

# LES RACCROCHEURS ADULTES : MOTIVATION ET PERSISTANCE AUX ÉTUDES À L'ORDRE SECONDAIRE

---

**Colette GAGNON et Marie-Lise BRUNEL**

Le décrochage scolaire constitue un sujet de préoccupation et de recherche majeur depuis une dizaine d'années, compte tenu des proportions atteintes à tous les ordres scolaires et des impacts sociaux qui en découlent. Par exemple, au moins 30% des étudiants ne terminent pas leurs études secondaires et cette proportion atteint 40% au collégial (Rivière, 2002) et environ 45% à l'université (Vallerand, 1993, p.550). Il existe une littérature abondante sur le sujet, en vue d'en cerner les innombrables facettes et tenter d'endiguer le phénomène. Par ailleurs, s'il est facile de quitter l'école comme le souligne le titre d'une enquête menée auprès des décrocheurs (Violette, 1991), il semble qu'il soit plus difficile d'y revenir. Dans quelles conditions s'effectue ce retour ?

Considérant le niveau élevé de décrochage dans un Centre d'éducation des adultes de l'ordre secondaire, cette recherche se penche sur le sort d'une partie de cette clientèle, soit les raccrocheurs à propos desquels les recherches sont beaucoup moins nombreuses. Qu'est-ce qui les pousse à revenir aux études? Quels facteurs pourront leur permettre cette fois d'atteindre leur but, de résister et persévérer malgré les difficultés ? Rapidement, le thème de la motivation et de la persistance aux études des raccrocheurs adultes en formation générale au secondaire s'est imposé comme axe de recherche.

Ce thème s'avère des plus pertinents à deux points de vue, selon Chevrier (1992, p. 51): 1) sa pertinence sociale d'abord, puisque celui-ci «s'insère dans les préoccupations des praticiens (parents, enseignants, conseillers en orientation, etc.) et des décideurs (directeurs d'école, politiciens, etc.) concernés par l'éducation»; 2) au plan scientifique également, puisqu'il s'inscrit dans les préoccupations de nombre de chercheurs investiguant le champ du décrochage scolaire mais aussi celui de la motivation. Selon le *Répertoire des ressources universitaires consacrées à la réussite scolaire* dans les facultés et départements des universités francophones du Canada (Savard et al, 1993) «la réinsertion scolaire ou les programmes de retour aux études n'occupent que 3,7% de l'ensemble des activités consacrées à la réussite scolaire» (Ouellet, 1994, p. 9). Or, si la prévention est primordiale, il s'avère tout aussi essentiel de se pencher sur le sort de ces raccrocheurs ainsi que sur des approches de type curatif, tant et «aussi longtemps que les réseaux scolaires continueront à laisser sur le pavé une large fraction de leurs effectifs étudiants» (Ouellet, 1994, p. 9). Selon Langevin (1994), presque la moitié des décrocheurs tentent de revenir aux études au Canada mais «seulement 40% d'entre eux

terminent leurs cours» (p.25). Enfin, utilisant des théories récentes de la psychologie de la motivation, cette recherche s'inscrit dans le prolongement des recherches sur les déterminants et les conséquences de la motivation.

En termes d'objectifs, cette recherche vise d'abord 1) l'identification du rôle de la motivation des raccrocheurs adultes, eu égard à leur persistance aux études; 2) l'identification du profil de ceux qui fréquentent un Centre d'éducation des adultes (i.e. caractéristiques, difficultés et ressources). Comme le souligne Langevin (1994) il importe d'examiner les conditions locales faisant que certains élèves persistent et que d'autres décrochent. Des réponses précises à ces questions permettraient d'apporter des réponses également précises et sans doute plus efficaces que des réponses calquées sur des faits généralement reconnus comme fondés mais qui restent à vérifier localement (p. 30).

Ainsi, espérons-nous amener les répondants ainsi que le personnel scolaire vers une réflexion et une compréhension de la situation qui permettent de dégager des pistes d'action concrètes.

Pour réaliser ces objectifs, trois instruments de cueillette de données sont utilisés. D'abord, un questionnaire socio-pédagogique, puis des échelles de motivation aux études (ÉMÉ), d'auto-perception, d'autonomie et de compétence, complétées conjointement dans les premières semaines du retour aux études. Après un délai de six mois, les raccrocheurs ont été invités à répondre à un questionnaire de suivi, mais cette fois par le truchement d'entrevues téléphoniques.

## ÉTAT DE LA QUESTION

Le retour aux études et la persistance scolaire des raccrocheurs adultes en formation générale à l'ordre secondaire mérite qu'on y accorde de l'attention afin d'expliquer cette reprise et surtout d'identifier quels facteurs favorisent la persistance et la réussite dans les études. Parmi les multiples facteurs en cause (personnels, sociaux et scolaires), une variable relevant de la personne elle-même, apparaît cruciale. C'est la motivation. Celle-ci se pose en effet comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action, mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance.

Parmi les raccrocheurs inscrits, certains abandonnent rapidement alors que d'autres réussissent à franchir des obstacles de taille. Étant donné ces différences marquées au plan de la motivation, il s'avère utile de mesurer leurs types de motivation, de chercher ce qui explique cette différence.

Rattacher l'analyse des motivations à des facteurs déterminants, soit les expériences passées et le contexte présent des raccrocheurs semble donc incontournable. C'est pourquoi, dresser le profil socio-pédagogique des raccrocheurs permet de cerner des déterminants socio-scolaires qui ont eu un impact sur leur comportement scolaire.

On peut identifier une gamme de facteurs défavorables à la motivation dans leur passé ainsi que dans leur contexte actuel: historique d'échecs, faibles résultats scolaires, perception négative des apprentissages scolaires, manque d'encouragements et de modèles adéquats, milieu socio-économique défavorisé, faible estime de soi (Brunel, 1990). Compte tenu de ces facteurs, il s'avère essentiel de stimuler encore plus leurs sentiments d'autonomie et de compétence pour surmonter leurs expériences d'échecs et agir sur leur environnement. Ainsi, peut-on émettre l'hypothèse qu'être motivé intrinsèquement et rechercher son autonomie, favorisent la réussite.

Quatre questions sont posées en vue de situer les liens entre les motivations des raccrocheurs et leur persistance aux études :

1. Lorsque la motivation est intrinsèque, liée au besoin d'autonomie, cela aide-il à persister ?
2. Quel constat peut-on faire à ce sujet six mois après le retour aux études?
3. Ceux qui abandonnent à nouveau se perçoivent-ils comme moins compétents ou moins autonomes que ceux qui poursuivent ?
4. À part la motivation, quels autres facteurs (externes et internes, positifs et négatifs) influencent la persistance aux études?

## CONTEXTE THÉORIQUE

Une fois présentés les deux principaux concepts clés qui sous-tendent cette recherche (motivation, raccrocheur), le cadre théorique aborde les théories de l'autodétermination et de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1992) mais aussi la théorie des champs de forces de Lewin (1975).

### Motivation

Les définitions de la motivation s'avèrent des plus variées et souvent très divergentes. Comme le font remarquer Pintrich et Schunk (1996, p.4), certains la perçoivent comme une des forces internes (instincts, désir, volonté). Pour d'autres, on évoque plutôt des traits de persistance (tel le désir de réussite), ou encore des réponses comportementales à des stimuli. La perspective cognitive contemporaine, pour sa part, souligne l'influence des pensées, croyances et émotions de l'individu sur la motivation.

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1993, p.881) la définit comme un « ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin ». La définition de Vallerand et Thill (1993) spécifie qu'il s'agit d'un « construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et, ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement ». Le *Dictionnaire de psychologie* de Larousse (1989) la décrit comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu », alors que Pintrich et Schunk (1996, p.4) soutiennent que la motivation est le « processus par lequel une activité visant un objectif est initiée et maintenue ».

Dans le cadre de cette recherche, une définition synthèse est retenue: la motivation se pose comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite pas à déclencher l'action mais influence aussi sa direction, son intensité ainsi que sa persistance.

## Raccrocheur

Alors que certains distinguent les raccrocheurs des décrocheurs, le terme décrocheur est utilisé de façon globale. Une définition du décrocheur souvent citée dans la littérature se lit comme suit:

tout élève qui était inscrit au secteur des jeunes et ne l'était plus l'année suivante en dépit du fait qu'il n'avait pas obtenu son diplôme d'études secondaires, qu'il n'était inscrit dans aucun établissement d'enseignement (ni aux adultes, ni au collégial), qu'il n'était pas déménagé à l'extérieur du Québec et qu'il n'était pas décédé.(Violette, 1991, p.1)

Legendre (1993, p.305) présente le décrocheur comme une «personne qui quitte en cours d'études, sans terminer le cycle commencé. Vallerand et Sénécal (1992, p.51) soulignent que, pour le ministère de l'Éducation (1984), le décrocheur est l'étudiant qui interrompt ses études durant au moins neuf mois. Ainsi, s'absenter de l'école pour un mois ou deux n'est pas décrocher, «l'absence doit être continue et prolongée et doit dénoter clairement un retrait du système scolaire».

La perception du décrochage peut prendre une autre couleur si on considère certaines définitions. Le Dictionnaire Quillet parle d'une «rupture du synchronisme d'un moteur synchrone, se produisant lors d'une demande excessive» ou encore «d'une tactique pour rompre le contact avec l'ennemi et se dégager de sa pression par la retraite».

Vallerand (1993, p.552) définit les raccrocheurs comme d'«ex-décrocheurs revenus aux études». Pour Hrimech et al. (1993b, p.3), «le raccrocheur est celui qui, après avoir abandonné ses études secondaires, se réinscrit dans le système scolaire, soit dans des écoles créées pour ce type d'élèves (Marie-Anne, Eulalie-Durocher, Ferland, Venture High School,...), soit dans des centres d'éducation des adultes. «Si on considère la signification du terme " raccrocher ", soit " accrocher de nouveau, ressaisir, rattraper ce qu'on croyait perdu ou très compromis " (Larousse et Quillet), il importe de distinguer les deux termes.

Ainsi, le raccrocheur est une personne qui tente de se ressaisir et reprendre ses études, après un abandon plus ou moins prolongé, afin de compléter le programme d'études interrompu avant l'obtention d'un diplôme. Dans le cadre de cette recherche, les raccrocheurs interrogés devaient entreprendre leurs premières semaines de réinsertion et avoir interrompu leurs études depuis au moins neuf mois (délai signifié par le ministère de l'Éducation du Québec pour identifier le décrochage).

## CADRE THÉORIQUE

À travers leur modèle ou paradigme organismique dans lequel s'intègrent les théories de l'évaluation cognitive et de l'autodétermination, Ryan, Connell et Deci (1985) présentent un point de vue holistique de l'éducation qui clarifie pourquoi l'école doit d'abord et avant tout soutenir et faciliter «le développement de l'intérieur». En intégrant les connaissances obtenues sur les types de motivation intrinsèque et extrinsèque en une perspective plus vaste, ces auteurs placent l'autonomie au coeur de la motivation, lui conférant un rôle essentiel dans le développement de la motivation aux études, du désir d'apprendre, de l'identification aux valeurs culturelles. La motivation intrinsèque et l'«internalisation» des valeurs et processus régulatoires amènent un meilleur apprentissage conceptuel, stimulent la performance scolaire, la créativité et la persistance et favorisent le développement et l'ajustement personnel. Soulignons que la théorie de l'autodétermination s'intéresse non seulement à la direction de l'action (buts, résultats) mais aussi à la question de son «énergisation», soit pourquoi ces résultats sont désirés. C'est ainsi qu'elle met l'accent sur trois des besoins fondamentaux de l'être humain, les besoins de compétence, d'interrelations et d'autonomie (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991).

En somme, la motivation, la performance et le développement seront maximisés à l'intérieur de contextes sociaux procurant aux individus l'opportunité de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'appartenance et d'autonomie (Deci et al., 1991, p.327, traduction libre).

Le jumelage des théories de l'autodétermination et de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985) permet de brosser un portrait global de la chaîne motivationnelle, mettant en lumière la séquence

Déterminants —> Motivation —> Conséquences

Cette théorie et ses différents concepts ont inspiré la construction de l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ) utilisée dans cette recherche (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989).

D'une part, *la théorie de l'autodétermination* ou processus d'internalisation permet de distinguer six différents types de motivation qui se répartissent sur un continuum selon le degré d'autodétermination sous-jacent. Elle fait ainsi la distinction entre des types de régulation intentionnelle auto-déterminés d'une part et contrôlés d'autre part, selon que le processus régulateur s'avère le choix ou la complaisance, possiblement parfois le défi (Deci et al., 1991).

Au bas de l'échelle, *l'amotivation* (concept qui s'apparente à la résignation acquise) signifie l'absence de toute motivation, extrinsèque ou intrinsèque, l'individu ne percevant pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus (niveau 1). Deci et al. (1991) distinguent ensuite quatre types de motivation extrinsèque, regroupant un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui s'intériorisent davantage à chaque niveau. Ainsi, lorsque l'individu est motivé par *régulation externe* (niveau 2), la source de contrôle est complètement externe, il agit par obligation, pour éviter des punitions ou obtenir des récompenses par exemple. L'action est ici contrôlée, le processus régulateur s'assimile à la complaisance. Sous l'angle

de la *régulation introjectée* (niveau 3), la source de contrôle s'internalise mais demeure contrôlante (l'individu s'impose lui-même pressions et contrôles). Lorsque le comportement est régulé par *identification* (niveau 4), c'est-à-dire choisi par l'individu lui-même, qui le valorise pour ses conséquences, on peut parler d'autodétermination. Lorsque l'individu atteint un degré plus élevé d'autodétermination, il fait preuve de *régulation intégrée* (niveau 5): il sent alors non seulement qu'il choisit, mais qu'il détermine lui-même son comportement en cohérence avec d'autres schèmes de sa personne. Enfin, au niveau le plus élevé du continuum, se situe la *motivation intrinsèque* (niveau 6), lorsque l'individu effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même, par plaisir.

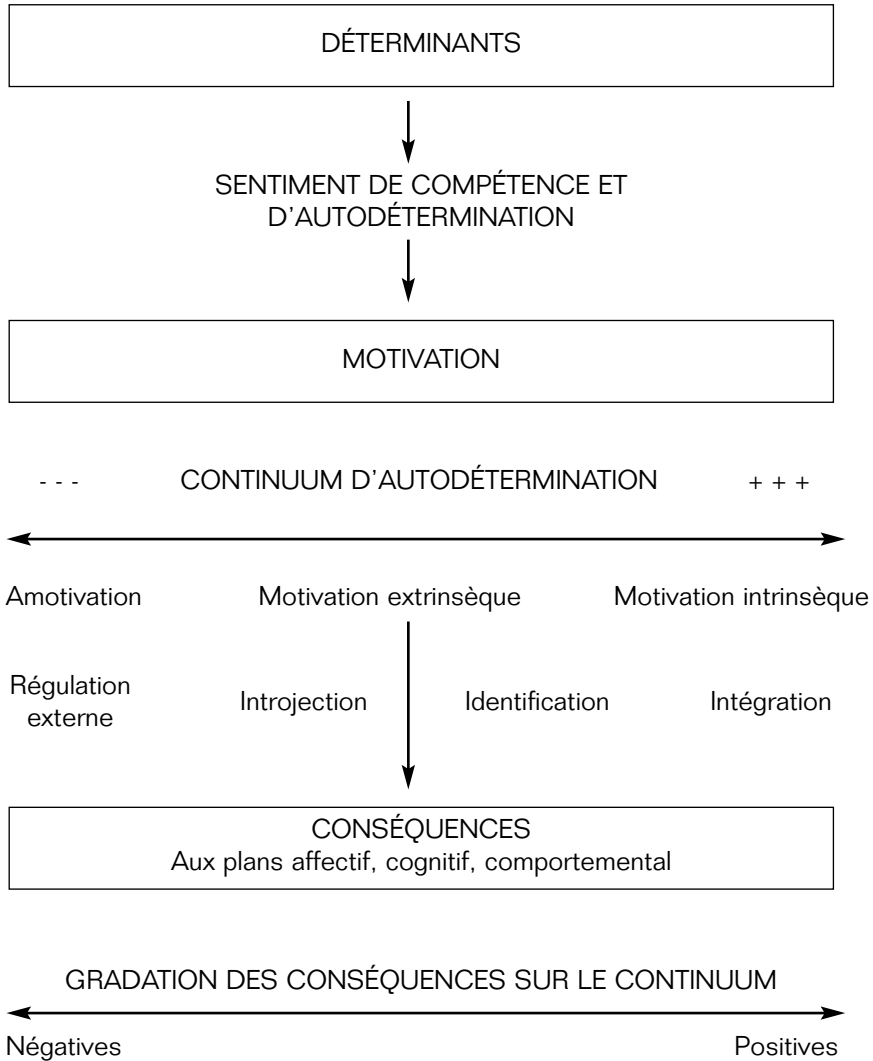
Permettant de situer différentes étapes de développement de la motivation, cette théorie permet aussi de prédire les conséquences associées aux divers types de motivation, le niveau d'autodétermination le plus élevé devant mener aux conséquences les plus positives. Les conclusions de plusieurs recherches, nous expliquent Ryan, Connell et Deci (1985, p.41), montrent que les récompenses et contrôles extrinsèques interfèrent avec la performance dans des tâches heuristiques, conceptuelles et intégratives alors qu'une régulation plus internalisée ou intrinsèque semble écarter ces effets négatifs.

Complémentaire à la théorie de l'autodétermination, la *théorie de l'évaluation cognitive* permet d'expliquer la nature des processus psychologiques responsables de l'induction des différents types de motivation. Les ressorts motivationnels fondamentaux reposant sur les besoins de compétence et d'autodétermination, ce qui affectera ces besoins touchera la motivation de la personne. Deci et Ryan (1985) identifient deux mécanismes de changement de la motivation: le *locus* de causalité perçu (la perception de contrôle interne ou externe agira sur le sentiment d'autodétermination) et les perceptions de compétence. Les déterminants ou circonstances qui affectent ces perceptions pourront induire ou au contraire anéantir la motivation intrinsèque et l'autodétermination.

Différentes études effectuées sur les facteurs extérieurs ou contextuels soutiennent la théorie de l'évaluation cognitive. Encourager l'autonomie et le sentiment de compétence stimule la motivation intrinsèque qui s'avère en corrélation positive avec la réussite alors que la pression et le contrôle, même s'ils peuvent amener certains résultats immédiats, transmettent l'incompétence, provoquent la baisse de l'estime de soi et de la motivation intrinsèque (Ryan et al., 1985, p.27). La figure 1 présente un schéma-synthèse de la chaîne motivationnelle, élaboré par Deci et Ryan. Notons que l'autodétermination est liée à la motivation intrinsèque. Aux déterminants des comportements (croyances quant à la motivation, pressions à performer) s'ajoutent les antécédents de la motivation (récompenses, soutien de l'autonomie ou contrôle (Pelletier et Vallerand, 1993, p.276).

Figure 1

**Schéma-synthèse illustrant la chaîne motivationnelle selon les théories de Deci et Ryan**



En vue de tenter de circonscrire la panoplie de facteurs les plus diversifiés pouvant influencer la persistance ou le re-décrochage des étudiants adultes, cette recherche s'est aussi inspirée du *modèle théorique des champs de forces* élaboré par Lewin et appliqué au domaine scolaire par Anderson (1987). Le terme " champ " réfère à l'idée qu'il existe un champ de forces conflictuelles dans la vie des individus (Lewin, 1935,1936 in Pintrich et Schunk, 1996, p.48). Cette théorie propose une perspective dynamique identifiant les forces en présence (internes, externes, positives et négatives) et postule que le comportement représente un mécanisme de préservation ou de restauration de l'homéostasie des besoins psychologiques et physiques, soulignant ainsi l'interaction entre les individus et leur environnement (Pintrich et Schunk, 1996, p.48).

L'utilisation de ce modèle peut permettre aux intervenants d'obtenir une meilleure vue d'ensemble de ce que vivent ces étudiants adultes au lieu de considérer des éléments de façon isolée. Pour l'étudiant, cela peut constituer un moyen permettant de mieux circonscrire non seulement ses difficultés mais aussi ses ressources et celles de son environnement. Après avoir identifié les *forces motrices* et les *forces restrictives*, il est possible de découvrir le moyen d'accroître les premières et de limiter les secondes et ainsi d'atteindre le changement désiré (Anderson, 1987, p.45). Notons que ces forces pouvant influencer sur l'abandon ou la persistance varient en intensité et en type selon les individus, les groupes ainsi que les institutions concernées (Anderson, 1987 p. 50). Permettant d'obtenir une vision plus complète et plus réaliste de la situation de chacun, ce modèle peut concourir à cerner les besoins de façon plus spécifique et adéquate et ainsi mener à une intervention plus efficace.

Suivant la classification des théories de la motivation proposée par Pintrich et Schunk (1996, p.57-65), cette recherche intègre donc des théories se rattachant au modèle méta-théorique organismique «dérivant de principes de développement humain», soit les théories de Deci et Ryan, et une théorie associée au modèle méta-théorique contextuel, «basée sur l'interaction entre l'humain et son environnement», soit la théorie des champs de forces de Lewin (1975). La perspective contextuelle «accepte les modèles organismiques de changement mais soutient que les conditions environnementales jouent un plus grand rôle dans ce changement que ne l'admettent les tenants d'une position organismique stricte» (Pintrich et Schunk, 1996, p.62).

## MÉTHODOLOGIE

Cette recherche appliquée se situe dans un paradigme quantitatif, mais intègre également une observation de nature qualitative. Elle utilise des statistiques descriptives pour situer les caractéristiques socio-pédagogiques et motivationnelles des raccrocheurs adultes, analysant les relations entre ces éléments et leur persistance aux études. Par ailleurs, cette recherche tente également de découvrir comment ces adultes vivent leur expérience de raccrochage. La collecte des données s'est effectuée au moyen de deux questionnaires ainsi que d'échelles validées permettant de situer la motivation aux études et les auto-perceptions d'autonomie et de compétence. Avant de décrire les différents instruments et la procédure utilisée, il s'avère important de



situer d'abord le milieu où s'est déroulée la recherche, l'échantillon retenu et comment il a été constitué.

### **Site de l'expérimentation**

Cette recherche a été effectuée au Centre d'éducation des adultes Gérard-Filion de la Commission scolaire Jacques-Cartier, à Longueuil. Offrant la formation secondaire générale uniquement, ce centre d'éducation des adultes dessert une clientèle mixte qui se situe autour de 1 000 étudiants, dont une centaine seulement à temps plein. L'âge de cette clientèle peut varier de 16 à 60 ans, la moyenne s'établissant à 26 ans exactement au printemps 1998.

Travailleurs, chômeurs ou assistés sociaux, ces étudiants désirent compléter un diplôme d'études secondaires (DES) ou décrocher les préalables nécessaires en vue de leur inscription à une formation professionnelle au secondaire (DEP) ou au cégep. Suite à l'étude de leur dossier et souvent à des tests de classement, un plan de formation est constitué. Presque toute la formation est dispensée sous forme d'enseignement individualisé, en vue de permettre à chacun d'avancer à son propre rythme. L'étudiant à temps partiel ne peut habituellement s'inscrire que dans une seule matière et doit se présenter en classe deux fois par semaine, alors que l'étudiant à temps plein est encouragé à choisir deux matières à la fois pour lui permettre de ne pas perdre de temps lorsqu'il a besoin d'explications afin de poursuivre son apprentissage. L'étudiant à temps plein doit se présenter au centre quatre jours par semaine, ou cinq jours dans le cas des étudiants qui bénéficient de la sécurité du revenu.

### **Échantillon**

Parmi la clientèle du Centre d'éducation des adultes, cette recherche visait à ne retenir que des raccrocheurs ayant quitté depuis au moins neuf mois. Ceux-ci devaient en outre se situer dans les premières semaines de leur réinsertion. La recherche a été conduite auprès d'étudiants raccrocheurs inscrits à la fin du mois de septembre et durant le mois d'octobre 1997. Durant cette période, 175 étudiants se sont inscrits, 147 à temps partiel et 28 à temps plein. De ce nombre, il a été possible d'évaluer à 84 environ le nombre de raccrocheurs (70 à temps partiel et 15 à temps plein). Finalement, après avoir retiré les questionnaires remplis par des sujets ne correspondant pas à la définition de raccrocheur, 48 sujets ont pu être conservés, ce qui représente au moins 57% des raccrocheurs inscrits à ce moment. Sur les 48 raccrocheurs qui constituent l'échantillon, 34 étudient à temps partiel, 14 à temps plein. Parmi eux, 25 sont de sexe féminin, 23 de sexe masculin et leur âge s'échelonne de 17 à 41 ans.

L'échantillon a été constitué sur une base volontaire. Dans le contexte de l'éducation des adultes où l'enseignement est individualisé, il est impossible de procéder par groupes d'étudiants, la présence en classe étant variable. Pour éviter de favoriser certains sujets et d'introduire des biais dans le choix de l'échantillon, les questionnaires ont été distribués à différents moments (heures et jours différents) et dans les différents groupes-matières (français, mathématiques, sciences) pour couvrir le plus grand nombre de possibilités de répondre au questionnaire.

## Instruments utilisés et procédure

Trois instruments ont servi à la collecte des données, soit :

1. une échelle d'attitude vis-à-vis les études, *l'échelle de Motivation en éducation* (ÉMÉ), accompagnée d'Échelles d'auto-perception;
2. un Questionnaire socio-pédagogique;
3. et un Questionnaire de suivi, ces deux derniers questionnaires ayant été élaborés par la chercheuse.

### Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ, 1989)

Une équipe de recherche regroupée autour de Vallerand a construit et validé cet instrument permettant de mesurer les différents concepts issus de la théorie de Deci et Ryan (1985), types de motivation intrinsèque (MI) et extrinsèque (ME) et amotivation vis-à-vis les études (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Il s'avère important de spécifier qu'au plan de la motivation intrinsèque, certains auteurs, dont Deci, avaient déjà avancé que la MI pouvait être différenciée en différents types, mais sans préciser. Après une analyse de l'ensemble des écrits sur la MI, Vallerand et Blais (1987, in Vallerand et al., 1989) sont parvenus à définir la taxonomie tripartite de la MI utilisée dans l'émé, la MI à la connaissance, la MI à l'accomplissement et la MI aux sensations.

Ainsi cet instrument est composé de sept sous-échelles: trois d'entre elles mesurent les trois types de motivation intrinsèque (MI à la connaissance, MI à l'accomplissement et MI aux sensations ou à la stimulation); trois autres mesurent la motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée) et une dernière, l'amotivation. Le concept de ME intégrée, élaboré dans la théorie de Deci et Ryan, a été mis de côté par les concepteurs de l'émé, cette échelle étant trop difficile à différencier de la ME identifiée pour les répondants. L'émé est ainsi composé de 28 énoncés, quatre énoncés correspondant à chacune des sept sous-échelles. À la question «Pourquoi venez-vous à l'école (éducation des adultes)?» les étudiants étaient invités à situer leur réponse sur une échelle de sept points, allant de «pas du tout en accord» à «très fortement en accord». Les résultats de plusieurs études (Vallerand et al., 1989, Vallerand et Sénécal, 1992) attestent de la qualité des caractéristiques psychométriques de l'ÉMÉ (validité et fidélité). Pour calculer les résultats de chaque étudiant à l'ÉMÉ, il faut appliquer la formule suivante élaborée par l'équipe de Vallerand :

$$[2 \times (MI \text{ Connaissance} + MI \text{ Accomplissement} + MI \text{ Stimulation}) / 3] + [ME \text{ identifiée}]$$

$$- \{ [(ME \text{ introjectée} + ME \text{ externe}) / 2] + [2 (Amotivation)] \}$$

À cette échelle de motivation académique ont été ajoutées des échelles permettant d'identifier l'auto-perception d'autonomie, la perception de compétence académique (quatre énoncés pour chacune), et le sentiment d'appartenance (deux énoncés), conçues par la même équipe. L'adaptation de ces échelles à la clientèle visée par cette recherche, effectuée par l'auteure, a

été approuvée par l'assistant de recherche de Vallerand qui dirige le Laboratoire de recherche sur le comportement social à l'UQAM.

### **Questionnaire socio-pédagogique**

Administré en même temps que l'émé, soit dans les premières semaines du retour aux études, ce questionnaire permet d'identifier certaines caractéristiques personnelles des raccrocheurs, le contexte socio-économique dans lequel ils évoluent, leur histoire scolaire, leurs aspirations scolaires et professionnelles ainsi que leur évaluation des difficultés qu'ils prévoient rencontrer. Il comporte à la fois des questions fermées et des questions ouvertes.

### **Questionnaire de suivi**

Ce questionnaire vise à identifier les raccrocheurs qui poursuivent toujours leurs études et ceux qui ont quitté, les changements de statut ou d'école ainsi que les raisons justifiant ces différents éléments. Par ailleurs, inspiré par le modèle théorique des champs de forces élaboré par Lewin (1967, 1975) et appliqué au monde scolaire par Anderson (1987), ce questionnaire cherche également à cerner l'ensemble des facteurs qui ont pu jouer sur la persistance ou non persistance de ces étudiants, facteurs positifs et négatifs, internes et externes. Ce questionnaire a été complété par le biais d'entrevues téléphoniques après un intervalle d'environ six mois avec le premier questionnaire.

### **Procédure**

Les questionnaires ont été revus avec un professionnel travaillant depuis longtemps avec la clientèle concernée et ont ensuite été testés auprès de trois raccrocheurs. Le temps requis pour répondre au Questionnaire socio-pédagogique combiné avec l'ÉME a tourné autour de vingt à trente minutes. Comme ces questionnaires ont été distribués parmi la clientèle inscrite lors des sessions d'accueil de la fin de septembre et du mois d'octobre, ils ont été complétés entre le 15 octobre et le 15 novembre 1997. D'autre part, la passation du Questionnaire de suivi, effectuée au téléphone s'est poursuivie du 10 au 24 avril 1998.

Une attention particulière a été portée à la dimension éthique, respect de la confidentialité, de la sensibilité des participants, de leurs droits et intérêts. Les objectifs poursuivis, la participation sur une base volontaire étaient clairement indiqués ainsi que la liberté de répondre ou non aux différentes questions et enfin, la confidentialité assurée (par le codage des informations par exemple). Au téléphone, la souplesse s'est avérée essentielle en vue d'amener le participant à s'exprimer le plus ouvertement possible et respecter les besoins des interviewés, besoins d'expression importants chez certains par exemple, conduisant à dépasser passablement parfois la vingtaine de minutes prévues.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

La présentation des résultats s'est effectuée en regroupant les données sous quatre thèmes principaux: les caractéristiques socio-démographiques des raccrocheurs, leur histoire scolaire, leur motivation aux études et les auto-perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance et enfin leur persistance scolaire. Les deux premiers thèmes correspondent aux données obtenues avec le questionnaire socio-pédagogique, le troisième aux résultats de l'échelle de Motivation en éducation (émé) et des échelles d'auto-perception de compétence, d'autonomie et d'appartenance, alors que le quatrième thème rapporte les informations colligées à partir du questionnaire de suivi.

### Caractéristiques socio-démographiques

Sous ce premier thème sont regroupés des caractéristiques personnelles des répondants ainsi que certains éléments de leur environnement familial. Dans un premier temps, les données relatives à l'âge, au sexe, à la langue maternelle, à la situation d'emploi et au source de revenu de ces raccrocheurs sont exposées. Par la suite, la compilation des données permet d'identifier la situation d'habitation des sujets et leurs responsabilités familiales, la scolarité et l'occupation professionnelle de leurs parents, ainsi que l'importance accordée aux études dans leur famille.

Au plan socio-démographique, les données recueillies permettent de dégager le portrait d'ensemble suivant. À l'instar de ce qui se passe dans les autres centres d'éducation des adultes, la clientèle rajeunit et 66% des sujets ont moins de 22 ans. Cet aspect se répercute sur le mode de vie adopté: 42% des sujets habitent avec leurs parents, ou le plus souvent un seul, surtout la mère. Presque tous ces étudiants, en grande majorité francophones, possèdent une expérience de travail, mais presque seulement dans des emplois non spécialisés [identifié à un classe III selon la classification socio-professionnelle élaborée par Blishen (1971)].

Plus de la moitié d'entre eux occupent un emploi, de 30 heures et plus par semaine pour la majorité. Environ le quart des étudiants tire ses revenus de prestations variées et plusieurs sont sans revenus. Ces étudiants sont issus de milieux familiaux de niveaux socio-professionnels variés rattachés surtout aux classes II et III (48 et 44% respectivement). La grande majorité perçoivent les études comme importantes dans leur famille sans qu'on puisse distinguer par contre si cette valeur est intrinsèque ou instrumentale. Ils situent les attentes scolaires parentales à l'acquisition de diplômes de niveau secondaire (39%) ou post-secondaire (40%) ce qui constitue un net écart comparativement à la scolarité de leurs parents.

On distingue par ailleurs des différences notables entre les femmes et les hommes. Les premières sont plus souvent prestataires ou sans revenu et consacrent moins d'heures au travail quand elles sont en emploi. Cela s'explique aisément si on considère que 48% des raccrocheuses ont des dépendants qu'elles élèvent seules dans 24% des cas. Par ailleurs, les femmes semblent plus sensibles aux attentes scolaires parentales qu'elles placent à un niveau plus élevé comparativement aux hommes. Ainsi, le rajeunissement de la clientèle ajouté aux

différences entre les hommes et les femmes, accroît les disparités entre les modes de vie, les préoccupations et les besoins des raccrocheurs de l'éducation des adultes.

## **Histoire scolaire**

Quel tableau peut-on dresser de ces décrocheurs au plan scolaire ? Qu'est-ce qui a mené ces étudiants à décrocher et qu'est-ce qui les amène maintenant à revenir aux études?

Pour répondre à ces questions, il s'avère impératif de se pencher sur certains éléments de leur vie scolaire, soit leur situation au moment de l'abandon et le contexte dans lequel s'effectue leur retour.

Dans un premier temps, voyons leur situation au moment de l'abandon. D'abord, près de 3/4 des raccrocheurs ont doublé une ou plusieurs fois, un peu plus de la moitié d'entre eux ayant doublé dès le primaire, traînant ainsi une longue histoire d'échec. À ce point de vue, les garçons ont connu un curriculum plus difficile. L'année où ils ont quitté l'école, au moins le quart des sujets échouait l'année complète, alors que d'autres connaissaient des difficultés dans certaines matières. Ils quittent en majorité entre 16 et 18 ans, après avoir cumulé des retards scolaires ou avoir connu une expérience de raccrochage manqué, alors qu'un plus petit nombre a décroché illégalement. Au moment de l'abandon, les filles sont surtout en 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire, les garçons en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Les données sur la scolarité entièrement complétée confirment l'avance des filles.

Les motifs d'abandon exprimés réfèrent d'abord au travail, vu comme une nécessité ou un désir. Par contre en colligeant l'ensemble des raisons produites pour décrocher, on constate que les motifs en relation directe avec l'école obtiennent la fréquence la plus élevée, soit 52%. Enfin, on observe des différences majeures entre les sexes quant à ces motifs. Les garçons invoquent le travail et l'argent deux fois plus souvent, le manque d'intérêt et de motivation de deux à trois fois plus souvent. La grossesse des jeunes femmes et le découragement chez les garçons sont souvent cités comme raisons de la perte de motivation bien que les filles soient un peu plus sensibles aux échecs et que les garçons aient eu un peu plus de difficultés familiales. Finalement, les aléas de la vie sentimentale sont surtout évoqués par les femmes.

Dans quel contexte retournent-ils aux études ?

Plus le temps passe, plus il semble difficile de raccrocher, puisque 40% des sujets effectuent cette démarche dans les deux années qui suivent. 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 : parmi les éléments déclencheurs, pour 30 d'entre eux, le chômage, la précarité de leur emploi ou leur maigre salaire au moment de l'inscription les poussent à étudier pour améliorer leur sort. Pour d'autres, les pressions de leurs proches, surtout les conjoints, ont un impact sur leur désir d'obtenir un diplôme.

Plus de 70% des répondants s'inscrivent à temps partiel, la plupart payant aussi leur scolarité eux-mêmes. Les femmes étudient un peu plus souvent à temps plein et sont plus souvent aidées

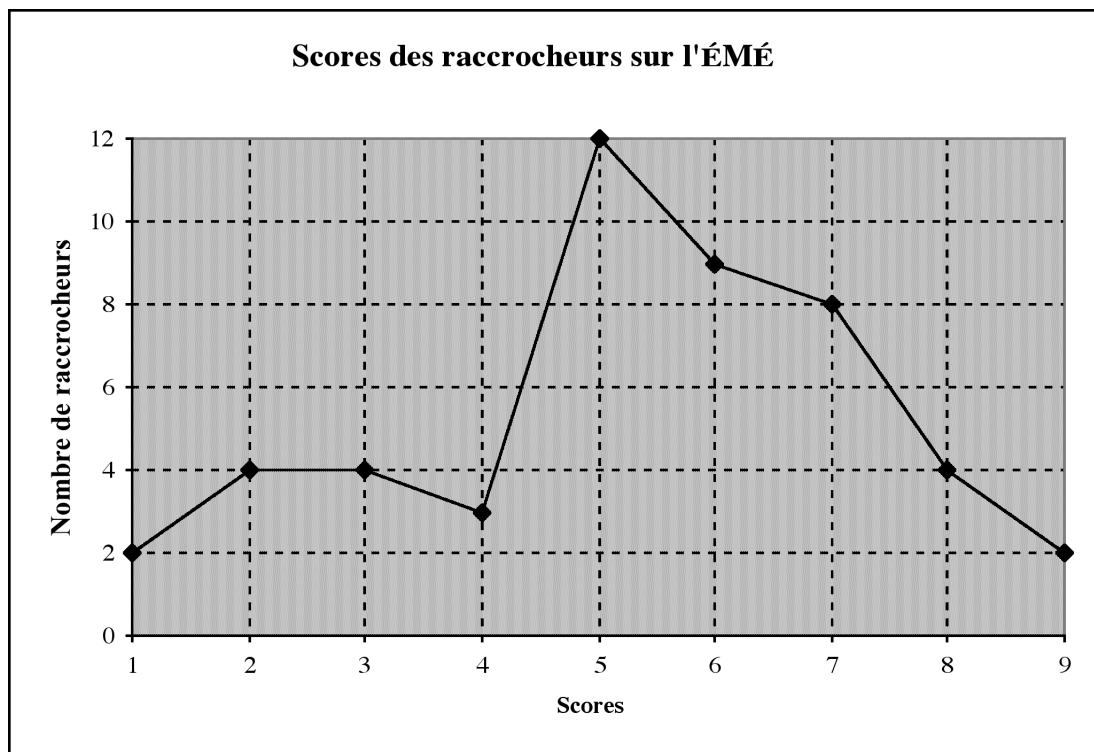
financièrement (parents ou prestations). À court terme, trois-quarts des sujets dont plus de femmes visent l'obtention du DES (diplôme d'études secondaires), alors que les autres, plus souvent des hommes, sont davantage tournés vers l'obtention de préalables au DEP (diplôme d'études professionnelles) ou demeurent confus. À long terme, leurs aspirations scolaires se situent à environ 30% au niveau secondaire, 40% au niveau collégial et 20% au niveau universitaire. Les femmes sont plus attirées par les études supérieures, alors que près de la moitié des hommes choisissent une formation à l'ordre secondaire.

La grande majorité des raccrocheurs est convaincue d'être en mesure d'atteindre son objectif, le doute et l'incertitude s'avérant surtout l'apanage des hommes. De plus, la plupart des étudiants, surtout les femmes, ne prévoient pas de difficultés. Les appréhensions des autres (30% environ), plus réalistes ou plus anxieux, concernent d'abord la motivation et les exigences d'un emploi, puis les problèmes reliés à leurs finances et à la conciliation de l'ensemble de leurs activités, les femmes ajoutant à cette liste leurs obligations familiales.

### **Motivation aux études, auto-perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance**

Le retour de ces étudiants dans le monde scolaire est révélateur d'une certaine motivation. Mais celle-ci est-elle suffisante ? Réussiront-ils cette fois à persister jusqu'à l'échéance ?

En vue de mieux définir le niveau et le type de motivation aux études chez ces raccrocheurs et possiblement prédire la persistance, l'échelle de motivation aux études (Vallerand, 1991) a été administrée vers la deuxième semaine de cours, en même temps que le questionnaire socio-pédagogique. Voyons d'abord comment se situent les répondants de façon globale sur l'émé, avant d'analyser par la suite les résultats aux sous-échelles de cet instrument, puis les résultats aux échelles d'autonomie, de compétence et d'appartenance. La figure 2 suivante illustre les résultats des sujets à l'émé (les scores 1 et 2 représentent des scores négatifs tel qu'expliqué ultérieurement).



**Figure 2 Répartition des raccrocheurs selon leurs scores sur l'ÉMÉ**

La figure 2 donne un aperçu de la répartition des étudiants sur l'ÉMÉ, sur une échelle graduée, intégrant les différents construits de la motivation. Les résultats s'échelonnent de -7.92 à +12.20. Les points 1 et 2 représentent les scores négatifs (à 1, deux sujets se situent vers -7 et -4, laissant supposer un bon niveau d'amotivation ; au point 2, quatre sujets se situent entre -0.1 et -0.7). Chacun des points suivants représente des scores positifs regroupés par deux (+0 et +1, +2 et +3, +3 et +4 et ainsi de suite). La majorité des étudiants ( $n=29$  ou 60%) se situent entre les points 5 et 7 du graphique, avec des résultats de +4 à +9. Certains se trouvent à des niveaux plus élevés de +10 à +12.20 (6 sujets ou 13%), présentant des niveaux d'autodétermination et de motivation intrinsèque plus élevés. Enfin, la moyenne de l'échantillon à l'ÉMÉ se situe à 5.40.

Cette échelle permet donc de situer les étudiants face à chacune des sept sous-échelles ou types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Cette différenciation des motivations, réparties sur un continuum, selon le degré d'autodétermination sous-jacent, permet de saisir ce qui anime ces raccrocheurs. Cette théorie permet ainsi d'identifier les étapes à suivre pour arriver à une plus grande motivation, suivant un processus d'intériorisation. Cela permet d'ajuster l'intervention pour aider un raccrocheur par exemple, à «voyager» d'un niveau à l'autre sur le continuum.

Le tableau 1 présente les résultats obtenus aux sous-échelles et à l'ÉMÉ.

**Tableau 1**  
**Moyennes des groupes à l'ÉMÉ**  
**et sous-échelles de motivation**

<b>Sous-échelles<sup>1</sup></b>	<b>Femmes</b>	<b>Hommes</b>	<b>Moyenne générale</b>
	N=25	N=23	N=48
Intrinsèque à la connaissance	4,32	4,51	4,41
Intrinsèque à l'accomplissement	4,41	4,27	4,34
Intrinsèque aux sensations	3,08	3,6	3,32
Régulation identifiée	5,51	5,66	5,58
Régulation introjectée	4,94	4,91	4,92
Régulation externe	5,34	5,26	5,30
Amotivation	1,34	1,74	1,53
<b>ÉMÉ<sup>2</sup></b>	<b>5,60</b>	<b>5,19</b>	<b>5,40</b>

<sup>1</sup> Le score de chacune des sous-échelles varie de 1 à 7.

<sup>2</sup> Le score des étudiants à l'ÉMÉ est obtenu par l'application d'une formule indiquée antérieurement dans cet article



Si on considère les moyennes générales dans un premier temps, on remarque que les scores obtenus pour les différents types de motivation intrinsèque (4.41, 4.34 et 3.32, soit une moyenne de 4.02 pour la MI) s'avèrent les plus bas parmi les différents types de régulation. Ces étudiants inscrits en formation générale semblent avoir un intérêt mitigé pour les matières elles-mêmes. La régulation identifiée (étape sur le continuum où on commence à parler d'autodétermination) arrache le score le plus élevé, 5.58 sur 7, signalant que les raccrocheurs ont choisi eux-mêmes de revenir, valorisant les conséquences de ce geste. La régulation externe s'avère élevée, nos répondants se sentant obligés d'agir, poussés par l'environnement, ou encore ils s'imposent eux-mêmes ces pressions et contrôles (motivation introjectée). Parmi les répondants, certains manifestent de forts niveaux d'amotivation ou résignation acquise. Le fait que les deux types de motivation jugés les plus importants pour les étudiants (...) soient la régulation identifiée et la régulation externe semble conforme aux résultats antécédents qui démontrent que la ME est plus présente en éducation que la MI » (Vallerand et al., 1989, p.345).

En comparant les résultats selon les sexes, on remarque que les raccrocheuses obtiennent un score plus élevé sur l'échelle de motivation, ce qui semble ici le résultat d'une amotivation plus élevée chez les raccrocheurs. Les recherches avaient démontré que « les femmes possèdent un profil plus intrinsèque et autodéterminé que les hommes alors que ces derniers font preuve de plus de régulation externe et d'amotivation » (Vallerand et al., 1989, p.333), ce qui n'est pas tout-à-fait le cas ici.

Reliées à la théorie de l'évaluation cognitive, les échelles d'autoperception d'autonomie, de compétence et d'appartenance, dont les résultats sont présentés au tableau 2, apportent un complément d'éclairage sur la situation des raccrocheurs. Située à 6.02 sur l'échelle, la perception d'autonomie des raccrocheurs est très élevée; tel que constaté précédemment (au Tableau 1), 83% des sujets ont le sentiment d'avoir choisi de revenir aux études, la plupart défrayant eux-mêmes leurs frais de scolarité. Les résultats obtenus placent ici les femmes et les hommes sensiblement au même niveau.

La perception de compétence des raccrocheurs, à 5.08 sur l'échelle, semble souffrir par contre des expériences scolaires passées. C'est plus typique pour les hommes, qui ont connu dans leur histoire scolaire, plus de redoublements que les femmes. Enfin, il semble que le contexte ne se prête pas vraiment au développement du sentiment d'appartenance. À 2.81, celui-ci est bas (11 sujets le situent à 1 sur l'échelle de 1 à 7) mais le serait encore davantage si on incluait les deux étudiants qui ont déclaré cet élément non applicable. Il s'avère ainsi difficile de comparer les groupes masculin et féminin, compte tenu de cet élément. Par contre, tel que présenté au tableau 3, une nette différence peut être observée entre les étudiants à temps plein et à temps partiel à ce plan.

**Tableau 2**  
**Moyennes obtenues aux échelles d'auto-perception**  
**d'autonomie, de compétence et d'appartenance**

<b>Échelles1</b>	<b>Femmes</b>	<b>Hommes</b>	<b>Moyenne générale</b>
	N=25	N=23	N=48
<b>Perception d'autonomie</b>	6,04	6,01	6,02
<b>Perception de compétence</b>	5,35	4,75	5,08
<b>Perception d'appartenance</b>	2,48	3,21 (N=21) <sup>2</sup>	<b>2,81</b> (N=46) <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Le score de chacune des échelles varie de 1 à 7.

<sup>2</sup> Deux étudiants ont indiqué la mention « non applicable » à cet élément.

**Tableau 3**  
**Moyennes obtenues à l'échelle d'appartenance**  
**selon les groupes à temps plein ou partiel**

	<b>Temps plein</b>	<b>Temps partiel</b>	<b>Moyenne générale</b>
	N=14	N=32	N=46
<b>Perception d'appartenance</b>	3,28	2,29	<b>2,81</b>

Que faut-il retenir du profil motivationnel de ces raccrocheurs au début de leur démarche ? Sans nécessairement avoir fait la paix avec leurs expériences scolaires passées et être intéressés par les matières elles-mêmes, la plupart de ces étudiants ont fait « un choix de vie très important » selon les termes de Vallerand (1993) en revenant aux études. Les scores élevés de motivation identifiée et de perception d'autonomie le démontrent. Par contre, il faut considérer que certains manifestent des niveaux d'amotivation alarmants. Plusieurs, et davantage les hommes que les femmes, traînent des sentiments d'incompétence face au monde scolaire pris globalement ou face à certaines matières. Enfin les raccrocheurs semblent se sentir isolés dans ce nouveau milieu qu'ils tentent d'intégrer, puisqu'ils situent leur sentiment d'appartenance à 2.81 tout au plus. Le milieu de l'éducation des adultes au secondaire peut-il rencontrer suffisamment les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des raccrocheurs? Le cadre scolaire

qui leur est offert peut-il favoriser le développement de leur motivation, de leur persistance et de leur sentiment de réussite?

Il semble que les attentes de ces étudiants face au fait d'être soutenus soient relativement déficientes au plan du sentiment d'appartenance et de l'insertion.

### **Persistance aux études (six mois après)**

Après un délai de six mois environ, un questionnaire de suivi, complété au moyen d'entrevues téléphoniques, a permis de situer où en étaient les raccrocheurs. Qui a quitté, qui a persévéré? Quelles raisons les ont incités à partir ou à rester? Comment ont-ils vécu cette période, ou quels facteurs (négatifs et positifs, internes et externes) ont pu affecter leur persistance?

Cette dernière section des résultats sera consacrée à répondre à ces questionnements. Précisons dès le départ que sur 48 étudiants, 11 d'entre eux n'ont pu être rejoints (10 adultes n'étudient plus au Centre Gérard-Filion). Ainsi le questionnaire de suivi a été présenté à 37 étudiants, 35 d'entre eux ayant répondu à l'ensemble des questions.

### **Portrait des «raccrocheurs accrochés» et «raccrocheurs décrochés»**

Une proportion de 42% des sujets étaient toujours engagés dans leur programme scolaire six mois plus tard, alors que 37% avaient encore décroché, tandis que 21% d'entre eux n'ont pu être rejoints parce qu'ils avaient quitté le centre d'éducation des adultes et possiblement leurs études. Ainsi, il semble qu'une majorité des adultes ait abandonné dans les six premiers mois de leur inscription.

Quels éléments ressortent concernant la persistance scolaire des raccrocheurs? D'abord, il semble que le raccrochage constitue une expérience difficile puisque la majorité des étudiants n'ont pas résisté. On observe que les étudiants à temps plein persistent deux fois plus que les étudiants à temps partiel et les femmes plus que les hommes. D'autre part, on constate que des données obtenues à l'*Échelle de motivation en éducation* sont corroborées au suivi : les raccrocheurs qui démontraient de forts niveaux d'amotivation ont peu persisté.

Parmi les motifs invoqués par ceux qui sont restés, beaucoup ont exprimé des raisons liées à la motivation extrinsèque mais la valorisation accordée aux études semble les situer au niveau de la régulation identifiée sur le continuum d'autodétermination. Des expériences de réussite, de bons encouragements et un sentiment de voir un jour le bout du tunnel, ont eu une incidence sur leur sentiment de compétence et sur leur motivation.

Parmi les raisons invoquées pour quitter, les conditions de vie à l'école (les horaires notamment et le peu de personnalisation de leurs rapports avec leurs collègues) ainsi que leurs conditions de travail sont les plus souvent mentionnées, ce qui fait que quelques-uns d'entre eux ont éliminé l'objectif de formation qu'ils s'étaient donné.

Le bilan des difficultés externes et internes rencontrées durant cette période de six mois, contraste avec l'évaluation des difficultés anticipées, illustrant l'importance de clarifier avec eux ces aspects dès le départ. On retiendra parmi les forces négatives externes majeures que les difficultés reliées à l'école obtiennent une fréquence de 69%, le travail 57% et les difficultés financières 31%. Quand on considère les difficultés internes de cette clientèle, on ne peut que constater la grande vulnérabilité d'une bonne proportion d'entre eux : manque de motivation, d'intérêt, manque d'objectifs professionnels, manque de modèles de réussite. Aussi, placés dans un contexte exigeant - progrès plus lents liés au temps partiel, sentiment de solitude, problèmes d'organisation et d'adaptation accrus - étant donné l'utilisation d'une méthode d'enseignement individualisé, plusieurs d'entre eux n'ont pu s'adapter.

Ces adultes ont fourni des suggestions et des pistes de réflexion qui demanderaient à être élaborés en concertation avec l'ensemble des acteurs du milieu, intervenants scolaires et étudiants.

Lorsque les adultes possèdent des ressources externes précieuses tels des amis, une famille supportante et un personnel scolaire compétent et apprécié, (professeurs et conseillers en orientation), leur performance est meilleure et leur motivation plus grande. Cependant, une lacune de taille a été constatée au plan des possibilités de développement du sentiment d'appartenance. L'école reste pour eux une usine à fabriquer des diplômés et non un milieu de vie riche permettant le développement de l'individu. Cette conception de l'école s'apparente ainsi davantage au courant pragmatique qu'au courant social.

Au plan des ressources internes des personnes, on relève des sentiments élevés d'autonomie, de compétence et de motivation à réussir chez plusieurs alors que d'autres aspects mériteraient plus d'attention. Comment travailler, à l'éducation des adultes, le développement de la confiance en soi, l'identification d'un choix vocationnel stimulant et le sentiment d'appartenir à une communauté apprenante?

La majorité de ceux qui ont quitté affirment vouloir revenir dans un avenir prochain. Comment soutenir leur motivation ? Possiblement en effectuant un suivi, en les écoutant. Le suivi téléphonique effectué lors de la dernière partie de cette recherche a permis de constater que ces étudiants sont très sensibles à l'attention manifestée et éprouvent un grand besoin de communiquer avec d'autres sur leur situation. La démarche d'écoute et la réflexion suscitée par le questionnaire de suivi a permis de clarifier leurs attentes en ce sens, les amenant même à nous remercier pour le temps accordé.

« C'est le fun qu'un suivi se fasse...se sentir comprise, appuyée. J'ai pas eu ça ailleurs. Avoir un coup de main plutôt qu'être bloquée [en référence à des expériences scolaires au régulier]. Tout le monde est dans le même paquet, il n'y a pas de suivi individualisé. »

« ça fait réfléchir...Je ne m'attendais pas à ça »

« ça fait du bien d'avoir parlé, ça permet de mettre les choses à la bonne place ».

## **CONCLUSION**

Se situant dans le cadre d'un vaste courant de recherches sur le décrochage scolaire publiées ces dernières années, cette recherche a ciblé un thème peu étudié, le raccrochage scolaire à l'ordre secondaire, secteur général de l'éducation des adultes. La question posée au départ: qu'est-ce qui explique le retour aux études de ces ex-décrocheurs et surtout quels facteurs favoriseraient leur persistance et leur réussite ? La motivation de ces raccrocheurs adultes est apparue comme l'élément-clé à considérer, conduisant cette recherche à s'appuyer sur le modèle théorique de Deci et Ryan (1985) et intégrant les déterminants et les conséquences de la motivation. Une perspective contextuelle accrue a été apportée en intégrant à ce premier modèle la théorie des champs de forces de Lewin (1967, 1975).

En termes d'objectifs, cette recherche tournait autour de deux pôles. Elle visait tout d'abord à identifier le rôle de la motivation des raccrocheurs adultes face à leur persistance aux études. Elle visait aussi à identifier le profil de cette clientèle dans un centre d'éducation des adultes, c'est-à-dire à cerner ses caractéristiques, ses difficultés ainsi que ses ressources en vue de circonscrire davantage ses besoins.

Située dans un paradigme quantitatif, cette recherche intègre une observation de nature qualitative, compte tenu de l'utilisation de plusieurs questions ouvertes et d'un questionnaire de suivi complété au moyen d'entrevues téléphoniques. Les données ont été collectées grâce à trois instruments, l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand et al. 1989; Vallerand, 1991) accompagnée d'échelles d'auto-perception d'autonomie, de compétence et d'appartenance, un questionnaire socio-pédagogique et un questionnaire de suivi complété six mois plus tard. Effectuée auprès d'un échantillon précis de 48 raccrocheurs d'un centre d'éducation des adultes, cette recherche a, bien sûr, une portée limitée. Elle vise surtout à encourager les centres de formation pour raccrocheurs à effectuer des changements, afin de coller davantage aux besoins spécifiques de leurs adultes et de favoriser une meilleure intégration sociale grâce à des raccrochages réussis.

Les principaux résultats identifiés sont les suivants. D'abord, le questionnaire socio-pédagogique a permis de situer les caractéristiques personnelles et des éléments pertinents de l'environnement familial des raccrocheurs. À ce sujet, il est possible de dégager deux nouvelles pistes de recherches. D'abord, identifier dans quelle mesure la valeur attribuée à la réussite scolaire par les parents est intrinsèque ou instrumentale. Aussi, une recherche comparative des perceptions des filles et des garçons face aux attentes scolaires des parents pourrait répondre au questionnement suscité lors de cette recherche. Enfin, le questionnaire socio-pédagogique a permis également d'identifier dans quelles conditions s'était produit l'abandon scolaire et les conditions dans lesquelles s'effectue le retour aux études, établissant le quand, le pourquoi et le comment de cette démarche.

Dans un deuxième temps, l'Échelle de motivation en éducation (Vallerand, 1991) a permis de mieux définir le niveau et le type de motivation de ces étudiants. Les résultats ont permis d'illustrer la courbe de leurs scores sur l'ÉMÉ, d'établir la moyenne générale à 5.40 et de constater le niveau un peu plus élevé de motivation chez les filles par rapport aux garçons. Les résultats démontrent par ailleurs que ces raccrocheurs répondent surtout à une régulation identifiée, puis à des régulations externe et introjectée, la motivation intrinsèque étant la plus basse. Bien que le sentiment d'autonomie soit très élevé, le sentiment de compétence l'est moins, surtout chez les hommes, alors que le sentiment d'appartenance - un peu plus élevé chez les étudiants à temps plein - s'avère des plus minces ou même inexistant chez plusieurs.

Enfin, le questionnaire de suivi a permis de mettre en évidence la grande difficulté à persister chez ces raccrocheurs et a fourni les éléments de réponses aux trois questions de recherche identifiées.

### **Première question:**

Peut-on affirmer que plus les motivations des raccrocheurs sont intrinsèques et liées à l'autonomie, plus leurs chances de persister sont élevées ?

La compilation des scores obtenus à l'ÉMÉ par les 20 étudiants qui poursuivent toujours leurs études, permet d'établir leur moyenne à 6.68 alors que la moyenne des 28 étudiants qui ont quitté se situe à 4.49. Ces résultats tendent à confirmer, pour ces étudiants, malgré l'influence reconnue d'autres facteurs, l'impact que peut avoir une motivation interne sur leurs chances de persister.

### **Deuxième question:**

Les raccrocheurs qui abandonnent à nouveau se perçoivent-ils comme moins compétents et moins autonomes en milieu scolaire que ceux qui poursuivent ?

En comparant les résultats obtenus aux échelles d'autonomie et de compétence à l'automne, on ne peut établir de différence significative entre les étudiants qui ont quitté et ceux qui sont restés. Un post-test effectué avec les mêmes échelles aurait peut-être apporté des résultats plus significatifs. Même si ces échelles peuvent avoir une valeur prédictive, elles nous semblent d'abord particulièrement intéressantes pour situer les caractéristiques motivationnelles des groupes et des individus en vue d'intervenir de façon plus adéquate. Elles peuvent permettre par ailleurs d'échanger avec l'étudiant sur sa situation.

### **Troisième question:**

À part la motivation, quels autres facteurs (externes et internes, positifs et négatifs) influencent la persistance aux études chez ces raccrocheurs ?

Le constat effectué permet d'affirmer que l'expérience de rattachage est difficile puisque la majorité n'a pas persisté. Les raccrocheurs idéalisaient peut-être un peu trop leur retour sans

mesurer suffisamment les difficultés possibles, sans se préparer adéquatement. Les expériences passées combinées à leur contexte actuel recèlent souvent bien des obstacles. Le suivi a permis de constater l'importance des facteurs externes et internes, positifs et négatifs qui agissent sur leur persistance en plus de la variable motivationnelle. Au lieu de répéter ici ces éléments, il semble plus pertinent à partir de ces données de faire la liste de pistes d'actions possibles pour élaborer des programmes à leur intention.

En premier lieu, il s'avère important d'offrir un programme d'accueil plus complet permettant à l'étudiant de mieux identifier sa situation et les obstacles possibles et permettant aux intervenants de mieux cibler la clientèle à risque. Ce programme pourrait comprendre la passation de questionnaires semblables à ceux qui sont utilisés dans cette recherche, des exercices d'auto-évaluation, mais également comprendre des périodes d'échange entre étudiants sur leur situation, afin de briser leur isolement.

Il faudrait aussi favoriser des activités d'adaptation à ce nouveau milieu social et scolaire ou des activités de transition élaborées selon les besoins identifiés. Il faudrait favoriser des moments de discussion avec les étudiants sur les exigences de la formation, s'assurer qu'ils soient bien informés, les préparer davantage à transiger avec une formation de type individualisé, quitte à construire des outils d'auto-évaluation et de suivi qui puissent les aider à développer leur autonomie. Il faudrait voir à mettre sur pied des ateliers de méthode de travail intellectuel, de gestion du temps, de résolution de problèmes. « On ouvre toutes grandes aux jeunes les portes d'une école qui n'est pas pour eux, pensant les récupérer sans autre investissement » souligne Bourbeau (1992, p.16).

Une intégration réussie ne peut se faire sans travailler à développer le sentiment d'appartenance. Le suivi effectué après six mois semble indiquer que le sentiment d'appartenance des raccrocheurs n'a pas progressé. Un seul étudiant cite les autres étudiants comme ressource possible dans la liste proposée, le sentiment de solitude obtient une fréquence de 20% dans la liste de leurs difficultés et plusieurs raccrocheurs soulignent l'importance de favoriser les interrelations, l'entraide en vue de faciliter leurs études et leur persévérance. Le milieu scolaire se doit d'être un milieu de vie attirant où il fait bon échanger, un milieu qui encourage le développement de l'individu à la fois aux plans cognitif, affectif et social. Les étudiants ont suggéré de favoriser l'entraide scolaire, de mettre en place des activités sociales et/ou sportives, de bénéficier de lieux d'échange agréables (cafétéria plus adaptée par exemple).

Les difficultés reliées à l'école obtenaient une fréquence de 69%. Il faudrait voir comment aplanir ces difficultés soit par des réaménagements ou une meilleure préparation des étudiants. Il faut travailler à l'adaptation du système scolaire et de ses intervenants aux réalités et besoins de ces étudiants adultes; par exemple, reconsidérer certains règlements, les tests de classement ou la façon dont ils sont appliqués, trouver une formule qui permette de ne pas évacuer les étudiants qui ont des horaires de travail variables.

Des lacunes sont flagrantes aussi chez ces étudiants au plan de l'information scolaire et professionnelle. Ils confondent les niveaux et les types de formation, ils éprouvent des difficultés à spécifier des titres professionnels. Il y a beaucoup de travail à effectuer pour que ces étudiants

puissent clarifier leurs aspirations professionnelles et profiter de ce ressort motivationnel puissant qu'est un accompagnement sérieux en orientation.

Dans une recherche portant sur *Une adaptation du concept d'école orientante aux centres d'éducation des adultes au secondaire*, Rodrigue (1999) souligne le besoin, à l'éducation des adultes, de reconnaître les expériences antérieures des apprenants et de leur fournir des occasions de vivre à l'école des expériences significatives, de développer des relations interpersonnelles et de mobiliser le corps enseignant et les conseillers d'orientation pour faire du lieu de formation un lieu de vie (p.93). Ces énoncés évoquent le concept d'école orientante et plus spécifiquement de «centre orientant».

En somme, il s'agit de travailler à développer de meilleures bases au plan humain. D'une part, il s'avère important d'amener le rattaché à clarifier et définir plus spécifiquement son engagement, de le responsabiliser face à sa formation. D'autre part, il est essentiel aussi que le milieu scolaire se sente engagé vis-à-vis de chaque étudiant inscrit, en vue de lui apporter le soutien nécessaire pour rencontrer ses objectifs et l'accompagner à bon port. Retenir ou reconquérir chacun des étudiants inscrits (dans la mesure de leur désir et sens des responsabilités) devrait constituer la mission du personnel scolaire. Enfin, il faudrait peut-être développer une approche-client, en considérant ces étudiants comme des *clients* à satisfaire plutôt que des *élèves* soumis, à contrôler, en établissant en quelque sorte avec eux une bonne alliance de travail couplée à un modèle d'enseignement plus constructiviste, ce qui permettrait de combler les besoins autant cognitifs que relationnels des adultes-apprenants.

**Colette Gagnon**, conseillère d'orientation, est conseillère pédagogique et responsable du Programme Canadien de la Francophonie pour le cégep de St-Jean-sur-Richelieu. Elle a déjà travaillé à l'Éducation des Adultes et, à l'UQÀM, elle a œuvré aux services-conseil à la vie étudiante. Courriel : [colette.gagnon@cstjean.qc.ca](mailto:colette.gagnon@cstjean.qc.ca)

**Marie-Lise Brunel**, conseillère d'orientation, est professeure titulaire en carriérologie à l'UQÀM. Elle s'intéresse surtout au counseling, particulièrement à l'étude de l'empathie et elle a publié plusieurs articles et chapitres de livres sur ce thème. Une de ses recherches a porté sur le potentiel conceptuel d'élèves doués mais sous-motivés et sous-performants au plan scolaire. Courriel : [brunel.marie-lise@uqam.ca](mailto:brunel.marie-lise@uqam.ca)

## RÉFÉRENCES

- ANDERSON, E.C. (1987). Forces influencing student persistence and achievement. In L. Noel, R. Levitz & D. Saluri (eds.), *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 44-61.
- BLISHEN, B. (1971). A socio-economic index of occupations in Canada. In *Canadian society: Sociological perspectives*, Toronto: MacMillan. 575 p. Traduit et adapté par M'H. MELLOUKI & A. BABY, Québec: Université Laval
- BOISVERT, J. & MALO F. (1993). Décrochage-rattachage scolaire au Québec. *Dimensions*, 14, (3) 7-16.



- BOUCHARD, P., ST-AMANT J.-C. et CÔTÉ, E. (1993). Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. *Bulletin du CRIRES*, 1, (3), 8 p.
- BOUCHARD, P. & ST-AMANT J.-C. (1994). «*On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre*» *Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises*. Sainte-Foy: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- BOURBEAU, L. (1992). *Les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec, Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires.
- BRUNEL, M.-L. (1990) Le «*Qui suis-je?*» des adolescents. *Revue Québécoise de Psychologie*, 11 (1-2), 195-223.
- CHEVRIER, J. (1992). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (éd.) *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy: Presses de l'université du Québec. p.49-77.
- DECI, E.L. & RYAN R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A.K. Boggiano et T.S. Pittman (eds) *Achievement and motivation, A social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9-36.
- DECI, E.L. et RYAN R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. & RYAN, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, (3&4), 325-346.
- FILION, M. & MONGEON M. (1993). Entre la prévention du décrochage et la nécessité d'un nouveau contrat social. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14 (1) 123-134.
- LANGÉVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire*. Montréal: Logiques.
- LEWIN, K. (1975). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. In D. Cartwright (ed.). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- LEWIN, K. (1967). *Psychologie dynamique: les relations humaines*. Paris: P.U.F.
- MIRON, A. (1993). Décrocher afin de mieux raccrocher...ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14 (1) 115-121.
- NOEL, L. (1985). *Increasing student motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OUELLETTE, R. (1994) Le décrochage scolaire: perspective générale. *Éducation et Francophonie*, 22 (1), 4-11.
- PELLETIER, L.G. & VALLERAND R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R.J. Vallerand et F. Thill, (éds). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études Vivantes, p. 233-281

- PINTRICH, P.R. & SCHUNK D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill.
- RIVIÈRE, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Montréal: Éditions Logiques.
- RIVIÈRE B. (1996). *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*. Montréal: Beauchemin.
- RODRIGUE, B. (1999). *Une adaptation du concept d'école orientante aux centres d'éducation des adultes au secondaire*. Rapport de recherche à la maîtrise en éducation. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- RYAN, R.M., CONNELL, J.P. & DECI, F.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames et R.E. Ames (eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu*. New York: Academic Press p. 13-51.
- SAVARD et al. (1993) *Répertoire des ressources universitaires consacrées à la réussite scolaire dans les facultés et départements des universités francophones du Canada*.
- SMITH, R.N. (1979). Student awareness of attendance problems - A survey of drop-outs. *Adult Education*, 52, (2), 107-110.
- ST-AMANT, J.C., BOUCHARD, P. & BERTHELOT, J. (1993). Vers un bilan des pratiques de rattrapage. *OPTIONS CEQ*, Hiver 1992-1993, 129-141.
- VALLERAND, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R.J. Vallerand et E. Thill, (éds), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études Vivantes, p. 533-581.
- VALLERAND, R.J. (1991). *Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S 28)*, Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- VALLERAND, R.J., BLAIS, M., BRIÈRE N., PELLETIER L. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 2, (3), 323-349.
- VALLERAND, R.J. et SÉNÉCAL, C.R. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1), 44-67.
- VALLERAND, R.J. et THILL, E., éd. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études vivantes.
- VIOLETTE, M. (1991). *L'école, facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.