

# LA PERSÉVÉRANCE DANS UNE AUTOFORMATION ASSISTÉE, DE TRAVAILLEUSES EN SITUATION TRAVAIL-FAMILLE-FORMATION

---

**Francine D'Ortun, Université du Québec en Outaouais, Canada**

*Notre recherche doctorale vise à explorer les facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental, favorisant ou non la persévérance dans une autoformation assistée reliée au travail. Dans cet article, nous présentons les résultats à l'une des 18 questions d'entretien, soit celle ayant fait émerger la conciliation travail-famille-formation au nombre des facteurs. L'échantillon accidentel et exclusivement féminin, se répartit en quadrat. Il comporte 8 infirmières et 8 administratrices, dont 8 diplômées et 8 ayant abandonné la formation. L'échantillon se répartit en part égale entre deux certificats livrés à distance : Gérontologie (Université de Montréal) et Administration (Téluq). Après un état des lieux des enjeux de la formation continue, nous décrivons la méthode et les résultats afférents à la conciliation travail-famille-formation, dont un modèle de la persévérance dans le contexte où le diplôme impulse la carrière. Les résultats présentés ici sont issus d'une analyse spécifique en vue de cet article.*

## PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte de la formation continue d'adultes souhaitant acquérir des compétences nécessaires à leur carrière, notre intérêt de recherche est l'exploration des facteurs favorisant ou nuisant à l'autoformation assistée à partir de l'expérience d'apprentissage de téléuniversitaires. Notre recherche doctorale examine les facteurs énoncés de persévérance et d'abandon de formations ouvertes et à distance (FOAD) vues comme solutions à la formation continue de travailleurs. Notre recherche s'inscrit dans le courant des recherches de Tough (1971) qui confirmaient l'importance de l'apprentissage adulte hors des institutions. L'apprenant est au centre de nos travaux. Notons que c'est à l'occasion de l'analyse des transcriptions des entretiens, menés auprès de 16 travailleuses, qu'a émergé le thème de la conciliation travail-famille-formation. Étant donné la richesse du matériel recueilli, l'objet de ce numéro et les limites de l'espace imparti, au moment de présenter des résultats, nous insistons surtout ici, sur les données recueillies à l'occasion de l'une de nos 18 questions d'entretiens dirigés, soit celle ayant suscité cette difficile conciliation. Après un état des lieux de la formation continue, nous décrivons la méthode, les résultats afférents à la conciliation travail-famille-formation et présentons les résultats afférents à la conciliation examinés au regard de facteurs de persévérance et d'abandon recensés et au regard des rubriques d'un modèle de la persévérance, initié en vue de dynamiser nos résultats de recherche.

## La formation ouverte et à distance (FOAD) au service de la formation continue

Pour une meilleure compréhension, il importe d'abord de définir la formation ouverte et à distance (FOAD) et de situer l'autoformation assistée. Pour Glickman (2002), il s'agit d'une expression générique incluant la formation à distance, le e-learning, l'autoformation, etc. Parce que la situation pédagogique étudiée (la formation à distance est une des ramifications de la FOAD) se nomme « autoformation assistée » dans le courant des recherches en autoformation, nous parlons ici d'autoformation assistée. Ce mode de formation oblige à s'enseigner (autodidactic domain), se déroule hors de l'institution mais les contenus sont par contre décidés par les établissements universitaires, selon la description qu'en fait Candy (1991), un chercheur dans notre domaine. Candy présente par ailleurs l'autoformation à l'aide d'un schéma qui distingue l'autoformation et « l'autoformation assistée » entre elles, puis les situe au regard des autres modes de livraison de formation. Pour ce faire, il use d'un continuum du contrôle (psychologique et pédagogique) et du lieu de l'apprentissage (en ou hors établissement). En recourant à l'expression « autoformation assistée », nous rappelons que notre domaine est l'autoformation (angle de l'apprenant et de l'apprentissage) et non pas celui des technologies éducatives (angle de l'instrumentation). Cette distinction étant faite, voyons en quoi l'autoformation assistée (nommée formation à distance par les établissements universitaires québécois) comporte des éléments de solutions aux défis que pose la formation continue de la main-d'œuvre.

Selon Statistique Canada (2003, p. 6), l'éducation et la formation sont de plus en plus considérées comme un investissement important pour une prospérité accrue, tant dans les entreprises que pour les travailleurs. La démonstration que l'éducation et le développement humain sont étroitement liés n'est plus à faire. L'éducation des adultes est devenue un enjeu de société et des indicateurs en témoignent, dont l'accroissement rapide de la participation des populations adultes à la formation et la multiplication des énoncés de politiques à travers le monde (D'Ortun, 2001). Actuellement, 90 % de la population qui sera adulte en l'an 2010 a déjà quitté l'école, soit la formation initiale (MÉQ, Indicateurs 2003). Or, si l'on veut accroître la compétence de la population québécoise de l'an 2010, la seule voie possible serait l'éducation et la formation des adultes. Par contre, la formation continue, comme solution au développement et au maintien de la compétitivité de la main-d'œuvre, oblige une compréhension plus étayée de l'apprentissage adulte – une des grandes préoccupations andragogiques.

Dans une récente politique, le gouvernement du Québec (2002a; 2002b) prône la formation continue de la main-d'œuvre. En contrepartie, met-il en place des mesures favorisant l'accès à la formation tout au long de la vie des travailleurs dont l'horaire est atypique ? Existe-t-il un fossé entre l'univers pédagogique et l'univers politique ? Le Québec couvre un vaste territoire inégalement pourvu de services éducatifs et, selon l'UNESCO (2000), la FOAD est vue comme une solution à l'accessibilité au sein des politiques éducatives des pays industrialisés. La FOAD gagne en effet du terrain. Pour chiffrer l'ampleur des FOAD, il y avait, déjà en 1993, plus de 600 000 personnes inscrites en FOAD dans trois grands types d'organismes en France, et, en Angleterre, l'Open University en accueillait 120 000 (Ruano-Borbalan, 1998, p. 261). Puis, en 1999, on

estime à 20 millions le nombre de personnes qui se formaient à distance dans le monde, dont 10 millions pour l'enseignement supérieur (Commission européenne, 1999). Pour plusieurs universités, la FOAD est un moyen essentiel pour rendre accessible la connaissance sur un grand territoire, comme c'est le cas au Québec, où en 2002, selon le Comité conseil de la formation à distance (2002), il y avait plus de 50 000 personnes qui suivaient des cours universitaires à distance dans l'une ou l'autre des universités québécoises.

Plusieurs acteurs sociaux sont concernés par la formation continue de la main-d'œuvre, dont les travailleurs et travailleuses, l'État et les employeurs. Or, ce ne sont pas tous les travailleurs qui peuvent en bénéficier. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1998) constatait, à l'issue de l'examen des pratiques des entreprises en matière de formation, que la participation des travailleurs à des activités de formation soutenues par l'employeur est plus faible au Québec (une personne sur cinq) qu'au Canada (une personne sur quatre) et que les entreprises québécoises investissent moins dans la formation. Toujours selon le CSE, une PME québécoise sur deux n'avait aucun plan de formation de ses ressources humaines en 1998. Par ailleurs, constatant une sous utilisation des services du réseau public d'éducation par les entreprises, le CSE invite les commissions scolaires, les collèges et les universités à mieux prendre en compte la partie de leur mission qui couvre les besoins de formation de la main-d'œuvre en emploi, et ce, en fonction de la mission éducative de son ordre d'enseignement et des domaines dans lesquels il a développé une expertise. Quoiqu'il en soit, la FOAD favorise-t-elle l'accès à la formation d'un plus grand nombre de travailleurs et de travailleuses, tel ceux et celles résidant loin des établissements de formation ou dont l'horaire de travail en limite l'accès ? Quoique la FOAD connaisse un véritable essor et qu'elle réponde à certains besoins de formation de la main-d'œuvre, dont ceux qu'engendre un horaire atypique, la problématique de l'abandon y demeure entière. À cet égard, notre recherche visait à recueillir, auprès de travailleuses elles-mêmes apprenantes à distance, les facteurs favorisant ou nuisant à la persévérance dans des études suivies à distance. Or, pourquoi se préoccuper de la persévérance aux études ?

### **L'accès et la réussite éducative du plus grand nombre**

Pour l'OCDE (2003), les personnes aussi bien que les pays tirent avantage de l'instruction. La question de la réussite éducative s'inscrit dans une problématique large qui renvoie à différents phénomènes sociaux et à plusieurs facettes de la pluralité des sociétés modernes. Elle n'est pas une préoccupation nouvelle quoiqu'elle fasse l'objet d'un intérêt accru, non seulement au Québec mais ailleurs en Amérique du Nord et dans la majorité des pays européens où l'éducation et la formation sont au nombre des moteurs sociaux et économiques. Déjà, en 1996, Delors mentionnait que l'éducation du XXI<sup>e</sup> sera marquée du sceau de la formation continue avec ses atouts de flexibilité, de diversité et d'accessibilité dans le temps et dans l'espace (p. 16). Plus est, une économie diversifiée favorise la diversification des modes de transmission des savoirs. Pour Glickman (2002), il est impossible aujourd'hui d'ignorer, parmi les différentes modalités d'accès au savoir, celles qu'on regroupe sous le terme de formations ouvertes et à distance. Or, que savons-nous des facteurs favorisant la formation continue des travailleurs ? Entre autres facteurs, l'horaire de travail peut y faire obstacle. En effet, certains travaillent selon un horaire incom-

patible avec l'horaire des formations en institution. Par ailleurs, le nombre de travailleurs assujettis à des horaires atypiques serait croissant. En effet, pour Statistique Canada (Bourhis et Wils, 2001), les années '70 ont marqué le début de la déviance des horaires de travail par rapport à l'emploi traditionnel pour atteindre 18,5 % de tous les emplois au Canada en 1999. Ainsi, au Canada, où près d'un travailleur sur 5 travaille selon un horaire atypique, la FOAD offre des solutions à l'acquisition et au maintien de compétences des travailleurs et des travailleuses.

Quoique l'État québécois exige déjà des universités qu'elles mettent en place des mesures pour favoriser la réussite (MÉQ, 2000), nous savons peu de choses des besoins spécifiques, dont ceux en matière d'encadrement, des travailleurs et des travailleuses se formant à distance. Comment les Universités pourraient-elles favoriser davantage la persévérance ? Cette question, plusieurs chefs de file dans le domaine de la persévérance se la posent, tant en Europe qu'en Amérique, tels le Français Romainville (1997), les Américains Astin (1998), Garrison et Baynton (1987), Tinto (1987), et les Québécois Bourdages (1996), Chenard (1989), Pageau et Bujold (1999)... pour ne nommer que ces chercheurs. La recherche sur la persévérance (et l'abandon) a évolué et nous savons maintenant qu'un adulte qui s'inscrit à l'Université est susceptible de rencontrer plusieurs obstacles à la poursuite de ses études, tels l'absence de motivation à fréquenter l'université, l'absence de modèle de réussite, l'ignorance des exigences académiques des études universitaires, les difficultés à faire reconnaître ses acquis, le manque de stratégies d'études, l'accès difficile au service de garde ou les difficultés à concilier les études et les aléas de la vie. Selon Chenard (1989), qui a documenté la difficulté de concilier travail et études chez les universitaires, ce cumul est la raison la plus évoquée par les étudiants d'interrompre un certificat ou un baccalauréat. Plus est, selon la Fédération des professeurs et des professeures des universités (1997), en raison de l'allongement des études au-delà des délais prescrits, une proportion importante d'étudiants abandonne les études sans obtenir de diplôme. Au regard de ces résultats, il va sans dire que les travailleuses en formation continue - la population de notre étude - sont particulièrement susceptibles d'abandonner. Outre ces obstacles que rencontrent les universitaires étudiant sur place, peu d'écrits s'attardent à la persévérance et à l'abandon en FOAD malgré un taux d'abandon de près de 70 % dès la première session. Par ailleurs, les études qui s'y intéressent mentionnent la présence d'obstacles autres que scolaires, donc qui ne relèvent pas de l'Université. C'est par exemple le cas de l'étude de Sigueira, de Freitas et Lynch (1986, In Bertrand et al., 1994, p. 51) qui mentionne que les variables non institutionnelles comptent pour la plus grande proportion de la variance des taux de persévérance des étudiants de l'Open University du Venezuela. Et également le cas de l'étude de Peters (1992, In Ibid.) qui relève que « sur les 18 raisons mentionnées par les étudiants pour justifier leur décision, les cinq qui reviennent le plus fréquemment ont trait à leur situation personnelle et échappent au contrôle de l'établissement », telles un changement d'emploi ou un emploi trop exigeant, le manque de temps pour étudier, le manque de temps pour les loisirs, la famille et les enfants qui accaparent l'étudiant.

Les taux d'abandon en FOAD sont très élevés et les travailleurs fréquentant l'Université à distance ont un profil différent de celui de l'étudiant à qui tout réussit, du moins au plan académique. En effet, selon Pageau et Bujold (1999), seul 1 universitaire sur 5 (à l'intérieur des établissements

membres du réseau de l'Université du Québec) a un profil « traditionnel » - véritable passeport pour la réussite. Il s'agit de l'étudiant qui s'inscrit dès sa sortie du cégep, dans un baccalauréat à plein temps et le jour, dans un programme duquel il veut obtenir un diplôme et qui ne travaille pas plus de 15 heures par semaine. Le profil des travailleurs à temps complet qui étudient à temps partiel – notre population - est donc très différent du profil de l'étudiant qui persévère jusqu'au diplôme. Ainsi, malgré que la FOAD permette la poursuite des études à des personnes qui, autrement, n'auraient pu se perfectionner ou même étudier par plaisir, des recherches sont nécessaires pour améliorer la persévérance dans ce mode de formation dans un marché qui se complexifie et qui exige une main-d'œuvre compétitive et mobile.

### **La conciliation travail-famille-formation**

La conciliation travail-famille-formation n'était pas au nombre de nos préoccupations de recherche. Il s'agit d'un thème émergé des résultats et nous avons décidé de l'examiner a posteriori aux fins de cet article. Mais d'abord, que signifie la conciliation travail, famille et formation pour l'État québécois? Il appert qu'on n'ait pas encore réfléchi à cette triade. Par contre, la dyade travail-famille est, pour sa part, documentée. En effet, pour le gouvernement du Québec, il s'agit d'un ensemble de modalités, de stratégies et de dispositifs mis en œuvre par les syndicats, les employés et les employées, le patronat et les différents ordres de gouvernement en vue d'harmoniser les responsabilités et les activités familiales, professionnelles, personnelles et sociales. Ces mesures devraient permettre d'assouplir les contraintes du monde du travail et d'offrir des ressources appropriées, le tout dans une perspective d'équité et de responsabilité sociale. La conciliation travail-famille renvoie aussi aux stratégies de partage équitable des tâches domestiques et familiales auxquelles les parents qui travaillent peuvent recourir (Gouvernement du Québec, 1999, p. 28). Or, qu'en est-il des mesures favorisant l'accès aux études des femmes qui travaillent en ayant charge d'enfants? Il appert que la Stratégie d'intervention à l'égard de la main-d'œuvre féminine que Emploi-Québec met en œuvre, « reconnaît le caractère spécifique des problèmes que certaines femmes ont à affronter sur le marché du travail [...] » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3). Cette mesure vise à répondre au besoin de dignité et d'autonomie des femmes en facilitant leur insertion socioprofessionnelle et leur maintien en emploi. De 35% en 1975, les femmes composent 45 % de la main-d'œuvre québécoise en 1998. Et la formation? Malgré qu'elles soient plus scolarisées qu'autrefois, « elles restent concentrées dans des secteurs traditionnellement féminins » (ibid. p. 6), remportant la palme du travail à temps partiel, et qui plus est, elles sont encore moins payées que les hommes. Par ailleurs, il appert que les femmes éligibles à des mesures de l'État québécois en matière de Formation de la main-d'œuvre (auxquelles participent les commissions scolaires et les cégeps, et non les universités) sont bénéficiaires de l'assurance-emploi et n'étudient pas à l'Université. Dans ce contexte, qu'en est-il des politiques et des mesures pour les travailleuses qui souhaitent étudier à l'Université de leur propre initiative ? Cette question serait sans réponse.

En vue de mieux saisir les énoncés recueillis qui abordent l'organisation des études au regard de la vie quotidienne (tâches professionnelles et domestiques), nous avons retenu le collectif récent de Decarries et Corbeil (2002) parce qu'il livre l'essentiel des débats féministes et des

recherches sur les réalités complexes et les conditions précaires dans lesquelles un nombre croissant de Québécoises exercent leur maternage. Ces chercheuses constatent que les difficultés inhérentes à la gestion de la double tâche ne pourront être résolues par les seules femmes, car, disent-elles, « la prise en considération des dimensions collectives et politiques de l'articulation famille-travail nous apparaît comme une priorité sociale pour mettre un terme à l'exclusive et arbitraire responsabilisation des mères travailleuses et améliorer leur qualité de vie au travail comme au foyer » (2002, p. 19). Dans ce collectif, Malenfant jette un regard critique sur les mesures de conciliation maternité et travail et constate une absence d'intégration ou de concertation entre les politiques familiales et les politiques du travail. En l'absence de concertation entre les politiques familiales et celles du travail, il y a lieu de se demander en quoi la Politique québécoise de Formation continue de la main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2002) favorise la formation continue des femmes travailleuses ayant charge de famille ? En interrogeant des travailleuses par le fait de notre recherche doctorale, nous avons recueilli l'expression de ce dont elles ont besoin pour réussir leur FOAD et le type d'efforts que les Universités, leur employeur et l'État pourraient déployer en faveur de leur formation continue.

## DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Une population d'universitaires semblait indiquée en raison de notre domaine d'études, l'andragogie, soit cette « science dont l'objet est l'apprentissage des adultes sous toutes ses formes et dans toutes ses manifestations » (Blais et al. 1994, p. 2). Notre projet doctoral, duquel sont extraites les données en vue de cet article, est motivé par la quête, du point de vue de travailleuses, des facteurs psychologiques, pédagogiques et environnementaux en jeu dans le fait de persévérer ou d'abandonner une autoformation assistée, suivie dans le dessein d'acquérir des compétences reliées au travail. En rencontrant des diplômées, et d'autres ayant abandonné, nous souhaitons recueillir, au regard de leur expérience de travailleuses, des caractéristiques personnelles et des contextes favorisant ou non l'autoformation assistée. Ces facteurs diffèrent-ils selon qu'ils sont énoncés par celles ayant diplômé ou par celles ayant abandonné ? Pour y répondre, nous avons mené des entretiens dirigés auprès de travailleuses par ailleurs invitées à compléter deux tests psychologiques. C'est un défi que de rencontrer des étudiantes absentes des listes d'inscrits. Déjà diplômées ou ayant abandonné, non seulement étudient-elles à distance, elles ne sont, hélas, plus actives dans un programme ; ce n'est pas comme administrer un test à un groupe d'élèves dans une classe.

Pour situer notre recherche, disons qu'elle vise à répondre à la question spécifique suivante : Dans des situations d'autoformations assistées, quels facteurs, susceptibles de favoriser ou de nuire à la persévérance, sont énoncés par des travailleuses selon qu'elles aient diplômé ou abandonné ? Pour y répondre, nous avons déterminé des critères en vue de sélectionner des programmes d'études et des participants. Puis, nous avons mené des entretiens de type dirigé avec 16 téléuniversitaires, afin de recueillir du matériel portant sur des thèmes spécifiques, nécessaire pour répondre à notre question de recherche. Les thèmes émergés des transcriptions ont fait l'objet d'une validation par un jury. De façon plus détaillée, voyons comment nous avons constitué l'échantillon et mené la cueillette et le traitement.

D'abord, les programmes de certificats devaient répondre à six critères : 1- entièrement disponibles à distance, au regard des enjeux que représente l'accessibilité aux études supérieures pour le Québec ; 2- peut conduire à un baccalauréat par cumul de certificats, au regard de la préoccupation à l'égard de la scolarisation ; 3- a pour objectif l'acquisition ou le maintien de compétences professionnelles, au regard de l'obsolescence rapide des compétences et des défis que pose la formation continue aux entreprises et aux travailleurs ; 4- accueillent majoritairement des travailleurs qui étudient à temps partiel ; 5- deux programmes dont le nombre d'inscriptions est du même ordre de grandeur ; 6- et qui diffèrent entre eux pour ce qui est de la médiation de l'encadrement (téléphonique et télématique), au regard de l'essor des TIC dans la formation. C'est au regard de ces critères que nous avons retenu deux programmes comportant chacun 30 crédits et pouvant mener à un baccalauréat par cumul de certificats, soient le Certificat en Administration (Téluq), fréquenté en 2001 par 2179 personnes et le Certificat en Gériologie (Université de Montréal), fréquenté par 2811 personnes.

Ensuite, en vue de recruter des téléuniversitaires, dont le nombre s'établit à 16, nous avons élaboré des stratégies selon les contraintes liées aux programmes respectifs et au fait que les participants potentiels étaient dorénavant absents de ces programmes. La persévérance ayant son contraire, l'abandon, outre huit diplômées entre janvier 1999 et janvier 2001, nous avons recruté huit travailleurs ne s'étant pas réinscrits depuis au moins 12 mois à aucun programme de formation à distance, car la réorientation, davantage que des facteurs d'ordres psychologique, pédagogique ou environnemental, pourrait être en jeu. Nous cherchions à rencontrer des personnes qui, malgré qu'elles ne se soient pas réinscrites, avaient complété au moins un cours – l'adaptation aux études universitaires, pourrait, cette fois, être en jeu. La décision en faveur d'un échantillon féminin repose sur le fait que les certificats retenus sont majoritairement fréquentés par des femmes et que seul des femmes se sont portées volontaires. Nos critères de choix étaient : 1- résider dans la région de Montréal ; 2- avoir fréquenté l'un des deux programmes de certificats à distance retenus ; 3- en avoir diplômé entre 1999 et 2001 OU ne pas avoir terminé le programme ET ne pas s'être réinscrit depuis au moins 12 mois dans ce programme NI à aucune autre formation livrée à distance depuis, ET avoir complété au moins 1 cours du programme ; 4- occuper un emploi à temps complet durant ces études, et finalement ; 5- considérer ce programme d'études en lien avec sa carrière.

Pour ce qui est de l'échantillonnage, rencontrer des personnes ayant diplômé et d'autres ayant abandonné, est un défi. Nous souhaitons que les sujets se partagent également à l'intérieur d'un quadrant constitué de personnes 1- ayant diplômé du Certificat en Gériologie, 2- ayant diplômé du Certificat en Administration, 3- ayant abandonné le Certificat en Gériologie, 4- ayant abandonné le Certificat en Administration. Pour prendre en compte les caractéristiques des participantes espérées, nous avons adapté le recrutement aux particularités des établissements. Pour recruter celles ayant fréquenté la Téluq, nous avons multiplié les démarches, dont les appels aux professeurs, logé une invitation dans la revue électronique le Sans Papier (<http://www.teluq.quebec.ca>) et posté une lettre, signée par la directrice de la recherche de la Téluq, en vue de recruter des ex-étudiants.

## Pourquoi des Montréalaises résidant près des universités étudient-elles à distance ?

La motivation à étudier à distance est l'une de nos préoccupations de recherche. À partir des fichiers d'adresses de la Télug, les personnes dont le code postal débutait par H (région de Montréal) ont été sélectionnées et l'invitation à participer, faisant état des critères d'inclusion, a été postée aux 61 personnes diplômées depuis 1999 et aux 45 personnes ne s'étant pas réinscrites depuis au moins 12 mois. De ces 106 personnes, quarante travailleuses se sont manifestées librement, dont dix (10) ayant abandonné le certificat depuis plus de douze mois (donc, potentiellement 10 personnes ayant abandonné le programme en Administration participeraient). Ensuite, pour recruter les personnes ayant fréquenté l'Université de Montréal, nous avons obtenu une liste de laquelle nous avons extrait manuellement les diplômés ultérieurs à 1999 (N=353) et ceux ayant abandonné depuis au moins 12 mois (N=181). Nous n'avons retenu que les apprenants dont les codes postaux débutent par H1 à H4, ce qui correspond à la région de Montréal. Au terme de ce déblayage, il ne restait que 99 diplômés et 50 ayant abandonné le certificat en Gérontologie. Nous souhaitions en convaincre un nombre maximum à nous rencontrer en vue de participer à l'entretien dirigé enregistré sur bande audio. Tous, de la Télug et de l'Université de Montréal, ont été invités par téléphone. À l'occasion de la première prise de contact, les participants potentiels furent informés de la nature exacte de leur collaboration volontaire. La moitié l'échantillon, apprenions-nous à l'analyse, opte pour une FOAD afin d'éviter les déplacements à l'Université. Les convaincre de nous y rencontrer ne fut pas une mince affaire. Sans égard au programme ou à l'établissement, malgré un rappel téléphonique logé la veille, la majorité s'est désistée obligeant la constante restauration du calendrier des rencontres, dont la plupart se sont tenues après 22 hres en raison de l'horaire atypique des sujets. En dépit des difficultés à accéder aux coordonnées des téléuniversitaires auprès des établissements, les appels non retournés, les mauvais numéros et les refus, nous avons réussi à rencontrer 16 volontaires.

Finalement, le questionnaire d'entretien fut construit à partir des éléments de la recension, de sorte à pouvoir explorer, à l'intérieur d'un entretien de 60 minutes, les 3 dimensions retenues (persévérance, abandon, encadrement) présentes sous chacun des trois ordres de facteurs étudiés (psychologique, pédagogique, environnemental). Nous avons préalablement opérationnalisé ces trois ordres de facteurs. En effet, dans notre projet : 1- les facteurs d'ordre psychologique évoquent des caractéristiques individuelles (motivation, besoins, etc.), des préférences ou des comportements d'apprentissage ; 2- les facteurs d'ordre pédagogique sont afférents aux caractéristiques ou aux éléments qui relèvent de l'Université ou sur lesquels elle peut agir (ex. : le produit qu'est la formation, sa livraison, l'encadrement, etc.) ; 3- les facteurs d'ordre environnemental sont ceux, autres que scolaires, afférents à l'environnement personnel, professionnel ou social (famille, travail, etc.). Avant chaque entretien avec les participantes, nous leur avons lu la consigne d'entretien, fait signé l'« Entente de confidentialité » des données et les avons invitées à compléter la « Fiche d'identification et de renseignements ». À la fin de l'entretien, les participantes ont complété, sur place, deux questionnaires auto-administrés, après quoi nous les avons remerciées et leur avons remis une enveloppe renfermant une contribution de 20 \$.

Pour ce qui est du traitement, l'ensemble des entretiens fut enregistré puis retranscrit au plus près de la parole avant d'être concilié à l'intérieur d'un document duquel émerge le millier d'énoncés génériques codé sous chacune des questions du questionnaire, de sorte à en faire émerger les facteurs. Pour la réduction, nous avons retenu la méthode de traitement des données de Seltiz et al. (1977, p. 435-448). Les facteurs émergés, dont l'analyse supporte notre étude des trois ordres de facteurs dans le contexte spécifique de l'autoformation assistée reliée au travail, furent soumis à un jury. Les énonciatrices furent identifiées à l'aide de codes à l'intérieur des verbatims (entre parenthèses, par le nombre correspondant, de 1 à 16). Chaque énoncé fut suivi de la catégorie de facteurs (psy, péd, env) et du numéro de la question l'ayant suscité. Pour le choix des codes, nous avons pris en compte les mises en garde de Huberman et Miles (1991, p. 94-127) et opté pour un codage qui permet l'analyse à l'aide du moteur de recherche de Word, et la prise en compte de variables indépendantes propres à chaque sujet, telle le fait d'avoir diplômé ou non, le programme, l'âge, le nombre d'heures travaillées par semaine, les acquis scolaires, etc.

La principale limite à ce type de recherche est que les résultats ne sont pas généralisables. Chacun des outils de cueillette (entretiens et tests), les caractéristiques d'inclusion des participants et le projet de recherche en soi comportent des limites. Il s'agit en effet de données ponctuelles recueillies dans le cadre d'un seul entretien de 60 minutes et le codage et l'organisation des données n'est pas à l'abri d'erreur. Par ailleurs, notre population de type accidentel provient d'un tri effectué à partir de volontaires suite à des appels logés. Or, malgré ses limites, ce projet contribue à l'exploration des facteurs en jeu dans la persévérance et l'abandon dans une autoformation assistée universitaire suivie par des travailleuses (en situation de travail-famille-formation) dans le contexte de la formation continue reliée au travail.

## **RÉSULTATS AFFÉRENTS À LA CONCILIATION TRAVAIL-FAMILLE-FORMATION**

Les résultats que nous présentons ici s'appuient sur des entretiens menés avec des infirmières et des administratrices ayant choisi la FOAD pour se perfectionner. Étant donné la richesse du matériel recueilli, la thématique de ce numéro et les limites de l'espace imparti, nous insisterons, ici, sur les données recueillies à l'occasion d'une des questions de notre questionnaire, soit la 1.2, et qui se lit : « Durant ces études, vous assumiez d'autres responsabilités (travail, famille, engagement social, etc.) ou réalisiez d'autres activités (loisirs). Comment influençaient-elles le déroulement de vos études (au niveau du rythme de vos études, de l'organisation du temps consacré aux études) ? » Nous avons déjà spécifié que c'est à l'analyse des transcriptions que ce thème de la conciliation travail-famille-formation a émergé. Par ailleurs, les résultats présentés ici sont issus d'un traitement original des données, recueillis à l'occasion de notre thèse, et effectué expressément en vue du présent article. Quoique ce ne soit pas l'objet de notre recherche doctorale, un certain nombre de facteurs recensés étaient reliés à la conciliation. Nous les avons extraits de notre recension, laquelle fut effectuée en amont à notre cueillette.

Nous présentons ces facteurs recensés et les principaux auteurs retenus, puis les examinons au regard des données d'entretien recueillies à l'occasion de la question 1.2 déjà décrite. Ces trois facteurs sont : 1- responsabilités assumées outre la formation suivie (personnes à charge, travail de plus de 15 heures semaine), conciliation études, travail, vie personnelle, aléas de la vie, etc.) (Decarries et Corbeil, 2002 ; CSE, 2000 ; Pageau et Bujold, 1999 ; FQPPU, 1997 ; Sales et al. , 1996 ; Guérin, St-Onge, Huines et al. 1996 ; Trottier et al. , 1995 ; Dandurand, 1991 ; Chenard, 1989) ; 2- ressources de l'étudiant (endettement étudiant, environnement personnel ou professionnel, accès au service de garde, etc.) (Lamontagne, 2001 ; CSE, 2000 ; Pageau et Bujold, 1999 ; Trottier et al., 1995 ; La Haye et Lespérance, 1992) ; 3- tout autre facteur favorisant ou non la formation (politiques de l'État, politiques de l'employeurs, etc.) (Gouvernement du Québec, 2002a, b ; OCDE, 2003 ; Malenfant, 2002 ; Decarries et Corbeil, 2002 ; D'Ortun, 2002b, 2001, 2000 ; Bourhis et Wils, 2001 ; Hautecoeur, 2000 ; UNESCO, 2000 ; MÉQ, 2000 ; Bujold et Gingras, 2000 ; Houde, 1999 ; CSE, 1998 ; Lemaire et Home, 1997 ; Pascarella, 1998 ; Woodrow, 1996). Dans la section qui suit, nous présentons les données recueillies à l'occasion de la question d'entretien 1.2, et ce, au regard des trois facteurs sus décrits.

### **Au regard du facteur no 1 : responsabilités assumées outre la formation**

Quoique la FOAD favorise l'accès au perfectionnement à des clientèles qui ne sauraient étudier autrement et permet de contrôler le lieu et l'horaire des études, il appert des données que les difficultés qu'engendre la conciliation travail-famille-formation sont omniprésentes dans le discours de l'ensemble des femmes rencontrées (16 sur 16). « Des fois j'avais étudier ailleurs s'il y a trop de bruit à la maison » (participante 6, diplômée en administration). Il ressort également, qu'outre les études, la charge d'enfants, le travail à temps complet (et parfois la recherche épisodique d'emploi des contractuelles), des horaires ou des lieux variables de travail et parfois la maladie (la leur ou celle de proches) accaparent les participantes. « J'ai des responsabilités familiales, les devoirs, le bain, l'épicerie. Donc, les études c'est le temps qui me reste. Pis mon mari, faut pas l'oublier! » (participante 9 ayant abandonné le Certificat en Gériologie). Notons que toutes les participantes, infirmières et administratrices, se sont dites épuisées à un moment ou l'autre de l'entretien. Ne pouvant reprendre leur souffle, plusieurs recourent au mot « marathon ». Outre cumuler le travail et les études, notre population travaille selon un horaire atypique. « Mon travail motivait mes études mais les désorganisait » (participante 13 ayant abandonné le Certificat en Administration). La FOAD offre certes des solutions au maintien ou à l'acquisition de compétences qu'exige le marché du travail, sans toutefois résoudre la problématique de l'épuisement dont disent souffrir les participantes.

### **Au regard du facteur no 2 : Ressources de l'étudiant**

Il ressort globalement que les femmes rencontrées ne bénéficient pas de l'aide de leur famille ou de leur conjoint en vue de réussir leur FOAD. Trois (sur 16) disent être encouragées à poursuivre leurs études par leur conjoint, mais l'aide s'arrête à des paroles. Par ailleurs, il appert que

certaines circonstances de la vie favorisent la persévérance aux études. À cet égard, cinq participantes mentionnent qu'être en arrêt de travail, en raison d'une naissance, d'une période de chômage ou de maladie, favorise la persévérance dans les études, à la condition de s'investir dans la formation durant cet arrêt : « J'ai eu deux sessions de 4 cours parce que j'étais une employée excédentaire chez Vidéotron » (participante 8, diplômée en Administration). Aussi, certaines participantes auraient trouvé dans la FOAD une voie de perfectionnement leur ménageant le gardiennage en dehors des heures où il est normalement offert par les Centres de la petite enfance (une des politiques familiales), ou encore, auraient évité le manque à gagner qu'implique un congé sans solde pour études (une des politiques de main-d'œuvre). Outre des ressources afférentes au fait d'avoir un contrat de travail, les participantes énoncent nombre de stratégies qu'elles déploient pour réussir la formation, et ce, malgré les obligations familiales et le travail. Au nombre des stratégies énoncées, on trouve : suivre moins de cours à la fois, réduire le nombre d'heures de travail rémunéré par semaine, étudier durant ses pauses au travail, s'en tenir aux travaux notés ou encore fréquenter des lieux publics accessibles aux enfants et où le parent peut étudier (bibliothèque municipale, aréna, etc.). Hormis ces stratégies, au regard de la fatigue dont elles disent souffrir, la FOAD est-elle une solution éducative adéquate pour celles dont l'horaire de travail ou la charge d'enfants fait obstacle à la formation universitaire livrée sur place, en établissement ? En sabrant dans les heures de sommeil et en se privant de loisirs, paient-elles de leur santé (physique et mentale) l'espoir de meilleures conditions de travail ?

### **Au regard du facteur no 3 : Tout autre facteur susceptible de favoriser ou non la formation**

Les infirmières et les administratrices rencontrées, outre assumer la double tâche famille-travail, poursuivent une formation liée à leur travail. Avec l'addition des études, elles sont en situation de triple tâche (travail-famille-formation). « On dirait qu'il y a toujours autre chose à faire qu'étudier » (participante 16, ayant abandonné le programme en Administration). Il ressort des données recueillies que les participantes souhaitent que leurs employeurs leur consentent du temps rémunéré pour étudier. À cet égard, plusieurs participantes syndiquées disent consacrer à leurs études les journées de maladie prévues à leur convention collective de travail : « Mon employeur ne me laisse pas de temps pour étudier, mais moi j'en prends » (participante 5, diplômée en Administration).

Pourquoi ces femmes, même à bout de souffle, étudient-elles ? Il ressort des résultats que pour maintenir ou enrichir leur carrière, elles se voient obligées de combiner leurs obligations personnelles et familiales avec la nécessité de poursuivre leur formation pour assurer le maintien de leur emploi. Il appert que les gains anticipés en emploi (hausse salariale, mobilité professionnelle, etc.), impulseraient la persévérance dans leur FOAD, et non pas l'encadrement institutionnel et les politiques de l'État, comme nous le mentionnions déjà à l'occasion du Congrès de l'Acfas (Association francophone pour le savoir) en 2002. Il ressort donc que ce ne sont pas tant les attentes envers la formation ou la flexibilité du mode à distance mais l'espérance de gains sur le marché du travail qui motive ces travailleuses à s'inscrire et à obtenir un diplôme d'une FOAD. La motivation salariale est par ailleurs un thème récurrent à l'intérieur des données recueillies,

tout particulièrement celles recueillies auprès des infirmières. En effet, toutes les infirmières rencontrées (8 sur 8) ont dit à un moment ou l'autre de l'entretien, bénéficier d'une hausse salariale dès qu'elles soumettent la preuve, à leur employeur, qu'elles ont complété les 90 crédits nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (qu'elles obtiennent, pour leur part, par le cumul de certificats de 30 crédits chacun). « À l'hôpital où je travaille, on a juste à présenter nos trois certificats sans attendre que tout soit concilié puis on est tout de suite payée comme bachelière [...] c'est reconnu dans la convention collective » (participante 3, diplômée en Gérontologie). Certaines conventions collectives de travail, à l'instar de celle des infirmiers et infirmières du Québec traitent de la formation et du salaire. Celle des infirmières prévoit, aux articles 31-34, 39 et aux annexes 6 et 9, d'autres gains, outre la différence salariale entre les techniciennes et les bachelières. Il existe en effet des différences entre les responsabilités selon le niveau d'études. En effet, l'infirmière étant bachelière en sciences infirmières et détenant un permis d'exercice de l'Ordre des infirmiers et infirmières du Québec (OIIQ), peut, en plus de la responsabilité d'un ensemble de soins infirmiers, concevoir, appliquer et évaluer les programmes de soins requérant des connaissances avancées (réf. art. 7). Or, une seule des infirmières rencontrées (sur 8) évoque, outre la perspective de hausser son salaire grâce à ce diplôme universitaire, la possibilité d'enrichir ses tâches. « J'ai l'impression que je suis une meilleure infirmière grâce à tous les cours que j'ai pris. Il me semble que j'ai plus de connaissances, surtout face aux personnes âgées. J'emploie un vocabulaire que je n'aurais pas utilisé si je n'avais pas suivi les cours » (participante 3, diplômée en Gérontologie). En second lieu, il appert que c'est la mobilité professionnelle qui a motivé la majorité de nos participantes, administratrices et infirmières, à s'inscrire à une autoformation assistée reliée à leur travail. La formation suivie est vue comme un tremplin pour leur projet de carrière respectif. Malgré la conciliation travail-famille-formation difficile, il ressort néanmoins que la formation continue est une visée que toutes partagent, administratrices et infirmières, qu'elles aient diplômé ou non.

La dernière section de cet article présente le modèle d'inspiration sociologique initié pour mettre au jour les stratégies déployées par les travailleuses rencontrées (en situation de travail-famille-formation) en vue de persévérer dans une autoformation assistée dite nécessaire à leur carrière.

## **VERS UN MODÈLE DE PERSÉVÉRANCE DANS UNE AUTOFORMATION ASSISTÉE**

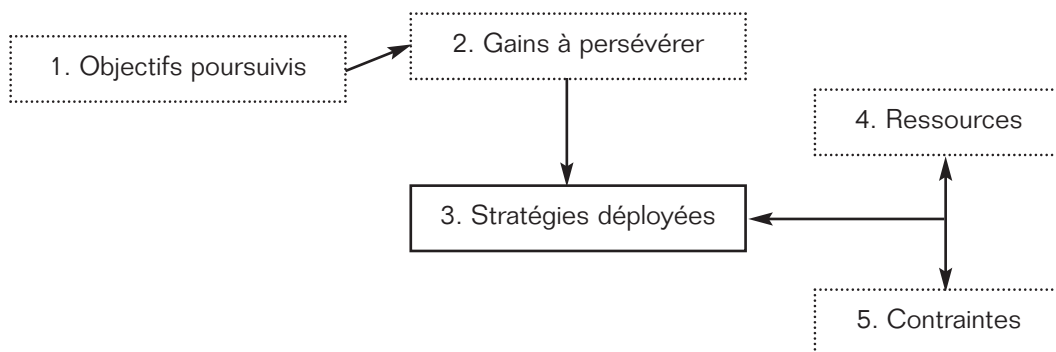
« Mon Dieu ! Persévérer, c'est dur, c'est très dur ! » (participante 16, ayant abandonné le programme en Administration). La logique de ce modèle que nous avons initié repose sur les connaissances en sciences sociales. Il vise à mettre au jour les objectifs, les gains, les ressources, les contraintes et les stratégies des participantes qui n'auraient peut-être pas émergés autrement, soit par la seule analyse transversale des transcriptions des entretiens. Nous avons pris appui sur l'ouvrage de Crozier et Friedberg (1977) puisque c'est un classique pour l'analyse des systèmes d'actions. Cet essai scientifique repose sur une réflexion sur les rapports de l'acteur et du système où l'acteur social n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action, et où le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter, lui donner vie et peut le changer. C'est de la juxtaposition de ces

deux logiques (acteur et système) que naissent les contraintes de l'action organisée que le raisonnement de Crozier et Friedberg met en évidence. Leur proposition fondamentale est que « [...] dans les systèmes humains que nous appelons systèmes d'action concrets, la régulation ne s'opère, en fait, ni par asservissement à un organe régulateur, ni par l'exercice d'une contrainte même inconsciente, ni non plus par des mécanismes automatiques d'ajustement mutuel, elle s'opère par des mécanismes de jeux à travers lesquels les calculs rationnels "stratégiques" des acteurs se trouvent intégrés en fonction d'un modèle structuré. Ce ne sont pas les hommes qui sont régulés et structurés, mais les jeux qui leur sont offerts, à la limite, un système d'action concret n'est qu'un ensemble de jeux structurés » (ibid., p. 285).

Parce qu'elles tiennent simultanément des rôles de travailleuses, de mères et d'apprenantes, il nous a semblé pertinent de considérer les participantes à titre d'acteur social. Ainsi, par un modèle d'inspiration sociologique, nous souhaitons dynamiser les données recueillies au service de la découverte de sens et mieux comprendre les stratégies déployées par des travailleuses en vue de diplômer d'une formation qu'elles jugent essentielle à leur carrière – les facteurs de persévérance et d'abandon étant au centre de notre démarche de recherche. Il importe de spécifier ici que ce modèle ne découle pas seulement des données recueillies à l'occasion de la seule question 1.2 de notre questionnaire, mais plutôt de l'ensemble des données d'entretien recueillies.

**Figure 1 – Modèle de persévérance de travailleuses dans une autoformation assistée**

Modèle de l'auteure inspiré des systèmes d'action décrits par Crozier et Friedberg, 1977



Dans le contexte où le diplôme est l'enjeu, ce modèle vise à mettre au jour les stratégies déployées par des travailleuses (à temps plein, selon un horaire atypique et ayant charge de famille) en vue de réussir leur projet d'études. Par ailleurs, ce modèle vise à favoriser la compréhension des facteurs en présence dans la décision de persévérer dans une autoformation assistée - mode de formation choisi en vue d'obtenir le diplôme nécessaire à l'atteinte d'un but

professionnel. Brien (1997) définit ces buts que la personne veut atteindre, comme « la représentation mentale de ces situations ou de ces états » (p. 28). Pour atteindre le but final l'individu se fixe des buts intermédiaires ou sous-buts qui composent des chaînes de buts que Brien illustre par l'exemple suivant : 1- l'obtention d'un diplôme dans un programme donné peut constituer un sous-but qui permettra d'atteindre le but final de recevoir une marque d'estime ou la sécurité d'emploi ; 2- l'obtention de la note « A » pour un cours de ce programme peut constituer un sous-but pour l'atteinte du sous-but précédent (obtention d'un diplôme) ; 3- la maîtrise d'une compétence dans une leçon d'un cours de ce programme constitue également un sous-but pour l'atteinte du sous-but précédent (obtention de la note « A »).

Au regard des rubriques de ce modèle, qu'apprenons-nous des données recueillies ? Il appert principalement que :

*1- objectifs poursuivis* : les travailleuses rencontrées occupent un emploi à temps complet et leur horaire de travail et leurs responsabilités familiales trouvent une solution en l'autoformation assistée - ce mode d'apprentissage à distance qui permet, disent-elles, de choisir le moment et le lieu de l'apprentissage. « *Quand j'ai fais mes études j'étais de midi à 20 heures le soir. À ce moment-là je travaillais une fin de semaine sur 5. Le soir, j'pouvais pas prendre de cours. Du lundi au vendredi c'était pas possible. Il ne me restait que les cours de fin de semaine et les cours à distance* » (participante 4, diplômée en Gérontologie). L'examen des motivations à étudier par les travailleuses rencontrées a fait ressortir l'attrait du diplôme pour les administratrices et les infirmières. À cet égard, les administratrices énoncent en quoi la formation continue représente pour elles un tremplin pour le maintien de leur employabilité et des promotions éventuelles, alors que pour les infirmières, le baccalauréat (par cumul de certificats) connote à la fois une augmentation substantielle de salaire et le passeport en vue d'une mobilité d'emploi vers un CLSC - où l'ampleur de la tâche serait moindre. Les énoncés montrent très clairement la diversité des gains à persévérer de ces femmes dont la formation est reliée au travail.

*2- gains à persévérer* : au nombre des gains à persévérer que nous avons relevés à l'intérieur des données recueillies, se trouvent la pertinence de la formation avec les tâches actuelles ou l'emploi visée (le but), la promesse d'une hausse salariale espérée ou annoncée par l'employeur ou sa convention collective et l'espérance de changer d'emploi ou de gravir les échelons. Par ailleurs, des travailleuses rencontrées ont dit avoir abandonné la formation dès qu'elles ont obtenu le poste convoité, et ce, avant d'avoir obtenu le diplôme. Il ressort que les contraintes énoncées (fatigue continue, carence en temps, en loisirs et en activités sociales) sont telles que la poursuite de l'autoformation reliée au travail soit marginale en l'absence d'un but professionnel.

*3- stratégies déployées pour persévérer* : au regard de l'objectif d'obtenir le diplôme, les stratégies relevées sont : le choix de l'autoformation assistée universitaire (en raison de la souplesse que ce mode permet en termes de lieu et d'horaire d'études), consacrer toutes les pauses au travail à l'étude du matériel et la réalisation des exercices, s'enfermer avec le matériel, sans conjoint ni enfant, et compléter un cours en trois jours, survoler le matériel et ne compléter que les exercices jugés essentiels. Ces « études marathons » ne sont pas sans rappeler la vitesse à

laquelle elles vivent leur vie en général et la pression à laquelle elles se disent soumises au travail, et ce, dans le contexte où leur employeur n'octroie pas de temps pour étudier et où elles n'en sont pas moins soumises aux diktats des compétences.

4- *ressources* : vu que ces travailleuses énoncent ne pouvoir compter sur l'aide de leurs employeurs en terme de temps pour étudier – le temps étant une ressource leur faisant défaut – elles se tourment vers d'autres ressources, dont le temps qu'elles auraient dédié au repos, aux loisirs ou à l'amour (pauses-café, pauses dîner, soupers entre amis, etc.), l'appui moral ou la complicité d'un conjoint, de leurs enfants ou de collègues de travail, le recours à leur banque de congés payés (vacances ou maladie) et ce qu'elles nomment leur capacité à s'organiser et à ne pas se laisser distraire. « J'apporte mon matériel pour étudier en vacances » (participante 2, diplômée en administration). Notons qu'aucune n'énonce que l'État ou l'Université constituent des ressources susceptibles de favoriser leur persévérance dans une FOAD.

5- *contraintes* : au nombre des contraintes à la réussite de leur projet éducatif, elles mentionnent la fatigue qui s'accumule, les baisses de motivation et l'attitude des tuteurs institutionnels. « Je la dérangeais à chaque fois que j'appelais, donc j'ai pas rappelé » (participante 14 ayant abandonné le programme en Administration). « Je travaille de soir et je ne peux pas appeler du travail. La disponibilité des tuteurs est problématique si on travaille de soir » (participante 2, diplômée en Gérontologie). Une section de notre thèse est consacrée au tutorat en situation de FOAD - toutes les participantes ont énoncé que le tutorat représente l'obstacle principal à la poursuite des études sous ce mode. Notons qu'aucune n'a énoncé que les enfants constituaient un obstacle à la réussite de leur projet éducatif.

## **POUR CONCLURE**

Tout comme nos prédécesseurs, nous faisons face à la complexité des phénomènes de la persévérance et de l'abandon. Au regard de nos résultats, il appert que les établissements de formation à distance ne sauraient être imputables de l'ensemble des facteurs significatifs pouvant contrer l'abandon des travailleuses étudiant à distance en vue d'acquérir des compétences reliées à leur carrière. Hormis les obstacles inéluctables ou d'aptitudes, l'analyse des énoncés a mis au jour des caractéristiques individuelles, préférences et comportements d'apprentissage favorisant ou faisant obstacle à l'autoformation assistée reliée au travail. Spécifiquement en lien avec l'objet de cet article, il appert principalement que ce sont l'horaire atypique de travail et les obligations familiales qui aient motivé ces travailleuses à opter pour l'autoformation assistée universitaire en vue d'acquérir des compétences reliées à leur carrière. Par ailleurs, il ressort que la majorité des femmes rencontrées nourrit des attentes à l'endroit de leur employeur respectif. En effet, elles veulent qu'il leur octroie du temps pour étudier puisque le temps est une ressource leur faisant défaut en situation de travail-famille-formation. Considérant l'enjeu que la formation continue représente pour l'État québécois et les employeurs, et au regard des taux élevés d'abandon dans les études universitaires suivies à distance, il nous apparaît important de poursuivre les recherches sur les facteurs susceptibles de favoriser ou de nuire à la persévérance des travailleurs dans le contexte de la formation continue. Pour les universités, instaurer des mesures en vue de satisfaire les exigences ministérielles est politiquement rentable. Par contre,

mettre en place des mesures souhaitées par les apprenantes et congruentes à leur réalité, aurait l'avantage de stimuler la persévérance, donc de réconcilier le politique et le pédagogique, avec en prime, l'accès aux études universitaires et la réussite du plus grand nombre.

**Francine D'Ortun** est de l'équipe de Carriérologie depuis 1986. Professeure en andragogie à l'Université du Québec en Outaouais, elle fut chargée de recherche au Conseil supérieur de l'éducation (1998-2002), chercheur à l'Office de la langue française (1995-1998) et chargée de cours universitaires (1986-2002) : en méthodologie (cycles supérieurs à l'Université de Montréal) et en développement de carrière (Université du Québec à Montréal). Membre de l'OCRH, de l'ICÉA, de la SQÉP, du CIRTA et du GIRAT, ses recherches portent sur l'autoformation assistée, les politiques de formation continue et l'identité des formateurs d'adultes. Courriel : [francine.dortun@uqo.ca](mailto:francine.dortun@uqo.ca)

Francine D'Ortun, Professeure,  
Département des Sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais  
Pavillon Alexandre-Taché  
283, boulevard Alexandre-Taché, pièce C-1328  
Case postale 1250, succursale Hull  
Gatineau (Québec), Canada J8X 3X7

*Our project aims to identify and describe the pedagogical, psychological and environmental factors that influence perseverance and abandonment of distance education programs chosen by women workers for the purpose of maintaining or acquiring skills. In this article, we introduce the analysis of 1 of the 18 questions of the conducted interviews. Our sample included 16 university-level distance learners: eight graduates and, in consideration of the fact that perseverance has its corollary - abandonment -, eight women who had withdrawn from the program at least 12 months previously. This random sample was divided equally between women from two certificate programs, Gerontology (Université de Montréal) and Administration (TÉLUQ), that were chosen because: they were offered in a distance format; they reflected the issue that accessibility to higher education poses for the State; their potential for upgrading skills, especially in today's environment, where skills quickly become obsolete and professional development poses a challenge to both companies and workers alike.*

## RÉFÉRENCES

- ASTIN, A. W. (1998). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BERTRAND, L. et al. (1994). « Contre l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-Université ». *Journal of Distance Education /Revue de l'éducation à distance*, vol. IX, no 2, p. 49-63.
- BETCHERMAN, G., K. MCMULLEN et K. DAVIDMAN (1998). *La formation et la nouvelle économie : un rapport de synthèse*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- BLAIS, M., E. CHAMBERLAND et al. (1994). *L'andragogie. Champ d'études et profession. Une histoire à suivre*. Montréal : Éd. Guérin Universitaire.
- BOURDAGES, L. (1996). *Persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Sainte-Foy : PUQ.
- BOURHIS A. et T. WILS (2001). « L'éclatement de l'emploi traditionnel ». *Relations industrielles /Industrial Relations*, vol. 56, no 1, p. 66-91.

- BUJOLD, C. et M. GINGRAS (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. 2<sup>e</sup> éd., Montréal : Éd. Gaëtan Morin.
- CANDY, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CARRÉ, P., A. MOISAN et D. POISSON (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- CHENARD, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*. Sainte-Foy : PUQ.
- CLOUTIER, R. (1997). « Les femmes à l'université : leurs acquis sont fragiles ». Dans : Chenard (Éd.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*. Sainte-Foy : PUQ, p. 87-103.
- COMITÉ CONSEIL DE LA FORMATION À DISTANCE (2002). *La formation à distance au Québec. Portrait de la situation*. Québec : Comité conseil de la formation à distance.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION DU SECTEUR DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2000). *Convention collective des infirmières et infirmiers du Québec* : [http://www.cpnsss.gouv.qc.ca/conventions/conv\\_069.pdf](http://www.cpnsss.gouv.qc.ca/conventions/conv_069.pdf).
- CONSEIL CONSULTATIF DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'ŒUVRE (2001). *Concilier travail et famille : un défi pour les milieux de travail*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *La formation continue du personnel des entreprises ; un défi pour le réseau public d'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CROZIER ET FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Éd. du Seuil.
- DELORS, J. (Éd.) (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO et Odile Jacob.
- DECARRIES, F. et C. CORBEIL (2002). *Espaces et temps de la maternité*. Montréal : Éd. du Remue-ménage.
- D'ORTUN, F. (en rédaction). *Facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental susceptibles de favoriser ou de nuire à l'autoformation assistée reliée au travail*, Thèse en andragogie, en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation.
- D'ORTUN, F. (2002a). « Facteurs psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance en situation d'autoformation assistée universitaire reliée au travail ». 70<sup>e</sup> Congrès annuel de l'Acfas.

- D'ORTUN, F. (2002b). « Les politiques éducatives pour contrer l'abandon ». Dans : *Actes du Congrès de l'Association canadienne éducation des adultes ACÉÉA/ Congress of the Social Sciences and Humanities* : <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/>.
- D'ORTUN, F. (2001). « Contribution à la réflexion andragogique sur l'économie du savoir ». Dans : *Actes du Congrès de l'Association canadienne éducation des adultes ACÉÉA/ Congress of the Social Sciences and Humanities* : <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/inf2001/d'ortun.pdf>
- D'ORTUN, F. (2000). « Chapitre 2. Conjoncture et rôle de l'État en éducation ». Dans : *Conseil supérieur de l'Éducation. La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique ?*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 21-46 : <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/rapann01.pdf>.
- FÉDÉRATION DES PROFESSEURS ET DES PROFESSEURES DES UNIVERSITÉS (1997). *L'Université comme service public*. Québec : Comité exécutif de la FQPPU, Congrès de la Fédération, Canada, Magog-Orford, 7-9 mai, 9 p.
- FOUCHER, R. (Éd.) (2000). *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Montréal : Éd. Nouvelles.
- GARRISON, D. R. et M. BAYNTON (1987). « Beyond independence in distance education : The concept of control ». *American Journal of Distance Education*, vol. 1, no 3, p. 3-15.
- GLICKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au « E-Learning »*. Paris : PUF.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'éducation : [http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/annexe1.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/annexe1.htm).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'éducation : [http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/annexe2.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/annexe2.htm).
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Femmes au travail. Stratégie d'intervention à l'égard de la main-d'œuvre féminine : le féminin, ça s'emploie partout*. Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale : <http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca>.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *Femmes et famille*. Québec : Éd. Gazette des femmes.
- GUÉRIN, G., S. ST-ONGE et V. HUINES et al. (1996). *Les pratiques d'aide à l'équilibre emploi-famille dans les organisations du Québec*. Montréal : École de relations industrielles, Université de Montréal.
- HAKE, B. J. (1999). « Lifelong Learning in late modernity : the challenges to society, organizations, and individuals ». *Adult Education Quarterly*, vol. 49, no 2, p. 79-80.

- HAUTECOEUR, J.-C. (2000). *Politiques d'éducation et de formation des adultes, Séminaire international de Québec*, 29 novembre au 2 décembre 1999. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- HOUDE, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Éd. Gaëtan Morin.
- HUBERMAN, M. A. et M. B. MILES (1991). Analyse des données qualitatives. *Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- KNOWLES, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. N.Y. : Association Press.
- LAMONTAGNE, D. (2001). « Pour influencer le taux de persévérance en formation à distance ». *Thot*, rubrique no 12066 : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12066>.
- LONG, H. B. (Éd.) (1999). *Contemporary Ideas and Practices in Self-directed Learning*. Oklahoma : Public Managers Center College of Education, University of Oklahoma.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Plan d'investissements universitaires pour la période du 1<sup>er</sup> juin 2000 au 31 mai 2004*. Québec : Gouvernement du Québec : <http://www.gouv.qc.ca>.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2003). « *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes* ». Paris : OCDE : <http://oece.org/FR/document/>.
- PAGEAU, D. et J. BUJOLD (1999). *Caractéristiques et conditions de poursuite des études. Analyse des données des enquêtes ICOPE*. Québec : Direction du recensement et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- ROMAINVILLE, M. (1997). « Peut-on prédire la réussite d'une première année Universitaire ? ». *Revue Française de Pédagogie*, no 119, p. 81-90.
- RUANO-BORBALAN, J.-C. (Éd.) (1998). *Éduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Paris : Éd. Sciences Humaines.
- SELLTIZ, C. et al. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Éd. HRW.
- STATISTIQUE CANADA (2003). *Pratiques de ressources humaines : Perspectives des employeurs et des employés*. Ottawa : Gouvernement du Canada, document no 71-584-MPF <http://www.statcan/français/>.
- ST-GERMAIN, C. (Nov. 2002). « Concilier le travail et la famille ». *Effectif, Journal de l'Ordre des conseillers en ressources humaines et en relations industrielles agréés du Québec*, Québec.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College : Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition*. Chicago : University of Chicago Press.

UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris : Éd. UNESCO.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (1998). *Inventaire des mesures d'encadrement des étudiants à l'université du Québec*. Québec : Direction du recensement et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.

Van DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

WOODROW, M. (1996). *Projet sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe : rapport de travail. Partie I. Synthèse et recommandations*. Paris : Conseil de l'Europe.