation significative entre le développement de la réflexivité et les résultats scolaires d'un groupe de 115 élèves de 3^e année secondaire (14-15 ans). Ces observations ont été confirmées par Brissette dans une étude plus récente (2008) qui, en comparant l'organisation identitaire d'un groupe d'élèves à risque de 14-16 ans avec un groupe d'élèves réguliers du même âge constate que le niveau de réflexivité des élèves à risque est nettement moins développé. De plus, une étude de Beauchemin (1990) montre qu'il est possible, à partir des résultats à l'épreuve Groupements, de prévoir qui parviendra ou non à effectuer des apprentissages transférables à une tâche d'une

complexité donnée. C'est là, semble-t-il, une autre indication de la validité de l'instrument.

Le questionnaire papier-crayon

Cet outil d'informations générales (voir appendice C) comprend des indicateurs sociodémographiques tels que l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la citoyenneté, le statut civil, etc. Également, on y retrouve les variables suivantes: le soutien familial et social, la situation économique et la satisfaction quant à sa situation financière, le cheminement académique et professionnel antérieur ainsi que les caractéristiques personnelles des sujets (niveau de confiance en soi, volonté, motivation, capacité à se fixer des buts et à prendre des décisions, etc.). Leur projet de formation actuel y fait également l'objet de plusieurs questions. Il s'agit de la certitude par rapport au choix d'études (choix précipité ou judicieux), des raisons qui ont alimenté la décision de s'inscrire au programme (champs d'intérêt, expérience professionnelle antérieure, conseils d'un professionnel, facteurs familiaux, etc.) ainsi que de l'intention de poursuivre ou d'abandonner.

Suivi vers la fin de la formation: l'entrevue téléphonique

Comme il a été déjà mentionné, avec leur accord préalable, une brève entrevue téléphonique (voir appendice D) auprès de ceux qui ont abandonné en cours de route porte sur les raisons invoquées de l'abandon. Également, nous avons vérifié auprès des sujets rejoints téléphoniquement s'ils ont l'intention de changer de programme, d'établissement ou d'ordre d'enseignement, s'il s'agit d'une interruption temporaire ou d'un abandon définitif, d'un abandon volontaire (c'est-à-dire l'étudiant qui prend la décision de quitter son programme d'étude) ou involontaire (par exemple, l'étudiant qui est contraint de quitter son programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle, une expulsion du programme, un changement imprévisible dans la situation personnelle: maladie, grossesse, décès).

3.4 Les variables

Les variables qui ont été retenues dans le cadre de cette recherche sont les suivantes:

3.4.1 La variable dépendante

Afin de décrire les trajectoires de persévérance de 657 sujets, nous avons combiné les données officielles du registraire de chacun des cinq Cégeps sur le cheminement scolaire des étudiants depuis leur admission (c'est-à-dire, changement de programme, abandon des études, diplomation), aux données transmises par les conseillers pédagogiques responsables de chaque programme et aux données d'entrevues téléphoniques.

Le parcours des étudiants met en évidence deux catégories d'adultes: persévérants et non persévérants, chaque catégorie comprenant plusieurs trajectoires.

Ont été considérés comme étant persévérants les adultes qui ont maintenu le projet de départ, malgré les différents changements provoqués ou survenus pendant la formation. Cette considération nous a permis de dégager *cinq trajectoires de persévérance*:

1. Sont toujours dans le même programme depuis l'admission et ont obtenu le diplôme.
2. Ont changé d'établissement scolaire pour des raisons pratiques (moins de voyage, proximité d'une garderie, etc.) et poursuivent le même programme.
3. Ont changé d'ordre d'enseignement ou de régime d'études tout en gardant le même domaine d'études.
4. Ont été transférés dans un autre groupe dans le cadre du même programme et du même établissement scolaire pour des raisons liées à des difficultés au niveau académique et poursuivent la même formation avec l'intention d'obtenir le diplôme même si le temps prescrit sera sensiblement dépassé. En

situation d'échec, généralement les étudiants ont la possibilité de reprendre le ou les cours échoué(s) et de refaire l'examen. Exceptionnellement, certains peuvent refaire l'examen sans qu'ils aient l'obligation de reprendre le cours. Ainsi, ils peuvent bénéficier d'un programme de tutorat ou de suivi et d'encadrement par un conseiller pédagogique ou par un enseignant afin de réviser la matière. Il y a des étudiants qui décident de profiter de ces services et de poursuivre la formation même s'ils dépassent sensiblement le temps prescrit pour compléter la formation. Il y en a d'autres qui décident d'abandonner le programme. Pour ces derniers, la situation d'échec par rapport à un ou plusieurs cours est une raison de plus qui explique leur décision de mettre fin aux études. Ils sont considérés comme étant non persévérants. A été exclu de l'échantillon un nombre restreint d'étudiants qui, malgré leur intention de poursuivre le programme jusqu'à l'obtention du diplôme et les efforts déployés pour refaire les examens échoués, ont été contraints à quitter leur programme d'études à la suite d'une décision institutionnelle liée à l'échec scolaire.

5. Se sont absentes temporairement (moins d'un an) avec l'approbation de l'école à cause d'un changement imprévisible de leur situation personnelle ou familiale (grossesse, maladie, accident ou mortalité dans la famille) et ont l'intention de réintégrer le programme initial et d'obtenir le diplôme convoité en faisant des démarches concrètes pour faciliter leur retour aux études ou ont déjà repris la formation.

Et trois trajectoires de non persévérance qui reflètent le fait que les étudiants n'ont pas maintenu leur projet de départ :

1. Ont changé de domaine d'études (réorientation professionnelle).
2. Ont abandonné l'idée de poursuivre les études en quittant l'institution scolaire et en ne se réinscrivant pas dans un autre établissement scolaire.
3. Sont retournés sur le marché du travail souvent dans un domaine différent du domaine d'études, car la formation ne leur convenait pas.

Lors des entrevues téléphoniques de suivi, la prise en considération de ces critères nous a permis de distinguer parmi les 117 personnes qui ne faisaient plus partie de leurs groupes de formation de départ, 25 interruptions temporaires à cause des raisons de grossesse, de maladie, d'accident ou de mortalité dans la famille et de quatre situations dont deux où les étudiants ont changé d'établissement scolaire, mais pas de programme, pour des raisons de voyage et de proximité de garderie ainsi que deux situations de changement d'ordre d'enseignement, mais pas de domaine d'études.

La persévérance a été mesurée selon deux paramètres. Il s'agit de:

- la persévérance comme telle, c'est-à-dire du comportement observable qui reflète la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme et son obtention. Ce paramètre a été établi en combinant les données officielles du registraire de chacun de cégeps sur le cheminement scolaire des étudiants depuis leur admission (c'est-à-dire, changement de programme, abandon des études, diplomation) aux données d'entrevues téléphoniques réalisées auprès de ceux qui ont abandonné en cours de route;
- l'intention manifestée de poursuivre sans interruption jusqu'à l'obtention du diplôme convoité. À cet effet, nous avons prévu dans le questionnaire la question 24 permettant de différencier ceux dont l'intention de poursuite est ferme: «J'ai l'intention de compléter mon programme actuel sans interruption et d'en obtenir le diplôme» de ceux dont l'intention de poursuite est discutable.

3.4.2 Les variables indépendantes

La structure identitaire

À la lumière de considérations théoriques au sujet de l'approche psychogénétique de l'identité de Bégin, sur le plan opérationnel, la structure identitaire a été mesurée à l'aide de l'épreuve Groupements, et ce, selon plusieurs paramètres dont les deux

premiers à caractère plus global et les trois derniers à caractère plus spécifique. Il s'agit:

a) Du niveau d'organisation identitaire

Plusieurs recherches en milieu scolaire (Lauzon A., 1993 ; Lauzon L., 1996; Trudel, 1997; Bolduc, D. 2009) qui ont pris comme cadre de référence la théorie psychogénétique de l'identité laissent entrevoir la pertinence de la prise en considération de ce paramètre en lien avec la persévérance. Dans le cadre de la présente recherche, on veut savoir, tout d'abord, s'il y a une relation entre la persévérance scolaire des adultes en formation continue et leur niveau d'organisation identitaire. Ce dernier a été déterminé à partir de l'analyse des cotes attribuées à chacun de 657 protocoles en tenant compte des critères suivants : l'homogénéité⁴⁴ en terme de période, c'est-à-dire l'homogénéité du mode d'appréhension de l'expérience, la présence des catégories relationnelles synthétiques, relationnelles analytiques, des régressives et des activités non-catégorisées (résiduelles). L'analyse des résultats à l'épreuve Groupements nous a permis donc de déterminer le niveau d'organisation identitaire des sujets qui peut être élevé, moyen ou faible.

Lorsqu'on parle d'un **niveau élevé d'organisation identitaire**, cela implique la présence dans le protocole du sujet de groupements d'une seule période (il s'agit de la période III ou IV), voire deux (III et IV), comportant moins de cinq cartes se retrouvant en résiduel ou en régressif et excluant tout groupement se retrouvant en relationnelle analytique.

À un niveau **moyen d'organisation identitaire** correspondra un des deux scénarios suivants : il s'agit soit de la présence dans le protocole du sujet de cinq à neuf cartes

⁴⁴ Bégin a constaté qu'il n'est pas rare de voir que les individus ne construisent pas toutes les dimensions de leur monde en faisant appel à des stratégies homogènes. Selon Bégin, «La présence de trois ou quatre périodes dans une production, incluant deux ou trois activités non-catégorisées, ne peut donner lieu qu'à des difficultés topiques qui n'affectent pas l'équilibre général du système psychologique, pourvu, toujours, qu'il n'y ait pas trop d'éléments non-réflexifs» (Bégin, 1996, p.109). Il en va de même pour la présence des relationnelles synthétiques.

non réflexives, c'est-à-dire des relationnelles analytiques, des résiduelles, des régressives et d'autres éléments comme les périodes O, I et II si le sujet n'a pas produit des groupements à la période IV, soit de la présence de 10 à 13 cartes non réflexives, si le sujet a produit un ou plusieurs groupements à la période IV.

Un niveau **faible d'organisation identitaire** correspondra à un des deux scénarios suivants : il s'agit soit de la présence dans le protocole du sujet de dix cartes non réflexives et plus, si le sujet n'a pas produit des groupements à la période IV, soit de la présence de quatorze cartes non réflexives et plus, si le sujet a produit un ou plusieurs groupements à la période IV.

b) De la réflexivité

Ensuite, nous avons également vérifié s'il y a une relation entre la réflexivité, telle que reflétée globalement par l'épreuve Groupements, et la persévérance des adultes en formation continue. Rappelons-nous que, selon Bégin, la réflexivité reflète la possibilité pour le système psychologique de faire appel de façon automatique et instantanée à son bagage expérientiel pour moduler ses réponses aux stimulations reçues. En l'absence de cette réflexivité, le système identitaire en est réduit à répondre aux stimulations du milieu de façon impulsive. Sur le plan opérationnel, toujours à partir de cotes attribuées aux groupements formés par chacun des 657 sujets, nous avons déterminé le nombre de cartes non réflexives correspondant à chaque protocole en additionnant le nombre de cartes se retrouvant en relationnelle analytique, au nombre des cartes en résiduelle et en régressive et au nombre des cartes faisant partie des groupements produits à la période O, I et II. Plus il y aura à l'intérieur d'un protocole des activités organisées en des constructions non réflexives, plus on pourra en déduire que le système est en déséquilibre.

c) De la présence/absence des régressives par dimension identitaire

De façon plus spécifique, nous avons aussi voulu savoir si les groupements en régressive sont plus présents chez les non persévérants que chez les persévérants et si certaines dimensions identitaires en régressive parmi les six suivantes : «Technique», «Science», «Créativité», «Sociale», «Leadership» et «Routine» sont plus étroitement liées à la non persévérance que d'autres. Rappelons-nous que les régressives signalent la présence d'une pression négative qui s'exerce sur la personne et que certaines activités ont des significations précises permettant de mieux comprendre la nature des pressions exercées. Sur le plan opérationnel, ce paramètre a été établi sur la base de la considération de Bégin qu'une activité se retrouve dans une dimension où elle ne devrait pas se retrouver, compte tenu de la justification qui est donnée au groupement.

d) De la présence/absence de périodes III et IV par dimension identitaire

Des recherches antérieures prenant comme cadre de référence la théorie psychogénétique de Bégin laissent entrevoir la pertinence de la prise en considération de ce paramètre. En effet, Michiels (1993) a réalisé une recherche sur la relation entre la structure identitaire de 129 cadres intermédiaires d'une grande entreprise du secteur privé québécois et leur rendement au travail tel qu'évalué par le service des ressources humaines de l'entreprise. En procédant à une analyse fine des productions des sujets à l'épreuve Groupements, il a montré, en utilisant la technique de l'analyse discriminante, que les dimensions «Science» et «Créativité» construites à la période III et IV sont étroitement liées à la performance au travail. Autrement dit, plus la personne est capable d'innover, de créer des solutions nouvelles (créativité) et plus elle a confiance en elle et en ses capacités (science), plus elle sera performante. Au total, le modèle inféré par l'analyse discriminante lui a permis de prédire à 80% le rendement au travail comme performant ou non performant. C'est à la lumière d'une telle étude qu'il devient pertinent de se demander si certaines dimensions identitaires parmi les six suivantes : «Technique», «Science», «Créativité», «Sociale», «Leadership» et «Routine» sont absentes ou déficitaires chez les non persévérants.

De façon opérationnelle, une dimension identitaire est déficitaire lorsque les groupements qui font référence à la dimension en question sont produits soit à la période 0, I ou II, soit en relationnelle analytique, soit en régressive.

e) De la présence/absence des relationnelles analytiques

Par rapport à ce paramètre, nous avons vérifié, de façon plus spécifique, s'il y a une relation entre la présence/absence des relationnelles analytiques et la persévérance. Selon Bégin, la présence d'une seule catégorie en relationnelle analytique peut perturber l'équilibre du système identitaire de façon marquée, car les relationnelles analytiques sont non réflexives quant à leur contenu. Les manifestations qui en résultent chez l'individu renvoient à la difficulté de prendre une décision ferme et stable et à l'incapacité à se projeter dans le futur. On constate alors beaucoup d'impulsivité, de l'anxiété, des difficultés à formuler des objectifs personnels et professionnels. Ayant un impact direct sur le fonctionnement global des individus, les relationnelles analytiques diminueront donc leur capacité à s'orienter par eux-mêmes et rendront ardue la persévérance dans un projet. Sur le plan opérationnel, la cotation d'une relationnelle analytique se fait en sachant que, généralement, elle compte deux ou trois groupements de dimensions différentes qui peuvent être interprétés de façon spécifique. L'individu réunit des activités qui partagent une relation entre elles sans pour autant qu'elles soient équivalentes.

La recension des écrits sur les facteurs potentiellement en jeu dans la persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue nous a amenée, par ailleurs, à considérer plusieurs catégories de variables autres que la structure identitaire et à formuler plusieurs questions en lien avec chacune des catégories retenues.

Les variables sociodémographiques

Les informations recueillies dans cette section ont trait au sexe (Q1), à l'âge (Q2), au statut d'immigration (Q3), au lieu de naissance (Q4), à la langue parlée (Q5) et à la situation civile actuelle (Q6). Nous avons aussi recueilli des informations au sujet de la situation financière des participants à la recherche et de leur perception quant à leur situation financière. À cet effet, plusieurs questions nous ont permis de déterminer leurs sources actuelles de revenu (Q11), leur niveau d'inquiétude concernant l'argent nécessaire pour subvenir aux besoins durant la formation (Q13) ainsi que leur niveau de satisfaction quant au rapport bénéfices/coûts généré par la formation (Q14). Plusieurs questions visant le cheminement scolaire (dont le niveau de scolarité atteint avant le programme (Q15), la nature du cheminement scolaire (interruptions, changement de programme) (Q16 et Q17)) et du cheminement professionnel (Q18 et Q19) ont complété le portrait sociodémographique des participants.

Les variables personnelles

Plusieurs variables d'ordre personnel issues de la perception de l'individu quant à ses manifestations comportementales observables, très souvent invoquées comme ayant un impact sur la persévérance scolaire, ont été considérées dans la formulation de la question 10. Il s'agit principalement de la perception du sujet quant à son niveau de confiance en soi, à sa volonté, à sa motivation, à sa capacité à connaître ses priorités, à sa facilité à se fixer des buts et à prendre des décisions, à la confiance en son avenir et à son degré d'engagement (Tableau 3.1).

En prenant en considération les réponses recueillies, nous avons testé les éléments de cette question afin de déterminer la possibilité d'en faire une échelle. Ainsi, nous avons calculé le coefficient Alpha qui est de 0,833 (Tableaux 3.1 et 3.2) et qui indique un bon niveau de consistance interne. Donc nous avons une échelle composée de huit items. La moyenne observée de cette échelle est de 3,337 et l'écart type est de 0,4396.

Tableau 3.1
Les items de l'échelle en ce qui a trait aux variables personnelles

Statistiques complètes sur les éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q10a J'ai une grande confiance en moi	23,48	9,543	,534	,817
q10b J'ai une grande volonté	23,15	9,678	,584	,811
q10c Je suis motivé	23,13	9,813	,580	,812
q10d Je connais mes priorités	23,16	9,708	,557	,814
q10e J'ai une facilité à fixer mes buts	23,48	9,268	,612	,807
q10f Je prends facilement des décisions	23,66	9,479	,511	,821
q10g J'envisage mon avenir avec assurance	23,50	9,401	,528	,819
q10h Je suis une personne engagée	23,35	9,218	,592	,809

Tableau 3.2
Le coefficient Alpha de Cronbach

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,833	8

La certitude du choix

À ce sujet, deux autres questions ont été formulées pour vérifier si la certitude du choix est en relation avec la persévérance: une première pour savoir si l'étudiant aurait choisi le même programme s'il avait eu le choix (Q21) et une autre sur le fait que l'étudiant considère avoir fait un choix de programme judicieux ou précipité (Q22).

Le soutien familial et social

À la lumière des considérations théoriques trouvées dans la documentation quant à l'importance du soutien familial et social en lien avec la persévérance scolaire, nous avons introduit dans le questionnaire la question neuf (Q9) afin de déterminer la perception des étudiants quant au soutien reçu de la part de leur conjoint(e), parent(s), frère(s) et sœur(s), ami(s), collègues de classe ou autres pendant la formation. Nous avons testé les éléments de la question 9 afin de déterminer si on pouvait en faire une échelle. À cet effet, nous avons calculé le coefficient Alpha de Cronbach qui est de 0,812 et qui indique un degré de consistance interne très élevé. Le test de Cronbach a permis donc de déterminer que les énoncés de la question 9 forment une échelle additive. Une fois l'échelle condensée et ramenée sur un minimum de 1 et un maximum de 4, la moyenne observée est de 3,05 pour un écart type de 0,696.

Tableau 3.3

Les items de l'échelle en ce qui a trait au support familial et social
Statistiques complètes sur les éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q9a Conjoint	11,45	10,094	,447	,816
q9b Parents	11,79	7,928	,673	,752
q9c Frères et soeurs	12,21	7,457	,710	,739
q9d Amis	12,06	8,165	,685	,749
q9e Collègues	11,81	9,611	,497	,804

Tableau 3.4

Le coefficient Alpha de Cronbach
Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,812	5

Les variables ayant une influence sur le choix du programme

Finalement, la question 20 (Q20), portant sur le fait d'avoir choisi le programme d'études pour des raisons internes (champs d'intérêt, démarche d'orientation) ou des raisons externes (facteur familial, limites quant aux choix de programmes, perspectives professionnelles) a été utilisée afin de vérifier cela avait un impact sur le fait de poursuivre les études jusqu'à l'obtention du diplôme ou pas.

3.5 Les méthodes de traitement et d'analyse des données

3.5.1 Le scénario d'analyse

Le scénario d'analyse de données retenu dans le cadre de cette recherche comporte plusieurs niveaux. Au premier niveau d'analyse, l'attention a porté sur la relation entre la persévérance comme telle et comme intention, et chacune des variables indépendantes retenues. Il s'agit principalement d'analyses bivariées (c'est-à-dire, deux variables dont une dépendante et l'autre indépendante) à l'aide, selon la nature des variables (dichotomique, nominale ou à échelle d'intervalle), de tests statistiques d'analyse de variance, du test de Khi-deux (coefficient de contingence et V de Cramer), du test T de Student, du Rho de Spearman, du test exact de Fischer et du test de Mann-Whitney pour vérifier, d'une part, les hypothèses posées et, d'autre part, les relations existantes entre la persévérance comme telle et comme intention, et les autres variables indépendantes autre que la structure identitaire.

Au deuxième niveau, il s'agira essentiellement d'analyses multivariées et plus spécifiquement de la régression logistique, l'objectif ultime étant d'esquisser un modèle organisé des relations entre les principales variables indépendantes à l'étude et la variable dépendante, en tenant compte de l'effet des autres variables intégrées dans le modèle («mesure ajustée»). Cette technique d'analyse statistique a été retenue parce qu'elle est considérée comme étant la plus appropriée pour l'analyse de relations avec une variable dépendante qui est dichotomique (persévérance versus

non persévérance) (Field, 2009 ; Hair, Black, Babin, Anderson et Tatham, 2006). De façon plus spécifique, nous procéderons tout d'abord à l'évaluation de l'impact de l'ensemble des variables du questionnaire sur la persévérance comme telle et comme intention. Ensuite, nous poursuivrons avec une analyse de régression logistique uniquement avec les variables de l'épreuve Groupements. Puis, nous ferons une dernière analyse de régression logistique avec les variables de l'épreuve Groupements et du questionnaire retenues comme significatives lors des étapes précédentes.

Au troisième niveau d'analyse, nous tenterons, à l'aide d'analyses bivariées, de trouver des éléments de réponse à la question : «Quelles sont les variables qui pourraient nous aider à mieux comprendre pourquoi certains adultes dont la structure identitaire est en déséquilibre persévèrent, tandis que d'autres dont la structure identitaire est relativement équilibrée abandonnent leur projet de formation ?»

3.5.2 Quelques considérations d'ordre théorique

Afin d'analyser les données obtenues dans le cadre de ce projet de recherche, plusieurs tests statistiques paramétriques dont l'analyse de variance, le test T de Student, le test exact de Fisher ainsi que des tests non paramétriques tels que le test de Mann-Whitney, le Rho de Spearman et le test du khi-carré d'indépendance ont été utilisés. Comme modèle multivarié, nous avons privilégié la régression logistique. Il s'agit d'une méthode statistique ayant pour objectif de produire un modèle permettant de prédire les valeurs prises par une variable catégorielle, dans la plupart du temps binaire, à partir d'une série de variables explicatives qui peuvent être continues et/ou binaires. Le choix de cette méthode a été alimenté par le fait qu'elle permet d'établir, à partir de plusieurs variables, un ordre quant au pouvoir prédictif des variables du modèle et d'exclure les variables qui n'aident pas à prédire de façon significative. Une autre considération qui justifie son choix est dans la nature de nos données qui répondent aux conditions d'application de la régression logistique. Ces conditions rappellent que la variable dépendante doit être catégorielle (nominale ou ordinale) et

ne comporter que deux modalités qui doivent permettre de constituer deux groupes ou plus qui sont mutuellement exclusifs. Dans notre cas, il s'agit des persévérants et de non persévérants. Également, les conditions d'application stipulent que les variables indépendantes du modèle peuvent être métriques, c'est-à-dire mesurées sur des échelles d'intervalle et de rapport ou peuvent être catégorielles. Plusieurs variables indépendantes considérées dans le cadre de notre recherche étant métriques et d'autres catégorielles, cette condition d'application constitue une raison importante qui a alimenté son choix au détriment, par exemple, de l'analyse discriminante. La régression logistique est donc la méthode multivariée de choix dont le succès repose notamment sur les nombreux outils qui permettent d'interpréter de manière approfondie les résultats. Avec les notions de risque relatif et d'odds-ratio (ou rapport des cotes qui représentent la force de l'association entre les variables indépendantes retenues par le modèle et la variable dépendante) calculées sur les variables dichotomiques, continues ou sur des combinaisons de variables, le chercheur peut analyser finement les relations existantes et mettre en évidence les variables qui pèsent réellement sur la variable à expliquer (Preux, Odermatt, Marin et Vergnenègre, 2005).

3.6 Considérations éthiques

Afin de respecter les règles déontologiques relatives aux recherches portant sur des sujets humains, plusieurs précautions ont été prises, et ce, tant au niveau de la collecte qu'au niveau de l'analyse des données et de la diffusion des résultats de la recherche.

Tout d'abord, chaque personne inscrite dans chacun des programmes ciblés participe à la recherche sur une base volontaire. Avant toute rencontre, les adultes inscrits dans les programmes de formation choisis reçoivent par courriel un résumé du projet de recherche ainsi que des informations concernant les attentes quant à leur implication dans le projet. À cette occasion, une rencontre avec la chercheuse ayant lieu au Cégep à l'endroit et à l'heure choisis par le conseiller pédagogique responsable de chaque

programme et par les volontaires de chaque groupe leur est proposée. Lors de la rencontre avec chaque groupe, la chercheuse présente succinctement le projet de recherche en s'assurant que les objectifs ainsi que les retombées de la recherche sont bien compris. Ensuite, des précisions d'ordre éthique sont soulignées et un temps est pris pour des questions sur les objectifs de la recherche, la cueillette et le traitement des données, sur les avantages et les inconvénients liés à la participation ainsi que sur les mesures concernant la confidentialité et l'anonymat. Également, chaque adulte en formation marque son accord à participer à la recherche par la signature d'un formulaire de consentement dont on trouvera un exemplaire dans l'appendice E. Dans celui-ci, des précisions concernant le respect de la confidentialité et de l'anonymat sont clairement mentionnées. À cette occasion, les sujets reçoivent l'information quant au fait qu'ils peuvent interrompre la participation à la recherche en tout temps. Lors de l'administration de l'épreuve Groupements et du questionnaire, la chercheuse veille à conserver un climat de respect et de confiance et à respecter le rythme de chaque sujet.

En ce qui concerne l'étape d'analyse des données, les sujets participant à la recherche sont informés que lors du traitement des données, dès l'administration de l'épreuve Groupements et du questionnaire, un numéro de code sera accordé. De plus, ils sauront qu'une fois administrés, le test et le questionnaire ne pourront être consultés que par la chercheuse responsable du projet et qu'une fois analysés, les tests et les questionnaires seront conservés dans une armoire sous clé durant les deux années suivant la fin de la recherche. Également, ils seront informés que les données codées et enregistrées dans l'ordinateur, y compris les informations obtenues lors des entrevues téléphoniques de suivi, seront conservées dans un fichier sécurisé auquel seule la chercheuse aura accès en utilisant un mot de passe et un code d'accès.

L'étude proposée ici s'inscrit dans la catégorie de stratégies comparatives non expérimentales qui est caractérisée par le fait que le chercheur n'exerce aucun contrôle sur les variables à l'étude et par l'inexistence du groupe expérimental. Dans

le cadre de la présente recherche, tous les sujets seront dans la même situation, c'est-à-dire une de formation et ils ne seront exposés à aucune influence surajoutée par la chercheuse. Par sa nature, la recherche proposée minimise les dangers d'inférence de la situation de recherche sur les comportements des sujets: peu de risque que les sujets modifient leur façon d'être à cause de la situation de recherche. Également, elle diminue considérablement les occasions d'être confrontés à une situation de référence ou de support. Cependant, au besoin, certains sujets pourront être référés au service d'orientation de l'établissement scolaire.

La diffusion des résultats de la recherche fera l'objet d'une présentation orale lors de la soutenance de la thèse et de plusieurs présentations auprès des directions des programmes de formation continue de chaque Cégep impliqué dans le cadre de ce projet. D'autres communications orales sont envisagées à l'occasion de colloques et congrès scientifiques. De plus, la diffusion des résultats prendra la forme de la rédaction de plusieurs textes écrits dont un qui sera remis à l'organisme subventionnaire⁴⁵ et un autre faisant l'objet de la publication d'un article dans une revue spécialisée. Autant au moment des présentations orales qu'écrites, toutes traces permettant l'identification des individus seront retirées (incluant les commentaires concernant des situations et des événements particuliers).

⁴⁵ Il s'agit du Fond québécois de la recherche sur la société et la culture.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre sera consacré à la présentation des résultats. Dans un premier temps, une description détaillée de l'échantillon selon plusieurs variables sera présentée. Viendra ensuite la vérification des hypothèses en faisant appel aux analyses statistiques prévues au chapitre de la méthodologie. L'analyse sera poursuivie au niveau bivarié et multivarié et elle reflétera la prise en considération de toutes les variables explicatives retenues dans le cadre de cette recherche. Le modèle explicatif de la persévérance qui en ressortira fera également l'objet d'une présentation. Finalement, nous exposerons les éléments de réponse trouvés par rapport à la question suivante: «Quelles sont les variables qui pourraient expliquer le fait qu'il y a des adultes dont le niveau d'organisation identitaire est faible qui persistent, tandis que d'autres dont le niveau est élevé abandonnent?».

4.1 Les caractéristiques de l'échantillon

Avant de passer à la présentation des résultats, mieux connaître les caractéristiques des sujets faisant partie de l'échantillon nous apparaît important. Pour avoir une meilleure idée des caractéristiques de l'échantillon, on trouvera dans le tableau qui suit (Tableau 4.1) la répartition des sujets en fonction de leur statut (immigrant récent ou Canadien de naissance) et de leur genre (homme ou femme) pour les principales variables. Pour certaines de celles-ci les choix de réponses ont été regroupés et pour d'autres ne sont présentées que les données relatives à certains choix de réponse.

Tableau 4.1
Les principales variables

VARIABLE	MODALITÉS	HOMMES IMM.	FEMMES IMM.	HOMMES CAN.	FEMMES CAN.	TOTAL
Niveau d'organisation identitaire	Faible	134 (24,7%)	162 (29,8%)	100 (18,4%)	147 (20,1%)	543 (100%)
	Moyen ou élevé	15 (13,9%)	25 (23,1%)	24 (22,2%)	44 (40,8%)	108 (100%)
	Total sujets	149 (22,9%)	187 (28,7%)	124 (19,1%)	191 (29,3%)	651 (100%)
Statut social	En couple	95 (27,4%)	119 (34,3%)	47 (13,5%)	86 (24,8%)	347 (100%)
	Monoparental	5 (6,9%)	26 (35,6%)	6 (8,2%)	36 (49,3%)	73 (100%)
	Autre	46 (20,5%)	39 (17,4%)	71 (31,7%)	68 (30,4%)	224 (100%)
	Total sujets	146 (22,7%)	184 (28,6%)	124 (19,2%)	190 (29,5%)	644 (100%)
Support financier institutionnel	Oui	123 (25,1%)	154 (31,4%)	74 (15,0%)	140 (28,5%)	491 (100%)
	Non	24 (15,4%)	33 (21,2%)	49 (31,4%)	50 (32,0%)	156 (100%)
	Total sujets	147 (22,7%)	187 (28,9%)	123 (19,0%)	190 (29,4%)	647 (100%)
Les réponses aux questions concernant les trois modalités suivantes ne sont pas mutuellement exclusives.						
Formation antérieure complétée	Professionnel	35 (11,6%)	86 (28,5%)	64 (21,2%)	117 (38,7%)	302 (100%)
	Technique	27 (33,7%)	22 (27,5%)	17 (21,3%)	14 (17,5%)	80 (100%)
	Pré-universitaire	32 (26,0%)	44 (35,8%)	25 (20,3%)	22 (17,9%)	123 (100%)
Changement fréquent de programme	Oui	12 (10,9%)	21 (19,1%)	34 (30,9%)	43 (39,1%)	110 (100%)
	Non	135 (25,5%)	164 (31,1%)	88 (16,7%)	141 (26,7%)	528 (100%)
	Total sujets	147 (23%)	185 (29,1%)	122 (19,1%)	184 (28,8%)	638 (100%)
Perception d'un soutien familial	Oui	12 (15,2%)	30 (38,0%)	12 (15,2%)	25 (31,6%)	79 (100%)
	Non	135 (23,8%)	157 (27,6%)	111 (19,5%)	165 (29,1%)	568 (100%)
	Total sujets	147 (22,7%)	187 (28,9%)	123 (19,0%)	190 (29,4%)	647 (100%)
Perception d'un soutien de la part des amis	Moyen ou élevé	74 (19,7%)	99 (26,4%)	64 (17,1%)	138 (36,8%)	375 (100%)
	Nul ou faible	32 (20,9%)	33 (21,6%)	49 (32,0%)	39 (25,5%)	153 (100%)
	Total sujets	106 (20,1%)	132 (25%)	113 (21,4%)	177 (33,5%)	528 (100%)
Perception d'un soutien de la part des collègues	Moyen ou élevé	70 (18,3%)	85 (22,1%)	85 (22,1%)	144 (37,5%)	384 (100%)
	Nul ou faible	29 (27,6%)	32 (30,5%)	25 (23,8%)	19 (18,1%)	105 (100%)
	Total sujets	99 (20,3%)	117 (23,9%)	110 (22,5%)	163 (33,3%)	489 (100%)
Perception de son choix de programme	Choix judicieux	127 (23,0%)	146 (26,4%)	110 (19,9%)	170 (30,7%)	553 (100%)
	Choix précipité	17 (22,1%)	30 (39,0%)	12 (15,6%)	18 (23,3%)	77 (100%)
	Total sujets	144 (22,9%)	176 (27,9%)	122 (19,4%)	188 (29,8%)	630 (100%)
Satisfaction à l'égard de la formation	Très ou assez	21 (31,3%)	16 (23,9%)	14 (20,9%)	16 (23,9%)	67 (100%)
	Peu ou pas du tout	120 (21,5%)	163 (29,3%)	107 (19,2%)	167 (30%)	557 (100%)
	Total sujets	141 (22,6%)	179 (28,7%)	121 (19,4%)	183 (29,3%)	624 (100%)
Choix du programme	Le même	105 (23,4%)	121 (27%)	89 (19,9%)	133 (29,7%)	448 (100%)
	Un autre	43 (21,7%)	64 (32,3%)	35 (17,7%)	56 (28,3%)	198 (100%)
	Total sujets	148 (22,9%)	185 (28,6%)	124 (19,2%)	189 (29,3%)	646 (100%)
Persévérance	Non persévérant	22 (25,8%)	21 (24,7%)	20 (23,6%)	22 (25,9%)	85 (100%)
	Persévérant	127 (22,4%)	166 (29,3%)	104 (18,4%)	169 (29,9%)	566 (100%)
	Total sujets	149 (22,9%)	187 (28,7%)	124 (19,1%)	191 (29,3%)	651 (100%)
Persévérance intention	Non ou ambiguë	12 (32,4%)	12 (32,4%)	5 (13,5%)	8 (21,7%)	37 (100%)
	Oui, ferme	136 (22,3%)	172 (28,2%)	119 (19,6%)	182 (29,9%)	609 (100%)
	Total sujets	148 (22,9%)	184 (28,5%)	124 (19,2%)	190 (29,4%)	646 (100%)
Charge d'enfants	Oui	5 (6,9%)	31 (43,1%)	3 (4,2%)	33 (45,8%)	72 (100%)
	Non	86 (31,6%)	97 (35,7%)	33 (12,1%)	56 (20,6%)	272 (100%)
	Total sujets	91 (26,4%)	128 (37,2%)	36 (10,5%)	89 (25,9%)	344 (100%)
Inquiétudes financières	Très ou assez	71 (19,8%)	114 (31,7%)	60 (16,8%)	114 (31,7%)	359 (100%)
	Peu ou pas du tout	71 (26,3%)	63 (23,3%)	60 (22,2%)	76 (28,2%)	270 (100%)
	Total sujets	142 (22,6%)	177 (28,1%)	120 (19,1%)	190 (30,2%)	629 (100%)
Dernier programme complété	Dans le temps prévu	114 (24%)	167 (35,1%)	72 (15,2%)	122 (25,7%)	475 (100%)
	Pas dans le temps prévu	34 (20,7%)	20 (12,2%)	48 (29,3%)	62 (37,8%)	164 (100%)
	Total sujets	148 (23,1%)	187 (29,3%)	120 (18,8%)	184 (28,8%)	639 (100%)

Rappelons que l'échantillon est composé de 657 sujets en formation collégiale technique étudiant dans cinq collèges publics francophones québécois, dont 51,6% immigrants récents et 48,4% Canadiens de naissance ayant comme moyenne d'âge approximativement 34 ans. La majorité d'entre eux ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, ont déjà exercé une profession ou un métier et assument des responsabilités parentales.

Le revenu des sujets (ils sont 647 à avoir répondu à cette question) peut provenir de plusieurs sources. Ainsi, 75,9% des répondants bénéficient d'*un support financier institutionnel* (subventions CLE, prestations CSST, prêts et bourses, etc.), 14, 8% ont un travail rémunéré, 12,2% sont supportés financièrement par leur famille, 9,4% peuvent compter sur leurs économies et 2,5% ont un revenu provenant d'autres sources. Vu d'une autre façon, 743 sources de revenu différentes ont été mentionnées, ce qui représente, en moyenne, 1,15 sources par répondant. Le support institutionnel est mentionné 491 fois, soit 66,1% de toutes les sources de revenu, suivi du support familial (10,6%) et des économies personnelles (8,2%). La catégorie «autres sources» compte pour 2,2%. Malgré le pourcentage élevé des sujets qui bénéficient du support financier institutionnel pendant la formation, 55,6% affirment avoir des inquiétudes concernant l'argent nécessaire pour subvenir à leurs besoins durant leur projet d'études, tandis que seulement 11,8% disent ne pas du tout être inquiets. Approximativement 70% se retrouvent en situation de chômage.

L'analyse du cheminement professionnel et académique des adultes en formation fait également ressortir plusieurs constats. Tout d'abord, concernant le parcours professionnel préalable au projet d'études, 408 sujets soutiennent avoir eu *une profession ou un métier avant d'entreprendre la nouvelle formation* à laquelle ils se sont inscrits, ce qui représente approximativement 63% d'entre eux, tandis que 249, c'est-à-dire 37% disent ne pas avoir eu une profession ou un métier avant de débiter le programme. Quant au parcours scolaire, nous apprenons que 74,4% ont complété leur programme d'étude antérieur dans le temps prescrit et que pendant toute la durée

de leurs études, environ 83% n'ont pas changé de programme. De plus, 364 sujets soutiennent avoir fait des études de niveau universitaire avant de s'inscrire au programme en cours, ce qui représente 55,4 % d'entre eux.

L'analyse des facteurs qui ont eu une influence sur le choix de leur programme actuel d'études fait ressortir que ce sont *les perspectives professionnelles* qui ont le plus influencé la majorité de ces apprenants adultes, tandis que leurs intérêts personnels, les conseils d'un professionnel, les facteurs familiaux et les limites de choix de programme semblent avoir été considérés par un nombre moins important d'entre eux.

Quoique leur nombre soit restreint (seulement 40), certains adultes ont invoqué que d'autres facteurs que ceux énumérés précédemment ont eu un impact sur leur choix de programme. Il s'agit principalement du fait «d'être payé pour étudier», «d'avoir besoin d'un diplôme québécois, reconnu par les employeurs», «d'améliorer sa situation sur le marché du travail», «de la durée des études» (programme court), «de limitations physiques» imposant une reconversion professionnelle ainsi que «de la nécessité de mettre à jour ses connaissances» pour rester compétitif sur le marché de l'emploi.

Quant au niveau de satisfaction concernant la formation, la majorité d'apprenants adultes (86,1%) exprime *un niveau d'insatisfaction élevé*, le rapport bénéfices/coûts générés par la formation étant pour la plupart d'entre eux en dessous de leurs attentes. Malgré que le niveau de satisfaction par rapport au programme en cours soit très faible pour 86,1% de sujets, seulement 30,7% affirment qu'ils auraient aimé s'inscrire dans un autre programme, s'ils avaient eu le choix. Paradoxalement, approximativement 70% d'entre eux choisiraient encore le même programme d'études. Également, on peut observer que pour 87,8% de sujets qui ont participé à la recherche, le choix de programme était perçu judicieux, tandis que seulement 12,2% qualifient leur choix de programme comme étant précipité.

L'analyse des *aspirations scolaires futures* des adultes fait ressortir que 27% d'entre eux n'arrivent pas à se projeter à moyen ou à long terme sur le plan scolaire, tandis que plus de la moitié (53,4%) compte poursuivre des études au niveau universitaire. Quant aux intentions actuelles, 94,3% disent vouloir compléter le programme actuel sans interruption et obtenir le diplôme convoité, tandis que les intentions d'une minorité (5,7%) semblent être relativement équivoques.

Les données qui ont trait aux variables psychologiques personnelles font ressortir, tout d'abord, que *le niveau de confiance en soi* est très élevé et assez élevé pour respectivement 32,9% et 52,8% des sujets. Seulement 12,3% soutiennent avoir un niveau de confiance en soi faible, voire même nul. Ensuite, si 95,8% d'entre eux considèrent avoir une grande *volonté*, un pourcentage comparable (96,9%) affirme que leur *motivation* est assez, voir même très élevée. Les données sont similaires quand il s'agit de *connaître ses priorités*. En effet, 95,4% de sujets semblent bien connaître leurs priorités. Quant à la *facilité à fixer ses buts et à prendre des décisions*, les pourcentages sont respectivement de 88,1% et de 79,6%. Des proportions toujours très élevées font ressortir que 85,5% d'apprenants adultes envisagent leur avenir avec assurance et que 90,3% se considèrent comme étant des personnes engagées.

Paradoxalement, les données relatives à l'état de la structure identitaire des apprenants adultes qui ont participé à la recherche montrent, tel que l'illustre le tableau ci-dessous, qu'une proportion de 83,5% *possède un faible niveau d'organisation identitaire (1,00) et donc une structure identitaire en déséquilibre, tandis que ceux dont le niveau d'organisation identitaire est moyen (2,00) et élevé (3,00) représentent seulement 14,3% et 2,1%.*

Tableau 4.2

NIVEAU Niveau d'organisation identitaire

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	547	83,3	83,5	83,5
	2,00	94	14,3	14,4	97,9
	3,00	14	2,1	2,1	100,0
	Total	655	99,7	100,0	
Manquante	Système manquant	2	,3		
Total		657	100,0		

Un autre paramètre reflétant la présence d'une structure identitaire en déséquilibre pour la majorité des sujets fait référence au nombre d'éléments non réflexifs dans leurs résultats à l'Épreuve Groupements pour lequel la moyenne pour l'ensemble de l'échantillon est de 21,33. De façon spécifique, il ressort que la proportion de ceux qui possèdent moins de cinq éléments non réflexifs à l'intérieur de leur protocole est de seulement 3,2%, que celle de ceux dont le nombre d'éléments non réflexifs varie entre 6 à 15 est de presque 25%, tandis que la grande majorité (approximativement 72%) possède plus de 16 éléments non réflexifs à l'intérieur de leur protocole. Ces données au sujet de la variable identitaire, étant des plus surprenantes, feront l'objet d'une discussion dans le prochain chapitre. Pour l'instant, contentons nous de souligner que ce que les personnes pensent consciemment être ne semble pas être nécessairement synonyme de ce que leur structure identitaire révèle qu'elles soient.

La participation à la recherche se faisant sur une base volontaire explique le fait que parmi les 834 étudiants faisant partie de 44 groupes sélectionnés dans le cadre de cette recherche, seulement 657 étudiants ont accepté de participer effectivement à l'étude. Cela démontre qu'il ne suffit pas de bien expliquer la pertinence d'une recherche et de se déplacer au moment qui convient le mieux aux sujets pour que leur participation soit garantie. Cependant, le suivi auprès des conseillers pédagogiques nous a permis d'établir le nombre d'abandons, tout d'abord, pour l'ensemble de 834 apprenants et, ensuite, pour les 657 sujets faisant partie de l'échantillon. On remarque ainsi un écart important entre ces deux groupes en ce qui a trait au taux d'abandon.

En effet, parmi les 834 apprenants, il y en a 223 qui n'ont pas persisté dans leur programme d'études ce qui représente un taux d'abandon de 26,73%⁴⁶, tandis que parmi les 657 sujets qui ont participé effectivement à notre étude, le nombre réel d'abandons est de 88 sujets ce qui représente un taux d'abandon significativement moindre, soit de 13,39.

Deux facteurs peuvent expliquer ce grand écart. Tout d'abord, nous avons remarqué que parmi les 177 adultes qui n'ont pas accepté de participer à la recherche, 106 ont abandonné dans les semaines suivant l'administration des outils de recherche, ce qui nous fait penser que leur refus pourrait être également alimenté par une forme de désengagement préalable à la décision d'abandonner. Ensuite, le suivi que nous avons réalisé auprès des 117 personnes qui n'ont pas maintenu leur programme d'études, mais qui font partie de notre échantillon, nous a permis d'établir que seulement 88 adultes étaient en situation réelle d'abandon. Comme on ne connaît pas les raisons qui ont fait en sorte que ceux qui ne font pas partie de notre échantillon n'ont pas maintenu leur projet d'études, on ne peut pas savoir si, dans les faits, ces 106 adultes ont été en situation réelle d'abandon ou pas. Pour ces raisons, ce taux d'abandon de 26,73% pourrait se voir ainsi sensiblement diminué.

Rappelons que la variable dépendante retenue dans le devis de recherche a été également mesurée à partir de l'intention de compléter ou non le programme d'études. On remarque ainsi que seulement 37 personnes (5,7%) déclarent ne pas avoir nécessairement l'intention de compléter le programme choisi jusqu'à l'obtention du diplôme. Ce petit nombre de personnes n'ayant pas l'intention ferme de compléter est plutôt surprenant si l'on considère le taux de diplomation à cet ordre d'enseignement. Est-ce que certaines personnes n'oseraient pas dire qu'elles n'ont pas l'intention de compléter? C'est probable. Mais peut-être que pour d'autres, l'anticipation de l'abandon est difficile, ce dernier pouvant être pour eux le résultat d'un

⁴⁶ Ce taux d'abandon se rapproche de celui annoncé par la Fédération des cégeps du Québec pour l'année 2006-2007 qui se situait à 24,2%.

fonctionnement dont ils n'ont pas nécessairement conscience et qui, confrontés à des événements contextuels imprévus, ferait en sorte que la personne met prématurément un terme à son projet. Le fait que parmi les 834 adultes représentant les 44 groupes ciblés dans le cadre de cette étude, 177 n'aient pas accepté de participer à la recherche et que 106 d'entre eux n'aient pas maintenu leur projet initial de formation a réduit considérablement le nombre d'adultes qui se retrouvent dans la catégorie de non persévérants à l'intérieur de notre échantillon. Cet aspect, jumelé au nombre restreint de ceux dont l'intention de persévérer est ambiguë et au faible pourcentage d'adultes dont le niveau d'organisation identitaire est élevé ne sera pas sans conséquence au niveau de l'analyse des données.

4.2 Les hypothèses et les objectifs de recherche

En regard des hypothèses et des objectifs de recherche présentés dans la première partie de ce rapport, les résultats seront exposés en cinq temps. Dans un premier temps, l'attention portera sur les hypothèses de recherche posées. Dans un deuxième temps, à l'aide d'analyses bivariées, nous nous pencherons sur les relations entre la persévérance comme telle et comme intention, et chacune des variables indépendantes à l'étude. Dans un troisième temps, nous examinerons les résultats des analyses multivariées qui ont été faites. Il s'agit de plusieurs analyses de régression logistique avec comme variable prédite le fait d'être persévérant ou non persévérant ou d'avoir l'intention ou pas de poursuivre les études et comme variables «prédictrices», tout d'abord, les variables du questionnaire et, ensuite, les variables continues ou catégorielles qui se sont avérées significatives sur le plan bivarié ou multivarié. Dans un quatrième temps, une attention particulière sera portée à la puissance du modèle explicatif qui en ressortira et à sa capacité de prédiction de la variable dépendante. Finalement, nous procéderons à nouveau à des analyses bivariées afin de mieux comprendre pourquoi certains adultes dont la structure identitaire est solide abandonnent, tandis que d'autres dont la structure identitaire est en déséquilibre persèverent.

4.2.1 Les hypothèses de recherche

La première hypothèse posée suppose qu'il y a une relation entre la structure identitaire, telle qu'évaluée par la cohérence des schèmes catégoriels, des adultes en situation de formation continue et leur persévérance (intention de persévérance et persévérance réelle) dans celle-ci. Rappelons que, sur le plan opérationnel, la structure identitaire a été mesurée de façon globale selon les paramètres suivants : le niveau d'organisation identitaire et la réflexivité et, de façon plus spécifique, selon la présence/absence de groupements régressifs par dimension identitaire, la présence/absence de groupements de périodes 3 et 4 et la présence/absence de groupements relationnels analytiques, tandis que la persévérance a été mesurée à l'aide de deux paramètres, soit la persévérance comme telle et comme intention.

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats qui reflètent la relation entre la structure identitaire et l'intention de persévérance tout en rappelant que sur les 657 sujets qui ont participé à l'étude, seulement 37 ont déclaré ne pas avoir l'intention ferme de poursuivre le programme choisi, ce qui représente 5,7% d'entre eux.

Comme le Tableau 4.3 l'indique, les résultats obtenus au test exact de Fisher⁴⁷, calculés à partir d'un tableau de contingence dans lequel on a regroupé en une seule catégorie les sujets ayant un niveau d'organisation identitaire moyen ou élevé (2,00), font ressortir que la proportion des personnes qui n'ont pas l'intention ferme de continuer est plus élevée que celle des personnes qui ont l'intention de compléter leur formation à avoir un niveau d'organisation identitaire faible (1,00).

⁴⁷ Étant donné qu'une cellule sur quatre a un effectif théorique inférieur à 5, nous avons retenu à la place du test du Khi-deux, le test exact de Fisher.

Tableau 4.3

Tableau de contingence: relation entre le niveau d'organisation identitaire recodé et l'intention de persévérance (Nq24)

Tableau croisé niveau recodé * Nq24 Intention ou non de compléter le programme

			Nq24 Intention ou non de compléter le programme		Total
			1,00 Pas certains de continuer	2,00 Ont l'intention de compléter	
Niveau recodé	1,00	Effectif % dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	36 97,3%	505 82,5%	541 83,4%
	2,00	Effectif % dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	1 2,7%	107 17,5%	108 16,6%
Total		Effectif % dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	37 100,0%	612 100,0%	649 100,0%

Khi deux=5,495/ p=0,019 (Test exact de Fisher)/ Phi =0,092

De même, une analyse de variance faite sur les moyennes du nombre de cartes non réflexives met en évidence (Tableaux 4.4 et 4.5) que la moyenne de ceux qui n'ont pas l'intention ferme de poursuivre est significativement plus élevée que la moyenne de ceux qui ont l'intention de compléter le programme actuel sans interruption et d'obtenir le diplôme convoité dans le temps prescrit ($F=5,062/ \text{ddl}=1/ p=0,025$).

Tableau 4.4

Statistiques descriptives du nombre des cartes non réflexives (NR) en fonction de l'intention de persévérance (Nq24)

Descriptives

NR Nombre de cartes non réflexives

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
					1,00 Pas certains de continuer	37		
2,00 Ont l'intention de compléter	612	21,2141	8,81683	,35640	20,5141	21,9140	,00	41,00
Total	649	21,4037	8,76055	,34388	20,7284	22,0790	,00	41,00

Tableau 4.5
Relation entre la moyenne du nombre des cartes non réflexives (NR) et
l'intention de persévérance (Nq24)

ANOVA

NR Nombre de cartes non réflexives

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	386,083	1	386,083	5,062	,025
Intra-groupes	49346,148	647	76,269		
Total	49732,231	648			

Quant aux résultats des analyses des relations entre les autres paramètres de l'épreuve Groupements et la persévérance comme intention, seule une relation s'est révélée être significative. Ainsi, une analyse de variance (Tableaux 4.6 et 4.7) fait ressortir que ceux dont l'intention de continuer est ambivalente ont plus de groupements en relationnelle analytique que ceux dont l'intention de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme est catégorique ($F=7,850/ \text{ddl}=1/ p=0,005$), la moyenne du nombre de groupements en relationnelle analytique correspondant au premier groupe étant de 2,24 contre 1,78 groupements correspondant au deuxième groupe.

Tableau 4.6
Statistiques descriptives du nombre des groupements en relationnelle analytique
(RelA) en fonction de l'intention de persévérance (Nq24)

Descriptives

RelA Nombre de groupements en relationnel analytique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1,00 Pas certains de continuer	33	2,24	,792	,138	1,96	2,52	1	4
2,00 Ont l'intention de compléter	486	1,78	,926	,042	1,70	1,86	1	8
Total	519	1,81	,924	,041	1,73	1,89	1	8

Tableau 4.7

Relation entre le nombre des groupements en relationnelle analytique (RelA) et l'intention de persévérance (Nq24)

ANOVA

RelA Nombre de groupements en relationnel analytique

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6,613	1	6,613	7,850	,005
Intra-groupes	435,503	517	,842		
Total	442,116	518			

À la lumière de ces résultats, la relation entre la structure identitaire et la persévérance comme intention apparaît donc évidente. En revanche, comme les tableaux ci-dessous l'indiquent, *aucune des analyses entreprises ne se révèle significative quant à la relation entre la persévérance réelle et la structure identitaire. En effet, ni le niveau de réflexivité (Tableaux 4.8 et 4.9), ni celui d'organisation identitaire (Tableau 4.10) ne semblent être liés directement à la persévérance comme telle.*

Tableau 4.8

Statistiques descriptives du nombre des cartes non réflexives (NR) en fonction de la persévérance réelle

Descriptives

NR Nombre de cartes non réflexives

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
0 non-persévérants	88	21,8295	8,90463	,94924	19,9428	23,7163	,00	37,00
1 persévérants	569	21,2601	8,81755	,36965	20,5341	21,9862	,00	41,00
Total	657	21,3364	8,82457	,34428	20,6604	22,0124	,00	41,00

Tableau 4.9

Relation entre la moyenne du nombre des cartes non réflexives (NR) et la persévérance réelle

ANOVA

NR Nombre de cartes non réflexives

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	24,713	1	24,713	,317	,574
Intra-groupes	51059,948	655	77,954		
Total	51084,661	656			

Tableau 4.10

Tableau de contingence: relation entre le niveau d'organisation identitaire recodé et la persévérance réelle

Tableau croisé niveau recodé * Persévérance_final Persévérance réelle

			Persévérance_final Persévérance réelle		Total
			0 non-pers évérants	1 persévérants	
Niveau recodé	1,00	Effectif	75	472	547
		% dans Persévérance_ final Persévérance réelle	87,2%	83,0%	83,5%
	2,00	Effectif	11	97	108
		% dans Persévérance_ final Persévérance réelle	12,8%	17,0%	16,5%
Total		Effectif	86	569	655
		% dans Persévérance_ final Persévérance réelle	100,0%	100,0%	100,0%

Khi deux=0,983/ p=0,321 (Test exact de Fisher)/ Phi =0,039

Cependant, malgré le petit nombre de personnes qui ont abandonné le programme, les résultats au test exact de Fisher (Khi deux=6,907/ phi=0,103/ p=0,009) font ressortir (Tableau 4.11) que *le nombre de ceux qui se rendent jusqu'à la fin de leur programme est proportionnellement significativement plus grand chez ceux qui ont l'intention de persévérer que chez ceux dont l'intention est équivoque*. En effet, 88% des répondants qui avaient l'intention de compléter leur formation ont persévéré alors que ce pourcentage est de 73% chez ceux dont l'intention de poursuivre la formation n'était pas catégorique.

Tableau 4.11

Tableau de contingence: relation entre l'intention de persévérance (Nq24) et la persévérance réelle

Tableau croisé Persévérance_final * Nq24

			Nq24		Total
			1,00	2,00	
Persévérance_final	0	Effectif	10	74	84
		% dans Nq24	27,0%	12,1%	12,9%
	1	Effectif	27	538	565
		% dans Nq24	73,0%	87,9%	87,1%
Total		Effectif	37	612	649
		% dans Nq24	100,0%	100,0%	100,0%

Khi deux=6,907/ p=0,009 (Test exact de Fisher)/ Phi =0,103

Ces résultats préliminaires font donc ressortir que la première hypothèse est partiellement confirmée dans la mesure où la relation entre la persévérance comme intention et la structure identitaire est positive et significative, tandis que la relation entre la persévérance comme telle et la structure identitaire ne s'avère pas significative. Ces résultats montrent donc que plus la structure identitaire est en déséquilibre, c'est-à-dire plus le niveau d'organisation identitaire et de réflexivité sont faibles et que plus le nombre de groupements en relationnelle analytique à l'intérieur d'un protocole est important moins l'intention de poursuivre le programme d'études choisi est présente et que cette intention de persévérer est directement liée à la persévérance comme telle.

La seconde hypothèse de recherche stipule que si la relation entre la structure identitaire et la persévérance est présente, elle est la même pour les immigrants et les non immigrants. Cependant, l'absence de relation significative entre la structure identitaire et la persévérance comme telle nous oblige à restreindre cette hypothèse en la reformulant ainsi: *si la relation entre la structure identitaire et la persévérance comme intention est présente, elle est la même que la personne soit immigrante récente ou Canadienne de naissance.*

Afin de vérifier cette hypothèse, tel que les tableaux suivants le font ressortir, nous avons procédé à des analyses de variance à deux facteurs qui nous ont permis de tester les relations entre le statut (immigrant récent ou Canadien de naissance), l'intention de poursuivre jusqu'à l'obtention du diplôme convoité et la structure identitaire (réflexivité et niveau d'organisation identitaire). Outre le renforcement de l'idée de la présence d'une relation positive et significative entre la persévérance comme intention et la structure identitaire mesurée de façon globale selon le niveau d'organisation identitaire et la réflexivité, ces tableaux font ressortir qu'à un niveau de réflexivité et d'organisation identitaire comparables, le fait d'avoir l'intention de persévérer est sensiblement le même que la personne soit immigrante ou pas.

La deuxième hypothèse, telle que reformulée, est donc vérifiée. En effet, si on observe, par exemple, la moyenne de cartes non réflexives séparément pour les immigrants et les non immigrants (Tableau 4.12), on trouve que la différence entre ceux qui ont l'intention de poursuivre et les autres est sensiblement la même (24,9 versus 21,9 pour les immigrants, et 23,9 versus 20,6 pour les autres) alors que la différence entre l'ensemble des immigrants et des non immigrants est de 22,1 versus 20,7. Cela permet d'affirmer qu'il n'y a pas de différence entre les immigrants et les Canadiens de naissance en ce qui concerne leur niveau de réflexivité, alors qu'il y en a une entre l'ensemble de Canadiens de naissance et d'immigrants récents qui ne sont pas certains de continuer et l'ensemble de Canadiens de naissance et d'immigrants récents qui le sont, soit 24,5 versus 21,2. Toutefois, cette dernière différence est basée sur un petit nombre, soit celui de ceux dont l'intention de continuer n'est pas ferme, soit 37 individus comparés à 609.

À la lumière de ces résultats préliminaires, la structure identitaire semble donc fournir une explication transculturelle quant à la persévérance comme intention. D'un autre côté, ces analyses statistiques révèlent qu'il n'y a pas d'interaction significative, d'une part, entre le statut (immigrant versus non immigrants) et le niveau d'organisation identitaire et, d'autre part, entre le statut et le niveau de réflexivité.

Tableau 4.12

Statistiques descriptives de la moyenne des cartes non réflexives (NR) et de l'intention de persévérance (Nq24) en fonction du statut d'immigration (q3)

Statistiques descriptives

Variable dépendante: NR Nombre de cartes non réflexives

q3 Statut d'immigration	Nq24 Intention ou non de	Moyenne	Ecart-type	N
1 immigrant 5 ans et moins	1,00 Pas certains de continuer	24,8750	6,99262	24
	2,00 Ont l'intention de compléter	21,8896	8,36937	308
	Total	22,1054	8,30450	332
3 Canadien de naissance	1,00 Pas certains de continuer	23,9231	7,72940	13
	2,00 Ont l'intention de compléter	20,5748	9,24186	301
	Total	20,7134	9,19790	314
Total	1,00 Pas certains de continuer	24,5405	7,16703	37
	2,00 Ont l'intention de compléter	21,2397	8,82869	609
	Total	21,4288	8,77101	646

Tableau 4.13

Relation entre la moyenne des cartes non réflexives (NR), le statut d'immigration (q3) et l'intention de persévérance (Nq24)

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: NR Nombre de cartes non réflexives

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle corrigé	650,862 ^a	3	216,954	2,844	,037
Constante	66546,144	1	66546,144	872,436	,000
q3	41,054	1	41,054	,538	,463
Nq24	320,521	1	320,521	4,202	,041
q3 * Nq24	1,052	1	1,052	,014	,907
Erreur	48969,363	642	76,276		
Total	846259,000	646			
Total corrigé	49620,224	645			

a. R deux = ,013 (R deux ajusté = ,009)

Tableau 4.14

Statistiques descriptives du niveau d'organisation identitaire (NIVEAU) et de l'intention de persévérance (Nq24) en fonction du statut d'immigration (q3)

Statistiques descriptives

Variable dépendante: NIVEAU Niveau d'organisation identitaire

q3 Statut d'immigration	Nq24 Intention ou non de	Moyenne	Ecart-type	N
1 immigrant 5 ans et moins	1,00 Pas certains de continuer	1,0000	,00000	24
	2,00 Ont l'intention de compléter	1,1558	,42907	308
	Total	1,1446	,41520	332
3 Canadien de naissance	1,00 Pas certains de continuer	1,0769	,27735	13
	2,00 Ont l'intention de compléter	1,2425	,47362	301
	Total	1,2357	,46802	314
Total	1,00 Pas certains de continuer	1,0270	,16440	37
	2,00 Ont l'intention de compléter	1,1987	,45335	609
	Total	1,1889	,44366	646

Tableau 4.15

Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NIVEAU), le statut d'immigration (q3) et l'intention de persévérance (Nq24)

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: NIVEAU Niveau d'organisation identitaire

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Modèle corrigé	2,222 ^a	3	,741	3,811	,010
Constante	160,023	1	160,023	823,601	,000
q3	,214	1	,214	1,101	,295
Nq24	,826	1	,826	4,249	,040
q3 * Nq24	,001	1	,001	,004	,950
Erreur	124,738	642	,194		
Total	1040,000	646			
Total corrigé	126,960	645			

a. R deux = ,017 (R deux ajusté = ,013)

De plus, comme l'indique les Tableaux 4.16 et 4.17, il n'y a pas de différence significative entre les immigrants récents et les Canadiens de naissance quant à la

persévérance comme telle (Khi deux=0,041/ p=0,839) ou comme intention (Khi deux=2,851/ p=0,091). *Le fait d'être de culture ou race variées n'a donc pas d'effet significatif sur la persévérance réelle*, contrairement à ce que plusieurs sont portés à croire (Clark, 1960; Duncan, Featherman et Duncan, 1972; Featherman et Hauser, 1978, Pincus, 1980; Steele et Aronson, 1995 ; Phynney et al.1997, etc.).

Tableau 4.16
Relation entre la persévérance réelle et le statut d'immigration (q3)

Tableau croisé

			q3 Statut d'immigration		Total
			1 immigrant 5 ans et moins	3 Canadien de naissance	
Persévérance_final	0	Effectif	43	42	85
		% dans q3 Statut d'immigration	12,8%	13,3%	13,1%
	1	Effectif	293	273	566
		% dans q3 Statut d'immigration	87,2%	86,7%	86,9%
Total		Effectif	336	315	651
		% dans q3 Statut d'immigration	100,0%	100,0%	100,0%

Khi deux=0,041/ p=0,907 (Test exact de Fisher)

Tableau 4.17
Relation entre l'intention de persévérance (Nq24) et le statut d'immigration (q3)

Tableau croisé

			q3 Statut d'immigration		Total
			1 immigrant 5 ans et moins	3 Canadien de naissance	
Nq24	1,00	Effectif	24	13	37
		% dans q3 Statut d'immigration	7,2%	4,1%	5,7%
	2,00	Effectif	308	301	609
		% dans q3 Statut d'immigration	92,8%	95,9%	94,3%
Total		Effectif	332	314	646
		% dans q3 Statut d'immigration	100,0%	100,0%	100,0%

Khi deux=2,851/ p=0,126 (Test exact de Fisher)

4.2.2 Les analyses bivariées

4.2.2.1 Croisements avec la persévérance comme telle

Dans un premier temps, les analyses bivariées ont permis de faire ressortir lesquelles, parmi les autres variables à l'étude, ont une relation positive et significative avec la persévérance comme telle. Cinq variables se sont démarquées en ce sens. Il s'agit du statut civil, de la stabilité du parcours scolaire antérieur, du fait d'avoir choisi le programme en cours en prenant en considération principalement les perspectives professionnelles et du fait de bien connaître ses priorités et, comme nous l'avons déjà mentionné, de l'intention ferme de poursuite des études.

Tout d'abord, les résultats montrent (Tableau 4.18) que *les sujets qui persévèrent se distribuent dans des proportions significativement différentes en fonction de leur statut civil, c'est-à-dire le fait d'habiter avec un conjoint et sans enfant, avec un conjoint avec un ou plusieurs enfants, seul avec un ou plusieurs enfants, avec des membres de sa famille, avec des colocataires ou autrement.*

Tableau 4.18
Relation entre la persévérance réelle et le statut civil (q6)

Tableau croisé q6 Statut social * Persévérance_final Persévérance

			Persévérance_final Persévérance		Total
			0 non-pers évérants	1 persévérants	
q6 Statut social	1 Habite avec conjoint(e) uniquement	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	13 15,7%	101 17,9%	114 17,6%
	2 Habite avec conjoint(e) et un ou des enfant(s)	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	20 24,1%	215 38,1%	235 36,3%
	3 Habite seul(e) avec un ou des enfant(s)	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	18 21,7%	55 9,8%	73 11,3%
	4 Habite avec des membres de la famille	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	10 12,0%	78 13,8%	88 13,6%
	5 Habite avec des colocataires	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	5 6,0%	36 6,4%	41 6,3%
	6 Autres	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	17 20,5%	79 14,0%	96 14,8%
Total	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance	83 100,0%	564 100,0%	647 100,0%	

Khi deux=15,487/ ddl=5/ p=0,008

De plus, après avoir regroupé les modalités de la question 6 en trois catégories : «couples avec ou sans enfants», «famille monoparentale» et «sans responsabilité parentale», on observe que, chez les non persévérants (Tableau 4.19), on retrouve une plus forte proportion de familles monoparentales que chez les persévérants alors que chez les persévérants, on retrouve une plus forte proportion de couples (avec ou sans enfant). Le statut civil se révèle donc ainsi être directement lié à la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme. Une remarque est de mise à ce sujet. De façon générale, les adultes qui sont en couple avec ou sans enfants et qui persévèrent sont plus nombreux que ceux qui ne le sont pas à avoir une structure identitaire en déséquilibre.

Tableau 4.19
Relation entre la persévérance réelle et le statut civil recodé (q6 recodé)

Tableau croisé q6recodéB * Persévérance_final Persévérance réelle

			Persévérance_final Persévérance réelle		Total
			0 non-pers évérants	1 persévérants	
q6recodéB	1,00 couples avec ou sans enfants	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance réelle	33 39,8%	316 56,0%	349 53,9%
	2,00 monoparentales	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance réelle	18 21,7%	55 9,8%	73 11,3%
	3,00 sans responsabilité parentale	Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance réelle	32 38,6%	193 34,2%	225 34,8%
Total		Effectif % dans Persévérance_ final Persévérance réelle	83 100,0%	564 100,0%	647 100,0%

Khi deux=13,076/ ddl=2/ p=0,001

Également, nous remarquons la présence d'une relation positive et significative entre le parcours scolaire préalable à la formation actuelle et la persévérance comme telle (Tableau 4.20). En effet, les résultats au test exact de Fisher (Khi deux= 9,268/ ddl= 1/ phi=0,120/ p=0,002) que nous avons retenus pour cette analyse font ressortir que *les étudiants qui persistent sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui abandonnent à ne pas avoir changé souvent de programme depuis le début de leurs études (84,6% versus 71,1%)*.

Tableau 4.20

Tableau de contingence: relation entre le parcours scolaire préalable à la formation en cours (q17) et la persévérance réelle

Tableau croisé

			Persévérance_final		Total
			0	1	
q17 Changement de programme	1 Changé souvent de programme	Effectif	24	86	110
		% dans Persévérance_final	28,9%	15,4%	17,2%
	2 Pas de changement de programme	Effectif	59	472	531
		% dans Persévérance_final	71,1%	84,6%	82,8%
Total		Effectif	83	558	641
		% dans Persévérance_final	100,0%	100,0%	100,0%

Khi deux=9,268/ p=0,002 (Test exact de Fisher)/ Phi=0,120

Finalement, en utilisant le test de Mann-Whitney (retenu parce que basé sur l'analyse des réponses à un seul item, donc pouvant être considérées comme non paramétriques), on observe, que *chez les étudiants persévérants, les perspectives professionnelles ont une influence significativement plus grande sur le choix de programme que chez les étudiants non persévérants (U=19081,5/ Z=-2,027/ p=0,043)*. De plus, de façon générale, on remarque que les apprenants adultes qui ont choisi le programme d'études principalement à cause des perspectives professionnelles qui s'annoncent bonnes et qui persévèrent sont plus nombreux que ceux dont le choix d'études était déterminé par d'autres facteurs à avoir une structure identitaire en déséquilibre.

Tableau 4.21

Relation entre l'influence des perspectives professionnelles sur le choix de programme (q20_2) et la persévérance réelle (Test de Mann-Whitney)

Rangs

		Persévérance_final Persévérance	N	Rang moyen	Somme des rangs
q20_2 Perspectives professionnelles	0 non-persévérants		80	279,02	22321,50
	1 persévérants		546	318,55	173929,50
Total			626		

U de Mann-Withney=19081,5/ Z=-2,027/ p=0,043

4.2.2.2 Croisements avec la persévérance comme intention

La relation significative entre la persévérance comme telle et l'intention de compléter le programme étant précisée, nous avons également examiné s'il y avait des relations significatives entre cette variable (la persévérance comme intention) et les autres variables. Cinq facteurs se sont avérés ainsi associés de façon significative à la persévérance comme intention soit *le soutien et l'encouragement reçus de la part de son entourage, la satisfaction quant au choix de programme, le fait que le choix du projet de formation ne soit pas influencé par les limites au choix de programme ainsi que la certitude du choix de carrière.*

En effet, des analyses de variance font ressortir que *les étudiants qui ont l'intention de compléter leur programme considèrent recevoir un niveau de support global plus élevé que ceux qui ne sont pas absolument certains de continuer (Tableaux 4.22 et 4.23).* Comme l'analyse des items de la question 9 relative au support perçu par les sujets tant de leur conjoint que des membres de leur famille et de leurs collègues et amis a permis de déterminer que les énoncés de la question 9 forment une échelle additive (Coefficient Alpha de Cronbach de 0,812), il est permis d'affirmer que les étudiants qui ont l'intention de compléter leur programme considèrent recevoir un niveau de support global plus élevé que ceux dont l'intention de continuer n'est pas ferme ($F=4,325/ \text{ddl}=1/ p=0,038$).

Tableau 4.22

Statistiques descriptives de l'intention de persévérance (Nq24) en fonction du support global reçu de la part de la famille et des amis (échelle 9)

Descriptives

échelle9	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
1,00 Pas certains de continuer	34	2,8304	,74816	,12831	2,5693	3,0914	1,20	4,00
2,00 Ont l'intention de compléter	591	3,0855	,69239	,02848	3,0295	3,1414	1,00	4,00
Total	625	3,0716	,69731	,02789	3,0168	3,1264	1,00	4,00

Tableau 4.23

Relation entre le support global reçu de la part de la famille et des amis (échelle 9)
et l'intention de persévérance (Nq24)

ANOVA

échelle9

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,092	1	2,092	4,325	,038
Intra-groupes	301,319	623	,484		
Total	303,411	624			

Une observation supplémentaire s'impose toutefois au sujet de cette relation. Lorsqu'on calcule les coefficients de corrélation entre chacun des items de l'échelle de support et le niveau d'organisation identitaire, corrélations calculées en utilisant le coefficient de corrélation non paramétrique de Spearman (Tableau 4.24), on ne trouve qu'une corrélation significative, soit celle entre le support perçu de la part des parents et le niveau ($\rho=0,107/p=0,022$), corrélation qui indique que plus le niveau d'organisation identitaire des apprenants adultes est élevé, plus ils considèrent bénéficier du soutien de la part de leurs parents pour leur formation.

Tableau 4.24
Corrélations entre le support reçu (échelle 9) et
le niveau d'organisation identitaire (NIVEAU)

Corrélations			NIVEAU Niveau d'organisation identitaire
Rho de Spearman	q9a Conjoint	Coefficient de corrélation	,007
		Sig. (bilatérale)	,882
		N	444
	q9b Parents	Coefficient de corrélation	,107*
		Sig. (bilatérale)	,022
		N	459
	q9c Frères et soeurs	Coefficient de corrélation	,032
	Sig. (bilatérale)	,513	
	N	422	
q9d Amis	Coefficient de corrélation	,026	
	Sig. (bilatérale)	,551	
	N	529	
q9e Collègues	Coefficient de corrélation	,044	
	Sig. (bilatérale)	,333	
	N	491	
échelle9	Coefficient de corrélation	,034	
	Sig. (bilatérale)	,392	
	N	630	

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Le niveau de satisfaction à l'égard de la formation s'est avéré, lui aussi, associé de façon significative à la persévérance comme intention, tel qu'on l'observe en comparant plutôt, cette fois, les moyennes à l'aide du test non paramétrique de Mann-Whitney compte tenu du caractère plutôt ordinal des réponses à la question 14 relative au niveau de satisfaction exprimée par rapport à la formation reçue. En effet, tel que les résultats au test de Mann-Whitney l'indiquent ($U=7665,5$ / $Z=-2,91$ / $p=0,004$), les étudiants qui ont l'intention de compléter leur programme ont un niveau de satisfaction à l'égard de leur formation plus élevé que ceux dont l'intention est ambiguë.

Tableau 4.25
Relation entre la satisfaction face à la formation (q14) et
l'intention de persévérer (Nq24) (Test de Mann-Whitney)

Rangs

	Nq24 Intention ou non de compléter le programme	N	Rang moyen	Somme des rangs
q14 Satisfaction face à la formation	1,00 Pas certains de continuer	35	237,16	8300,50
	2,00 Ont l'intention de compléter	587	315,93	185452,50
	Total	622		

$$U=7665,5 / z=-2,91 / p=0,004$$

Également, les étudiants qui ont l'intention de compléter leur programme, variable significativement associée à la persévérance comme telle, accordent moins d'importance aux limites au choix de programme (préalables manquants, résultats scolaires faibles, offre limitée de programmes d'études, conditions d'obtention du financement d'Emploi-Québec, etc.) comme ayant une influence sur le choix de leur programme actuel que ceux dont l'intention de continuer est équivoque. En effet, les résultats au test de Mann-Whitney montrent que les étudiants qui estiment que les limites au choix du programme ont pesé lourd dans la décision de retour aux études sont ceux dont l'intention de persévérance est ambiguë ($U=5933,0 / Z=-3,309, p=0,001$).

Tableau 4.26
Relation entre le fait d'avoir choisi le programme en cours à cause des limites au
choix du programme (q20_6) et l'intention de persévérer (Nq24)
(Test de Mann-Whitney)

Rangs

	Nq24 Intention ou non de compléter le programme	N	Rang moyen	Somme des rangs
q20_6 Limites au choix de programme	1,00 Pas certains de continuer	32	376,09	12035,00
	2,00 Ont l'intention de compléter	545	283,89	154718,00
	Total	577		

$$U=5933,0 / Z=-3,309, p=0,001$$

Deux remarques s'imposent à ce sujet. Tout d'abord, nous avons constaté qu'il y a une corrélation faible mais significative entre le nombre de cartes non réflexives et le fait d'affirmer que le choix de programme a été influencé par les limites au choix du programme (Rho de Spearman=0,090/ $p=0,03$ / $n=580$). Plus les étudiants estiment qu'ils ont choisi le programme dans lequel ils se sont engagés par manque de choix, plus leur nombre de cartes non réflexives est élevé. Un plus faible niveau de réflexivité serait ainsi associé au fait que le choix de programme serait principalement déterminé par des facteurs extérieurs à la personne et non pas par une décision personnelle.

Également, les résultats ont fait ressortir que plus le niveau d'organisation identitaire est élevé, moins le facteur familial semble avoir une influence sur le choix du programme actuel d'études (Rho de Spearman=-0,086/ $p=0,035$ / $n=596$). En d'autres termes, plus la structure identitaire reflète la présence d'une identité intégrée et réflexive, moins le choix du programme de formation serait déterminé par des variables extérieures à la personne.

De plus, les étudiants qui ont l'intention de compléter leur programme sont proportionnellement plus nombreux que ceux dont l'intention est ambiguë à estimer que le choix du programme actuel était un choix judicieux (89,1% versus 66,7%). En effet, les résultats au test exact de Fisher, pointent la présence de cette relation (Khi deux=14,943/ $\phi=-0,154$ / $p=0,001$).

Tableau 4.27
Relation entre la nature du choix de programme (q22)
et l'intention de persévérance (Nq24)

Tableau croisé q22 Nature du choix de programme * Nq24 Intention ou non de compléter le programme

				Nq24 Intention ou non de compléter le programme		Total
				1,00 Pas certains de continuer	2,00 Ont l'intention de compléter	
q22 Nature du choix de programme	1 Choix judicieux	Effectif	22	534	556	
		% dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	66,7%	89,1%	88,0%	
	2 Choix précipité	Effectif	11	65	76	
		% dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	33,3%	10,9%	12,0%	
Total		Effectif	33	599	632	
		% dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	100,0%	100,0%	100,0%	

Khi deux=14,943 / p=0,001 (Test exact de Fisher)/ Phi=-0,154

Finalement, on n'observe pas de différence significative entre le fait de persévérer ou non et la préférence pour le même programme d'études. En revanche, tel que le font ressortir les résultats au test exact de Fischer, il y a une nette différence entre les personnes qui ont l'intention ferme de poursuivre leur programme et celles dont l'intention est ambiguë quant à la préférence pour le programme d'études en cours (Khi deux=10,001 / phi=0,124 / p=0,002). En effet, les personnes qui ont exprimé l'intention catégorique de continuer choisiraient le même programme dans une proportion de 70,7%, tandis que celles qui ne sont pas sûres de continuer choisiraient le même programme dans une proportion de seulement 45,9%. Comme on le verra plus loin, malgré l'insatisfaction quant au programme d'études d'une proportion importante d'apprenants, la plupart d'entre eux vont persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme.

Tableau 4.28

Tableau de contingence: relation entre la préférence quant au choix de programme (q21) et l'intention de persévérance (Nq24)

Tableau croisé q21 Préférence de programme * Nq24 Intention ou non de compléter le programme

			Nq24 Intention ou non de compléter le programme		Total
			1,00 Pas certains de continuer	2,00 Ont l'intention de compléter	
q21 Préférence de programme	1 Le même programme	Effectif % dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	17 45,9%	431 70,7%	448 69,2%
	2 Autre	Effectif % dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	20 54,1%	179 29,3%	199 30,8%
Total		Effectif % dans Nq24 Intention ou non de compléter le programme	37 100,0%	610 100,0%	647 100,0%

Khi deux=10,001/ p=0,002 (Test exact de Fisher)/ Phi=0,124

4.2.3 Les analyses multivariées

Plusieurs analyses de régression logistique avec comme variables prédites la persévérance comme telle et comme intention et comme variables «prédictrices», tout d'abord, les variables du questionnaire, et ensuite les variables continues et catégorielles du questionnaire et de l'épreuve Groupements qui se sont avérées les plus significatives sur le plan bivarié et multivarié ont été réalisées. Ce que nous cherchons à connaître c'est si ces dernières demeurent significatives quand on considère en même temps d'autres variables reconnues pour avoir une influence sur la persévérance. Également, nous voulons savoir si certaines variables qui n'ont pas révélé être en relation significative sur le plan bivarié pouvaient, à cause de la possibilité d'être en interaction avec d'autres variables, s'avérer être en relation significative avec la persévérance sur le plan multivarié. Finalement, nous cherchons ainsi à dégager un modèle explicatif de la persévérance comme telle et comme

intention en prenant en considération à la fois toutes les variables indépendantes retenues comme significatives jusqu'à maintenant.

4.2.3.1 Première analyse (les variables du questionnaire et la persévérance comme telle)

Variables du questionnaire et la persévérance comme telle

Tel qu'annoncé, dans un premier temps, nous avons fait une analyse de régression logistique avec la persévérance comme telle comme variable dépendante. Les variables du modèle étaient : *q1 (le sexe), q2 (l'âge), q3 (le statut d'immigration), q6 recodé (le statut civil avec les modalités suivantes: «en couple avec ou sans enfants», «monoparentale», «sans responsabilité familiale»), q9 (les variables personnelles : la confiance en soi, la volonté, la motivation, l'engagement, etc.), q11_2 (le support financier institutionnel), q17 (la stabilité du parcours scolaire antérieur), q21 et q22 (la certitude du choix) ainsi que q24 (l'intention de poursuite)*. Cette première analyse est en fait une exploration qui nous a permis de retenir cinq variables significatives : *q2, q6 recodé, q11_2, q17 et q24*. Nous avons alors refait l'analyse avec seulement ces 5 variables. Ne pouvant pas déterminer dans quel ordre les variables devaient être entrées, nous avons choisi la méthode « forward-LR », appelée également la méthode ascendante pas à pas.

L'analyse de régression logistique a été interrompue après la cinquième étape. Nous remarquons que le khi-deux augmente d'une étape à l'autre, passant de 13,917 à la première étape à 36,287 à la cinquième, ce qui signifie que le modèle s'améliore au fur et à mesure que les étapes sont introduites et qu'il est alors statistiquement significatif ($p < 0,0001$). Un autre indice qui renforce l'idée que le modèle s'améliore d'une étape à l'autre est la diminution de la valeur du R-2log-vraisemblance.

En examinant le récapitulatif du modèle, notamment le R^2 de Nagelkerke qui représente la variance expliquée par le modèle, nous constatons qu'à l'étape 5, le modèle explique 11,3 % de la variance de la persévérance comme telle. Le tableau de classification qui permet de vérifier la force du modèle nous indique qu'à l'étape 5, le modèle, prédit la persévérance avec succès pour 87,6% des répondants. En d'autres mots, si un apprenant adulte présente les caractéristiques énumérées dans le modèle il fera partie du groupe de persévérants dans 87,6% des cas. Ainsi, le modèle qui en est ressorti classe correctement les sujets dans 87,6% des situations.

À la première étape, la variable qui est ressortie est la variable q6 « statut social » avec les 2 premières modalités : être en couple avec ou sans enfant(s) (Exp (B)⁴⁸=1,74, p^{49} =0,04) et être chef de famille monoparentale (Exp (B)=0,46, $p=0,02$), cette variable étant considérée la plus significative pour prévoir la persévérance. Le premier coefficient indique qu'un apprenant adulte qui est en couple avec ou sans enfants est 1,74 fois plus susceptible de se retrouver dans le groupe de persévérants que les adultes qui ne le sont pas. Le deuxième coefficient fait ressortir que la probabilité qu'un apprenant adulte chef de famille monoparentale se retrouve dans le groupe des persévérants est plus faible de 54% $[(1 - 0,46) * 100]$ que s'il ne l'était pas. Les résultats obtenus à la deuxième étape montrent que la variable q17, modalité 1 « avoir changé souvent de programme » a été retenue comme étant la seconde variable la plus significative en lien avec notre variable dépendante, mais moins importante que la première (Exp (B)=0,47, $p=0,00$). Sa présence dans l'équation a toutefois comme résultat que les coefficients estimés pour la première variable diminuent sensiblement. Elle a donc pour effet de réduire la contribution du statut social à

⁴⁸ Le coefficient Exp (B), également désigné comme odds-ratio, rapport des chances, rapport des cotes est une mesure statistique permettant de mesurer la force de l'association entre la variable prédictive et celle prédite. Il correspond au nombre de fois d'appartenance à un groupe lorsque la valeur du prédicteur augmente de 1. Plus spécifiquement, un rapport de cote plus grand que 1 indique une augmentation de chances de faire partie du groupe de persévérants, tandis qu'un rapport de cote de moins de 1 diminue les probabilités d'appartenance à ce groupe.

⁴⁹ La valeur p est la probabilité qu'un événement quelconque soit le simple fait du hasard. De façon purement arbitraire, on considère en général comme « statistiquement significatives » les valeurs de p inférieures à 1 chance sur 20 autrement dit que la probabilité (p) qu'une valeur soit due au hasard ne dépasse pas 5% : $p < 0,05 \Rightarrow$ différence statistiquement significative ; $p > 0,05 \Rightarrow$ différence non statistiquement significative. On parle de valeurs « hautement significatives » si les valeurs de p sont inférieures à la chance sur 100 ; $p < 0,01$.

l'explication. À la troisième étape, la variable q24 « intention de poursuivre » a été introduite, elle était hautement significative (Exp (B)=0,32, p=0,01). À la quatrième étape, l'âge a été ajouté (Exp (B)=0,96, p=0,01). L'introduction de cette variable a pour effet d'augmenter la contribution du fait d'être en couple et de ne pas être chef de famille monoparentale à l'explication de la persévérance. Finalement, la variable q11_2 « support financier institutionnel » a été retenue à la cinquième et dernière étape (Exp (B)=0,54, p=0,03).

Aucune des autres variables n'a été retenue comme significative. Ainsi, être en couple avec ou sans enfant(s) et surtout ne pas être un ménage monoparental, ne pas avoir changé souvent de programme d'études avant de débiter le programme de formation en cours, avoir l'intention de poursuivre son programme et d'obtenir le diplôme convoité, et ce, dans le temps prescrit, et surtout ne pas compter sur un support financier institutionnel pendant les études (subvention à la formation CLE, prestations CSST, etc.) et être jeune (puisque le rapport de cote se trouve sous zéro, soit 0,96) aideraient à persévérer.

Tableau 4.29
Résultats de la régression logistique: les variables du questionnaire les plus
déterminantes en matière de persévérance réelle
Variables dans l'équation

		B	E.S.	Wald	ddl	Signif.	Exp(B)
Etape 1(a)	q6recodéB			14,666	2	,001	
	q6recodéB(1)	,557	,280	3,965	1	,046	1,746
	q6recodéB(2)	-,774	,355	4,749	1	,029	,461
	Constante	1,763	,201	76,900	1	,000	5,828
Etape 2(b)	q17(1)	-,756	,284	7,087	1	,008	,470
	q6recodéB			13,304	2	,001	
	q6recodéB(1)	,489	,283	2,987	1	,084	1,630
	q6recodéB(2)	-,800	,359	4,953	1	,026	,450
Etape 3(c)	Constante	1,975	,224	78,111	1	,000	7,210
	q17(1)	-,758	,286	7,028	1	,008	,469
	Nq24(1)	-1,127	,446	6,381	1	,012	,324
	q6recodéB			14,510	2	,001	
Etape 4(d)	q6recodéB(1)	,496	,285	3,030	1	,082	1,642
	q6recodéB(2)	-,866	,362	5,708	1	,017	,421
	Constante	2,064	,230	80,661	1	,000	7,878
	q2	-,036	,015	6,101	1	,014	,965
Etape 5(e)	q17(1)	-,870	,293	8,821	1	,003	,419
	Nq24(1)	-1,074	,451	5,672	1	,017	,342
	q6recodéB			14,830	2	,001	
	q6recodéB(1)	,728	,302	5,827	1	,016	2,071
Etape 5(e)	q6recodéB(2)	-,599	,381	2,475	1	,116	,549
	Constante	3,171	,518	37,477	1	,000	23,842
	q2	-,041	,015	7,521	1	,006	,960
	q11_2(1)	-,603	,290	4,331	1	,037	,547
Etape 5(e)	q17(1)	-,840	,295	8,130	1	,004	,432
	Nq24(1)	-1,089	,454	5,742	1	,017	,337
	q6recodéB			15,460	2	,000	
	q6recodéB(1)	,697	,307	5,158	1	,023	2,008
Etape 5(e)	q6recodéB(2)	-,695	,391	3,167	1	,075	,499
	Constante	3,512	,542	41,924	1	,000	33,512

a Variable(s) entrées à l'étape 1 : q6recodéB.

b Variable(s) entrées à l'étape 2 : q17.

c Variable(s) entrées à l'étape 3 : Nq24.

d Variable(s) entrées à l'étape 4 : q2.

e Variable(s) entrées à l'étape 5 : q11_2.

Presque toutes les variables explicatives de la persévérance comme telle qui sont ressorties significatives sur le plan multivarié le sont également sur le plan bivarié à quelques exceptions près. En effet, les tests bivariés ont fait ressortir que ceux qui persévèrent sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui abandonnent à habiter en couple avec ou sans enfants, tandis que ceux qui abandonnent sont plus nombreux à habiter seuls avec un ou plusieurs enfants. En revanche, par rapport au statut social, notamment par rapport au fait d'habiter avec un conjoint et des enfants, les analyses bivariées mettent en relief que les différences ne sont significatives que pour les immigrants seulement. Cependant, l'analyse de ces résultats doit être faite avec prudence, car plusieurs cellules du tableau sont presque vides.

La stabilité du parcours scolaire antérieur au programme en cours et l'intention ferme de poursuite des études constituent, elles aussi, des variables étroitement liées à la persévérance sur le plan bivarié. Cependant, le seul facteur qui est significatif sur le plan multivarié et non significatif selon les tests bivariés est le support financier institutionnel, c'est-à-dire le fait que compter sur un support institutionnel augmenterait les chances de se retrouver dans le groupe de non persévérants. De plus, les deux variables suivantes qui sont le fait d'avoir choisi le programme en cours en considérant principalement les perspectives professionnelles et le fait de bien connaître ses priorités qui étaient significatives sur le plan bivarié ne semblent plus l'être sur le plan multivarié.

4.2.3.2 Deuxième analyse (les variables de l'épreuve Groupements et du questionnaire et la persévérance comme telle et comme intention)

En tenant compte simultanément des variables les plus significatives retenues au questionnaire et à l'épreuve Groupements, nous avons tenté d'identifier, à l'aide de la régression logistique, les variables explicatives les plus discriminantes ayant un impact sur la persévérance en tant que comportement et en tant qu'intention.

Les variables du questionnaire et de l'épreuve Groupements et la persévérance comme telle

Malgré que sur le plan bivarié, aucun test ne se soit avéré significatif quant à la relation entre la structure identitaire et la persévérance comme telle, nous avons tenté une analyse de régression logistique en intégrant ces variables. Ce que nous cherchons à connaître, c'est si cette relation s'avère significative quand on considère en même temps d'autres variables réputées pour avoir un impact sur la persévérance comme telle. Ainsi, le premier modèle examiné est constitué de la persévérance comme telle comme variable dépendante et des variables indépendantes suivantes : *q1 (le sexe) q2 (l'âge), q3 (le statut d'immigration), q6 recodé (le statut civil), q9 (les variables personnelles), q11_2 (le support financier institutionnel) q17 (la stabilité du parcours scolaire antérieur) q21 et q22 (la certitude du choix) q24 (l'intention de poursuite), le NIVEAU (le niveau d'organisation identitaire) et le NR (la réflexivité).*

Cette première analyse est en fait une exploration qui nous a permis de retenir cinq variables significatives : *q2, q6 recodé, q11_2, q17 et Nq24*. Nous avons alors recommencé l'analyse avec ces 5 variables. Ne pouvant pas déterminer dans quel ordre les variables devaient être entrées, nous avons choisi la méthode ascendante pas à pas. Les variables ont été introduites en cinq étapes. Le khi-deux augmente d'une étape à l'autre, passant de 13,917 à la première étape à 36,287 à la cinquième, ce qui signifie que le modèle s'améliore au fur et à mesure que les étapes soient introduites. À l'étape 5, le modèle explique 11,3% de la variance dans la persévérance comme telle. Le tableau de classification (matrice de confusion) nous indique qu'à l'étape 5, le modèle prédit la persévérance avec succès pour 87,6% des répondants. En d'autres mots, si un apprenant adulte présente les caractéristiques énumérées dans le modèle, il fera partie du groupe de persévérants dans 87,6% des situations.

Les résultats obtenus à la première étape, montrent que la variable *q6 « statut social »* avec les deux premières modalités : vivre en couple ($\text{Exp (B)}=1,746, p=0,04$) et être chef de famille monoparentale ($\text{Exp (B)}=0,461, p=0,02$) est celle qui contribue le plus

significativement à expliquer la persévérance comme telle. Ainsi, être en couple avec ou sans enfant(s) donne 1,78 fois plus de chances de se retrouver dans le groupe de persévérants, tandis qu'être chef de famille monoparentale augmente les chances de se retrouver dans le groupe de non persévérants. À la deuxième étape, la variable q17(1), modalité 1 « avoir changé souvent de programme » a été retenue (Exp (B)=0,470, p=0,008). Elle s'avère ainsi être la deuxième variable la plus significative pour prévoir la persévérance, dans le sens qu'avoir changé souvent de programme dans son parcours scolaire augmente la probabilité de se retrouver dans le groupe des non persévérants. À la troisième étape, la variable q24(1), soit « avoir l'intention ferme de poursuivre les études jusqu'à l'obtention du diplôme » a été ajouté au modèle (Exp (B)=0,324, p=0,01). Cependant, nous constatons que l'introduction de cette variable contribue plus faiblement, mais significativement à l'explication. En quatrième étape, la variable q2 « âge » a été introduite (Exp (B)=0,965, p=0,01). Le fait d'être plus âgé augmenterait ainsi les chances de décrocher. L'introduction de cette variable a pour effet d'augmenter la contribution du fait d'être en couple à l'explication de la persévérance. Finalement, en cinquième étape, la variable q11_2 « support institutionnel » a été retenue (Exp (B)=0,547, p=0,03).

Ainsi, être en couple avec ou sans enfant(s) et surtout ne pas être chef de famille monoparentale, ne pas avoir changé souvent de programme d'études avant de débiter le programme en cours, avoir l'intention ferme de vouloir compléter le programme et d'obtenir le diplôme convoité, ainsi que d'être jeune correspondent à une plus grande probabilité de persévérance. Par contre, le fait de pouvoir compter sur du support financier institutionnel (subventions CLE, prestations CSST, etc.) pendant les études semble accroître la prédiction, pour des adultes, de se retrouver dans le groupe de non persévérants. Toutes les autres variables ont été rejetées. Ainsi, la persévérance en contexte pluriethnique de formation continue n'est ni associée au sexe de l'apprenant adulte, ni à son statut d'immigration, ni à sa perception quant à ses caractéristiques personnelles.

Tableau 4.30
 Résultats de la régression logistique: les variables du questionnaire et de l'épreuve
 Groupements les plus déterminantes en matière de persévérance réelle

Variables dans l'équation

		B	E.S.	Wald	ddl	Signif.	Exp(B)
Étape 1	q6recodéB			14,666	2	,001	
	q6recodéB(1)	,557	,280	3,965	1	,046	1,746
	q6recodéB(2)	-,774	,355	4,749	1	,029	,461
	Constante	1,763	,201	76,900	1	,000	5,828
Étape 2	q6recodéB			13,304	2	,001	
	q6recodéB(1)	,489	,283	2,987	1	,084	1,630
	q6recodéB(2)	-,800	,359	4,953	1	,026	,450
	q17(1)	-,756	,284	7,087	1	,008	,470
	Constante	1,975	,224	78,111	1	,000	7,210
Étape 3	q6recodéB			14,510	2	,001	
	q6recodéB(1)	,496	,285	3,030	1	,082	1,642
	q6recodéB(2)	-,866	,362	5,708	1	,017	,421
	q17(1)	-,758	,286	7,028	1	,008	,469
	Nq24(1)	-1,127	,446	6,381	1	,012	,324
	Constante	2,064	,230	80,661	1	,000	7,878
Étape 4	q2	-,036	,015	6,101	1	,014	,965
	q6recodéB			14,830	2	,001	
	q6recodéB(1)	,728	,302	5,827	1	,016	2,071
	q6recodéB(2)	-,599	,381	2,475	1	,116	,549
	q17(1)	-,870	,293	8,821	1	,003	,419
	Nq24(1)	-1,074	,451	5,672	1	,017	,342
	Constante	3,171	,518	37,477	1	,000	23,842
Étape 5	q2	-,041	,015	7,521	1	,006	,960
	q6recodéB			15,460	2	,000	
	q6recodéB(1)	,697	,307	5,158	1	,023	2,008
	q6recodéB(2)	-,695	,391	3,167	1	,075	,499
	q11_2(1)	-,603	,290	4,331	1	,037	,547
	q17(1)	-,840	,295	8,130	1	,004	,432
	Nq24(1)	-1,089	,454	5,742	1	,017	,337
	Constante	3,512	,542	41,924	1	,000	33,512

a. Variable(s) entrées à l'étape 1 : q6recodéB.

b. Variable(s) entrées à l'étape 2 : q17.

c. Variable(s) entrées à l'étape 3 : Nq24.

d. Variable(s) entrées à l'étape 4 : q2.

e. Variable(s) entrées à l'étape 5 : q11_2.

En rajoutant dans le modèle les variables reflétant l'état de la structure identitaire, on voulait savoir si, associées à d'autres variables du modèle, elles faisaient partie de l'équation pour expliquer la persévérance. Tel que nous l'avons déjà souligné lors des analyses bivariées et que nous pouvons le remarquer à la lecture du présent modèle, l'état de la structure identitaire ne semble pas être une variable directement liée à la persévérance comme telle. D'autres facteurs, tels que le statut civil, la stabilité du parcours scolaire antérieur, le fait d'avoir l'intention ferme de continuer les études, d'avoir choisi le programme en cours en prenant en compte principalement les perspectives professionnelles et le fait de bien connaître ses priorités se sont démarqués lors des analyses bivariées. Trois parmi ces cinq facteurs dont le statut social, la stabilité du parcours scolaire et l'intention de poursuite se retrouvent également dans le modèle multivarié. Par ailleurs, la lecture de ce dernier nous permet de constater l'ajout de la variable âge et support financier institutionnel au détriment de la variable personnelle qui fait référence au fait de bien connaître ses priorités et au fait que le choix de programme soit principalement influencé par les perspectives professionnelles.

Les variables du questionnaire et de l'épreuve Groupements et la persévérance comme intention

Rappelons que les analyses bivariées montrent une relation significative entre l'intention de persévérer et la structure identitaire mesurée notamment par le niveau d'organisation identitaire et la réflexivité. Ce que nous cherchons à connaître, c'est si cette relation demeure significative quand on considère en même temps d'autres variables réputées pour avoir un impact sur la persévérance comme intention. Donc, finalement, nous avons réalisé une dernière analyse de régression logistique avec la persévérance comme intention comme variable dépendante. Les variables du modèle étaient: q1 (le sexe) q2 (l'âge), q3 (le statut d'immigration), q6 recodé (le statut civil), q9 (les variables personnelles), q11_2 (le support financier institutionnel) q17 (la stabilité du parcours scolaire antérieur) q21 et q22 (la certitude du choix), le

NIVEAU (le niveau d'organisation identitaire) et le *NR* (la réflexivité). À la suite de cette première analyse, trois variables ont été retenues: q21, q22 et NR. Nous avons relancé l'analyse avec ces trois variables et le modèle s'est avéré significatif.

Les variables ont été introduites dans l'équation en trois étapes. Le khi-deux augmente d'une étape à l'autre, passant de 13,89 à la première étape à 25,052 à la troisième, ce qui signifie que le modèle s'améliore au fur et à mesure que les étapes soient introduites. À l'étape 3, le modèle explique 12,6% de la variance dans la persévérance comme intention. Le tableau de classification nous indique qu'à l'étape 3, le modèle prédit la persévérance comme intention avec succès pour 94,8% des répondants.

À la première étape, la variable q21 a été introduite avec la première modalité «Si j'avais eu le choix, j'aurais aimé m'inscrire au même programme d'études que celui en cours» (Exp (B)=4,148, p=0,00). Le coefficient Exp (B) étant très élevé et le coefficient p. très faible font ressortir la puissance explicative de cette variable. Ainsi, vouloir s'inscrire au même programme d'études que celui en cours donne 3,14 fois plus de chances de se retrouver dans le groupe des personnes qui sont certaines de poursuivre. À la deuxième étape, la variable 22, modalité 1 « Je considère le choix du programme auquel je suis inscrit comme étant judicieux » a été retenue (Exp (B)=2,946, p=0,012). Donc, considérer son choix de programme comme étant judicieux représente une forte probabilité de faire partie des personnes qui ont l'intention ferme de poursuivre. Finalement, la variable NR, « le niveau de réflexivité » a été introduite à la troisième et dernière étape (Exp (B)=0,946, p=0,024). Ainsi, posséder une structure identitaire reflétant une identité réflexive augmenterait de façon significative les chances d'appartenir au groupe de ceux qui ont l'intention de compléter leur programme d'études. Un nombre élevé de cartes non réflexives augmente ainsi les chances de se retrouver dans le groupe de ceux qui ne sont pas certains de poursuivre. Toutes les autres variables ont été rejetées. À la lumière de ces données, il en ressort donc qu'avoir la certitude de son choix de programme, c'est-à-

dire considérer le choix de programme comme étant judicieux et, en situation de choix, vouloir s'inscrire au même programme que celui en cours, jumelés à une structure identitaire reflétant une identité réflexive augmenteraient de façon significative les chances d'avoir l'intention de compléter son programme d'études.

Tableau 4.31

Les résultats de la régression logistique:
les variables du questionnaire et de l'épreuve Groupements les plus déterminantes
en ce qui a trait à la persévérance comme intention

Variables dans l'équation

		B	E.S.	Wald	ddl	Signif.	Exp(B)
Étape 1	q21(1)	1,423	,390	13,288	1	,000	4,148
	Constante	2,143	,242	78,108	1	,000	8,526
Étape 2	q21(1)	1,208	,405	8,886	1	,003	3,348
	q22(1)	1,080	,430	6,304	1	,012	2,946
	Constante	1,395	,358	15,171	1	,000	4,037
Étape 3	q21(1)	1,299	,412	9,920	1	,002	3,665
	q22(1)	1,041	,436	5,707	1	,017	2,833
	NR	-,055	,024	5,119	1	,024	,946
	Constante	2,645	,681	15,079	1	,000	14,090

a. Variable(s) entrées à l'étape 1 : q21.

b. Variable(s) entrées à l'étape 2 : q22.

c. Variable(s) entrées à l'étape 3 : NR.

En conclusion, si l'état de la structure identitaire ne semble pas être une variable directement associée à la persévérance comme telle, jumelée à la certitude du choix, la variable identitaire a un impact significatif sur la persévérance comme intention. D'ailleurs, la relation entre la certitude du choix et l'intention de continuer le programme en cours jusqu'à l'obtention du diplôme convoité était positive et significative également sur le plan bivarié.

De plus, encore une fois, on constate que le statut d'immigration ne fait pas partie de l'équation d'aucun de deux modèles qui sont ressortis du cadre de cette deuxième analyse, ce qui nous permet d'affirmer que le fait d'être immigrant récent ou né au

Canada n'a pas d'impact significatif sur l'intention de persévérer ou sur la persévérance comme telle. De plus, des comparaisons ont été faites entre les hommes et les femmes et aucune différence significative n'a été trouvée.

4.3 Quelles sont les variables qui expliquent le mieux le fait que certains adultes dont le niveau d'organisation identitaire est faible persistent, tandis que d'autres dont le niveau est élevé abandonnent?

Une dernière série d'analyse nous a permis de vérifier quelles étaient les variables qui pouvaient expliquer le mieux le fait que parmi ceux dont le niveau d'organisation identitaire était faible, il y en avait qui persévéraient, tandis que d'autres ne le faisaient pas et que parmi ceux dont le niveau d'organisation identitaire était élevé, il y en avait qui abandonnaient tandis que d'autres se rendaient jusqu'à l'obtention du diplôme. Nous avons ainsi comparé, tout d'abord, ceux dont le niveau était faible et qui ont persévéré à ceux dont le niveau était faible, mais qui ont abandonné en cours de route. Ensuite, nous avons comparé le groupe de ceux dont le niveau était élevé qui ont abandonné au groupe formé par ceux dont le niveau était élevé et qui se sont rendus jusqu'au bout de leur formation.

Le parcours scolaire préalable à la formation en cours s'est avéré décisif au niveau de l'explication. Ainsi, tout d'abord, il ressort des analyses que ceux qui avaient un faible niveau d'organisation identitaire et qui abandonnaient se distinguaient de ceux qui persistaient par le fait d'avoir changé souvent de programme avant de s'inscrire au programme en cours. En effet, les résultats obtenus au test exact de Fisher (khi deux=7,077/ phi=-0,016/ p=0,013) font ressortir que ceux dont le niveau d'organisation identitaire est faible et qui ont abandonné sont plus nombreux à avoir changé souvent de programme pendant leur parcours scolaire, tandis que ceux qui présentent un faible niveau d'organisation identitaire, mais qui ont persévéré affirment avoir eu un parcours scolaire préalable à la formation en cours caractérisé par la stabilité et la continuité (22,6% contre 11,7%).

Tableau 4.32
Relation entre le parcours scolaire (q17),
l'organisation identitaire (NI) et la persévérance réelle (PE)

Tableau croisé

			q17 Changement de programme		Total
			1 Changé souvent de programme	2 Pas de changement de programme	
NIPE	1,00 faible non-pers	Effectif	19	53	72
		% dans q17 Changement de programme	22,6%	11,7%	13,4%
	2,00 faible pers	Effectif	65	400	465
		% dans q17 Changement de programme	77,4%	88,3%	86,6%
Total		Effectif	84	453	537
		% dans q17 Changement de programme	100,0%	100,0%	100,0%

Khi deux=7,077/ p=0,013 (Test exact de Fisher)/ Phi=-0,016

Ensuite, toujours en lien avec le parcours scolaire antérieur, une autre variable explicative et, non la moindre, fait ressortir le fait que *ceux dont le niveau d'organisation identitaire est faible ont plus de chances de persévérer s'ils ont déjà complété une formation professionnelle au niveau secondaire (Khi deux=5,370/ phi=0,138/ p (test de Fisher)=0,039) ou une formation technique au cégep (Khi deux=4,4511/ phi=0,181/ p (test de Fischer)=0,036) avant de s'inscrire au programme en cours.*

Tableau 4.33

Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NI), le fait d'avoir déjà complété une formation professionnelle (q15_1) et la persévérance réelle (PE)

Tableau croisé

			q15_1 Une formation professionnelle au niveau secondaire (ou l'équivalent)		Total
			1 Non complétées	2 Complétées	
NIPE	1,00 faible non-pers	Effectif % dans q15_1 Une formation professionnelle au niveau secondaire (ou l'équivalent)	8 29,6%	33 13,0%	41 14,6%
	2,00 faible pers	Effectif % dans q15_1 Une formation professionnelle au niveau secondaire (ou l'équivalent)	19 70,4%	220 87,0%	239 85,4%
Total		Effectif % dans q15_1 Une formation professionnelle au niveau secondaire (ou l'équivalent)	27 100,0%	253 100,0%	280 100,0%

Khi deux=5,370/ p=0,039 (Test exact de Fischer)/ Phi=0,138

Tableau 4.34

Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NI), le fait d'avoir déjà complété une formation collégiale technique (q15_3) et la persévérance réelle (PE)

Tableau croisé

			q15_3 Une formation technique au cégep (ou l'équivalent)		Total
			1 Non complétées	2 Complétées	
NIPE	1,00 faible non-pers	Effectif % dans q15_3 Une formation technique au cégep (ou l'équivalent)	15 22,1%	6 9,0%	21 15,6%
	2,00 faible pers	Effectif % dans q15_3 Une formation technique au cégep (ou l'équivalent)	53 77,9%	61 91,0%	114 84,4%
Total		Effectif % dans q15_3 Une formation technique au cégep (ou l'équivalent)	68 100,0%	67 100,0%	135 100,0%

Khi deux =4,4511/ p=0,036 (Test exact de Fisher)/ Phi=0,181

Quant à ceux qui présentent un niveau d'organisation identitaire élevé, soit une structure identitaire en équilibre, la variable qui semble augmenter le plus le risque de décrochage est l'absence de support financier institutionnel pendant les études, donc une contingence extérieure. En effet, à la lumière des résultats au test de Fischer ($\chi^2=8,670/ \phi=0,285/ p(\text{test de Fischer})=0,003$), nous constatons que, parmi ceux dont le niveau d'organisation identitaire est élevé qui n'ont pas persisté, seulement 5,9% recevaient du support financier institutionnel pendant la formation, tandis que ceux qui ont une structure identitaire reflétant un niveau élevé d'organisation identitaire et qui ont persévéré disent avoir reçu du support financier institutionnel pendant la formation dans une proportion de 94,1%. Rappelons cependant que les analyses multivariées ont fait ressortir que, pour l'ensemble des sujets, recevoir du support financier institutionnel pendant la formation augmenterait les chances des adultes de se retrouver dans le groupe de non persévérants. Cela ne semble donc être vrai qu'à une exception près. Ceux dont le niveau d'organisation identitaire est élevé semblent être ceux qui savent réellement profiter des avantages d'ordre financier dont ils ont la chance de bénéficier tout au long du projet de formation.

Tableau 4.35
Relation entre le niveau d'organisation identitaire (NI),
le support financier institutionnel (q11_2) et la persévérance réelle (PE)

Tableau croisé

			q11_2 Support institutionnel		Total
			0 Non coché	1 coché	
NIPE	3,00 élevé non-pers	Effectif	6	5	11
		% dans q11_2 Support institutionnel	27,3%	5,9%	10,3%
	4,00 élevé pers	Effectif	16	80	96
		% dans q11_2 Support institutionnel	72,7%	94,1%	89,7%
Total		Effectif	22	85	107
		% dans q11_2 Support institutionnel	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=8,670/ p=0,003$ (Test exact de Fisher)/ $\phi=0,285$

En somme, à la lumière des résultats présentés tout au long de ce chapitre, plusieurs tendances se dessinent. Tout d'abord, on constate une confirmation partielle de la première hypothèse, c'est-à-dire, la présence d'une relation positive et significative entre l'état de la structure identitaire et l'intention de persévérance et l'absence des liens significatifs directs entre la structure identitaire et la persévérance comme telle. La complexité du phénomène à l'étude semble donc dépasser le cadre de cette relation, entre l'intention de persévérance et la persévérance réelle s'interposant, tel que le font ressortir les résultats des analyses bivariées et multivariées, la conjugaison de différents facteurs tel le statut civil et la nature des responsabilités qui s'y rattachent, le poids des facteurs relatifs au passé scolaire des individus, y compris la nature des programmes de formation complétés antérieurement, l'âge, le fait d'avoir choisi le programme en cours principalement en fonction des perspectives professionnelles et le support financier institutionnel. D'ailleurs, avant même que l'adulte débute sa formation, son intention de persévérance sera également guidée par les déterminants en ce qui a trait au choix de programme d'études et par la certitude de son choix de carrière. Ainsi, le fait d'être limité dans son choix de programme par les conditions d'obtention du financement d'Emploi-Québec, par l'offre restreinte de programmes d'études ou par les préalables manquants semble avoir une influence négative sur l'intention de poursuite des études. Une fois le programme d'études entamé, le niveau de support perçu par les sujets tant des membres de leur famille que de leurs amis et la satisfaction en ce qui a trait au programme choisi semblent également influencer à différents niveaux leur intention de persévérance.

Une autre tendance que les résultats de cette étude font ressortir veut que malgré l'absence des liens significatifs directs entre la persévérance comme telle et la structure identitaire, cette dernière permet cependant d'expliquer par rapport à certaines variables qui se sont avérées déterminantes en matière de persévérance scolaire, pourquoi certaines personnes persévèrent et d'autres pas. En relation avec ces variables, l'état de la structure identitaire laisse entrevoir la possibilité de mieux saisir la nature des relations complexes et subtiles entre les facteurs de persévérance

en jeu et de mieux comprendre les logiques de recours au projet d'études et de persévérance des sujets.

Outre la confirmation partielle de la première hypothèse et les contours d'un modèle explicatif de persévérance qui commencent à prendre forme, les résultats de cette recherche font ressortir la validation de la deuxième hypothèse, telle que reformulée, c'est-à-dire qu'à un niveau d'organisation identitaire et de réflexivité comparables, les chances d'avoir l'intention de persévérer sont sensiblement les mêmes que la personne soit immigrante ou pas. Cela appuie la thèse du caractère transculturel de la théorie psychogénétique de Bégin et de son outil diagnostic, l'épreuve Groupements. Les résultats laissent également entrevoir que les facteurs déterminants en matière de persévérance scolaire jouent de façon comparable pour la population immigrante et non immigrante et que la race ou l'ethnie culturelle ne constituent pas un prédicteur de persévérance.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre sera consacré à la discussion des résultats. Ainsi, après avoir analysé et interprété plusieurs constats moins prévisibles en ce qui a trait aux caractéristiques de l'échantillon, nous énoncerons quelques considérations concernant les résultats obtenus en lien avec les deux hypothèses de recherche formulées. Puis, les logiques de recours au projet de formation et le modèle explicatif de persévérance qui en est ressorti feront l'objet d'une analyse approfondie. À cette occasion, les variables déterminantes en matière de persévérance scolaire seront mises en relation avec les données provenant de la littérature scientifique et les perspectives théoriques présentées dans le cadre conceptuel.

5.1 L'échantillon

L'analyse des caractéristiques de l'échantillon a mis en évidence plusieurs constats moins prévisibles ainsi que certains paradoxes. Un premier constat surprenant, c'est la proportion nettement plus grande de sujets en déséquilibre identitaire (83,5%) qu'en équilibre (16,5%). Plusieurs explications sont possibles à ce sujet.

Tout d'abord, dans un contexte de transition, à la recherche de nouveaux repères, sous la contrainte de nombreuses décisions à prendre et d'une expérience à régulièrement recycler, il se peut, tel que le souligne Boutinet (1998b), que l'âge adulte soit devenu une période constituée de «grandes perplexités», propices à

l'émergence de différentes formes d'immaturation qui se traduiraient par un «mal de reconnaissance identitaire». Ce contexte, caractérisé par une grande charge d'incertitude dans lequel les repères sont difficiles à saisir à cause des contraintes de situations déstructurantes (exclusion du monde du travail, fragilité sociale, rupture familiale, échec scolaire, etc.), de la multiplication des informations et de la diversification des réseaux de diffusion qui donnent l'impression de ne plus rien maîtriser, etc., placerait l'adulte dans l'obligation et la responsabilité d'une adaptation continue sans qu'il soit nécessairement toujours capable ou désireux de l'assumer. Les pressions exercées par un environnement de plus en plus exigeant et mouvant entreraient ainsi en contradiction avec l'espace d'autonomie que présuppose tout projet individuel, dont le projet de formation, et représenteraient une source importante de fragilisation identitaire.

L'état de la structure identitaire de la plupart des adultes qui ont participé à cette recherche refléterait ainsi, pour les raisons évoquées plus haut, cette fragilité, ce mal de reconnaissance, une certaine forme d'immaturation identitaire et, inévitablement, de vulnérabilité. À la lumière de l'état de leur structure identitaire, la majorité d'entre eux aurait ainsi une grande difficulté à être agents de leur propre devenir, à prendre une distance par rapport aux contraintes de situation dans la définition et la concrétisation de leur projet de formation et à formuler un projet qui serait le reflet, d'une part, d'une connivence avec leurs propres aspirations et, d'autre part, de l'anticipation du potentiel que la formation serait susceptible de représenter dans un avenir plus ou moins éloigné. L'anxiété en ce qui a trait au futur que l'état de la structure identitaire de la plupart d'entre eux laisse présager ferait en sorte que le recours au projet serait pour la majorité plutôt le symptôme de ce que Boutinet (1998a) appelle «la crise du futur»: «ce que l'on ne saurait désormais socialement prévoir, qu'on le projette individuellement à ses risques et périls!» (p.93). Ainsi, selon le même auteur, pour l'adulte sans ancrage,

...les projets ébauchés apparaîtront comme autant de sursauts volontaires, éphémères et générateurs de formes d'immaturation : ces dernières vont s'exprimer à travers des blocages momentanés ou durables dans le développement des capacités d'autonomie de l'adulte, voir même des régressions installant la personne dans telle ou telle dépendance⁵⁰.

Le niveau global relativement peu élevé de réflexivité mis en évidence par l'état de la structure identitaire de la plupart des répondants ferait en sorte que leur choix de programme de formation et sa concrétisation refléteraient davantage, tel que le mentionne Ardoino (1984), une logique de «projet-programme» s'enracinant dans un souci de rationalité et d'instrumentalité qui répondrait à un présent tyrannique, celui de l'urgence, de l'instantanée, toutes formes qui empiètent la maturation d'un projet durable, plutôt qu'une logique de «projet-visée» qui conférerait un sens à l'action à réaliser. Dans ce contexte, le recours au projet serait plutôt le reflet d'une réponse temporairement apaisante face à l'anxiété en ce qui a trait au présent et au futur de moins en moins certain et prévisible. Le projet de formation risquerait ainsi de représenter pour la plupart des sujets en déficit d'autonomie soit le résultat d'une réponse fonctionnelle à l'exclusion du marché de l'emploi ou à une carence ou à un dysfonctionnement constatés dans leur environnement de travail qui menaceraient leur statut de travailleur, soit le résultat d'une réponse à une demande sociale souvent assortie de renforcements financiers, promotionnels ou autres. Dans les deux cas, on serait devant des adultes quelque part prisonniers du moment présent, très dépendants des perturbations de leur environnement et très vulnérables face aux situations contraignantes et déstructurantes auxquelles ils pourraient être confrontés, ayant un grand potentiel de décrochage, et dont la construction et la compréhension du monde seraient essentiellement liées à la primauté de la réalité extérieure.

La deuxième explication est à l'effet que cette proportion nettement plus grande de sujets en déséquilibre viendrait des critères établis par Bégin pour l'évaluation du degré d'organisation identitaire atteint par le sujet. Il est possible que dans la situation

⁵⁰ En ligne : http://www.scienceshumaines.com/-0al-adulte-immature-0a_fr_10638.html

présente, ces critères soient trop élevés et qu'une échelle plus étendue (1, 2, 3, 4, 5) aurait pu mettre davantage en valeur les variations individuelles. Quoiqu'il en soit, ceci reste à l'état d'hypothèse dans cette recherche exploratoire.

Un deuxième constat qui est ressorti de l'analyse des caractéristiques des sujets veut que, tel que souligné par Davidson (2002) (cité par Shore, 2008), ce que nous sommes n'est pas toujours ou nécessairement synonyme de ce que nous pensons consciemment être. En effet, malgré le pourcentage très élevé d'adultes qui affirment avoir une grande confiance en soi, une grande volonté et motivation, une facilité à connaître ses priorités, à se fixer des buts, à prendre des décisions et à anticiper l'avenir avec assurance, l'état de leur structure identitaire fait ressortir que, de façon générale, la plupart de sujets présentent des difficultés importantes par rapport à la majorité de ces aspects de soi. La non réflexivité que l'état de leur structure identitaire met en évidence ferait en sorte que, la plupart d'entre eux, aurait difficilement accès à eux-mêmes et que leurs décisions seraient, le plus souvent, le reflet de réponses impulsives aux stimulations momentanées du milieu, car l'absence de réflexivité donne généralement lieu à des difficultés à prioriser les éléments qui composent une situation, à se fixer des objectifs clairs, fermes et stables, à arrêter des décisions, etc. Cette dernière difficulté pouvant se manifester par une multitude de décisions qui se succèdent les unes aux autres sans que le système psychologique parvienne à se fixer véritablement sur aucune d'entre elles, il se peut, tel que le soutient Bégin, que ceux dont la structure identitaire est fragile puissent prendre à tort les nombreuses décisions pour une capacité à prendre des décisions. Au plan clinique, on remarquera également chez ces personnes un besoin littéralement paralysant de prendre «la bonne» décision et, du même coup, la crainte obsessionnelle d'en prendre «la mauvaise». Il en va de même pour les autres caractéristiques personnelles mentionnées plus haut comme, par exemple, la confiance en soi dont les déficits se traduiraient par un manque de confiance en soi ou son excès. L'excès de confiance pourrait être ainsi perçu par la personne, encore une fois à tort, comme une «grande» confiance en soi. Dans les faits, il ne serait qu'un symptôme d'un dysfonctionnement

sur le plan psychologique dont la personne n'a pas nécessairement conscience. Ces difficultés entraîneraient d'autres, telles que l'intolérance à l'incertitude, l'anxiété en ce qui a trait au futur qui en découle, une motivation à la merci des circonstances et un état de vulnérabilité et de fragilité plus ou moins généralisées.

5.2 Les hypothèses

5.2.1 La première hypothèse

Rappelons que la première hypothèse supposait une relation entre la structure identitaire, telle qu'évaluée par la cohérence des schèmes de catégorisation et la persévérance scolaire comme telle et comme intention. Les résultats ne permettent de conclure qu'à une confirmation partielle de cette hypothèse, c'est-à-dire à la présence d'une relation positive et significative entre la structure identitaire et l'intention de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme et à l'absence de lien significatif direct entre la structure identitaire et la persévérance comme telle. Partiellement confirmée, cette première hypothèse gagnerait cependant à être approfondie. En effet, on observe, chez ceux dont l'intention de persévérer est ferme, un niveau d'organisation identitaire significativement plus élevé et un nombre de cartes non réflexives plus faible que chez ceux dont l'intention de persévérer est équivoque. Sur le plan psychologique, ces derniers seraient ainsi caractérisés, de façon générale, par les symptômes suivants : une difficulté à avoir le sens de sa propre direction et à se sentir une orientation stable, une dépendance par rapport aux perturbations objectives du milieu, une difficulté à anticiper, c'est-à-dire à voir plus loin dans un acte où se rejoignent les deux formes de perception que sont prospective et perspective, un sentiment de vide intérieur, d'être divisé, morcelé et compartimenté, une difficulté d'introspection importante, une pensée rigide et peu nuancée, de l'impulsivité ainsi qu'un manque relatif d'autonomie qui se traduirait par l'absence de prise sur les moyens à considérer pour contourner les obstacles rencontrés dans la vie courante. De façon spécifique, dépendamment des dimensions identitaires déficitaires, la liste des symptômes pourrait s'alourdir et prendre les formes particulières suivantes: le

manque de réalisme et d'initiative, la difficulté à entrer en relation empathique avec autrui, le syndrome de l'intimité et de l'engagement, la difficulté à assumer le leadership, la procrastination ou son contraire, le besoin de se débarrasser de toutes les tâches rebutantes le plus rapidement possible, etc.

Ce qui semble contribuer à la diminution du niveau de réflexivité et d'organisation identitaire des sujets dont la structure identitaire est en déséquilibre et dont l'intention de poursuite des études est équivoque renvoie au nombre significativement élevé des groupements en relationnelle analytique dont la moyenne est de 2,24. Ce constat est loin d'être sans importance. Selon Bégin, plus le nombre de groupements en relationnelle analytique est important, plus la tâche de formulation d'objectifs personnels et professionnels devient particulièrement difficile, cela ne pouvant pas s'accomplir autrement qu'en faisant appel à des processus de rationalisation particuliers soumis très souvent à des sources de causalité externes. L'action ne pouvant pas émaner du «vrai soi», les processus de rationalisation et de valorisation que les groupements en relationnelle analytique mettent de l'avant vont se charger de justifier sa raison d'être. Grâce à ces processus qui auront pour effet de rassurer temporairement l'individu, les décisions et les comportements seront classés en acceptables/inacceptables, importants/pas importants, etc. Cela permettra à l'adulte de justifier rationnellement, par exemple, sa décision quant au choix de formation et les efforts qu'il doit consentir pour se rendre jusqu'au bout de son projet. Mais ces processus purement rationnels ne le mettront pas à l'abri en ce qui a trait à la remise en question de la poursuite du projet d'études, même si la plupart des adultes concernés se rendront jusqu'au bout de leur projet, surtout si l'environnement est cohérent, structurant et encadrant.

Afin de pallier au manque de confiance en soi et dans les ressources dont ils disposent pour faire face aux changements et aux imprévus qui surviendront dans leur milieu ainsi qu'à l'absence du sentiment d'exercer un contrôle sur leur environnement et surtout sur leur vie, les adultes concernés auront tendance à tout mettre en œuvre pour

se sentir «en contrôle». Le recours au projet de formation pourrait d'ailleurs s'inscrire dans cet état d'esprit sans qu'une mise à jour de connaissances ou une reconversion professionnelle soient vraiment ou toujours nécessaires. Dans ce contexte, le retour en formation comblerait surtout le sentiment de manque de confiance en l'avenir et dans les ressources dont l'adulte dispose pour faire face aux changements auxquels il est confronté. «Sur le plan de l'orientation, le sentiment d'impuissance et le manque de confiance en soi peuvent se manifester par un besoin d'être assuré d'un emploi à la fin de ses études et la recherche effrénée de carrières gagnantes, par des difficultés de recherche d'emploi...» (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p.63). D'ailleurs, nombreux sont les adultes en déséquilibre identitaire et en situation de chômage qui, référés par les agents d'Emploi-Québec, consultent en orientation avec la conviction que le retour sur les bancs de l'école représente «la solution» à leur situation professionnelle, surtout si la formation choisie figure dans la liste des métiers ou professions gagnants. Après la démarche d'orientation, il arrive que la pertinence d'un tel projet soit remise en question, d'autres options au niveau de la gestion de carrière s'avérant plus appropriées.

À la lumière de ce qui vient d'être exposé, si la relation entre l'état de la structure identitaire et l'intention de persévérance apparaît évidente, comme on le verra plus loin, la complexité du phénomène à l'étude semble dépasser le cadre de cette relation, entre l'intention de poursuite et la persévérance réelle s'interposant la conjugaison de plusieurs facteurs dont le statut civil (être en couple avec ou sans enfants et être chef de famille monoparentale), la nature du passé scolaire de l'apprenant (la linéarité, la continuité, le type de formation complétée), son âge et le support financier institutionnel (subventions CLE, prestations CSSST, prêts et bourses, etc.). Leur mise en relation avec l'état de la structure identitaire des adultes permettra cependant de mieux cerner la nature et la portée des relations en jeu.

5.2.2 La deuxième hypothèse

La seconde hypothèse de recherche, telle que reformulée stipule que si la relation entre la structure identitaire et la persévérance comme intention est présente, elle est la même que la personne soit immigrante récente ou Canadienne de naissance. La confirmation de cette hypothèse fait ressortir qu'à un niveau de réflexivité et d'organisation identitaire comparables, les chances d'avoir l'intention de persévérer sont sensiblement les mêmes que la personne soit immigrante ou pas. Ceci appuie donc la thèse du caractère «transculturel» de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin, à savoir que les schèmes de catégorisation de l'expérience dont le système psychologique dispose permettent de transcender les différences culturelles quant à l'explication de l'intention de persévérer.

À la lumière de ces résultats préliminaires, la structure identitaire semble donc pouvoir fournir une explication au-delà des différences culturelles quant à la persévérance comme intention. Cela permet de s'approcher d'une vision de la rencontre des cultures qui favorise un entrecroisement des cultures sans pour autant nier les spécificités de chacune d'elles et laisse entrevoir la possibilité de détachement de toute approche comparative centrée sur la différence, approche mise trop souvent de l'avant jusque là et considérée par plusieurs auteurs comme dangereuse dans la mesure où elle peut engendrer des risques de dérapage dont un est celui de réduire l'identité d'une personne à sa seule appartenance, celle qui a trait à sa culture et d'assigner à l'Étranger une identité stéréotypée, associée à des catégorisations fixes et issues d'une perception d'une forte distance culturelle entre le groupe hôte et les personnes d'origines ethnoculturelles diverses.

Dans un contexte où, au Canada et au Québec, les établissements d'enseignement, en particulier dans les centres urbains, ont vu leurs effectifs se «pluriculturaliser» de façon importante depuis plusieurs années, et ce, particulièrement dans le secteur de la formation continue au niveau postsecondaire (Statistique Canada, 2003a), la confirmation de cette hypothèse est loin d'être sans importance. Cela permet de

pallier à une limite que nous avons déjà soulignée quant au fait que l'utilisation des outils diagnostics et, plus spécifiquement, de la plupart des tests psychométriques en interculturel, est déconseillée à cause de leur apport culturel ce qui engendre souvent comme conséquence que les intervenants notamment en milieu scolaire (conseillers pédagogiques, aides pédagogiques individuels, conseillers d'orientation, etc.) ont recours principalement à leurs habiletés relationnelles pour diagnostiquer les difficultés d'adaptation et de persévérance des immigrants et pour les aider à les surmonter. La mise à l'épreuve du caractère de transculturalité de l'épreuve Groupements et la confirmation de son potentiel à cet effet permet de penser que cet outil diagnostic pourrait être proposé aux intervenants en milieu pluriethnique afin qu'ils puissent mieux comprendre le fonctionnement identitaire des adultes et mieux les encadrer et les aider à passer progressivement à des niveaux plus élevés d'autonomie personnelle.

Finalement, notons que le fait qu'il n'y a pas de différence significative entre les immigrants récents et les Canadiens de naissance quant à la persévérance comme telle ou comme intention et que le fait que la variable faisant référence au statut d'immigration (immigrant récent ou Canadien de naissance) qui avait été incluse dans la liste initiale des analyses de régression logistique n'est jamais ressortie comme variable discriminante dans aucun des modèles, renforce l'idée que le fait d'être immigrant récent ou d'être né au Canada n'a pas d'influence significative sur l'intention de persévérer ou sur la persévérance comme telle. Outre la démonstration du potentiel de «transculturalité» de l'épreuve Groupements, les résultats de cette recherche font ressortir également que c'est une erreur que nous faisons quand nous prenons en considération les différences culturelles pour expliquer les difficultés de persévérance et d'adaptation des immigrants, car les variables qui se sont avérées déterminantes en matière de persévérance scolaire semblent intervenir de la même façon que l'adulte soit immigrant ou pas.

5.3 Au-delà des hypothèses

5.3.1 Quelques logiques d'action

De façon théorique, si on tient compte de l'état de leur structure identitaire et de la fragilité sur le plan psychologique qui en découle, 83,5% des sujets auraient donc un potentiel important de décrochage scolaire qui serait encore plus important si on tenait compte du fait que 86,6% d'entre eux se disent insatisfaits en ce qui a trait au programme en cours. Alors, comment peut-on expliquer le fait que malgré cette fragilité sur le plan identitaire de la plupart des répondants et cette insatisfaction affirmée quant au programme de formation, 86,1% se rendent jusqu'au bout de leur projet d'études? Bégin souligne que la situation dans laquelle se retrouve un individu et les pressions que son environnement peut exercer sur lui auront nécessairement un impact sur la manifestation de symptômes, sur leur intensité ainsi que sur les comportements que la personne va adopter. Dans le même ordre d'idées, Bégin affirme que

Par sa cohérence et son caractère organisateur (structurant), l'environnement peut prescrire (au sens de spécifier comme nécessaire) des comportements qui évitent à l'individu d'avoir recours à ses ressources propres pour définir les situations et y répondre de façon non équivoque (1993, p.48).

Afin de mieux comprendre les logiques d'action et les formes de légitimation des projets d'études des adultes, rappelons tout d'abord qui sont ces apprenants. Il s'agit principalement des adultes ayant 25 ans et plus, momentanément sans emploi, qui, dans la plupart du temps, ont à assumer des responsabilités familiales et parentales, étant, en partie, en situation de monoparentalité. Dans un contexte économique caractérisé par l'instabilité et marqué par une crise économique mondiale importante ayant comme conséquence l'augmentation du taux de chômage dans la plupart des secteurs d'activité économique, certains adultes ont perdu leur emploi, d'autres ont vu menacer leur statut de travailleur. Les chômeurs se sont retrouvés ainsi en situation de double contrainte, générée d'une part par le fait que pour des raisons personnelles,

certains d'entre eux n'ont pas pu envisager le retour en emploi, car l'emploi est devenu synonyme d'expériences traumatisantes, ou retourner en emploi c'était se mettre dans une situation de blessure identitaire et, d'autre part, pour des raisons économiques, sociales, légales, les adultes chômeurs se sont vus obligés de mobiliser leurs efforts pour rétablir leur situation professionnelle. Dans ce contexte, le retour aux études est apparu comme étant une solution attrayante. Sous la menace de changements au niveau macroéconomique, sous la pression de l'incertitude et encouragés par le financement complémentaire d'Emploi-Québec à celui du MELS à la formation, plusieurs adultes ont donc pu voir dans le retour aux études l'occasion d'améliorer leur sort au niveau professionnel et d'échapper ainsi au chômage prolongé, voire même à la précarité économique et professionnelle. Quoiqu'il s'agisse de situations relativement marginales, certains, parmi ces adultes, ont subi des accidents qui leur ont causé des limitations au travail, leur imposant une reconversion professionnelle. Pour les apprenants immigrants récents qui représentent la moitié de notre échantillon, et qui sont, pour la plupart, hautement scolarisés et souvent confrontés à la non reconnaissance des acquis et compétences ou à une reconnaissance insuffisante jumelée parfois à des recherches d'emploi infructueuses, la formation représente souvent un long détour et, pour certains même, un dernier recours nécessaire pour l'intégration en emploi.

Ainsi, en contexte d'instabilité, voire même de turbulence économique et en situation temporaire d'incertitude professionnelle, et pour certains même de précarité professionnelle et économique, quoi de plus rassurant pour ces adultes en situation de fragilité sur le plan identitaire que le retour aux études? Quoi de moins menaçant que de se mettre temporairement financièrement à l'abri et surtout de calmer l'anxiété en ce qui a trait à l'incertitude et au futur et aux pressions extérieures par l'appréhension d'un potentiel de rafraîchissement des connaissances et des compétences, introduisant l'espoir d'amélioration, du moins théorique, de leur sort? Cela ne veut aucunement dire, comme on le verra plus loin, que le financement dont les adultes pourraient jouir tout au long de leur formation est gage de persévérance. Ces questionnements sont

d'autant plus justifiés que c'est la prise en considération des perspectives professionnelles qui semble avoir influencé de façon déterminante la décision en matière de choix de carrière de la plupart des répondants qui se retrouvent dans le groupe des persévérants et dont le niveau d'organisation identitaire est généralement faible. Dans ce contexte, le retour aux études et surtout la persévérance scolaire apparaissent ainsi comme étant une solution économique qui leur permettrait d'entretenir de l'espoir quant à la diminution de risques de se retrouver à nouveau en situation d'instabilité, voire même de précarité.

Ces constats vont dans le sens de ceux faits par Gagnon et Brunel (2005), Poulin (2004), etc. qui remarquent que devant la fin éminente de leurs prestations, la plupart des prestataires de l'assurance-emploi vont se précipiter à prendre une formation, préférablement financée par Emploi-Québec, stratégie permettant à certains adultes de gagner du temps et une certaine sécurité psychologique et financière. On est là dans une logique qui veut que ce qui déclenche et qui produit la direction, l'intensité et la persistance du comportement de la plupart des sujets en formation n'est pas nécessairement lié à l'intérêt réel pour le projet d'études comme tel (motivation intrinsèque), mais plutôt au jugement quant à l'atteinte des buts pour son bien-être (motivation extrinsèque par régulation identifiée) et aux pressions internes (doute, peur, éventuellement honte, etc.) et externes (perte d'emploi, difficulté d'en trouver un, compétition, etc.) auxquelles la fragilité de la structure identitaire semble céder. Le fait de savoir que les perspectives professionnelles dans le domaine de formation choisi sont bonnes ne ferait que rassurer l'adulte trop souvent floué par un environnement socio-économique utilitariste, car cette information, à la base très théorique, laisse la place à l'espoir que les chances de vivre la peur ou la honte d'un éventuel échec professionnel qui se traduirait par une difficulté de trouver un emploi ou par le risque de perdre son emploi dans un contexte de compétition et de saturation du marché du travail seraient moindres (motivation extrinsèque par régulation externe). L'espoir de trouver plus facilement du travail, espoir envisageable dans un contexte où les perspectives professionnelles s'annoncent bonnes, permettrait donc à

l'adulte en déséquilibre identitaire de diminuer la pression générée par l'éventualité de ressentir à nouveau un sentiment d'inutilité sociale qui, sous un fond de fragilité identitaire, pourrait se transformer très vite en sentiment douloureux d'inutilité personnelle.

À la lumière de ces considérations, il se peut que sous un fond de fragilité identitaire, sous la pression du milieu dans lequel l'adulte évolue, par exemple sous la crainte du chômage ou de l'inconfort généré par la situation de chômage avec toutes les conséquences que cela implique sur le plan personnel, financier, familial ou autre, ou sous la contrainte de la famille, la plupart des adultes en déséquilibre identitaire demeureront à l'école. Un environnement structurant que l'école est susceptible d'offrir grâce au caractère organisé de la démarche scolaire, pourrait ainsi se substituer partiellement au faible niveau d'autonomie et d'équilibre personnel et épargner à l'adulte en déficit d'autonomie de recourir à ses ressources pour définir et faire face aux situations incertaines comme, par exemple, une démarche prolongée et infructueuse de recherche d'emploi. Mais, comme on le verra plus loin, ces logiques d'action ne sont pas suffisantes pour expliquer le recours au projet et la persévérance comme telle et comme intention. D'autres variables, telles que le support et l'encouragement reçu de la part de la famille et des amis, la satisfaction quant au programme choisi ainsi que la certitude de son choix de programme influenceront à différents niveaux l'intention de poursuite et indirectement la persévérance comme telle. Ensuite, l'intention de persévérance, le statut civil, la nature du passé scolaire des individus, l'âge et le support financier institutionnel viendront se greffer ensuite en tant que contingences et nous aideront à mieux comprendre la persévérance réelle. Toutefois, l'impact et la portée sur la persévérance comme intention et comme telle de la plupart de ces facteurs ne pourront cependant être mieux compris autrement qu'en les mettant en relation avec l'état de la structure identitaire des adultes.

5.3.2 La persévérance comme intention

Tout d'abord, rappelons que, telle que les analyses bivariées l'ont fait ressortir, *l'intention de persévérer est le résultat de la conjugaison ou du cumul de quatre différents autres facteurs qui se rajoutent à la structure identitaire, tels que le support et l'encouragement reçus de la part de son entourage, la satisfaction quant au choix du programme, le fait que le choix du projet de formation ne soit pas influencé par les limites au choix de programme ainsi que la certitude du choix de carrière.*

Avant même qu'ils débutent le programme de formation, les raisons qui ont alimenté le choix de carrière des adultes semblent avoir une influence significative sur leur intention de persévérer. En effet, ceux pour lesquels les limites au choix de programme, par exemple, les préalables manquants, les résultats scolaires faibles, l'offre limitée de programmes d'études au niveau régional, les conditions d'obtention du financement d'Emploi-Québec, etc. ont pesé lourd dans la décision de retour aux études, sont ceux dont l'intention de persévérer est ambiguë. Par ailleurs, plus les étudiants estiment qu'ils n'avaient pas vraiment de choix parmi les programmes auxquels ils pouvaient s'inscrire, plus le nombre de cartes non réflexives dans leurs résultats à l'épreuve Groupements est élevé, donc plus leur structure identitaire est en déséquilibre. Dans le même ordre d'idées, il ressort des résultats que plus le niveau d'organisation identitaire des sujets est élevé, moins le facteur familial semble avoir une influence sur leur choix de programme d'études. En d'autres mots, plus la structure identitaire reflète la présence d'une identité intégrée et réflexive, moins le choix du programme de formation serait déterminé par des variables extérieures à la personne. Lorsqu'il y a une problématique liée à l'identité, les personnes ont généralement du mal à voir ce qui est cohérent dans leur existence, elles ne font plus de liens entre les différents événements qu'elles ont vécus. Il y a chez elles une absence de sens psychologique dans la mesure où elles ne peuvent plus analyser leur situation présente, elles ne voient plus de sens à ce qu'elles font. Leurs aspirations et leurs motivations sont diffuses. Elles développent ainsi un sentiment d'incompétence et d'impuissance. Il en découle la perte de maîtrise par rapport à l'environnement. À

la lumière de ces données, il serait permis de se demander si ce ne seraient pas justement l'absence de sens et l'anxiété en ce qui a trait au présent et au futur que la fragilité de leur structure identitaire laisse entrevoir qui feraient en sorte que leur «choix» de programme serait principalement déterminé par des facteurs extérieurs à eux et non pas par une motivation intrinsèque qui traduirait l'engagement actif du sujet dans le projet qu'il trouverait intéressant sans que ne soit nécessaire une récompense autre que le projet lui-même.

En sachant que la motivation intrinsèque est associée à un meilleur apprentissage, une meilleure performance et un bien-être plus grand (Deci et Ryan, 1987; Utman, 1997) et qu'une importante valorisation des buts intrinsèques est en rapport positif avec un large éventail d'indicateurs de santé mentale et d'actualisation de soi (Kasser et Ryan, 1996) et que la motivation intrinsèque a nécessairement un locus de causalité interne, ce qui veut dire qu'elle est vécue comme une expérience d'autonomie (deCharms, 1968; Ryan et Deci, 2000), il serait important de favoriser chez les adultes l'émergence de ce type de motivation en amont même de la formation, c'est-à-dire lors du choix de programme. L'accompagnement de l'adulte dans le cadre d'une démarche d'orientation scolaire et professionnelle préalable à l'entrée en formation devient indispensable dans un contexte où la plupart d'entre eux semble avoir des difficultés importantes à ce niveau. S'orienter impliquerait ainsi la recherche ou la construction de repères qui seront avant tout des repères internes, dans la mesure où les repères externes sont de plus en plus difficiles à saisir dans un environnement de moins en moins stable, de plus en plus incertain et imprévisible. La question de l'identité devient centrale dans ce contexte. Une telle démarche d'orientation s'imposerait d'autant plus que l'attention portée à ce que vit intérieurement le sujet (Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984) et la possibilité réelle d'exercer un choix (Zuckerman, Porac, Lathan, Smith et Deci, 1978) sont associées à une plus grande autonomie qui augmenterait les chances de réussite du projet d'études.

En lien avec le choix du programme, tel que cela a déjà été souligné par plusieurs auteurs dont Sandler (2000), et Larose, Guay, Senécal, Harvey, Drouin et Delisle (2005), la certitude du choix s'est avérée dans notre étude une variable qui distingue de façon significative ceux ayant l'intention ferme de poursuivre leur programme de ceux dont l'intention est ambiguë. En effet, la conviction que le choix de programme d'études soit judicieux, conviction qui traduit l'expression de la confiance que l'adulte a envers son choix et ses objectifs de carrière, jumelée à une préférence affirmée pour le programme en cours, ne font qu'augmenter son intention de s'accrocher à son projet et de le finaliser.

Les analyses de variance réalisées font également ressortir que les étudiants qui ont l'intention de compléter leur programme et d'obtenir le diplôme convoité considèrent recevoir un niveau de support global plus élevé de la part du conjoint, des parents, des amis, des frères et sœurs, des collègues de classe ou autre que ceux dont l'intention de continuer n'est pas ferme. Ainsi, tel que cela a déjà été mentionné par de nombreux chercheurs qui se sont intéressés à la persévérance des adultes dont Bean et Metzger (1985) et Savoie-Zajc et Dolbec (2007), etc., le poids de cette variable sur l'intention de persévérance est indéniable. Ce que notre étude nous apprend de nouveau c'est qu'il semble que ce soient ceux dont le niveau d'organisation identitaire est élevé qui bénéficient le plus du support et de l'encouragement de la part de leur entourage pendant la formation ou, du moins, qui sont le plus conscients de l'aide reçue. À titre hypothétique, on peut avancer que l'état de leur structure identitaire leur permet, d'une part, d'être conscients de l'appui de l'entourage et de profiter et d'apprécier véritablement la présence et l'implication des proches et, d'autre part, de mettre en place des conditions favorables à la présence et à l'implication des autres. Les retombées de la prise en considération du support reçu pendant la formation étant importantes en ce qui a trait à l'intention de persévérance justifierait la pertinence des interventions permettant aux adultes d'élargir leur réseau de connaissances et de consolider les relations existantes.

Dans le but de vérifier rigoureusement l'importance de ces données et d'identifier les variables les plus discriminantes en excluant celles qui n'aident pas à prédire l'intention de persévérance de façon significative, nous avons conduit une analyse de régression logistique avec comme variable prédite la persévérance comme intention et comme variables indépendantes, les variables du questionnaire incluant les cinq facteurs qui se sont avérés significatifs sur le plan bivarié, auxquels nous avons ajouté les variables indépendantes issues de l'épreuve Groupements dont le niveau d'organisation identitaire et la réflexivité. Le modèle qui en est ressorti et qui prédit la persévérance comme intention avec succès pour 94,8% des répondants montre que ce sont seulement la certitude de son choix de programme, jumelée à une structure identitaire en équilibre reflétant une identité réflexive qui aideraient à prédire de façon significative l'intention de persévérance. Les variables que ce modèle met de l'avant sont loin d'être surprenantes, car la certitude du choix de carrière et la réflexivité apparaissent comme étant étroitement associées à la persévérance dans plusieurs études empiriques, dans la plupart du temps quantitatives, études réalisées notamment auprès des adultes non traditionnels ou auprès de nouveaux arrivants ou en contexte pluriethnique de formation (Sandler, 2000 ; Larose, Guay, Sénécal, Harvey, Drouin et Delisle, 2005 ; Lauzon, 1993 ; Trudel, 1997). Cependant, n'oublions pas que ce modèle prédit la persévérance comme intention et non pas la persévérance réelle. Comme on le verra plus loin, d'autres variables semblent s'interposer entre les deux.

5.3.3 La persévérance réelle

Mais, comment explique-t-on le fait que malgré l'intention affirmée de poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme, certains apprenants adultes n'arrivent pas à se rendre jusqu'au bout de leur projet, donc à vivre l'expérience de persévérance comme telle?

Les variables déterminantes

Afin de répondre à cette question, notons d'abord qu'il semble que la complexité du phénomène de persévérance dépasse le cadre de cette intention même de persévérer, même si son poids au niveau de l'explication du phénomène est sans équivoque. Ainsi, entre l'intention de persévérer et la persévérance réelle semble s'interposer, tel que le font ressortir les résultats des analyses bivariées et multivariées, la conjugaison ou le cumul de différents autres facteurs tel le statut civil et la nature des responsabilités qui s'y rattachent, le poids des facteurs relatifs au passé scolaire des individus, y compris la nature des programmes de formation complétés antérieurement, l'âge ainsi que le support financier institutionnel. D'ailleurs, ces cinq facteurs mis en évidence par le modèle explicatif de la persévérance réelle lors de l'analyse de régression logistique permettent de prédire la persévérance réelle avec succès pour 87.6% des répondants. Leur mise en relation avec l'état de la structure identitaire des adultes nous aide cependant à mieux comprendre leur portée et à mieux saisir les relations subtiles et complexes entre les facteurs de persévérance en jeu.

Le statut civil

La nature du statut matrimonial, plus spécifiquement, être en couple avec ou sans enfant(s) semble être une variable qui est loin d'être sans importance quant à l'explication de la persévérance scolaire de la majorité des adultes qui ont participé à cette recherche. Cela rappelle le rôle de la satisfaction d'un besoin fondamental d'aimer et d'être aimé, d'avoir des relations intimes avec un conjoint (former un couple), d'avoir le sentiment d'être relié à une personne qui est importante pour soi (Baumeister et Leary, 1995 ; Ryan, 1993). Le fait d'être en couple semble ainsi contribuer de façon significative à avancer et à affronter les obstacles et les défis générés par le projet de formation de la plupart des répondants. Il reste à savoir de quelle façon. L'état de la structure identitaire des apprenants adultes en couple nous fournit encore une fois des éléments de réponse à ce sujet.

Précisons, tout d'abord, que nous avons constaté que, de façon générale, la structure identitaire, c'est-à-dire le niveau d'organisation identitaire et le niveau de réflexivité des apprenants adultes en couple qui persévèrent est statistiquement plus faible que celle de ceux qui ne le sont pas. Rappelons que, tel que le souligne Bégin, la manifestation des symptômes découlant de l'état de la structure identitaire des individus est en fonction des particularités du milieu dans lequel la personne vit. Ainsi, il est fort probable que le support et l'encouragement de la famille puissent maintenir les adultes dont la structure identitaire est fragile dans une zone de confort psychologique qui leur permet de s'accrocher au projet d'études et d'atteindre l'objectif final qui est celui de l'obtention du diplôme.

Ensuite, précisons que, de façon plus particulière, la moyenne des groupements en relationnelle analytique est plus élevée chez les adultes qui vivent en couple. Rappelons que la présence des groupements en relationnelle analytique donne lieu à la rationalisation et à la valorisation, procédés par lesquels la personne justifie généralement ses comportements qui sont souvent classés en : acceptables/ inacceptables, en importants/ pas importants, etc. De façon spéculative, on pourrait ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle le fait de se sentir responsable envers sa famille et de valoriser les études en considérant que c'est important d'obtenir un diplôme, entre autres, pour pouvoir assurer le bien-être de sa famille et assouvir ses besoins, pourraient augmenter les chances de persévérance même si la formation en soi représente souvent peu de sens aux yeux de certains de ces adultes, tel que l'état de leur structure identitaire le laisse présager.

Toujours en lien avec le statut matrimonial, les analyses statistiques ont fait ressortir une relation négative et significative entre la persévérance et le statut de monoparentalité. Ainsi, tel que cela a déjà été souligné à maintes reprises par de nombreux chercheurs, le fait de ne pas être chef de famille monoparentale contribuerait indéniablement à la persévérance. Cela fait ressortir l'impact du poids des responsabilités familiales sur la capacité de poursuivre le projet d'études jusqu'à

l'obtention du diplôme convoité et rappelle la difficile conciliation études-famille, et pour certains même études-travail-famille des personnes qui ont à assumer, dans la plupart du temps, seules le fardeau de la gestion du quotidien. Également, le fait que d'être monoparental augmente les chances de se retrouver dans le groupe des non persévérants renforce l'importance du fait d'être en couple, avec ou sans enfants, en matière de persévérance, surtout si l'équilibre identitaire est fragile.

Le poids du passé scolaire

Une autre variable qui s'est avérée associée significativement à la persévérance comme telle renvoie au fait que cette dernière est un phénomène complexifié par le poids des passages difficiles du passé de l'apprenant. En effet, notre étude fait ressortir que ce sont les apprenants adultes dont le parcours se distingue par la continuité et la stabilité qui se retrouvent le plus souvent dans le groupe des persévérants tandis que pour les autres dont le parcours scolaire se distingue par la discontinuité et la non linéarité, il semble persister un «pattern» d'abandon/décrochage dû à la lourdeur de «carences» accumulées au fil du temps. D'ailleurs, le poids des facteurs relatifs au passé scolaire des individus apparaît dans plusieurs études empiriques qui soulignent, par exemple, que les adultes en formation de base ayant un cheminement qui témoigne de la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme «n'ont jamais abandonné leurs études, ni lors de leur formation initiale, ni dans leur trajet récent en formation générale des adultes» (Bélangier et al., 2007, p.72) ou que l'expérience scolaire antérieure ayant été plus difficile, elle laisse des traces sur l'expérience scolaire en cours (Horn, Nunez et Bobbitt, 2000). Le choix d'études et la persévérance sont expliqués par d'autres auteurs en référence aux habitudes, aux dispositions et aux compétences incorporées au fil du temps et à travers les expériences scolaires qui modèlent les schèmes d'action et d'interprétation qui seront mobilisées dans le processus de choix (Ball, Davies, David et Reay, 2001 et 2002 ; Swail, Cabrera et Lee, 2004; Duggan, 2004; Rodriguez, 2003; Warburton, Bougarin et Nunez, 2001).

Le poids du passé s'avère d'autant plus important quand il s'agit de la persévérance scolaire d'adultes en formation continue qu'à la question concernant les variables qui expliqueraient le mieux le fait que certains adultes dont le niveau d'organisation identitaire est faible persistent et d'autres abandonnent, le parcours scolaire préalable à la formation en cours s'est révélé décisif au niveau de l'explication. Ainsi, les résultats révèlent que ceux qui avaient un faible niveau d'organisation identitaire et qui persistaient se distinguaient de ceux qui abandonnaient par la linéarité et la continuité du parcours scolaire et par le fait qu'ils aient déjà complété une formation professionnelle au niveau secondaire ou une formation technique au niveau collégial avant de s'inscrire au programme en cours. Deux remarques s'imposent à la lumière de ces données. Tout d'abord, le fait que l'expérience difficile des échecs ou problèmes scolaires passés tende, dans la plupart du temps, à se répercuter tout au long de la biographie éducative, soulève le questionnement, à savoir si en matière d'identité «ce qui est» change nécessairement constamment, en d'autres termes, si le centre intégrateur qui organise et structure l'identité et qui assure sa cohérence et fonde le sentiment d'unité et de continuité personnelle ou son contraire conserve quelque part sa structure initiale malgré de légères variations possibles.

Ensuite, nous constatons que le degré de scolarité initiale et la nature des expériences scolaires préalables à la formation en cours sont loin d'être sans conséquence sur la persévérance. Les habiletés et les habitudes éducatives ainsi que les connaissances et les compétences acquises antérieurement lors d'une formation professionnelle ou technique semblent jouer un rôle stratégique dans la persévérance des adultes en formation technique collégiale dont le niveau d'organisation identitaire est faible, sans compter que l'expérience scolaire antérieure peut être aussi une source précieuse d'information sur les différents champs de savoirs qui peut guider les choix de programme tant par le contact avec différentes disciplines que par le biais de la sélection scolaire qui a comme rôle de restreindre le champ des possibilités. Les connaissances, les habiletés éducatives et les compétences acquises lors de la formation technique ou professionnelle préalables à la formation en cours sont si

importantes qu'elles arriveraient à pallier aux lacunes sur le plan identitaire et fournir une garantie supplémentaire de persévérance réelle.

L'âge

L'âge est également ressorti dans notre étude comme étant une variable étroitement associée à la persévérance. En effet, le fait d'être jeune correspond à une plus grande probabilité de persévérance en formation continue tandis que le fait d'être plus âgé augmenterait les risques de décrochage ou d'abandon. Une telle observation pourrait être interprétée à titre hypothétique par le fait que plus la personne est âgée plus les chances qu'elle soit éloignée temporellement et culturellement de la formation scolaire initiale sont grandes. C'est d'ailleurs le constat que Bélanger et al. (2007) ont fait en étudiant les trajectoires de la réussite éducative des adultes en formation de base. Cet éloignement du monde de la formation ferait en sorte que les adultes plus âgés devraient déployer un effort d'adaptation plus important et pourraient vivre plus d'inconfort et d'instabilité, ce qui les rendrait plus vulnérables face aux obstacles et aux défis lancés par le projet de formation.

Il se peut également, que le fait qu'ils aient déjà occupé un ou plusieurs emplois avant de s'inscrire au programme en cours ouvre plus facilement la voie de l'appréhension d'un retour au connu en cas de difficultés scolaires même si ce retour pourrait être vécu par certains comme étant un retour en arrière (un recul). L'attrait du connu emporterait ainsi sur le fardeau du présent.

Le support financier institutionnel

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, les résultats de cette recherche font aussi ressortir que le fait de pouvoir compter sur un support financier institutionnel (subventions d'Emploi-Québec, prestations CSST, prêts et bourses, etc.) pendant les études semble augmenter les chances des adultes de se retrouver dans le groupe de non persévérants. Ce constat surprenant est valable à une exception près. Encore une

fois, c'est l'état de la structure identitaire des apprenants adultes qui nous aide à mieux saisir la nature de cette relation négative. En effet, les analyses bivariées montrent que ce sont, dans la plupart du temps, ceux dont le niveau d'organisation identitaire est élevé, donc ceux dont la structure identitaire est en équilibre, qui savent réellement profiter des avantages d'ordre financier dont ils ont pu bénéficier tout au long de leur projet de formation, car une fois ces deux critères réunis : structure en équilibre et support financier institutionnel, indépendamment de la nature de ce dernier, les chances qu'ils se rendent jusqu'au bout de leur projet de formation augmentent de façon très significative. Par ailleurs, le fait d'avoir un faible niveau d'organisation identitaire pourrait porter un individu à s'engager dans un programme d'abord parce que cela lui permettra d'obtenir un support financier institutionnel, sans que ce support aide nécessairement réellement à sa persévérance.

En lien avec la variable identitaire, les différentes sources de financement pourraient générer différentes logiques d'action qui expliqueraient l'abandon. On peut ainsi avancer l'hypothèse selon laquelle, pour ceux dont la structure identitaire est en déséquilibre, le fait d'être supporté financièrement pendant les études par Emploi-Québec ou par la CSST aurait comme effet pervers d'ouvrir plus facilement la voie vers l'abandon dans la mesure où les enjeux sur le plan financier en cas d'abandon seraient moins importants aux yeux de certains adultes qui pourraient penser qu'ils n'auraient pas grande chose à perdre, financièrement parlant, s'ils ne se rendaient pas jusqu'au bout de leur projet. Ainsi, l'impulsivité que l'état de leur structure identitaire laisse présager, jumelée à la fragilité au départ du projet, feraient en sorte que certains adultes céderaient plus facilement sous la pression des situations plus ou moins difficiles auxquelles ils pourraient être confrontés tout au long de leur projet et l'emporteraient sur l'attrait que le financement aurait pu avoir au début du projet à leurs yeux. On peut également émettre l'hypothèse selon laquelle le financement prenant la forme de prêts et bourses, pourrait constituer pour certains apprenants en déséquilibre identitaire une source supplémentaire d'anxiété, liée à l'idée du remboursement des prêts dans un avenir plus ou moins rapproché, anxiété qui,

jumelée aux motivations fragiles et souvent extrinsèques qui les ont lancés dans une telle entreprise, ainsi qu'un faible niveau d'autonomie, ne feraient qu'augmenter la probabilité qu'ils se retrouvent dans le groupe des non persévérants.

Avant de conclure, notons que le fait que sur le plan bivarié et multivarié, aucun test n'a fait ressortir des différences significatives entre les immigrants récents et les Canadiens de naissance en ce qui a trait aux cinq variables que le modèle de régression logistique a mis de l'avant nous permet d'affirmer que le poids de ces variables quant à l'explication de la persévérance est le même que la personne soit immigrante ou pas. C'est en ce sens qu'on peut attribuer au modèle le qualificatif de «transculturel».

En conclusion, cette recherche nous a permis d'esquisser un modèle explicatif de persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue qui fait ressortir que la complexité du phénomène à l'étude dépasse le cadre de la relation entre la structure identitaire et la persévérance scolaire, celle-ci permettant cependant d'expliquer, par rapport à certains facteurs liés à la persévérance, pourquoi certains individus persévèrent et d'autres pas. C'est en resituant les particularités de la structure identitaire des sujets, tout d'abord, dans le contexte socio-économique plus large et, ensuite, dans leur contexte immédiat de vie (situation familiale, support reçu de la part de la famille et des amis, situation financière, parcours scolaire, etc.) que nous avons pu faire une meilleure lecture de leurs logiques d'action et mieux cerner les formes de légitimation de leur engagement en formation. Cela nous a permis de mieux expliquer comment ces logiques d'action s'enracinant dans un souci de rationalité et d'instrumentalité qui répondraient à un présent contraignant, celui de l'urgence, du temps à ne pas perdre, toutes formes qui, comme nous l'avons déjà mentionné, empiètent la maturation de tout projet durable, justifient en partie aux yeux de la plupart des apprenants adultes les efforts qu'ils doivent consentir pour «décrocher» le diplôme convoité malgré le niveau élevé d'insatisfaction que la formation semble susciter chez eux et en dépit du potentiel de décrochage que la

fragilité de leur structure identitaire laisse présager. Nous avons aussi remarqué que pour l'adulte en déséquilibre identitaire qui persévère les raisons du recours au projet d'études reposent principalement sur l'appréhension de bonnes perspectives d'emploi. Or, on est là dans une logique qui veut que le fait de pouvoir envisager une certaine facilité à trouver du travail après la formation, permettrait à l'adulte souvent floué par un environnement socio-économique trop utilitariste d'apaiser son anxiété en ce qui a trait au futur et la pression générée par l'éventualité de revivre un sentiment d'inutilité sociale, qui sous un fond de fragilité personnelle, pourrait être vécu également comme un sentiment d'inutilité personnelle.

Les résultats de cette recherche ont fait également ressortir que ces logiques d'action ne sont pas suffisantes pour expliquer la persévérance comme telle et comme intention et qu'avant et pendant le projet d'études, d'autres variables se grefferont en tant que contingences, l'impact sur la persévérance de la plupart d'entre elles pouvant cependant être mieux comprises grâce à leur mise en relation avec l'état de la structure identitaire des adultes. Ainsi, le fait de vivre en couple avec ou sans enfants semble être une des variables qui a le plus d'impact sur la persévérance comme telle. Or, comme nous l'avons déjà souligné, c'est parmi ces adultes en couple qu'on retrouve le plus grand nombre d'adultes dont la structure identitaire est en déséquilibre, ce qui laisse présager que le fait d'être en couple peut maintenir l'adulte en déséquilibre identitaire dans une zone de confort psychologique qui l'aiderait à persévérer dans son projet.

Une analyse attentive de la dynamique entre la variable identitaire et les différentes variables associées à la persévérance aide également à mieux circonscrire les conditions faisant en sorte que, par exemple, le support financier institutionnel aide à la persévérance. À cet effet, nous avons souligné que ce sont les adultes dont le niveau d'organisation identitaire est élevé qui semblent profiter réellement du support institutionnel financier, tandis que ce dernier semble être pour ceux dont la structure identitaire est en déséquilibre une source supplémentaire de non persévérance.

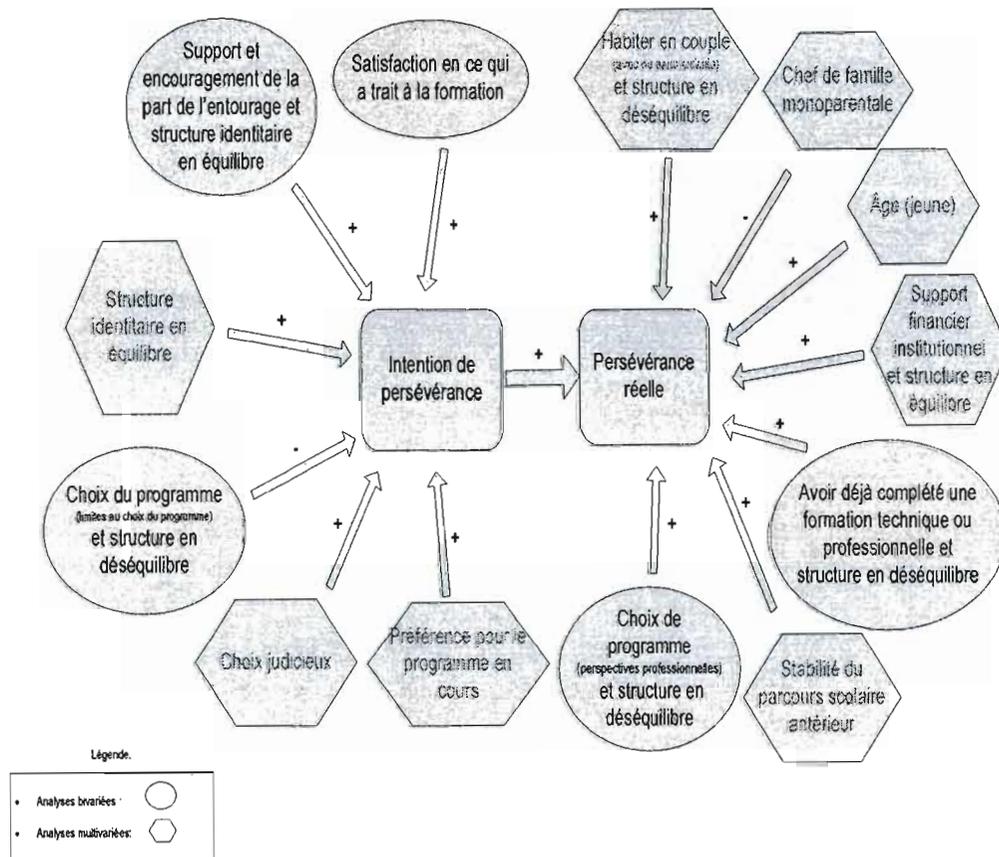
Cette même dynamique nous a permis de mieux cerner dans quelles conditions le parcours scolaire antérieur peut augmenter les chances des adultes de persévérer. On a alors compris que les apprenants adultes ayant un faible niveau d'organisation identitaire et qui abandonnent se distinguent de ceux qui persévèrent par le fait d'avoir changé souvent de programme avant de s'inscrire au programme en cours. On a également appris que le fait d'avoir déjà complété une formation professionnelle au secondaire ou technique au collégial augmente de façon significative les chances de persévérance de ceux dont la structure identitaire est en déséquilibre.

L'analyse de cette dynamique a fait également ressortir que l'intention de persévérance, une des variables déterminantes en matière de persévérance réelle est largement influencée par l'état de la structure identitaire des individus. Tout cela nous a fait comprendre que tant qu'on ne situe les particularités de la structure identitaire des apprenants adultes dans leurs contextes structurels particuliers, on ne peut davantage expliquer les tendances qui se dégagent et cerner les relations entre les facteurs significatifs de persévérance.

À la lumière de ce qui a été exposé tout au long de ce chapitre, nous avons esquissé une représentation graphique (voir figure 5.1) des relations qui se sont avérées significatives sur le plan bivarié et multivarié en ce qui a trait à la persévérance, ceci, dans le but de mieux cerner l'ensemble des liens entre les facteurs associés à la persévérance qui ont retenu notre attention. Cette esquisse a pour avantage de fournir une image d'un modèle qui devra bien sûr être testé pour en vérifier l'exactitude.

Figure 5.1

Esquisse d'un modèle de relations entre les facteurs considérés comme étant étroitement liés à la persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation technique continue



CONCLUSION

Ce projet de recherche avait comme objectif principal de mettre en lumière les facteurs associés à la persévérance des apprenants adultes en contexte pluriethnique de formation continue. En se basant sur la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin et sur une importante recension des écrits scientifiques dans le domaine de la persévérance scolaire, nous avons vérifié d'une part si, ce ne serait pas, parmi les caractéristiques de l'adulte (immigrant récent ou Canadien de naissance), l'état de sa structure identitaire qui fournirait une explication également transculturelle de sa persévérance comme telle et comme intention. D'autre part, en prenant en considération les variables les plus souvent associées aux difficultés de persévérance des adultes, et ce, également en contexte pluriethnique de formation, nous avons vérifié lesquelles nous aideraient à mieux discriminer le groupe de persévérants de celui des non persévérants. Cela nous a permis d'atteindre nos trois objectifs de recherche qui étaient de poursuivre la mise à l'épreuve de la théorie psychogénétique de l'identité de Bégin en examinant si les résultats parcellaires recueillis jusqu'à maintenant concernant la relation entre la structure identitaire et la persévérance scolaire pouvaient être élargis à une population adulte en formation continue, d'analyser la dimension transculturelle de la théorie de Bégin et de l'épreuve Groupements quant à l'explication de la relation entre les deux variables à l'étude et surtout de dégager un modèle explicatif des difficultés de persévérance des adultes en contexte pluriethnique de formation continue.

À la lumière de ce qui a été dit tout au long de ce rapport, il apparaît évident qu'étudier la persévérance scolaire des adultes, c'est en quelque sorte tenter de suivre le fil entrelacé dans un tissu serré de relations subtiles et complexes entre différents facteurs dont la portée n'est pas toujours évidente à saisir. Cette démarche nous a

toutefois permis de dégager un modèle explicatif de persévérance faisant ressortir les logiques de recours au projet d'études et de persévérance des adultes en formation collégiale technique continue et de mieux comprendre pourquoi malgré le fait que 83,5 % d'entre eux auraient un potentiel important de décrochage presque tout autant, sinon plus, persévèrent, et ce, en dépit du niveau élevé d'insatisfaction quant à la formation de 86,1% d'entre eux.

Tout d'abord, les résultats de cette étude permettent de conclure à la confirmation partielle de la première hypothèse, c'est-à-dire à la présence d'une relation positive et significative entre la structure identitaire et l'intention de persévérance et à l'absence de liens directs entre la structure identitaire et la persévérance comme telle. Cependant, malgré que la complexité du phénomène à l'étude dépasse le cadre de cette relation, entre l'intention de poursuite des études et la persévérance réelle s'interposant la conjugaison de plusieurs facteurs, tel le statut civil, la nature du passé scolaire de l'apprenant, son âge et le support financier institutionnel, la structure identitaire a permis toutefois d'expliquer, par rapport à certains de ces facteurs qui se sont avérés déterminants en matière de persévérance, pourquoi certains adultes persévèrent et d'autres pas et comment les adultes assument subjectivement la responsabilisation de soi exprimée dans le choix de formation.

Les résultats de cette recherche montrent que la situation dans laquelle se retrouve l'individu et les pressions que son environnement exercent sur lui auront nécessairement un impact sur la manifestation de symptômes que l'état de sa structure identitaire laisse présager et sur les attitudes et les comportements que la personne va adopter et donc sur son parcours scolaire et sa persévérance. C'est d'ailleurs en resituant les particularités de la structure identitaire des adultes, tout d'abord, dans le contexte socio-économique plus large et, ensuite, dans leur contexte structurel immédiat que nous avons pu mieux cerner leurs logiques d'action et de légitimation du projet d'études. En effet, dans un contexte socio-économique de plus en plus exigeant, caractérisé par une grande charge d'incertitude et un climat de

compétition accrue où la productivité et l'excellence sont fortement valorisées, ce qui semble avoir motivé un grand nombre d'adultes à retourner aux études a trait soit à l'inconfort généré par l'exclusion du marché du travail (chômage), situation dans laquelle se sont trouvés la plupart d'entre eux, soit à l'appréhension d'une éventuelle exclusion du marché de l'emploi. Ainsi, les adultes en très grand nombre en déséquilibre identitaire et en situation de chômage et d'incertitude, voire même de précarité économique et professionnelle, se sont retrouvés en situation de double contrainte, car, d'une part, pour des raisons personnelles, le retour en emploi n'était plus envisageable pour certains d'entre eux, l'emploi étant devenu synonyme d'expériences traumatisantes et de blessure identitaire et, d'autre part, pour des raisons économiques, légales ou autres, ils se sont vus contraints à mobiliser leurs efforts pour sortir de l'impasse. Par la force des choses, le retour aux études est apparu pour une grande partie d'entre eux comme étant une solution attrayante leur permettant de calmer temporairement l'anxiété en ce qui a trait au futur et de se protéger contre les manifestations symptomatiques que l'état de leur structure identitaire laisse présager tout en se mettant temporairement financièrement à l'abri.

Le fait que chez les adultes en déficit d'autonomie qui persévèrent, les déterminants en matière de choix de carrière reposent principalement sur l'espérance de bons débouchés d'emploi dans le domaine d'études choisi renforce l'idée qu'étant souvent floué par un environnement socio-économique trop utilitariste, ces adultes en déséquilibre identitaire très dépendants des perturbations de leur environnement et très vulnérables face aux situations contraignantes et déstructurantes ne veulent plus prendre le risque de ressentir à nouveau le sentiment douloureux d'impuissance et d'inutilité sociale et personnelle. Ces motifs associés au départ en formation de la majorité des apprenants adultes rappellent la primauté de la valeur d'échange du diplôme et «la légitimité programmatique et problématique» du projet, dans le sens que Boutinet donne à ces concepts, ce qui laisse peu de place à des formes de «légitimation projective ou prospective». Dans ce contexte, il se peut que grâce aux processus de rationalisation et de valorisation que la présence des groupements en

relationnelle analytique laissent entrevoir chez un grand nombre d'entre eux et sous les pressions environnementales, notamment sous la crainte du chômage avec toutes les conséquences que cela implique sur le plan personnel, financier, social ou autre, les adultes en déséquilibre identitaire demeureront à l'école. Mais ces logiques d'action ne sont pas suffisantes pour comprendre le phénomène à l'étude.

En effet, le modèle de persévérance que nous avons esquissé montre que le phénomène de persévérance est le résultat de la conjugaison de différents facteurs qui agissent tant en amont de la formation que pendant le projet d'études et qui influencent de façon directe ou indirecte la décision de persévérance ou son contraire. Ce modèle fait ressortir que les chances de persévérer se jouent en partie avant même que l'adulte entame son projet de formation, les déterminants en matière de choix de carrière, la certitude du choix interférant sur leur intention de poursuite du programme et, de façon indirecte, sur le parcours et la persévérance scolaire comme telle. Toujours, en amont de la formation, l'âge de l'adulte, son statut civil, ainsi que la nature de son parcours scolaire antérieur agiront de façon directe en tant que contingences et influenceront à différents niveaux sa persévérance comme telle. Cependant, c'est la mise en relation de ces facteurs avec l'état de la structure identitaire des adultes qui nous a aidé à mieux saisir l'impact et la portée de la plupart d'entre eux sur la persévérance. En procédant ainsi, nous avons compris que le fait d'être en couple avec ou sans enfants augmente de façon significative les chances des adultes en déséquilibre identitaire de se retrouver dans le groupe des persévérants. Il s'agit là d'une contingence qui explique en partie la persévérance malgré la fragilité personnelle et l'insatisfaction quant au programme d'études. Le fait d'être en couple semble éviter à l'adulte la manifestation des symptômes découlant de la fragilité de sa structure identitaire qui pourrait l'amener à abandonner. Dans le même ordre d'idées, le fait d'être seul et surtout chef de famille monoparentale contribuerait à la non persévérance ce qui renforce l'importance en matière de persévérance d'être en couple, avec ou sans enfants, surtout si l'équilibre identitaire est fragile. Nous avons aussi compris que les chances de persévérance des adultes en déséquilibre identitaire

augmenteront de façon significative si leur parcours scolaire antérieur est marqué par la linéarité et la continuité et s'ils ont déjà complété une formation professionnelle au niveau secondaire ou une formation technique au niveau collégial. Dans ce contexte, il est fort possible que l'expérience de réussite jumelée aux habiletés, aux connaissances et aux compétences acquises antérieurement jouent un rôle stratégique dans la persévérance des adultes en déséquilibre identitaire, leur permettant de pallier les lacunes sur le plan identitaire et d'éviter la manifestation des symptômes que la fragilité de leur structure identitaire laisse soupçonner.

Pendant la formation, des variables telles que le support et l'encouragement de la famille et des amis, la satisfaction quant au programme de formation ainsi que le support financier institutionnel agiront directement ou indirectement sur la persévérance comme telle. Encore une fois, c'est la mise en relation de ces facteurs avec la variable identitaire qui nous a aidés à mieux saisir la dynamique des relations entre les facteurs de persévérance en jeu. Ainsi, nous avons pu comprendre que le support financier institutionnel augmente considérablement les chances de persévérance des adultes en équilibre identitaire, tandis que pour ceux dont la structure est en déséquilibre, cette même variable a un effet contraire, c'est-à-dire qu'elle diminue significativement leurs chances de se rendre jusqu'au bout de leur projet d'études. Nous avons aussi remarqué que ceux qui affirment avoir du support de la part de leur entourage, aspect qui alimente leur intention de poursuivre le programme d'études sont, la plupart du temps, ceux dont la structure identitaire est en équilibre, ce qui laisse présager qu'ils disposent de ressources nécessaires pour mettre en place des conditions favorables à la présence et à l'implication des proches.

Outre la validation partielle de la première hypothèse et le modèle prévisionnel de persévérance qui en est ressorti, les résultats de cette recherche laissent également entrevoir la confirmation de la deuxième hypothèse qui stipule que la structure identitaire pourrait fournir une explication transculturelle de l'intention de persévérance. La vérification de cette hypothèse fait ressortir qu'à un niveau

d'organisation identitaire ou de réflexivité comparables, les chances d'avoir l'intention de persévérer sont sensiblement les mêmes que la personne soit immigrante récente ou Canadienne de naissance. La structure identitaire, c'est-à-dire les schèmes de catégorisation de l'expérience dont le système psychologique dispose semble donc pouvoir fournir une explication au-delà des différences culturelles de la persévérance comme intention. La mise à l'épreuve du caractère de «transculturalité» de l'épreuve Groupements et la démonstration de son potentiel à cet effet permet ainsi de penser que cet outil diagnostique pourrait être proposé aux intervenants qui œuvrent en contexte pluriethnique afin qu'ils puissent détecter rapidement la nature de la problématique identitaire des adultes lorsque celle-ci est soupçonnée d'entraver leur fonctionnement, mieux comprendre, notamment les résistances et les réactions défensives du sujet et déterminer avec plus de précision le type d'environnement et d'encadrement nécessaire qui permettraient à l'adulte d'atteindre un niveau plus élevé d'autonomie.

Les résultats de cette recherche laissent présager que *c'est une erreur que nous faisons quand nous prenons en considération les différences culturelles pour expliquer les difficultés de persévérance et d'adaptation des immigrants*. En effet, outre le fait qu'il n'y a pas de différence significative entre les immigrants récents et les Canadiens de naissance quant à la persévérance comme telle et comme intention, les résultats de cette étude mettent en évidence que les variables qui se sont avérées déterminantes en matière de persévérance scolaire semblent intervenir de la même façon que l'apprenant adulte soit immigrant ou pas.

C1. Quelques recommandations

Notre compréhension de la littérature et les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nous amènent à émettre un certain nombre de recommandations.

1. Que les adultes puissent bénéficier d'un accompagnement tout au long de leur vie professionnelle active, y compris lors de transitions, notamment dans le cadre d'une démarche d'orientation scolaire et professionnelle devant viser à les aider à gérer de façon continue leurs parcours professionnels tout en augmentant leur niveau d'équilibre et d'autonomie personnelle.

Les résultats de cette recherche montrent que 83,5% des apprenants adultes en formation continue qui ont participé à l'étude ont une structure identitaire en déséquilibre, ce qui laisse soupçonner la présence d'une problématique identitaire forte pour un bon nombre d'entre eux et qui rappelle l'adulte «à problème» et «immature» de Boutinet (1998b), l'adulte «en friche» de Boulton (cité par Boutinet, 1998b) ou l'individu «incertain» d'Ehrenberg (1995). Ces résultats vont dans le sens de ceux de Bolduc (2009), Trudel (1997) et Lauzon (1996) qui, en administrant l'épreuve Groupements à des sujets dans différents contextes de formation, ont constaté, eux aussi, la présence d'une proportion élevée des individus en déséquilibre identitaire. Ce constat jumelé au fait que l'état de la structure identitaire des individus influence de façon significative leur intention de persévérer et que cette intention est loin d'être sans importance quand il s'agit de persévérance réelle justifieraient une première recommandation qui a trait à la nécessité de l'accompagnement des adultes tout au long de leur vie professionnelle active, y compris lors de transitions professionnelles et des inquiétudes qui les accompagnent, et ce, notamment dans le cadre d'une démarche d'orientation. Cette recommandation est d'autant plus importante que la fragilité au départ du projet de formation qui tient à sa légitimité «problématique» et «programmatique» dans le sens que Boutinet donne à ces deux concepts, ne sera pas sans conséquence sur la certitude du choix de carrière, cette dernière constituant l'un des déterminants les plus importants de l'intention de persévérance des adultes en formation continue.

L'apprenant adulte dont la structure identitaire est en déséquilibre, prisonnier du momentané, de par sa situation contraignante, aura sans doute à conforter son

moment présent en lui donnant plus de consistance pour passer progressivement à des niveaux plus élevés d'autonomie et éventuellement à la construction et à la maturation d'un projet d'études. Pour ce faire, il serait souhaitable que des ressources soient engagées afin d'aider les adultes à s'orienter. Dans ce contexte, s'orienter impliquerait la recherche ou la construction de repères qui seront avant tout des repères internes, la question de l'identité devenant centrale. Le but des interventions sera d'aider les adultes à clarifier leur situation et leurs priorités actuelles, à maintenir et à développer des stratégies d'adaptation en vue de l'acquisition d'une autonomie socioprofessionnelle. Au besoin, ces adultes en déficit d'autonomie devraient être soutenus dans la démarche de reconstruction identitaire et dans le cheminement psychologique dans le processus de deuil face au rôle de travailleur ou d'étudiant lors de situations limites (chômage, échec scolaire, rupture, etc.) et être aidés à retrouver de nouveaux repères qui vont les engager à construire un nouveau contexte, dans lequel ils pourront mieux se situer et qui débouchera, éventuellement, sur un projet d'études. Il est aussi important de les aider à évaluer, en cours d'action, leurs capacités à mettre en place leur projet et à ajuster leurs actions afin d'atteindre des niveaux plus élevés d'autonomie. Informer les adultes en transition au sujet des possibilités d'emploi ou de formation, des conditions d'admission, des compétences requises et d'autres renseignements sur les professions et les programmes d'études ne pourrait qu'augmenter leur chances de mieux cerner ce qui les intéresse et ce qui les passionne et donc de prendre une décision éclairée quant à leur carrière.

Le changement visé lors de la démarche d'orientation pourrait prendre différentes formes selon les situations allant de l'actualisation du système psychologique, à la modification du répertoire comportemental ainsi qu'à l'accroissement de la puissance du système psychologique, sans oublier que pour qu'il y ait modification du comportement, il faut impérativement que ce comportement devienne intégré et spontané. La démarche d'orientation favoriserait chez l'adulte l'autonomie personnelle si nécessaire pour la maturation d'un projet professionnel durable qui conférerait un sens à l'action à réaliser, projet qui serait nourri principalement par une

motivation intrinsèque, car c'est cette dernière qui est souvent associée à un meilleur apprentissage, une meilleure performance et surtout à un bien-être plus grand. Cela permettrait à l'adulte pas seulement d'obtenir un emploi ou un diplôme, mais surtout de mettre en place les conditions nécessaires à la construction et à la consolidation de son identité, de son équilibre personnel, de son autonomie et de sa maturité personnelle, ce qui augmenterait sans doute sa possibilité réelle d'exercer un choix.

À la lumière de la fragilité de la structure identitaire de la plupart des apprenants qui ont participé à l'étude, il est essentiel que, pour les adultes en formation, les acteurs scolaires (enseignants, conseillers pédagogiques, aides pédagogiques individuelles, conseillers d'orientation) unissent leurs efforts dans le cadre d'un travail concerté afin de leur offrir un cadre clairement défini et balisé par des règles et des procédures préétablies pour les aider à bien fonctionner. Afin de les aider à se prémunir contre les manifestations symptomatiques que l'état de leur structure identitaire laisse présager, l'école devrait offrir aux apprenants en déséquilibre identitaire un accompagnement et un encadrement serré et personnalisé jumelés à un support et à un encouragement continu dans l'action ainsi qu'à un cadre cohérent et rigoureux avec sa mission éducative (suivi individualisé et tutorat, révision des profils de formation, valorisation des réussites, etc.). Il va sans dire que cette fragilité personnelle qui semble caractériser la majorité des adultes introduit la nécessité que le rôle du personnel enseignant des collèges ne se limite pas à une question de transmission de connaissances. D'ailleurs, le taux élevé de persévérance scolaire de ces adultes nous fait penser, même si cet aspect n'a pas été approfondi dans le cadre de cette recherche, que des interventions qui dépassent ce cadre se font déjà. Qu'on pense à certaines interventions pour contrer l'absentéisme, le manque de respect; qu'on pense aux devoirs quotidiens qu'exigent certains enseignants ou à la reprise d'un travail mal fait.

Afin d'entreprendre des interventions efficaces et d'offrir un encadrement adéquat, il est important que les acteurs scolaires soient capables de bien connaître le fonctionnement des apprenants et d'identifier rapidement chez eux les opérateurs

psychologiques qui posent problème. Il est également important que les collègues mettent en place un système de relance et de suivi systématique en cas d'abandon. Cette démarche leur permettrait de mieux cerner les obstacles à la persévérance de leur public, de récupérer, éventuellement, plusieurs décrocheurs et, ultimement, de bonifier les mesures d'encadrement existantes. Et comme la réussite éducative implique la conversion du «capital scolaire» en «capital professionnel», les cégeps auraient intérêt à procéder à un suivi auprès des finissants, ce qui leur donnerait non seulement la possibilité de vérifier le degré de persistance des adultes au-delà de la formation au Cégep, mais également d'évaluer leur niveau d'épanouissement sur le plan personnel, social et professionnel.

C'est ainsi que l'école pourrait jouer véritablement un rôle significatif pas seulement au niveau du rehaussement du taux de persévérance des adultes en formation continue, mais aussi au niveau de la réorganisation du système psychologique de ces adultes à des niveaux de complexité plus élevés grâce aux pressions adaptatives que les acteurs scolaires pourraient exercer sur leur système identitaire. L'apprenant adulte sera ainsi doublement gagnant en suivant la formation. Il obtiendra bien sûr un diplôme, mais il augmentera surtout ses chances d'en bénéficier et de s'en réjouir tant sur le plan personnel que professionnel.

2. Que l'épreuve Groupements fasse partie du coffre à outils de tout intervenant qui travaille auprès des individus de race et culture variées.

Notre recherche a montré qu'à une structure identitaire comparable, les probabilités d'avoir l'intention de persévérer sont sensiblement les mêmes que la personne soit immigrante ou pas, ce qui renforce la thèse du caractère «transculturel» de la théorie psychogénétique de Bégin et confirme le potentiel de «transculturalité» de l'épreuve Groupements. Cela laisse entrevoir la possibilité d'utiliser l'épreuve Groupements à des fins diagnostiques auprès des adultes de race et culture variées sans que cela nuise à l'interprétation des résultats.

L'utilisation de l'épreuve Groupements sera d'autant plus appropriée que les résultats de cette recherche ont fait également ressortir des différences notables entre ce que les personnes pensent consciemment être et les caractéristiques personnelles que leur structure identitaire met de l'avant. À cet égard, les données recueillies ici démontrent l'avantage que les intervenants auraient à utiliser un outil comme l'épreuve Groupements à des fins diagnostiques dans la mesure où cet outil permet d'avoir accès aux caractéristiques de la personne au-delà de la conscience qu'elle a de ses propres attributs personnels. En ce sens, les données obtenues à l'épreuve Groupements ne pourraient qu'enrichir et compléter celles obtenues à l'aide d'autres tests ou de l'observation directe auprès de ces personnes. Ainsi, au cours des entretiens individuels, plusieurs apports sont toutefois à envisager pour l'intervenant en contexte pluriethnique qui maîtriserait suffisamment l'épreuve Groupements pour pouvoir l'intégrer à sa panoplie. En premier lieu, il pourrait détecter rapidement la nature de la problématique identitaire d'un sujet lorsque celle-ci est soupçonnée d'entraver son fonctionnement. Il pourrait ainsi mieux comprendre, notamment en cas de blocage, les résistances et les réactions défensives du sujet qui, à travers ses schémas de pensée habituels, cherche à préserver son intégrité. Ceci lui permettrait de mieux saisir de quelle façon le sentiment d'identité est atteint, laquelle de ses composantes est fragilisée. Par une attention mieux dirigée, il pourrait ensuite amener l'adulte en déséquilibre identitaire à mieux comprendre ce qui se passe en lui et restaurer un sens de l'identité mis à mal. Enfin, il pourrait déterminer avec plus de précision, à fin de conseil, le type d'environnement et d'encadrement nécessaire qui permettrait à l'individu en déséquilibre identitaire d'atteindre un niveau plus élevé d'autonomie.

3. Que les critères établis par Bégin en ce qui a trait à l'échelle d'organisation identitaire soient révisés.

Nous avons déjà soulevé l'hypothèse selon laquelle la proportion plus grande de sujets en déséquilibre identitaire viendrait également de critères établis par Bégin en

ce qui a trait à l'évaluation du degré d'organisation identitaire atteint par les sujets. Comme il est possible que ces critères soient trop élevés et qu'une échelle plus étendue puisse mettre davantage en valeur les variations individuelles, il serait pertinent d'approfondir cet aspect dans le cadre d'une éventuelle étude. Une échelle plus étendue permettrait sans doute un classement plus nuancé des sujets selon leur niveau d'organisation identitaire.

4. Que les intervenants qui travaillent auprès des publics de culture et race variées tiennent compte du fait que la race ou l'ethnie culturelle n'expliquent pas la non persévérance scolaire et les difficultés d'adaptation des immigrants.

Outre le constat que le fait d'être immigrant récent ou d'être né au Canada n'a pas d'influence significative sur l'intention de persévérer ou sur la persévérance comme telle, les résultats de cette recherche révèlent que les variables les plus étroitement liées à la non persévérance scolaire des adultes affectent de façon très similaire la persévérance des immigrants récents et des Canadiens de naissance. Ces résultats font donc ressortir que nous faisons fausse route quand nous prenons en considération les différences culturelles pour expliquer la non persévérance scolaire ou les difficultés d'adaptation des immigrants.

5. Que les cégeps accordent une attention particulière et offrent un encadrement personnalisé aux publics plus âgés et aux apprenants chefs de famille monoparentale.

Un autre résultat de cette étude a trait au fait que les étudiants plus âgés qui sont dans la plupart du temps plus éloignés temporellement et culturellement du monde de l'éducation ont plus de difficultés à persévérer. Cette étude a également fait ressortir que le fait d'être chef de famille monoparentale augmente de façon indéniable les risques de se retrouver dans le groupe des non persévérants. La difficile conciliation

études-famille et pour certains travail-études-famille ne semble pas être sans conséquence sur leur cheminement scolaire. Il serait ainsi pertinent que les collègues portent une attention spéciale à l'accueil et à l'intégration de ces étudiants dans les programmes. Les directions de programme pourraient, par exemple, s'enquérir des plans de carrière de ces étudiants et de leur situation sociale, professionnelle, scolaire et économique et les aider soit par des modalités de cheminement qui prendraient en considération leur situation particulière (cours d'appoint, tutorat, possibilité de négociation des séquences d'apprentissage et des conditions d'études: souplesse dans l'aménagement des horaires, du régime temps plein ou temps partiel, etc.), soit, en fonction des besoins détectés, leur offrir la possibilité d'être accompagnés pendant la formation par le personnel professionnel en place ou les référer à des ressources externes (organismes communautaires ou autres).

6. Qu'avant même de procéder au financement du projet d'études des adultes, les organismes subventionnaires (Emploi-Québec, CSST ou autre) s'assurent de la solidité du projet de formation du demandeur de financement et, en cas de doute, mettent à sa disposition des services lui permettant d'être accompagné et supporté dans la construction et la maturation de son projet professionnel qui pourrait prendre, éventuellement, la forme d'un projet de formation.

Les résultats de notre recherche ont fait aussi ressortir que les adultes qui peuvent compter sur du support financier pendant leurs études ont plus de chances de se retrouver dans le groupe de non persévérants que ceux qui n'en reçoivent pas, et ce, à une exception près. Dans le cas des adultes qui présentent un niveau d'organisation identitaire élevé, donc une structure identitaire en équilibre, le support financier institutionnel est la variable qui semble augmenter de façon significative les chances de persévérance. À la lumière de ces résultats, il devient évident que les seuls apprenants adultes pour lesquels le support financier institutionnel fait une différence au niveau de leur persévérance scolaire sont ceux dont la structure identitaire est en équilibre. À cet égard, les données recueillies ici montrent l'avantage que les

organismes subventionnaires auraient à investir, tout d'abord, dans des services d'accompagnement, notamment d'orientation scolaire et professionnelle qui seraient mis à la disposition des adultes en déficit d'autonomie afin de les aider à conforter le moment présent en lui donnant plus de consistance grâce à la construction ou à la consolidation de repères internes pour passer progressivement à des niveaux plus élevés d'autonomie et, éventuellement, à la construction et à la maturation d'un projet d'études. L'adulte acquerrait ainsi une capacité à faire des choix qui partiraient d'un besoin intrinsèque de développement et l'autonomie nécessaire pour les assumer.

7. Que les conditions d'obtention d'une subvention à la formation soient révisées et que l'offre de programme soit suffisamment diversifié, et ce, d'autant plus au niveau régional, afin de permettre aux adultes de respecter autant que possible leur choix de programme.

Notre étude a également fait ressortir qu'avant même que les adultes débutent le programme de formation, les raisons qui ont alimenté leur choix de carrière semblent avoir une influence significative sur leur intention de persévérer. En effet, ceux pour lesquels les limites au choix de programme, c'est-à-dire l'offre limitée de programmes d'études au niveau régional, les conditions d'obtention du financement d'Emploi-Québec, les préalables manquants, les résultats scolaires faibles, etc. ont pesé lourd dans la décision de retour aux études sont ceux dont l'intention de persévérer est ambiguë. Par ailleurs, plus les étudiants estiment qu'ils ont choisi le programme en cours quelque part par manque de choix, plus le nombre de cartes non réflexives est élevé, donc plus leur structure identitaire est en déséquilibre. Si ce dernier constat renforce la pertinence de la quatrième recommandation, le premier introduit la nécessité de créer les conditions favorables pour respecter autant que possible les choix de formation des adultes que ce soit par la diversification de l'offre de programmes des établissements d'enseignement, par la révision de conditions de financement à la formation des organismes subventionnaires, par la possibilité réelle que les adultes auraient de refaire les cours auxquels ils ont obtenu des résultats

scolaires faibles ou les préalables manquantes, et ce, dans le temps prescrit. Les conditions de financement des études devraient être révisées afin de tenir compte davantage des réalités et des aspirations des adultes. On pense, entre autres, à certaines conditions de financement d'Emploi-Québec qui font en sorte que certains ordres d'enseignement (le plus souvent l'ordre secondaire professionnel et collégial technique) et certains métiers ou professions (généralement ceux qui sont qualifiés être «en demande») sont priorisés au détriment d'autres, ce qui restreint de façon considérable les choix des adultes qui, pour obtenir un financement à la formation, finissent souvent par mettre de côté le projet de carrière qu'ils avaient formulé au départ. Ils peuvent partir ainsi en formation avec le sentiment de ne pas avoir choisi véritablement leur projet. Or, nous avons déjà souligné à quel point cet aspect peut nuire à la persévérance.

C2. Limites de la recherche et suites à donner

Lors de la réalisation de cette recherche, plusieurs limites ont surgi. Tout d'abord, le fait que parmi les 834 apprenants adultes représentant les 44 groupes ciblés dans le cadre de cette recherche, 177 n'aient pas accepté de participer à l'étude et que 106 d'entre eux aient abandonné leur projet de formation a réduit de façon considérable le nombre de sujets se retrouvant dans le groupe des non persévérants qui est passé de 26,73% à 13,39%. Cet aspect, jumelé au faible pourcentage (5,7%) de personnes déclarant ne pas avoir nécessairement l'intention de compléter le programme convoité et à la mince proportion (16,5%) d'adultes dont la structure identitaire est relativement en équilibre a diminué de façon importante la probabilité de trouver et de confirmer des relations significatives qui existent et a limité la possibilité de voir l'impact de la structure identitaire sur la persévérance. Les subdivisions de l'échantillon effectuées pour les besoins de la recherche ont entraîné parfois des analyses statistiques pour un nombre de sujets assez faible et, dans certains cas, l'impossibilité de procéder à une analyse comme telle. À la lumière de cette limite, il serait sans doute souhaitable de réaliser d'autres études auprès des apprenants adultes dans d'autres contextes de formation continue que celui du collégial technique en

espérant qu'il y aurait une répartition plus équilibrée des sujets en fonction de leur niveau d'organisation identitaire. Ainsi, il serait intéressant de voir si la structure identitaire aurait un plus grand impact sur la persévérance des adultes dans d'autres contextes de formation continue où il y aurait une meilleure représentation des adultes qui auraient recours au projet d'études non pas par la force des choses, mais plutôt pour répondre à un besoin intrinsèque de développement personnel et professionnel.

En utilisant les mêmes critères de cotation et d'interprétation des résultats à l'épreuve Groupements, d'un point de vue général, on peut s'attendre à ce que les résultats obtenus ici quant à la puissance classificatoire de l'épreuve Groupements se reproduisent en ce qui a trait à d'autres apprenants adultes dans d'autres Cégeps que ceux où l'expérimentation fut réalisée. Par contre, il se peut que les variables discriminantes significatives de persévérance ainsi que la proportion des apprenants adultes en déséquilibre identitaire changent non pas d'un cégep à l'autre, mais surtout d'un contexte de formation continue à l'autre. *Effectivement, nous avons remarqué que la population adulte dans les programmes de formation continue des Cégeps est constituée majoritairement d'adultes momentanément sans emploi, en grande partie supportés financièrement par des organismes subventionnaires, qui étudient à temps plein, les adultes en emploi et en recherche de développement et de perfectionnement professionnel y étant très peu représentés. Il se peut ainsi que dans d'autres contextes de formation où le recours au projet refléterait davantage la réponse à un besoin intrinsèque de développement et de perfectionnement qu'une réponse rapide à une situation de précarité professionnelle, les logiques d'action et de persévérance s'articulent différemment.* Ainsi, si l'ensemble des variables que le modèle prévisionnel de persévérance proposé met de l'avant n'est significatif que dans le contexte de la formation continue technique au niveau collégial, il est possible que certaines variables soient tout aussi significatives dans un autre contexte, mais que l'agencement de celles-ci soit différent. À la lumière de ces considérations, il serait sans doute pertinent d'entreprendre d'autres recherches afin de vérifier la capacité du

modèle de persévérance proposé d'expliquer la non persévérance des adultes dans différents contextes de formation continue autre que la formation technique collégiale.

Les résultats de cette étude font ressortir que 86,1% des adultes sont insatisfaits de leur programme de formation et que la satisfaction en ce qui a trait au programme a un impact sur l'intention de persévérance. Malgré qu'un grand nombre d'apprenants adultes qui se disent insatisfaits persévèrent et finissent par obtenir le diplôme, il serait intéressant de savoir ce qui se cache véritablement derrière cette insatisfaction affirmée qui, il va sans dire, a trait au contexte scolaire comme tel de l'apprenant. Ainsi, il aurait été souhaitable d'avoir plus de renseignements au sujet des stratégies d'enseignement, des dispositifs pédagogiques privilégiés, des mesures d'encadrement en place, des horaires, etc., afin de mieux cerner la nature des irritants et les sources d'insatisfaction des adultes à ce sujet.

Les logiques de recours au projet et de persévérance qui se dessinent, que la personne soit immigrante récente ou Canadienne de naissance, suscitent cependant des questionnements quant à la signification du concept même de persévérance. Outre le diplôme et sa valeur d'échange, qu'est-ce que ces adultes vont obtenir réellement en persévérant? Est-ce que l'état de leur structure identitaire reflètera un niveau plus élevé d'équilibre et d'autonomie? Est-ce que leur niveau d'anxiété en ce qui a trait au futur sera moindre? Auront-ils davantage le sens de leur direction au niveau professionnel? Auront-ils le goût et le sentiment de pouvoir assumer les démarches qu'ils devront entreprendre après la formation afin de décrocher éventuellement un emploi? Seront-ils davantage prêts à affronter les défis au niveau professionnel? Leur niveau d'équilibre leur permettra-t-il de faire face aux pressions résultant de la surcharge de travail, des relations humaines désincarnées dans des structures bureaucratiques parfois trop imposantes, de l'absence de rétroaction, etc.? Disposeront-ils de meilleures stratégies d'adaptation pour affronter des conditions de travail de plus en plus exigeantes et le climat de compétition qui favorise à la fois la productivité et l'excellence? Seront-ils capables de mieux gérer le stress au travail?

Ces questionnements sont d'autant plus justifiés, que ces adultes en déséquilibre identitaire, une fois qu'ils vont finir leur formation, retourneront en grande partie sur le marché du travail. Se retrouveront-ils parmi les candidats qui augmenteront les taux alarmants de détresse psychologique et de problèmes de santé mentale de travailleurs québécois? Ces questions prennent leur sens dans un contexte où au Québec le pourcentage d'adultes présentant un niveau élevé de détresse psychologique au travail est passé d'une personne sur cinq en 1998⁵¹ à une personne sur quatre en 2002⁵². Selon Statistique Canada (2001), chaque année, 20% des travailleurs canadiens souffrent d'une maladie liée au stress. D'ailleurs, Wilson, Joffe, et Wilkerson (2002) soutiennent que les demandes de règlement liées aux problèmes de santé mentale (principalement la dépression) ont maintenant devancé celles liées aux maladies cardiovasculaires pour devenir la catégorie des coûts d'invalidité qui augmente le plus rapidement au Canada. Au Québec, il en coûterait près de quatre milliards de dollars pour les problèmes reliés au stress au travail, soit presque l'équivalent des budgets de la CSST et de la RAMQ réunies⁵³. Dans le même ordre d'idées, les recherches de Chrysalis Performance Inc⁵⁴ (2003) révèlent que le stress en entreprise représente 19% des coûts d'absentéisme, 40% des coûts de roulement du personnel, 55% des coûts du programme d'aide aux employés, 60% des accidents de travail et 10% des coûts d'assurance-médicaments.

Ces statistiques préoccupantes montrent qu'avoir davantage d'autonomie et être capable de mobiliser ses ressources dans son travail ne se limitent pas à une simple question de confort. C'est beaucoup plus sérieux. Il s'agit rien de moins que de produire et maintenir son identité et son équilibre psychologique à travers son action soumise au regard d'autrui. À la lumière de ce qui vient d'être exposé, il aurait été

⁵¹ Source: Enquête sociale et de santé du Québec, 1998.

⁵² Source: Institut de la statistique du Québec, Direction des statistiques de santé, Étude sur la santé mentale et le bien-être des adultes québécois : une synthèse pour soutenir l'action, p.31.

⁵³ Source: Pour donner un sens au travail. Le Comité de la santé mentale du Québec. Gaëtan Morin éditeur, 1992.

⁵⁴ Source: Ravi Tangri. StressCosts Stress-Cures. Victoria Trafford Publishing, 2003. En ligne: <http://www.teamchrysalis.com>

intéressant d'administrer l'épreuve Groupements aux sujets qui ont participé à l'étude vers la fin de leur programme afin d'évaluer l'effet de la formation sur l'état de leur structure identitaire.

Également, il serait sans doute intéressant de vérifier le degré de persistance de l'orientation des sujets en déséquilibre identitaire qui ont participé à l'étude au-delà de la formation au Cégep. Il se pourrait très bien que la fragilité de la structure identitaire finisse par ressurgir à un moment donné et «lorsqu'il doit nécessairement partir de lui-même pour déterminer les comportements à adopter dans diverses situations, que l'individu en déséquilibre ressentira et manifestera les symptômes découlant de son organisation psychologique particulière» (Bégin, 1993, p. 69). À titre d'exemple, il se pourrait, en contexte prolongé d'incertitude et d'instabilité qu'une recherche d'emploi infructueuse pourrait générer, que les personnes en déséquilibre identitaire abandonnent leur projet de carrière malgré qu'elles aient obtenu le diplôme convoité. Il est ainsi permis de croire qu'une certaine proportion des sujets en déséquilibre risque de changer d'orientation au-delà donc de la période considérée ici. Il n'est pas impossible non plus que ce soient ces sujets qu'on retrouve à nouveau sur les bancs de l'école dans des programmes d'études éloignés de celui en cours qui témoignent de leur incertitude chronique et de leur besoin de finir par prendre la «bonne» décision. Il se pourrait aussi qu'après avoir décroché un emploi, une partie de ces adultes en déficit d'autonomie ait de la difficulté à le conserver, ce qui ferait en sorte qu'ils se retrouveraient à nouveau en situation d'instabilité et de précarité sur le plan professionnel. Ils recommenceraient ainsi le cercle vicieux dont le prix à payer est si cher autant pour eux que pour les entreprises et pour la société en général.

APPENDICE A

LISTE DES ACTIVITÉS DE L'ÉPREUVE GROUPEMENTS

1. Tisser une couverture
2. Écrire de la poésie
3. Conseiller des personnes qui ont des problèmes d'orientation
4. Convaincre quelqu'un d'acheter un produit
5. Changer le système de refroidissement d'un réfrigérateur
6. Présider une assemblée
7. Isoler un plafond
8. Décorer un appartement
9. Localiser la source de pollution d'une rivière
10. Empiler des marchandises
11. Dessiner de nouvelles robes
12. Raconter des histoires
13. Accorder un piano
14. Classer des échantillons de terre
15. Soigner un blessé
16. Analyser des échantillons de terre
17. Observer le comportement de jeunes délinquants
18. Remplir une machine à laver le linge
19. Coordonner la vérification de rapports d'impôt
20. Ajuster des lunettes
21. Mettre en place un système pour assurer la sécurité d'un député
22. Vendre des jouets pour les enfants
23. Mener des expériences sur des animaux
24. Superviser un groupe de travailleurs
25. Perforer des feuilles de papier
26. Écouter des gens qui vous parlent de leurs problèmes
27. Compiler les résultats d'un sondage
28. Transporter des blessés
29. Démonter un carburateur pour le réparer
30. Tenir à jour un inventaire
31. Compter des clous

32. Interpréter un test d'intelligence
33. Veiller à l'application de normes administratives
34. Assister une personne handicapée
35. Installer une prothèse auditive
36. Mémoriser ses tables de multiplication
37. Étudier les coutumes d'un peuple primitif

APPENDICE B

LES PÉRIODES DÉVELOPPEMENTALES

0. La période pré-configurative

À cette période, les activités sont réunies par ce qui apparaît comme une histoire. Cette forme de production est, en réalité, pré-catégorielle, aucun attribut n'ayant été utilisé pour réunir entre elles les activités sélectionnées.

1. La période configurative

Ici, les activités sont réunies parce qu'elles contiennent des objets identiques. Ainsi, les activités «Soigner un blessé» et «Transporter un blessé» seront réunies parce qu'elles contiennent l'objet «blessé». Les objets apparaissant dans les activités sont réunis entre eux en raison de leur forme identique (IA) [par exemple: «Classer des échantillons de terre» et «Analyser des échantillons de terre» parce que c'est de la terre], puis parce qu'ils sont manipulés par les mêmes personnes (IB) et enfin parce qu'ils remplissent la même fonction (IC).

2. La période trans-configurative

À cette période, les activités seront réunies en raison de la propriété physique commune qu'elles partagent entre elles. Les activités sont réunies parce que les objets qui y sont évoqués se retrouvent dans un même lieu (IIA), [par exemple: «Changer le système de refroidissement d'un réfrigérateur» et «Remplir une machine à laver le linge», parce que «ce sont des appareils que l'on retrouve dans une maison»], puis

manipulés par une même personne (IIB) et, enfin, parce qu'ils partagent une même propriété physique (IIC) [par exemple: «Changer le système de refroidissement d'un réfrigérateur» et «Démonter un carburateur pour le réparer» seront réunies parce que «ce sont des objets en métal»].

Ce qu'il faut noter dans ces trois périodes, c'est que l'action qui s'exerce sur les objets n'est pas catégorisée. Mais le fait cependant, de pouvoir organiser les objets à partir de la propriété physique qu'ils partagent constitue en soi une condition nécessaire mais non suffisante pour être en mesure de catégoriser les actions. En effet, c'est bien à partir de leur propriété que ces actions pourront être catégorisées.

Le fait de pouvoir ou non catégoriser les actions comporte une conséquence importante pour le système psychologique. En effet, l'expérience est constituée en elle-même d'actions posées sur le monde (personnes ou choses). Ainsi, la possibilité de catégoriser les actions introduit une propriété nouvelle dans le système identitaire que Bégin a appelé «réflexivité». Par ce terme, Bégin entend la possibilité pour le système psychologique de faire appel de façon automatique et instantanée au bagage expérientiel pour moduler ses réponses aux stimulations reçues. En l'absence d'une telle capacité, le système va répondre aux stimulations du milieu de façon impulsive.

Les comportements des personnes qui produisent à ces périodes seront caractérisés par une tendance à l'impulsivité, à la rigidité, par un certain extrémisme. La personne voit les choses de façon stéréotypée (noir ou blanc), elle fera preuve de peu de nuances. Elle a besoin d'un cadre très explicite pour pouvoir fonctionner, elle a besoin de règles clairement définies ne laissant pas de place à l'interprétation ou à l'ambiguïté. Elle est dépendante et influencée par son environnement, donc peu autonome. Elle recherche généralement des tâches simples. Elle a une préférence pour la manipulation d'objets. Elle aura tendance à ne pas s'attribuer la responsabilité de ce qui lui arrive, ce qui peut donner lieu à une certaine victimisation de sa part.

Elle est généralement peu attirée par l'activité intellectuelle ou abstraite et par les questionnements existentiels. Elle semblera menée uniquement par l'instant présent.

Les personnes fonctionnant à ce niveau auront généralement une vision du leadership que l'on pourrait qualifier de péjorative, celui-ci étant vu comme un pouvoir s'exerçant sur les personnes, ce qui donne souvent lieu à des patrons rigides.

Elles devraient également rencontrer des difficultés dans leurs relations interpersonnelles puisque la dimension sociale n'est pas construite, elles ne peuvent donc faire appel à leur expérience (le mot expérience étant défini ici comme "une action sur un objet") pour comprendre les autres.

Compte tenu du caractère peu flexible de ces personnes, elles seront susceptibles d'être soit à la merci d'un manipulateur néfaste pour elles, soit réfractaires à l'influence positive d'un leader. D'une façon ou d'une autre, c'est le côté excessif de leurs relations et de leurs réactions qui est toujours en cause. La construction des différentes dimensions à ces deux périodes (0, I et II) donnera donc lieu au même type de difficultés que celles exposées ci-dessus.

3. La période protoréflexive

Ici les actions commencent effectivement à être catégorisées. Mais la nature des objets continue de dominer l'action de la perception. Cependant, ce sont les propriétés des objets qui partagent d'abord des propriétés communes, puis le fait d'être des objets concrets ou abstraits qui déterminent le sens de la catégorie. Par exemple, en IIIA les activités «Tisser une couverture» et «Dessiner de nouvelles robes» seront réunies parce que des objets en tissu qui ont pour finalité d'être esthétiques prendront ainsi le sens d'artistique. Au niveau IIIB, le groupement aura la même forme que celui du niveau précédent, mais le sujet insistera sur les qualités que possèdent habituellement les personnes qui réalisent la tâche conceptualisée. Au niveau IIIC, finalement, l'idée d'objet s'élargit, passant ainsi, par exemple, "des objets

en métal" aux "objets concrets". Ainsi, l'idée de mécanique ne s'appliquera plus seulement aux "objets-en-métal-cassés-à-réparer" mais, plus généralement aux "objets-concrets-à-réparer".

On voit ainsi le mouvement de la construction du monde que l'individu se fait à travers ses expériences. C'est le monde extérieur, le monde des objets donc, qui confèrera son sens à l'interaction avec le milieu. On voit aussi combien les milieux joueront un rôle déterminant dans l'adaptation de l'individu. Il faudra aussi que le milieu possède des règles clairement établies de fonctionnement pour que l'individu s'y sente à l'aise.

Avec la période proptoréflexive émerge chez le sujet la réflexivité, qui n'est pas une capacité de réflexion sur soi-même, mais plutôt une capacité du système psychologique de prendre en compte, de façon automatique et instantanée, l'expérience antérieure afin de moduler la relation présente avec l'environnement.

Sur le plan psychologique, la personne qui produit à cette période est normative (besoin de suivre des règles et des procédures préétablies pour se sentir à l'aise). Elle aura tendance à rechercher l'approbation d'autrui ou, au contraire, elle va s'opposer à ce qui est dicté par les normes et/ou par son environnement. Elle valorisera le statut social ou, au contraire, va s'opposer à toute forme de statut.

Même si le cadre extérieur est toujours nécessaire pour établir les paramètres de fonctionnement de la personne, ce cadre se voit traiter de façon plus souple et permet à l'individu d'adapter sa conduite en fonction des contextes. La personne est moins dépendante de son environnement, mais pas encore autonome.

4. La période réflexive

Apparaît ici un renversement de perspective. En effet, c'est dorénavant à partir de l'action que la catégorisation s'organisera.

Sur le plan psychologique, il en résulte une toute nouvelle façon d'entrer en relation avec le monde. Effectivement, cette relation partira d'abord du sujet pour se rendre vers l'objet. La conséquence principale d'une telle façon de procéder sera que, dorénavant, c'est d'abord à partir de lui-même que le sujet élaborera sa compréhension des relations qu'il entretiendra avec le milieu. Psychologiquement parlant, encore une fois, une telle stratégie donnera lieu à ce qu'on pourrait appeler un fonctionnement autonome.

Dans un premier temps (IVA), seule l'action sera prise en compte, sans considération aucune des objets sur lesquels elle porte. Ainsi, «Changer le système de refroidissement d'un réfrigérateur» et «Démonter un carburateur pour le réparer» seront réunies à «Soigner un blessé» parce qu'il s'agit de "Réparation". Cet exemple particulier illustre bien que l'objet est entièrement évacué à ce premier niveau de la période. Au niveau IVB, ce sont encore une fois les qualités que possèdent les personnes qui exercent les activités réunies comme au niveau IVA qui dominent la perception. Au niveau suivant (IVC), finalement, c'est l'action qui introduira dans l'objet le sens de ce dernier. Ainsi, c'est l'art de "raconter" qui confèrera aux "histoires", dans l'activité «Raconter des histoires» son sens "Créateur".

Sur le plan psychologique, dorénavant, la personne est autonome, c'est-à-dire qu'elle pourra mettre en place des comportements sans que le milieu les prescrive, lorsque ce sera nécessaire, ce qui était impossible aux périodes précédentes. Les relations aux personnes et aux choses vont prendre leur sens à partir de l'action, ce qui donne lieu à une ouverture face aux conceptions nouvelles, amenant la personne à être sensible à ces dernières, non pas à cause d'un effet de mode ou parce que c'est ce qui est dicté par le milieu, mais bien parce qu'elle apprécie leur valeur intrinsèque. Elle pourra, dès lors, faire preuve de sens critique.

5. La période trans-réflexive

Parce qu'elle est rare, cette dernière période ne nous retiendra pas longtemps. Qu'il suffise de souligner qu'en VA, la catégorie Science est explicitement opposée à celle de Relations publiques, celle de Routine à celle de Créativité et, enfin, celle de Technique à celle de Social. L'opposition dont il est ici question, il faut le souligner, doit être explicitement mentionnée par la personne qui effectue la tâche proposée et en aucun temps supposée par celui ou celle qui cote la production en cause. En VB, la personne regroupe les catégories Relations publiques, Social et Créativité pour former la grande catégorie du monde de l'interpersonnel (le monde Féminin), d'une part, alors que les catégories Routine, Technique et Investigateur sont réunies pour former la grande catégorie du monde des Transformations (le monde Masculin).

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE

La persévérance scolaire des adultes immigrants récents et non immigrants en formation continue

Comme on le précisait dans la lettre accompagnant le formulaire de consentement, la recherche à laquelle vous avez accepté de participer vise à mieux comprendre les variables pouvant affecter la persévérance des adultes immigrants récents et non immigrants en formation continue fréquentant des programmes dans le cadre de la formation collégiale technique.

Nous vous rappelons que toutes vos réponses demeureront confidentielles et que nous respecterons toutes **les règles d'éthique** en vigueur dans nos universités. Ainsi, dès l'administration du questionnaire et de l'épreuve Groupements, un numéro de code sera accordé et le nom des personnes mentionnées sera effacé. Une fois analysés, les questionnaires, l'épreuve Groupements et les entrevues de suivi seront conservés dans une armoire sous clé durant les deux années suivant la fin de la recherche. Lors de la présentation des résultats à la direction et aux professionnels responsables de chaque programme, à l'occasion de colloques ou à l'intérieur de revues spécialisées, tous les moyens seront pris pour éviter l'identification des individus et/ou des Cégeps.

Merci de votre collaboration!

Roxana Staiculescu
Étudiante au Doctorat en Éducation
Université du Québec à Montréal
Tél.: (450)224-1437
Courriel : r_staiculescu@hotmail.com

VOS COORDONNÉES POUR VOUS REJOINDRE :

Nom et prénom: _____

Téléphone : (_____) _____

Adresse courriel : _____

Indicateurs sociodémographiques :

1. De quel sexe êtes-vous ?

1 Masculin

2 Féminin

2. Quel âge avez-vous ? _____ ans

3. Êtes-vous:

1 Immigrant récent qui a obtenu le statut officiel d'immigration depuis 5 ans et moins

2 Immigrant reçu depuis 5 ans et plus

3 Canadien de naissance (passez à la question 6)

4 Autre, précisez : _____

4. De quel pays êtes-vous originaire?

5. Est-ce que le français est la langue que vous utilisez le plus en dehors du collège?

1 Oui

2 Non

6. Avec qui habitez-vous principalement en ce moment ? Ne cochez qu'un seul chiffre.

1 Avec mon conjoint ou ma conjointe uniquement

2 Avec mon conjoint ou ma conjointe et un ou des enfant-s

3 Seul-e avec un ou des enfant-s

4 Avec des membres de la famille (ex.: sœur, oncle, parents du conjoint-e)

5 Avec un ou des colocataires

5 Autre (spécifiez)

7. Si vous avez des enfants, combien en avez-vous?

_____ enfants

8. Si vous avez des enfants, êtes-vous seul(e) à vous en occuper?

1 Oui

2 Non

Support familial et social:

9. Concernant vos études actuelles, comment décririez-vous le niveau de support reçu de la part des personnes suivantes ? Cochez la case correspondante.

	Très élevé	Assez élevé	Faible	Nul	Ne s'applique pas
a. Votre conjoint-e	4	3	2	1	9
b. Vos parents	4	3	2	1	9
c. Vos frères ou sœurs	4	3	2	1	9
d. Vos amis	4	3	2	1	9
e. Vos collègues de classe	4	3	2	1	9
f. Autres:	4	3	2	1	9

Variables personnelles:

10. Exprimez votre niveau d'accord avec les affirmations suivantes:

	Très élevé	Assez élevé	Faible	Nul
a. J'ai une grande confiance en moi	4	3	2	1
b. J'ai une grande volonté	4	3	2	1
c. Je suis motivé	4	3	2	1
d. Je connais mes priorités	4	3	2	1
e. J'ai une facilité à me fixer des buts	4	3	2	1
f. Je prends facilement des décisions	4	3	2	1
g. J'envisage mon avenir avec assurance	4	3	2	1
h. Je suis une personne engagée	4	3	2	1

Situation financière:

<p>11. Quelles sont vos sources de revenu actuelles?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Travail rémunéré</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Support institutionnel (assurance-emploi ou chômage, prestations CSST, subventions CLE, etc.)</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Support financier familial</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Économies personnelles</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Autres, précisez :</p>	<p>12. Si vous avez des enfants, êtes-vous seul(e) à en assumer la charge financièrement?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Oui</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Non</p>
--	---

13. Avez-vous des inquiétudes concernant l'argent nécessaire pour subvenir à vos besoins durant le restant de votre formation ?	Très inquiet	Assez inquiet	Peu inquiet	Pas du tout inquiet	Ne sais pas
	4	3	2	1	9

14. En analysant les bénéfices et les coûts générés par la formation à laquelle vous êtes inscrit, vous considérez-vous:	Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait	Ne sais pas
	4	3	2	1	9

Cheminement académique et professionnel:

15. Afin de connaître votre cheminement scolaire, cochez toutes les études que vous avez entreprises ou complétées avant votre inscription au programme en cours

	Entreprises (Non complétées)	Complétées
1 Une formation professionnelle au niveau secondaire (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Une formation pré-universitaire au cégep (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Une formation technique au cégep (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Une attestation d'études collégiales (AEC) (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Un certificat de 1 ^{er} cycle (à l'université) (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Deux certificats de 1 ^{er} cycle (à l'université) (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Un baccalauréat (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Autre, spécifiez: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Avez-vous complété votre programme d'études antérieur dans le temps normalement prévu ? 1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non	17. Durant toute la durée de vos études, avez-vous changé souvent de programme? 1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non
--	--

18. Avez-vous eu un métier ou une profession avant de débiter le programme? 1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non	19. Si oui, le ou laquelle? _____
--	---

Projet de formation:

20. Parmi les éléments suivants, indiquez ceux qui ont eu une influence sur le choix du programme d'études auquel vous êtes inscrit:

Cet élément a-t-il influé sur votre choix?	Si oui, diriez-vous que cette influence fut :					
	Oui	Non	Très faible	Faible	Grande	Très grande
1. Vos champs d'intérêt personnels (goûts, aptitudes, rêves, volonté, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les perspectives professionnelles (les débouchés d'emploi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les conseils d'un professionnel (conseiller d'orientation ou autre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Un facteur familial (volonté des membres de la famille, tradition familiale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Des expériences professionnelles antérieures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Des limites aux choix de programmes (résultats scolaires faibles, préalables manquants, offre limitée de programmes, conditions d'obtention du financement d'Emploi-Québec)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre, précisez :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Si vous aviez eu le choix, quel est le programme de formation auquel vous aurez aimé vous inscrire?

- 1 Le même programme
2 Autre, précisez :

22. Considérez-vous le choix du programme auquel vous êtes inscrit comme étant :

- 1 judicieux ou
2 précipité?
Expliquez :

23. Quel est le plus haut niveau que vous envisagez atteindre ?

- 1 Certificat de 1^{er} cycle
- 2 Baccalauréat
- 3 Maîtrise (ou MBA)
- 4 Doctorat
- 5 Autres, spécifiez : _____
- 6 Ne sais pas

24. Lequel parmi les énoncés suivants décrit le mieux vos intentions actuelles?

- 1 J'ai l'intention de suivre quelques cours sans viser l'obtention d'un diplôme.
- 2 J'ai l'intention de compléter mon programme actuel sans interruption et d'en obtenir le diplôme.
- 3 J'ai l'intention d'obtenir un diplôme mais pas nécessairement dans le programme que je viens d'entreprendre.
- 4 Je ne sais pas encore si je vais suivre seulement quelques cours ou si je vais tenter de me rendre jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

APPENDICE D

GRILLE D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE AVEC LES ADULTES AYANT ABANDONNÉ LE PROGRAMME D'ÉTUDES

Introduction

Comme on le précisait dans la lettre accompagnant le formulaire de consentement, la recherche à laquelle vous avez accepté de participer vise à mieux comprendre les variables pouvant affecter la persévérance des adultes immigrants récents et non immigrants en formation continue fréquentant des programmes dans le cadre de la formation collégiale technique. En signant le formulaire de consentement, vous nous avez donné la permission de vous contacter pour une entrevue téléphonique en cas d'abandon. Puisque vous venez d'arrêter les études, nous aimerions vous poser un certain nombre de questions concernant les raisons qui ont motivé votre décision de mettre fin à votre projet d'études et vos intentions à venir en ce qui a trait à votre carrière. J'aimerais préciser qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponses, car c'est votre expérience qui compte et c'est ce que nous voulons connaître.

Numéro d'entrevue : _____

Numéro d'identification : _____

Nom et prénom: _____

Cégep: _____

Programme et numéro du groupe: _____

Téléphone : (_____) _____

Adresse courriel : _____

1. Les motifs de l'abandon

1.1 Puisque vous avez décidé d'arrêter les études, quelle est la principale raison qui a motivé votre choix?

1.2 Dans votre décision de mettre fin au projet d'études, y a-t-il d'autres motifs qui sont intervenus dans votre choix?

Si OUI, lesquels?

1.3 Si ces contraintes n'étaient pas présentes (grossesse, problème de santé, décès dans la famille, séparation, divorce), auriez-vous arrêté les études?

1.4 Selon vous, cette expérience de formation, aussi courte soit-elle, vous a-t-elle permis de réaliser certains de vos objectifs?

Si OUI, lesquels?

2. Les intentions à venir

2.1 Avez-vous l'intention de reprendre les études?

2.2 Si OUI, à quel moment?

2.3 Si NON, quelles sont vos intentions au niveau de la gestion de votre carrière ?

2.4 Si vous avez l'intention de reprendre les études, visez-vous le même programme de formation?

2.5 Si vous envisagez de vous inscrire dans un autre programme, quel sera-t-il?

2.6 Si vous avez l'intention de reprendre les études, pouvez-vous spécifier les démarches concrètes que vous avez faites ou que vous avez l'intention d'entreprendre prochainement pour vous faciliter le retour aux études?

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Consentement

Je, _____, consens à participer à cette recherche intitulée «La relation entre l'organisation identitaire des immigrants récents et non immigrants et leur persévérance en formation dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue». Ce consentement implique ce qui suit:

1. j'accepte de compléter le questionnaire et le test qui servent d'instruments de collecte de données dans le cadre de la présente recherche et
2. je permets à la chercheuse responsable de me contacter pour une entrevue téléphonique si je vais abandonner officiellement le programme avant l'obtention du diplôme convoité.

Ce consentement est donné volontairement et les objectifs, les avantages, les inconvénients possibles et les moyens de diffusion des résultats ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués verbalement ainsi qu'à l'intérieur d'une lettre dont j'ai pris connaissance.

Je comprends que, comme participant(e), mes droits et ma vie privée sont respectés, que mon identité est tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeure confidentielle. Toute question sur mes droits en tant que participant à ce projet de recherche peut être adressée à la chercheure responsable (Roxana Staiculescu au 450 224-1437). Pour toute question sur les responsabilités de la chercheure ou encore pour formuler une plainte, je peux m'adresser au secrétariat du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (Case postale 8888, Succursale centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Téléphone : 514 987-3000 poste 7753).

J'assume les responsabilités liées à ma participation tout en conservant le droit de retirer mon consentement à tout moment.

Signature du (de la) participant(e) à la recherche: _____

Date: _____

Signature de la chercheure: _____

Date: _____

RÉFÉRENCES

- Adams, G. R. 1976. «Personal identity formation: a synthesis of cognitive and Ego psychology». *Adolescence*, vol. 12, no. 46 (été).
- Allen, D. 1999. «Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence». *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485.
- Archambault, J. et Chouinard, R. 1996. *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: G. Morin.
- Ardoino, J. 1984. «Pédagogie du projet ou projet éducatif». *Pour*, no. 94, p. 5-13.
- Astin, A. W. 1970. «The methodology of research on college impact (I)». *Sociology of Education*, 43: 223-254.
- Astin, A. W. 1975. *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W., Tsui, L. et Avalos, J. 1996. *Degree Attainment Rates at American Colleges and Universities: Effects of Race, Gender, and Institutional Type*. Los Angeles: HERI.
- Attinasi, L. et Richardson, R. 1983. *The persistence of Mexican-American freshmen: A qualitative study*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Washington, DC.
- Audette, M. 1996. *L'adaptation et l'intégration professionnelle des immigrants*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Baby, A. 2002. *Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. En ligne : www.ctreq.qc.ca/medias/pdf-word-autres/Ecologie2002-12.pdf.
- Baldwin, J. M. 1906. *Thought and Things*. London: Swaa Sonnens Chein.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. et Reay, D. 2001. «Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures». *Revue Française de Pédagogie*, no 136, p-65-75.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. et Reay, D. 2002. «'Classification' and 'Judgement': Social Class and the Cognitive Structures' of Choice of Higher Education». *British Journal of Sociology of Education*, vol.23, no 1, p51-72.

- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbeau, D. 1993. «La motivation scolaire». *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 1, octobre, p. 20-27.
- Barbeau, D. 1994. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne.
- Barger, B. et Hall, E. 1964. «Personality patterns and achievement in college». *Educational and Psychological Measurement*, 24, 339-346.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S. et Shimmons, K. 2003. *Accès, persévérance et financement: premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉD)*. Ottawa: Statistique Canada. <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF2003007.pdf>.
- Baumeister, R. et Leary, M. R. 1995. «The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation». *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bean, J. P. 1980. «Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition». *Research in Higher Education*, 12(2): 155-187.
- . 1983. «The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process». *Review of Higher Education*, 6 (2), 129-148.
- . 1990. «Why students leave: Insights from research». In D. Hossler (Ed.) *The Management of College Enrollments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bean, J. P. et Eaton, S. B. 2000. «A psychological model of college student retention». In J. M. Braxton (Ed.) *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press, p. 48-61.
- Bean, J. P. et Hull, D. 1984. *The determinants of Black and White attrition at a major southern state university*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Bean, J. P. et Metzger, B. 1985. «A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition». *Research in Higher Education*, 55 (4), 485-540.
- Beauchemin, C. 1990. *Étude exploratoire des relations entre le développement des schèmes catégoriels et la capacité d'apprentissage chez des adultes*. Mémoire de maîtrise. UQAM.

- Bédard, D. et Viau, R. 2001. *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bégin, C. et Ringuette, M. 2005. «L'étendue de nos actions». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 223-240.
- Bégin, L. 1979. «Pour une approche renouvelée de la psychologie du développement vocationnel». *Canadian Counsellor*, vol. 13, no 4, juillet.
- . 1984. «Genèse de schèmes de conceptualisation, organisation du Moi et éducation à la carrière». In *Pour une approche éducative en orientation*, sous la dir. de Pelletier D. et Bujold, R. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- . 1990, 1993. *Identité du moi: l'approche psychogénétique et ses applications*. Montréal: Agence d'Arc.
- . 1994. «Les sources identitaires de l'abandon scolaire». In *L'abandon scolaire*, sous la dir. de Langevin, L., p. 111-122. Montréal: Éditions Logiques.
- . 1996. *Le changement thérapeutique: une approche scientifique*. Document interne à l'usage des utilisateurs.
- . 1998. *Reconstruire le sens de sa vie: le changement thérapeutique*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- . 2001. «La formation de l'identité à l'école: les assises de l'orientation des élèves». In *Pour une approche orientante de l'école québécoise, concepts, pratiques à l'usage des intervenants*, sous la dir. de Pelletier, D. 2001. Sainte-Foy, Septembre Éditeur. p.203-220.
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. 2000. *L'école orientante: la formation de l'identité à l'école*. Montréal: Éditions Logiques.
- Bégin, L., Landry, L., Staiculescu, R. et Thibert, G. (à paraître). «La théorie psychogénétique de l'identité et la construction de l'identité à l'école». *Tréma*. 25 p.
- Bélanger, P., Carignan, P. et Robitaille, M. 2007. *La formation continue, un mandat incontournable des cégeps*. Montréal: CIRDEP, UQAM.
- Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. 2007. *La diversité des trajectoires de réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal: CIRDEP, UQAM.

- Bélanger, P., Doray, P., Labonté, A. et Levesque, M. 2004. *Les adultes en formation : Les logiques de participation*, Montréal et Québec : UQAM et MESS.
- Bélanger, P., Doray, P. et Mason, L. 2005. «Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. Lien social et Politiques-RIAC, 54». *Temporalités. Le temps: un enjeu social et politique*. Automne 2005, p.-75-89.
- Bélanger, P. et Gelpi, E. 1995. *Lifelong education*. Edited by Paul Bélanger et Ettore Gelpi, Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic.
- Bélanger, P. et Tuijnman, A. 1997. *Shifting Patterns in Adult Education Participation*, London: Pergamon Press.
- Bempechat, J. 1998. *Against the Odds. How «At-Risk» Students Exceed Expectations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Benjamin, M. 1994. *Educational Equity: A Profile of Designated Groups* (Draft). Guelph: Student-Environment Study Group, University of Guelph.
- Bennett, C. et Okinaka, A. 1984. *Explanations of Black student attrition in predominantly White and predominantly Black universities*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Bernard, C. 1985. «De l'observation et de l'expérimentation». In *L'observation*, sous la dir de Michiels-Philippe, M.-P., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 105-116.
- Berset, A., Weygold, S.-A., Crevoisier, O. et Hainard, F. 1999. «Qualification-déqualification professionnelle des immigrants: approche théorique». *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 15, no. 3, p. 87-100.
- Betancourt, H. et Weiner, B. 1982. «Attributions about Achievement-Related Events, Expectancy, and Sentiments. A Study of Success and Failure in Chile and United States». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 13, n3, P.362-374.
- Birman, D. 1998. «Biculturalism and perceived competence of Latino immigrant adolescents». *American Journal of Community Psychology*, 26, 335-354.
- Bleau, M. 2000. «L'orientation ? On peut aller plus loin !» *L'orientation*, vol. 13, no. 1, p.8-11.
- Blouin, Y. 2003. «Les collègues et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas ?». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no. 1, octobre, p.42-44.

- Bolduc, D. 2009. *Une approche cognitive-développementale de l'abandon scolaire au secteur adulte*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. 1996. *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Bonin, S., Bujold, J. et Chenard, P. 2004. *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leur conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*. Acte du colloque ACPRI/CIPRA, octobre 2004.
- Boudreault, P. 2004. La recherche quantitative. In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Bourdon, S. 2006. «Formation, apprentissage et compétences en littératie». In *Développer nos compétences en littératie: un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*, sous la dir. de Bernèche, F. et Perron, B., Montréal : Institut de la statistique du Québec, p.143-171.
- Bouteyre, É. 2004. *Réussite et résiliences scolaires chez l'enfant des migrants*. Paris : Dunod.
- Boutinet, J. P. 1990. *Anthropologie du projet*. PUF, Paris.
- . 1993. *Psychologie des conduites à projet*. Presses Universitaires de France.
- . 1998a. «L'engagement des adultes en formation». *Éducation permanente*. No. 136/1998-3, p.91-100.
- . 1998b. *L'immaturation de la vie adulte*. Paris, PUF.
- Braxton, J. et Brier, E. 1989. «Melding organizational and interactional theories of student attrition: A path analytic study». *Rev. Higher Educ.* 13(Fall): 47-61.
- Brissette, S. 2008. *L'organisation identitaire de jeunes en difficultés et la réussite scolaire*. Activité dirigée, UQAM.
- Bujold, C. et Gingras, M. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherches*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Burton, J. 2004. *IAPA's Creating Healthy Workplaces*. En ligne: http://www.iapa.ca/pdf/2004_HWP_Healthy_Workplace_FINAL.pdf

- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. 1992. «The convergence between two theories of college persistence». *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, E. et Hagedorn, L. S. 1999. «Campus racial climate and the adjustment of students to college : A comparison between White students and African-American students». *The Journal of Higher Education*, 70, 134-160.
- Cambridge, M.A., Murray, C. J. L., et Lopez, A. D. (éditeurs). 1996. *The global burden of disease: A comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020*. Publié par la Harvard School of Public Health pour le compte de l'Organisation mondiale de la santé et de la Banque mondiale, Harvard University Press.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York, Basic Books.
- Cartier, S. et Langevin, L. 2001. «Tendance et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 353-381.
- Castronovo, M. 2002. *Le deuil de l'identité professionnelle: le cas des personnes d'origine étrangère disposant d'un diplôme d'études supérieures non-reconnu par la Communauté française de Belgique*. Mémoire présenté à l'ORBEM. Belgique.
- Cervero, R. M. 2001. «Continuing professional education in transition, 1981-2000», *International Journal of Lifelong Education*, vol.20, no 1-2, p.16-30.
- Chalmers, A. F. 1987. *Qu'est-ce que la science?* Paris: La Découverte.
- Cheetham, G. et Chivers, G. 1996. «Towards a holistic model of professional competence», *Journal of European Industrial Training*, vol. 20, no 5, p. 20-30.
- Chenard, P. 2005. «L'accès au diplôme. Le point de vue américain». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 67-84.
- Chenard, P. et Doray, P. (sous la dir. de). 2005. *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chenard, P. et Fortier, C. 2005. *La réussite scolaire évolution d'un concept*. Québec: Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, CAPRES. En ligne: http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CIRST-Nov05.shtml

- Cherqui, A. et Hamman, P. 2009. *Production et revendications d'identités: éléments d'analyse sociologique*. Centre de recherches et d'études en sciences sociales de Strasbourg. Paris: l'Harmattan.
- Clark, B. 1960. «The "cooling out" function in higher education». *Am. J. Sociol.* 65:569-76.
- Cloutier, R., Bellemare, I., Côté, I. et Paré, H. 2005. Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire: les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative. In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 145-181.
- Cokley, K. 2003. «What do we know about the motivation of African American students? Challenging the «Anti-intellectual» myth». *Harvard Educational Review*, 73, 1-25.
- Cole, B., Matheson, K. et Anisman, H. 2007. «The moderating role of ethnic identity and social support on relations between well-being and academic performance». *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 592-615.
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. et Payette, G. 1995. *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e édition). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre – Personnes immigrantes (CAMO-PI). 2001. *La formation continue: une clé pour l'intégration économique des personnes issues de l'immigration*. Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. 2004. *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges*. Québec: La commission.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. 2006. *Les plans stratégiques des cégeps: un premier bilan d'évaluation*. Québec: La commission.
- Condamine, A. 1996. «Réflexions sur la pratique du counseling dans une société en mutation». *L'Orientation*, 9(3): 11-13, automne.
- Connell, J. P. et Wellborn, J. G. 1991. Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes. In *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, sous la dir. de DeGunnar, M. R. et Sroufe, L. A. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Conseil de la science et de la technologie. 1994. «Miser sur le savoir. Rapport de conjoncture». *Les Nouvelles Technologies de l'information*, vol. 2, p. 98.

- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1995a. *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Avis au Ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1995.
- . 1995b. *Le projet de modification du Règlement sur le régime des études collégiales*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- . 1996. *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*. Avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy: Direction des communications du CSE.
- . 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- . 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- . 2001. *Mémoire sur le «projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Sainte-Foy : CSE.
- . 2002. *Au collégial l'orientation au cœur de la réussite*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- . 2004. *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- . 2006. *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : Une question d'équité sociale*. Avis du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Sainte-Foy: CSE.
- . 2008. *Au collégial - l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec, CSE.
- Cope, R. et Hannah, W. 1975. *Revolving College Doors: The Causes and Consequences of Dropping Out, Stopping Out, and Transferring*. Wiley, New York.
- Corriveau, L. 2005. «L'échec d'un Plan intégré d'aide à la réussite dans un cégep québécois». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir.de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.207-222.
- CRÉPAS. 2001. *Définition de l'abandon scolaire*. En ligne : <http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInternet.pdf>
- Creswell, J. W. 2002. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson.

- Crissman Ishler, J. L. 2005. «Today's first-year students». In *Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*, sous la dir. de Upcraft M.L., Gardner, J.N. and Barefoot, B.O. San Francisco: Jossey-Bass, 15-26.
- Crocker, J. et Major, B. 1989. «Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma». *Psychological Review*, 96, 608-630.
- D'Augelli, A. R., & Hershberger, S. L. 1993. «African American undergraduates on a predominantly White campus: Academic factors, social networks, and campus climate». *The Journal of Negro Education*, 62, 67-81.
- Debeurme, G. 2001. *La mise en place de mesures d'encadrement destinées à des étudiants de l'ordre universitaire avec des compétences langagières lacunaires en français écrit*. Actes de Colloque de l'association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du français langue maternelle. Coll. «Savoirs en pratique», Louvain-la-Neuve, Belgique.
- De Bruyne, P., Herman, J. et Schoutheete, M. 1974. *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF.
- deCharms, R. 1968. *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, Academic Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. 1987. «The support of autonomy and the control of behavior». *Journal of Personality and Social Psychology* 53: 1024-1037.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. 1991. «A Motivational Approach to Self : Integration in Personality». *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*, 38, 237-288.
- De Landsheere, G. 1976. *Introduction à la recherche en éducation*. 4^e édition. Paris: Colin-Bourrelier.
- Deniger, M.-A. et Roy, G. 1998. *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal : sens et effets de leur expérience en «alpha» : rapport d'enquête sociologique*. [Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal], [S.1.].
- DeRemer, M. A. 2002. *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model*. Theses. The University of Texas at Austin.

- Dietsche, P. 1990. «Freshman attrition in a college of applied arts and technology of Ontario'». *Canadian Journal of Higher Education*. 20(3): 65-84.
- Donovan. R. 1984. «Path analysis of a theoretical model of persistence in higher education among low-income Black youth». *Research in Higher Education*, 21 (3), p.243-259.
- Dortier, J. F. (2001). «Identité: des conflits identitaires à la recherche de soi». *Sciences humaines*, no. 34. (Hors série).
- D'Ortun, F. 2001. «La persévérance dans une formation assistée, de travailleuses en situation travail-famille-formation». *Carriérologie, Revue francophone internationale*.
- . 2002. *Facteurs psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance en situation de formation assistée universitaire reliée au travail*. 70^e Congrès de l'Acfas.
- Dosnon, O. 1996. «L'indécision face aux choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25, no. 1, 129-168.
- Dubar, C. 1996. «Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité». *Éducation Permanente*, no 128.
- . 1998. «Socialisation et construction identitaire». In *L'identité: l'individu le groupe et la société*, sous la dir. de Ruano-Borbalan, J-C. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- . 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubé, C. 1996. *Identification des motifs de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation 1990 à 1995*. Chibougamau, QC.: Commission scolaire de Chapais-Chibougamau. Service d'éducation aux adultes : Regroupement populaire de Bouche à Oreilles (Association).
- Duggan, M. 2004. «E-Mail as Social capital and its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students». *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, vol.6, p. 169-189.
- Duncan, O., Featherman, D., et Duncan, B. 1972. *Socioeconomic Background and Achievement*. Seminar Press, New York.
- Durkheim, E. 1997. *Suicide: a study in sociology*. The Free Press.

- Eccles, J. S., Wong, C. A. et Peck, S. C. 2006. «Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents». *Journal of School Psychology*, 44, 407-426.
- Eddins, D. D. 1982. *A causal model of the attrition of specially admitted Black students in higher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ehrenberg, A. 1995. *L'individu incertain*. Paris. Le Seuil.
- Eimers, M. T. et Pike, G. R. 1997. «Minority and non-minority adjustment to college: Differences or similarities?», *Research in Higher Education*, 38(1):77-97.
- Ekstrom, R. 1991. *Attitudes Toward Borrowing and Participation in Post-Secondary Education*. Presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Boston.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity Youth and Crises*. New York: Norton.
- Fauzia, A. 2001. «Modern Traditions? British Muslim Women and Academic Achievement», *Gender and Education*, vol.13, n2, p.137-152.
- Featherman, D. et Hauser, R. 1978. *Opportunity and Change*. Academic Press, New York.
- Fédération des cégeps. 1999. *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal: Fédération des cégeps.
- . 2000. *La réussite et la diplomation au collégial. Des cibles et des indicateurs de qualité, rapport du comité de suivi sur la réussite et la diplomation au collégial*, Montréal: Fédération des cégeps.
- . 2004. *Les cégeps, une réussite québécoise. Mémoire présenté au Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*, Montréal: Fédération des cégeps.
- . 2007. *Taux de diplomation conduisant à une AEC, 2006-2007*, Montréal : Fédération des Cégeps.
- Fenske, R. H., Porter, J. D. et DuBrock, C. P. 2000. «Tracking Financial Aid and Persistence of Women, Minority, and Needy Students in Science, Engineering, and Mathematics», *Research in Higher Education*, vol.41, n1, p.67-94.
- Field, A. 2009. *Discovering statistics using SPSS, (and sex and drugs and rock'n'roll)*, third edition, SAGE Publications Ltd.
- Fleming, J. 1984. *Blacks in College*. Jossey-Bass, San Francisco, California.

- Fontaine, F. et Houle, R. 2005. «Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 241-252.
- Fox, J. 1980. «Effect analysis in structural equation models». *Sociological Methods and Research* 9(1): 3-28.
- Fox, J. 1985. *Application of a conceptual model of college withdrawal to disadvantaged students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Fox, R. 1986. «Application of a conceptual model of college withdrawal to disadvantaged students». *American Educational Research Journal* 23(3), 415-424.
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. 2005. «Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire». *Revue francophone internationale Carriéologie*, vol 10, no 2, p.305-330.
- Gainor, K. A. et Lent, R. W. 1998. «Social cognitive expectations and racial identity attitudes in predicting math choice intentions of Black college students». *Journal of Counseling Psychology*, 21, 477-486.
- Gauthier, B. 1984. *Recherche sociale; de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, P. D. 2004. *La dimension cachée du E-LEARNING. De la motivation à l'abandon?* En ligne : [http://alex.espacecompetences.org/GEIDFile/La dimension_cachée_du_e-learning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+cach%E9e+e%2Dlearning_PDDF](http://alex.espacecompetences.org/GEIDFile/La_dimension_cachée_du_e-learning.PDF?Archive=191003591928&File=La+dimension+cach%E9e+e%2Dlearning_PDDF).
- Gibson, C. C. et Graff, A. O. 1992. «Impact of Adults' Preferred Learning Styles and Perception of barriers on completion of external Baccalaureate Degree Programs». *Revue de l'enseignement à distance/Journal of Distance Education*, 7 (1), 39-51.
- Gingras, M. et Terrill, R. 2006. *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire: dix ans plus tard*. Montréal: Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Giust-Desprairies, F. 1996. *Reconnaissance des identités professionnelles: logiques sociales et processus psychiques*. En ligne : http://innovalo.scola.acparis.fr/Seminaire_transferer/eclairageC.htm#introduction.

- Gloria, A. M. et Hird, J. S. 1999. «Influences of ethnic and nonethnic variables on the career decision making self-efficacy of college students». *Career Development Quarterly*, 48, 157-174.
- Gloria, A. M. et Robinson, S. 1994. *Factors Influencing the Academic Persistence of Chicano(a) Undergraduates*. Presented to the American Psychological Association, Los Angeles.
- Goffman, D. et Gilligan, T. 2003. «Social Support, Stress and Self-Efficacy: Effects on Student's satisfaction». *Journal of College Student Retention*, 4(1)-53-66
- Gosman, E. J., Dandridge, B. A., Nettles, M. T. et Thoeny, R. A. 1983. «Predicting student progression: The Influence of Race and Other Student and Institutional Characteristics on College Student Performance». *Research in Higher Education*, vol. 18, no 2, Agathon Press, Inc.
- Gowricharn, R. 2001. «Special Issue: Minority Elites in the making». *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 145 p.
- Goyer, L. 2005. «Intervenir en situation interculturelle : exigences multipliées en orientation ». *Revue de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec*. no 3.
- Goyer, L., Landry, C. et Leclerc, C. 2004. «Regard sur une expérimentation du bilan des acquis relatif à la formation de base en éducation des adultes au Québec», Actes du XVIIe Congrès de l'ADMEE-Europe (en association avec l'ADMEE-Canada), Lisbonne.
- Grayson, P. 1998. «Racial origin and student retention in a Canadian University». *The Journal of Higher Education*, 36, 323-352.
- Grayson, P. 2003. *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
- Grenon, G. et Viau, S. 1996. *Méthodes quantitatives en sciences humaines : du modèle théorique vers l'inférence statistique* (Tome 2). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Groupe de Lisbonne. 1995. *Limites à la compétitivité. Vers un nouveau contrat social*, Montréal, Boréal.
- Guichard, J. 2000. «Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.29, n 1, p.81

- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. et Tatham, R. L. 2006. *Multivariate Data Analysis*, 6th ed., Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Hamilton, M. 2000. *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. Communication présentée au «Lifelong Learning Global Colloquium», University of East London.
- Hanson, G. et Taylor, R. 1970. «Interaction of ability and personality: Another look at the dropout problem in an institute of technology». *J. Couns. Psychol.* 17(6): 540-45.
- Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N. et Coakley, C. A. 2006. «The consequences of academic performance of White and non White lower income college students». *Social Psychology of Education*, 9, 341-357.
- Hausmann, R. M., Schofield, J. W. et Woods, R. L. 2007. «Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students». *Research in Higher Education*, vol. 48, no 7, p 803-839.
- Hegale, M. et Layon, É. 2002. «De l'employabilité à la convertibilité: vers une mobilité offensive des travailleurs». *Travail – Emploi – Formation*, no. Spécial: *Aux marges du marché du travail. Employables, convertibles, clandestins*. No. 3, p. 15-26.
- Heilbrun, A. 1965. «Personality factors in college dropout». *J. Appl. Psychol.* 49(1): 1-7.
- Holland, J. L. 1985, 1973. *Making vocational choices*. Prentice-Hall, N. J.
- . 1979. *Professional Manual for the Self-Directed Search*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Horn, L., Nunez, A.-M. et Bobbitt, L. 2000. *Mapping the Road of College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2000-153.
- Houle, B. 2004. *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Theses. New York University.
- Hrabowski III, F. 2005. Fostering first-year success of underrepresented minorities. In *College Student Retention: Formula for Student Success*, sous la dir. de Seidman, A. American council of education Praeger. Series of Higher Education.
- Hu, S. et St. John, E. P. 2001. «Student Persistence in a Public Higher Education System: Understanding Racial and Ethnic Differences», *The Journal of Higher Education*, vol. 72, no. 3, mai-juin, p.265-286.

- Hurtado, S. et Carter, D. F. 1997. «Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging». *Sociology of Education*, 70, 324-345.
- Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R. et Allen, W. R. 1998. «Enhancing campus climates for racial /ethnic diversity: Educational policy and practice». *Review of Higher Education*, 21, 279-302.
- Institut de la statistique du Québec. 2006. *Le Québec chiffres en main*. En ligne: www.stat.gouv.qc.ca
- Iwai, S. et Churchill, W. 1982. «College attrition and the financial support system of students». *Res. Higher Educ.* 17(2): 105-13.
- Jackson, K. et Swan, L. 1991. «Institutional and individual factors affecting black undergraduate student performance: Campus race and student gender», In *College in Black and White*, sous la dir. de Allen, W., Epps, E. et Haniff, N. , Albany: State University of New York Press.
- James, W. 1946. *Précis de psychologie*. Traduit de l'anglais par Baudin E. et Berthier, G. Paris, Marcel Rivière et cie.
- Jensen, E. 1981. «Student financial aid and persistence in college». *J. Higher Educ.* 52(1): 280-93.
- Kamens, D. 1971. «The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition». *Sociol. Educ.* 44(3): 270-96.
- Kaplan, A. et Maehr, M. L. 1999. «Enhancing the motivation of African American students : An achievement goal theory perspective». *The Journal of Negro Education*, 68, 23-41.
- Karabel, J. 1972. «Community colleges and social stratification», *Havard Educ. Rev.* 42(4): 521-62.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (sous la dir. de). 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Kasser, T. et Ryan, R. M. 1996. «Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Kegan, R. 1982. *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kegan, R. 1994. *In over our heads. The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kelly, G. A. 1955. *The psychology of Personal Constructs*. New York: Norton Press.
- King, C. 2005. *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University.
- Kirby, D. et Sharpe, D. 2001. «Student Attrition from Newfoundland and Labrador's Public College». *The Journal of Educational Research*, vol. 47, no. 4, hiver, p.353-368.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. et Holt, K. 1984. «Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity». *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kohlberg, L. 1984. *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper and Row.
- Ladouceur, L. 2001. *L'approche psychogénétique et la construction de l'identité des jeunes de 6 à 18 ans*. Activité dirigée, UQAM.
- Lafontaine, L. et Legros, C. 1995. «Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du post-secondaire faibles en français écrit». *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 121-144.
- Lambert, M., Zeman, K., Allen, M. et 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.
- Landry, C. et Mazalon, É. 1995. «Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI(4), p. 781-808.
- Langevin, L. (sous la dir. de). 1994. *L'abandon scolaire*. Montréal: Éditions Logiques.
- Lapostolle, L. 2006. «Réussite scolaire et réussite éducative: quelques repères». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, no. 4, été 2006.
- Larivée, S. 1996. «Le marché de l'intervention psychosociale: une fraude collective politiquement correcte». *Revue canadienne de Psycho-éducation*, vol. 25, no.1.

- Larose, S., Guay, F., Sénécal, C., Harvey, M., Drouin, É. et Delisle, M.-N. 2005. *Persévérance scolaire des étudiants de Sciences et Génie (S&G) à l'Université Laval: Le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*. Université Laval, St-Foy, Québec.
- Lauzon, A. 1993. *Influence de l'organisation catégorielle sur la stabilité des choix scolaires lors du passage du secondaire au collégial*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, L. 1996. *Identité du moi et congruence du choix vocationnel: perspective psychogénétique*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Law, B., Meijers, F. et Wijers, G. 2002. «New perspectives on career and identity in the contemporary world». *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 30, no, 4.
- Lecomte, C. et Tremblay, L. 1987. *Entrevue d'évaluation en counseling d'emploi*. Montréal. Institut de recherches psychologiques inc.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e éd. Montréal: Guérin.
- Lemieux, V. et Hudon R. 1975. *Patronage et politique au Québec 1944-1972*. Sillery: Boréal Express.
- Léon, A., Cambon, J., Lumbroso, M. et Winny-Kamen, F. 1977. *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris: PUF.
- Le Petit Robert. 1995. *Dictionnaire de la langue française*. Paris.
- Liu, R. 2002. *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for the Institutional Research. Toronto, June.
- Loevinger, J. 1976. *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loo, C. et Rolison, G. 1986. «Alienation of ethnic minority students at a predominantly white university». *Journal of Higher Education* 57(1), 58-77.
- Loubet del Bayle, J.L. 1978. *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse, Privat.
- Manço, A. 1998. *Identité et identités: essai d'approche théorique*. Osmose.

- Manski, C. 1989. «Schooling as experimentation: A reappraisal of the postsecondary dropout phenomenon». *Econ. Educ. Rev.* 8(4): 305-12.
- Manski, C. et Wise, D. 1983. *College Choice in America*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Martella, R. C., Nelson, R. et Marchand-Martella, N. E. 1999. *Research methods: Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights (MA):Ally and Bacon.
- Matus-Grossman, L. et Goden, S. 2002. *Opening Doors: Student's Perspectives on Juggling Work, Family and College*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- McGrath, J. H. 1970. *Research Methods and Designs for Education*. Scranton (Penn.), International Textbook.
- Ménard, L. 2005. Le modèle de Tinto pour identifier les déterminants de la persévérance scolaire des étudiants à l'université. *Colloque Questions de pédagogie à l'enseignement supérieur*. Centrale Lille, France. *Actes de colloque*.
- Ménard, L., Jolin, L., Lachance, Y., Saint-Pierre, C., Langevin, L. et Semblat, C. 2007. *La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation: des programmes technique au baccalauréat*. Rapport de recherche FQRSC. UQAM.
- Michiels, S. 1993. *Étude exploratoire des relations entre l'organisation des schèmes catégoriels et le rendement au travail chez les cadres intermédiaires québécois du secteur privé*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Midgley, C., Arunkumar, R., et Urdan, T. 1996. «If I don't do well tomorrow, there's a reason»: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies». *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1998. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Prendre le virage du succès*. ISBN : 2-550-33748-4. Publications officielles, Gouvernement du Québec.
- . 2000. *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- . 2002. *Plan d'éducation en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. ISBN 2-550-39083-0.
- . 2004. *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (de 2004-2006). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Direction générale des ressources, Gouvernement du Québec (site Internet du MELS).
- . 2005. *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005*. Gouvernement du Québec.
- . 2006a. *Indicateurs de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- . 2006b. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Gouvernement du Québec.
- . 2007. *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. 2005. *Québec pluriel. La lutte au décrochage scolaire chez les jeunes issus de l'immigration*.
- Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration. 2003. *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2004*. Publications officielles, Gouvernement du Québec.
- . 2004. *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des communautés culturelles au développement du Québec*. Direction des affaires publiques et des communications du MRCI. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. 2005. *Stratégies d'intégration au marché du travail. Plan d'action*. Publications officielles, Gouvernement du Québec.
- Mortenson, T. et Wu, Z. 1990. *High School Graduation and College Participation of Young Adults by Family Income Backgrounds: 1970-1989*. Iowa City IA: American College Testing Program.
- Mouly, G. J. 1978. *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston, Allyn and Bacon.
- Mucchielli, A. 1986. *L'identité*. Paris : PUF.
- Murtaugh, P.A., Burns, L.D. et Schuster, J. 1999. «Predicting the retention of university students». *Research in Higher Education*, 40, 3, p.355-371.
- Nettles, M. T. 1991. «Racial similarities and differences in the prediction of college student achievement», In *College in Black and White*, sous la dir. de Allen, W., Epps, E. et Haniff, N., Albany: State University of New York Press.

- Nettles, M. T., Thoeny, A. R. et Gosman, E. J. 1986. «Comparative and predictive analyses of black and white students' college achievement and experiences». *Journal of Higher Education* 57(3): 289–318.
- NIACE. 2005. *Eight in Ten. Adult Learners in Further Education. The report of the independent inquiry to review the state of adult learning in colleges of further education in England*, Leicester: NIACE.
- Noam, G. G. 1988. «A constructivist approach to developmental psychopathology». In *Developmental psychopathology and its treatment*, sous la dir. de Nannis, E. D. et Cowan, P.A., San Francisco: Jossey-Bass.
- Noelting, G. 1978. *La construction de la notion de proportion chez l'enfant et l'adolescent et les mécanismes d'équilibration*. Université Laval.
- Nora, A. 1987. «Determinants of retention among Chicano college students: A Structural Model». *Research in Higher Education*, vol. 26, n1, p. 31-59, Agathon Press Inc.
- Nora, A. et Cabrera, A. F. 1996. «The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college». *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.
- Nora, A., Cabrera A., Hagedorn, L. et Pascarella, E. 1996. «Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioural outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions». *Research in Higher Education*, 37(4), 427–451.
- O'Brien, V., Martinez-Pons, M. et Kopala, M. 1999. «Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender, and career interests related to mathematics and science». *Journal of Educational Research*, 92, 231-235.
- OCDE. 1996. *Apprendre à l'âge adulte*. Paris : OCDE.
- Ogbu, J. U. 1986. «The Consequences of the American Caste». In *The school Achievement of Minority Children: New Perspectives*, sous la dir. de D'Ulrich Neisser, p.19-56. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Olivas, M. 1985. «Financial aid packaging policies: access and ideology». *Journal of Higher Education*, 56(4), 462–475.
- Oosterbeek, H. 1991. *Why students drop out*. Paper presented at the 1991 National Conference on Educational Research. The University of Amsterdam.

- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. 2005. «Orientation et communautés culturelles : une pratique spécifique?». *Revue de l'OCCOPPQ*, no. 3.
- Osterrieth, P. 1996. *Faire des adultes*. Éditions Dessart.
- Ouellet, A. 1981. *Processus de recherche: une approche systémique*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Ouellette, M. 1997. *La réussite dans les programmes d'alphabétisation en anglais des commissions scolaires du Québec*. Montréal: Quebec Literacy Working Group (QLWG).
- Pageau, D. 2005. «Le What Really Works américain». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 193-206.
- Pageau, D. et Bujold, J. 2000. *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Volet I. Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. Université du Québec, Québec.
- Pageau, D. et Médaille, C. 2005. «La recherche institutionnelle au Québec». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 111-126.
- Palmade, J. 1996. «L'identité comme travail de l'écart». *Éducation permanente*, vol.3, n 128, p.85-99.
- Panos, R. G. et Astin, A. W. 1968. «Attrition among college students». *American Educational Research Journal*, 5, 57-72.
- Pascarella, E. 1985. «The influence of on campus living versus commuting to college on intellectual and interpersonal self-concept». *J. Coll. Stud. Pers.* 26(4): 292-299.
- Pascarella, E. et Chapman, D. 1983. «A multi-institutional path analytic validation of Tonto's model of college withdrawal». *Am. Educ. Res. J.* 20(1): 87-102.
- Pascarella, E. et Terenzini, P. 1980. «Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model». *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E. et Terenzini, P. 2005. *How College Affects Students; A Third Decade of Research*. 2 vol. Hoboken, NJ: Wiley.

- Pascarella, E., Terenzini, P. et Wolfe. 1985. *Orientation to colleges as anticipatory socialization: Indirect effects on freshman year persistence*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Patterson Jr. A., Sedlacek, W. et Perry, F. 1984. «Perceptions of Blacks and Hispanics in two campus environments». *Journal of College Student Personnel*, 25(6), 513-518.
- Pelletier, D. (sous la dir. de). 2001. *Pour une approche orientante de l'école québécoise, concepts, pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy, Septembre Éditeur.
- Perry, W. Jr. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in the College years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pervin, L. et Rubin, D. 1967. «Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach». *J. Soc. Psychol.*, 72(2): 285-95).
- Peterson, M. 1985. «Emerging developments in postsecondary organization theory and research: Fragmentation or integration». *Educ. Res.*, 14(3): 5-12.
- Phinney, J. S., Cantu, C. L. et Kurtz, D. A. 1997. «Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino and White adolescents». *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J. S., Dennis, J. et Osorio, S. 2006. «Reasons to attend college among ethnically diverse college students». *Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12, 347-366.
- Piaget, J. 1967. *Psychologie de l'intelligence*. Paris: a. Colin.
- . 1972. *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Piché, V. et Bélanger, L. 1995. *Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants*. Montréal: Département de démographie et Groupe de recherche ethnicité et société (GRES). Université de Montréal. Coll. «Notes et documents», no. 5, Montréal: Direction des communication du MAIICC, 52 p.
- Piédalue, G. 2005. «La contribution stratégique de la recherche institutionnelle». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 223-240.
- Pincus, F. 1980. «The false promise of community colleges: Class conflict and vocational education», *Harvard Educ. Rev.*, 50(3)332-61.

- Pintrich, P. R. 2003. «A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts». *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Poirier, G. et Plourde, M. 2001. *Recherche-action en formation commune de base des adultes : le rôle de travailleur*, Rivière-du-Loup, Québec: Commission scolaire Kamouraska, Rivière-du-Loup.
- Poisson, Y. et Lopez, S. 2004. *Impliquer les employeurs dans le débat sur les politiques de l'immigration: les implications des résultats des recherches pour les politiques*. Ottawa, Gouvernement du Canada. Forum des politiques publiques.
- Popper, K. (1973, c.all. 1934, angl. 1959). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- Porter, O. 1990. *Undergraduate Completion and Persistence at Four Year Colleges and Universities*. Washington D.C.: The National Institute of Independent Colleges and Universities.
- Potter, S. 1999. *The Social Resources of Immigrants: Effects on the Integration of Independent and Family Class Immigrants to Toronto, Canada from South Asia*. Doctoral Thesis, University of Toronto.
- Poulin, D. 2001. «L'abandon scolaire et les cours subventionnés». *L'Orientation*, vol. 12, no. 13, p. 20-22.
- . 2004. *La lutte au décrochage scolaire chez les adultes*. Emploi-Québec Terrebonne, Document interne.
- Poupart, D. 2003. *Les habiletés scolaires, le développement identitaire et les résultats scolaires des garçons et des filles de 3^e secondaire*. Activité dirigée, UQAM.
- Powell, R. 2006. *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.
- Preux, P. M., Odermatt, A. P, Marin, B. et Vergnenègre, A. 2005. «Qu'est-ce qu'une régression logistique?». *Revue Mal Respir.*, 2005: 22, p. 159-162.
- Price, J. et Mueller, C. 1981. «A causal model of turnover for nurses». *Acad. Management J.* 24(3) 543-565.
- Ravi T. 2003. *StressCosts Stress-Cures*. Victoria Trafford Publishing, En ligne: <http://www.teamchrysalis.com>.

- Reeve, J. 2002. «Self-determination theory applied to educational settings». In *Handbook of self-determination research*, sous la dir. de Deci, E. L. et Ryan, R. M. University of Rochester Press, Rochester, New York.
- Reid, L. D. et Radhakrishnan, P. 2003. «Race matters: The relation between race and general campus climate». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9, 263–275.
- Reitz, J. 2001. *Immigrant skill utilisation the canadian labour market*. University of Toronto.
- Renaud, J. et Cayn, T. 2006. *Un emploi correspondant à ses compétences? Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec*. MICC.
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J.- F. et Gagné, B. 2003. *Ils sont maintenant d'ici. Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*. Collection Études recherches et statistiques, no. 4.
- Ricard, P. 1998. *Les conditions socioéconomiques des étudiantes et étudiants des cégeps du Québec*, Montréal. Collège de Rosemont et Fédération des cégeps.
- Rivière, B. 1996. *Le décrochage au collégial: le comprendre, le prévenir*. Laval: Beauchemin.
- Rodgers, K. A. et Summers, J. J. 2008. «African American Students at Predominantly White Institutions: A Motivational and Self-Systems Approach to Understanding Retention». *Educational Psychology Review*.
- Rodriguez, S. 2003. «What Helps Some First-Generation Students Succeed?». *About Campus*, vol. 8, no. 4 (septembre-octobre), p. 17-22.
- Romainville, M. 2000. *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Rootman, I. 1972. «Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model». *Sociol. Educ.*, 45(3): 258-70.
- Rosch, E. et Lloyd, B. 1978. *Cognition and Categorisation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Rose, H. et Elton, C. 1966. «Another look at the college dropout». *J. Couns. Psychol.*, 13(2): 242-45.
- Rossmann, J. et Kirk, B. 1970. «Factors related to persistence and withdrawal among university students». *J. Couns. Psychol* 17(1) : 56-62.

- Roy, J. 2005. *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. En ligne : http://uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml.
- Roy, S. 1994. *Les départs et les abandons en alphabétisation : résultats de la consultation*. Québec : Service d'alphabétisation.
- Ruph, F. et Hrimech, M. 2001. «Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620.
- Ryan, R. M. 1993. «Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development». *In Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, J. Jacobs (Éd.), vol. 40, p. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. 2000. «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being». *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Salinas, A. et Llanes, J. R. 2003. «Student attrition, retention and persistence: The case of the University of Texas Pan American». *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(1) 73-79.
- Sandler, M. E. 2000. «Career Decision-Making, Self-Efficacy, Perceived Stress and An Integrated Model of Student Persistence: A structural Model of Finance, Attitudes, Behavior, and Career development». *Research in Higher Education*, vol. 41, no. 5, p.537-580.
- Santosh, P., Reehana, R., Suresh, G. et Ahmed Kan, A. G. 2004. «Programme completion and Learner Persistence and Drop-out in Distance Education: a Preliminary Study. Communications». In *Lifelong Learning in the Networked World*. 21st ICDE World Conference in Open Learning and Distance Education, Hong Kong, 18-21 Feb.
- Sauvé, L., Debeurme, G. et Wright, A. 2006. *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche*. Rapport de recherche.
- Sauvé, L. et Viau, R. 2002. *L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance: l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. *Nouveau centenaire – nouveaux modèles*. Acte du Colloque de l'ACDE/ICDE. En ligne : http://www.cade.aced.ca/icde_papers/sauveviau.htm, 11.
- Sauvé, L. et Viau, R. 2003. *L'abandon et la persévérance à l'université: l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUC.

- Savoie-Zajc, L. 2001. La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, sous la dir. de M. Anadon, M., Québec: Les presses de l'université de Laval, p.15-49.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. 2007. *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle: enjeux, défis*. Rapport de recherche.
- Seale, R. E. 1984. *A Structural Model for Explaining Retention and Attrition in a Community College*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Texas.
- Sedlacek, W. 1987. «Black students on white campuses: 20 years of research». *Journal of College Student Personnel* 28(6), 484-495.
- Seidman, A. 1996. «Retention Revisited». *College and University*, vol. 71, no 4, p. 18-21.
- Seligman, M. E. P. 1995. *The effectiveness of psychotherapy: The Consumer reports study*, *American Psychologist*, 50, p.,965-974.
- Sewell, W. et Hauser, R. 1975. *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*. Academic Press, New York.
- Sharp, L. et Chason, L. 1978. «Use of moderator variables in predicting college student attrition». *J. Coll. Stud. Pers.*, 19(5): 388-93.
- Shore, A. N. 2008. *La régulation affective et la réparation du Soi*. Les Éditions du CIG.
- Smedley, B., Myles, H. et Harrell, S. 1993. «Minority status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen». *Journal of Higher Education*, 64(4), 434-452.
- Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C. et Seay, R. C. 1999. «Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived self-efficacy and prosocial attitudes in early adolescence». *Journal of Adolescence*, 22, 867-880.
- Solar, C. 1995. «Nouvelles tendances en éducation des adultes». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, no. 3, p.452.
- Spady, W. G. 1971. «Dropouts from higher education: Toward an empirical model». *Interchange*, 2: 38-62.
- Stampen, J. et Cabrera, A. 1988. «The targeting and packing of student aid and its effect on attrition». *Econ. Educ. Rev.*, 7(1): 29-46.

- Statistique Canada. 1997. *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*. Ottawa : Statistique Canada.
- . 1998. *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*. Ottawa : Statistique Canada.
- . 2001. *Stress et bien-être. Rapport sur la santé*, vol. 12, n°3, p. 23. En ligne : <http://www.statcan.gc.ca/studies-etudes/82-003/archive/2001/5626-fra.pdf>.
- . 2002. *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*. Ottawa : Statistique Canada.
- . 2003a. *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes. Guide des utilisateurs*. Ottawa : Statistique Canada.
- . 2003b. *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes: santé mentale et bien être*. Ottawa : Statistique Canada.
- . 2006. *Étude longitudinale sur les sorties des immigrants admis au Canada (ELIC)*. Ottawa : Statistique Canada.
- Statistique Canada. Division de la statistique sociale et autochtone. 2006. *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada: Perspective régionale des expériences sur le marché du travail*.
- Stauffer, O. 2004. *Bilan de compétences et transformations identitaires: quelles relations?* Mémoire de maîtrise, Suisse, Université de Lausanne.
- Steele, C. M. 1997. «A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance». *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Steele, C. M. et Aronson, J. 1995. «Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans». *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Stein, S. 1997. «La responsabilité axée sur les résultats : Un outil de réforme du système de formation de base». In Hautecoeur, J-P. (directeur). *ALPHA 97 : Formation de base et environnement institutionnel*. MEQ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 273-291.
- Stith, P. 1994. *Faculty/Student Interaction: Impact on Student Retention*. Presented to the Association for Institutional Research Annual Forum, New Orleans.
- St-Amand et al. 1996. *Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire*. En ligne : <http://www.ulaval.ca/crises>.

- St. John, E., Kirshstein, R. et Noell, J. 1991. «The effects of financial aid on persistence: A sequential analysis», *Review of Higher Education*, 14(3), 383–406.
- Stoecker, J., Pascarella, E. et Wolfle, L. 1988. «Persistence in higher education: A nine – year test of a theoretical model». *J. Coll. Stud. Dev.*, 29(3): 196-209.
- St-Pierre, L. 2004. «Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie». *Pédagogie collégiale*, 18 (2), 27-29.
- Swail, W. S., Cabrera, A. F. et Lee, C. 2004. *Latino Youth and the Pathway to College*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center.
- Taillon, J. 1999. «*Non traditional Learners in higher education: A statistical profile*», Actes du colloque de CIRPA-ACPRI, octobre.
- Terrill, R. et Ducharme, R. 1994. *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal, SRAM.
- Thomas, L., Cooper, M. et Quinn, J. 2003. *Improving completion Rates among Disadvantaged Students*. Stoke: Trentham Books.
- Tinto, V. 1975. «Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research». *Review of Educational Research*, vol. 45, no. 1, p. 82-125.
- . 1987. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1992. «Student Attrition and Retention». *Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press, p. 1697-1709.
- . 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago et Londres. The University of Chicago Press.
- . 2005. *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University. En ligne : <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf>.
- Tracey, T. et Sedlacek, W. 1984. «Noncognitive variables in predicting academic success by race», *Measurement and Evaluation in Guidance*, 16(4), 171–178.
- Tracey, T. et Sedlacek, W. 1987. «A comparison of white and black student academic success using noncognitive variables: A Lisrel analysis», *Research in Higher Education*, 27(4), 333-348.

- Tremblay, L. 2005. «La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle au Canada hors-Québec». In *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, sous la dir. de Chenard, P. et Doray, P., Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 85-110.
- Trudel, L. 1997. *Les sources identitaires des changements d'orientation chez les finissants bacheliers de l'Université du Québec à Montréal*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Trudel, R. et Antonius, R. 1991. *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- University of Toronto. 1992. *University of Toronto. Bulletin* March, 23.
- Utman, C. H. 1997. «Performance effects of motivational state: A meta-analysis». *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Valéau, P. 2006. *Epistémologie*. <http://www.valeau.com/Chapitre3.html>
- Vallières, E. F. et Rivière, B. 2003. *Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR)*. Communication présentée au 71^{ème} Congrès de l'ACFAS, Rimouski, 22 mai.
- Van Dalen, D. B. 1962, 1979. *Understanding Educational Research: An Introduction*. New York, McGraw-Hill.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R., Cartier, S. et Debeurme, G. 2000. *Vers un modèle d'aide à l'apprentissage multimédiatisé et interactif fondé sur l'autorégulation de l'apprenant*. ACFAS, Montréal, mai.
- Vigneault, M. 1993. *La pratique études/travail: les effets*. Montréal: Collège Montmorency.
- Warburton, E. C., Bougarin, R. et Nunez, A.-M. 2001. «Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student». *Education Statistics Quarterly*, vol. 3, no. 3 (automne), p.73-77.
- Waterman, S. et Waterman, C. 1972. «Relationship between freshmen ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status». *Dev. Psychol.*, 6(1): 179.

- Weidman, J. 1984. «Impacts of campus experiences and parental socialization on undergraduates' career choices'». *Research in Higher Education*, 20(4): 445-476.
- , 1985. *Retention of non-traditional students in postsecondary education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Illinois.
- , 1989. «The world of higher education: A socialization theoretical perspective». In *The Social World of Adolescents: International Perspectives*, sous la dir. de K. Hurrelmann and U. Engel. New York: Aldine.
- Weidman, J. et White, R. 1985. «Postsecondary 'High-tech' training for women on welfare». *Journal of Higher Education*, 56(5): 555-568.
- Weiner, B. 1979. «A theory of motivation for some classroom experiences». *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- White III, J. et Sedlacek, W. 1987. «White student attitudes toward Blacks and Hispanics: Programming implications». *Journal of Multicultural Counselling Development*, 15(4), 171-183.
- Wilson, M., Joffe, R., et Wilkerson, B. 2002. *The unheralded business crisis in Canada: Depression at work*. Document d'information pour les entreprises comprenant «12 Étapes d'un plan d'affaires pour vaincre la dépression ». Toronto: Global Business and Economic Roundtable on Addiction and Mental Health.
- Wlodkowski, R. J. 1985. *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zuckerman, M. 1975. *Manual and research report for the Sensation Seeking Scale*. University of Delaware.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathan, D., Smith, R. et Deci, E. L. 1978. «On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.