

Réussite des adultes en reprise d'études universitaires

Perspective intégrative

Réussite des adultes en reprise d'études universitaires

Perspective intégrative

Gil Vertongen

Promoteurs

Françoise de Viron (UCLouvain)
Frédéric Nils (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

PUL PRESSES
UNIVERSITAIRES
■ DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2020

Présidente

Marianne Frenay (UCLouvain)

Comité d'accompagnement et jury

Benoît Galand (UCLouvain)
Fabien Fenouillet (Université Paris Nanterre)
Pascal Roquet (CNAM)
Mikaël De Clercq (UCLouvain)



© Presses universitaires de Louvain, 2020

Dépôt légal : D/2020/9964/1

ISBN : 978-2-87588-927-9

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.coop

Résumé

Alors que la littérature relative à la réussite académique s'est concentrée sur les étudiants traditionnels, la part d'adultes en reprise d'études inscrits à un programme universitaire diplômant en Belgique francophone n'a cessé de croître. Partant, cette thèse contribue à l'identification des caractéristiques ainsi que des principaux facteurs de réussite de ce public singulier, avec une centration particulière sur leur dynamique motivationnelle et d'engagement en première année. Les résultats observés plaident pour l'intérêt des méthodes intégratives et indiquent, notamment, que l'engagement émotionnel et les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage contribuent à la fois à l'explication de la performance objective et de l'impact perçu de la formation. Ce travail adresse également quelques recommandations aux concepteurs de programmes pour adultes, aux conseillers aux études ainsi qu'aux apprenants désireux de se (re)lancer dans la grande aventure universitaire.

Abstract

As the literature related to academic success factors has focused on traditional students, the phenomenon of adults returning to university in a degree program in Belgium has been continuously growing. Therefore, this thesis begins by highlighting the specific characteristics of this non-traditional student population. Then, it contributes to the identification of the main success factors for adults returning to university, with a particular focus on their motivational and engagement dynamics during their first year of study. Observed results argue in favour of integrative methods and indicate that emotional engagement and self-regulatory strategies contribute to both objective performance and subjective success (perceived impact) explanation. This work also provides a few recommendations addressed to adult program designers, study counsellors and students wishing to (re)embark on the great university adventure.

Table des matières

Résumé	5
Abstract	5
Table des matières	7
Remerciements	15
Introduction générale	21
1. <i>Problématique</i>	21
2. <i>Objectifs et questions de recherche</i>	22
3. <i>Approche méthodologique</i>	23
4. <i>Aperçu des chapitres</i>	26
Caractéristiques descriptives des adultes en reprise d'études à l'université	31
1. <i>Introduction</i>	31
2. <i>Apprentissage tout au long de la vie</i>	31
3. <i>Offre de formation continue universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles</i>	33
4. <i>Aménagements des programmes universitaires au profit des étudiants adultes</i>	34
5. <i>Pédagogie et andragogie</i>	35
6. <i>Périmètre de notre population de référence</i>	36
6.1 <i>L'étudiant non traditionnel</i>	36
6.2 <i>L'étudiant adulte</i>	37
6.3 <i>L'étudiant adulte en reprise d'études</i>	39
6.3.1 <i>Âge</i>	39
6.3.2 <i>Interruption de la carrière académique</i>	40
6.3.3 <i>Responsabilités multiples</i>	40
6.3.4 <i>Diplôme antérieur</i>	40
6.3.5 <i>Modalités d'aménagement de la formation</i>	41
6.4 <i>Vers une définition opérationnelle</i>	41
6.4.1 <i>Définition en Belgique francophone</i>	41
6.4.2 <i>Critiques et perspectives</i>	42
7. <i>Caractéristiques descriptives en Belgique francophone</i>	42
8. <i>Conclusion</i>	45
Participation, persévérance et réussite des étudiants adultes	49
1. <i>Introduction</i>	49
2. <i>Participation des adultes en formation continue</i>	50

2.1 Introduction	50
2.2 Bases de données internationales	50
2.2.1 Sources de données	50
2.2.2 Statistiques de participation	52
2.3 Résultats de recherches nationales	56
3. <i>Persévérance et réussite des adultes en formation continue</i>	57
3.1 Introduction	57
3.2 Les adultes participent... Persévèrent-ils ?	57
3.2.1 Définitions et conceptualisations	57
3.2.2 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants traditionnels	59
3.2.3 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants non traditionnels	60
3.3 Les adultes participent... Réussissent-ils ?	61
3.3.1 Définitions et conceptualisations	61
3.3.2 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants traditionnels	63
3.3.3 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants non traditionnels	64
3.4 Limites	66
4. <i>Analyse de données inédites en Belgique francophone</i>	67
4.1 Introduction	67
4.2 Base de données du CRef (2019)	69
4.2.1 Description et limites	69
4.2.2 Statistiques descriptives	70
4.3 Base de données de l'USL-B (2019)	74
4.3.1 Description et limites	74
4.3.2 Statistiques descriptives	75
5. <i>Discussion</i>	79
5.1 Résultats principaux	80
5.2 Limites	82
5.3 Perspectives	82
Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires	87
1. <i>Introduction théorique</i>	87
1.1 Concepts apparentés aux motifs d'engagement en formation	88
1.2 Taxonomies des motifs d'engagement des ARE	91
1.2.1 Variété des profils d'engagement en formation continue	91
1.2.2 Motifs d'engagement en formation universitaire	92
1.3 Modèle de Carré	95
1.4 Application de la taxonomie de Carré au contexte universitaire	97
2. <i>Méthode</i>	98
2.1 Participants	98
2.2 Questionnaire	98
2.3 Procédure	99
3. <i>Résultats</i>	99
3.1 Hiérarchie des motifs	99
3.2 Analyse factorielle exploratoire	101
3.3 Analyse factorielle confirmatoire	102
3.4 Relations observées entre les facteurs	102
4. <i>Discussion</i>	103

Comprendre le processus de réussite : modèle expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes	109
1. <i>Introduction théorique</i>	109
1.1 Positionnement et méthode	109
1.1.1 Approche sociocognitive de la motivation et de l'engagement	109
1.1.2 Critères de sélection de notre modèle de référence	111
1.2 Expectancy-value model of achievement motivation	112
1.2.1 Cadre théorique	113
1.2.2 Application aux adultes en reprise d'études	114
2. <i>Validation factorielle du modèle expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes</i>	115
2.1 Introduction	115
2.2 Méthodologie	116
2.2.1 Participants	116
2.2.2 Questionnaire	117
2.3 Résultats	117
2.4 Discussion	119
Facteurs de réussite à l'université	125
1. <i>Introduction</i>	125
1.1 Méthode et critères de sélection de nos facteurs de réussite	125
1.2 Description de nos sources principales	125
1.2.1 Méta analyses	126
1.2.2 Études intégratives	128
1.3 Structuration de nos facteurs en quatre blocs	128
2. <i>Antécédents individuels fixes</i>	130
2.1 Genre	130
2.2 Age	133
2.3 Origine socio-économique	136
2.4 Antécédents scolaires	139
2.5 Durée d'interruption académique	142
2.6 Expérience en formation continue	143
2.7 Responsabilités professionnelles et familiales	143
2.7.1 Influences des responsabilités professionnelles	144
2.7.2 Influences des responsabilités familiales	145
2.8 Activités extra-académiques	146
3. <i>Facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation</i>	148
3.1 VAE	148
3.2 Aménagement du dispositif de formation	149
3.3 Niveau du programme de formation	151
3.4 Soutien pédagogique institutionnel	152
4. <i>Dynamique motivationnelle</i>	156
4.1 Motifs d'entrée en formation	156
4.1.1 Motifs et réussite chez les étudiants universitaires traditionnels	156
4.1.2 Raisonnement analogique	157
4.1.3 Motifs et buts	157
4.1.4 Motifs et autodétermination	159
4.1.5 Conclusion	161
4.2 Attentes-valeur	162

4.2.1	Introduction	162
4.2.2	Approche générale	162
4.2.3	Valeur intrinsèque	163
4.2.4	Instrumentalité perçue	164
4.2.5	Importance	165
4.2.6	Coût	165
4.2.7	Attentes de réussite (expectancy)	166
4.3	Obstacles à l'engagement	170
4.3.1	Définition et structuration	170
4.3.2	Principaux obstacles à l'engagement	172
4.3.3	Recherches descriptives auprès d'ARE universitaires belges	175
4.3.4	Perception d'obstacles et réussite	176
4.4	Intégration académique et sociale	176
4.5	Soutien familial	178
4.6	Soutien professionnel	180
4.7	Perception des pratiques pédagogiques	181
5.	<i>Engagement</i>	184
5.1	Introduction	184
5.2	Engagement émotionnel	185
5.3	Engagement cognitif	187
5.3.1	Approches de l'apprentissage	187
5.3.2	Stratégies (méta)cognitives	188
5.4	Engagement comportemental	191
5.4.1	Régulation de l'effort	191
5.4.2	Demande d'aide	192
5.4.3	Participation aux cours et temps de travail	192
6.	<i>Conclusion</i>	193
Prédiction de la réussite chez des étudiants en reprise d'études à l'université en Belgique francophone : une approche intégrative		203
1.	<i>Introduction théorique</i>	203
1.1	Antécédents individuels fixes	204
1.2	Facteurs institutionnels fixes	205
1.3	Dynamique motivationnelle	206
1.4	Engagement	207
1.5	Hypothèses de recherche	208
2.	<i>Méthode</i>	209
2.1	Participants	209
2.1.1	Description de l'échantillon	209
2.1.2	Comparaison de l'échantillon avec le prétest et la littérature francophone belge	210
2.2	Procédure	213
2.3	Mesures	214
2.3.1	Préparation des données	214
2.3.2	Discrétisation des échelles	215
2.3.3	Description du matériel expérimental	216
2.4	La régression logistique	221
2.4.1	Définition et caractéristiques générales	221
2.4.2	Différentes méthodes mathématiques	221
2.5	Processus d'analyse privilégié	223
3.	<i>Résultats</i>	226
3.1	Corrélations	226

3.2 Prédiction de la réussite objective	231
3.2.1 Analyses univariées	231
3.2.2 Régressions logistiques	232
3.3 Prédiction de la réussite subjective	235
3.3.1 Analyses univariées	235
3.3.2 Régressions logistiques	236
4. Discussion	239
Discussion générale	247
1. Introduction	247
2. Rappel de nos objectifs généraux	247
3. Résultats principaux	248
3.1 Cheminement théorique et méthodologique	248
3.2 Qui sont les ARE universitaires ? Quelles sont les caractéristiques spécifiques qui les distinguent des étudiants traditionnels ?	250
3.3 Comment expliquer leur engagement en formation ?	252
3.4 Comment expliquer leur(s) réussite(s) ?	252
3.4.1 Par une success story	252
3.4.2 Par une approche intégrative	253
4. Limites générales	256
5. Perspectives de recherches	259
6. Perspectives pratiques	263
6.1 Performance objective	263
6.2 Impact subjectif	266
Références bibliographiques	273
Liste des abréviations et acronymes	301
Analyses complémentaires au chapitre 3	307
1. Base de données du CRef (2019)	307
2. Base de données de l'UCLouvain (SET, 2018)	309
2.1 Description et limites	309
2.2 Statistiques descriptives	309
Les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes : développement professionnel, motifs identitaires, vocationnels et/ou intérêt intrinsèque ?	315
1. Cadre théorique	315
1.1 Le modèle de Carré	315
1.2 Les motifs d'entrée à l'université	316
1.3 Motifs d'engagement universitaire et niveaux des programmes d'étude	316
2. Méthodologie	316
2.1 Population	316

2.2 Procédure	317
2.3 Instruments	317
3. <i>Résultats</i>	317
3.1 Validation de la structure factorielle des motifs d'engagement en formation universitaire	317
3.2 Variations des motifs en fonction du niveau des programmes	318
3.3 Évolution des motifs d'engagement en formation universitaire	319
4. <i>Discussion</i>	320
5. <i>Références bibliographiques</i>	321
Influence of training entry motives on obstacles perception in an adult student population	325
1. <i>Introduction</i>	325
1.1 Involvement obstacles	325
1.2 Training entry motives	326
1.3 Self-handicapping	326
1.4 How entry motives may determine obstacles perception	327
2. <i>Method</i>	328
2.1 Participants	328
2.2 Procedure	328
2.3 Material	328
3. <i>Results</i>	328
3.1 Entry motives	328
3.2 Involvement obstacles	329
3.3 Impact of the training entry motives on the obstacles perception	331
4. <i>Discussion</i>	331
5. <i>Conclusion</i>	332
6. <i>References</i>	333
Analyses complémentaires au chapitre 7	337
1. <i>Introduction</i>	337
2. <i>Comparatif des régressions logistiques (réussite subjective)</i>	337
Questionnaires de la recherche par cohortes	347
1. <i>Temps 1</i>	347
2. <i>Temps 2</i>	353

*À ces disparus qui nous inspirent encore,
à ces vivants qui nous subliment.*

Remerciements

Tant la quantité que la qualité de soutien dont j'ai bénéficié au long de mon parcours de thèse (pour le moins discontinu) ont été nécessaires à son aboutissement. Pour cette raison, je tiens à commencer par adresser un immense MERCI général à celles et ceux qui m'ont accompagné, un moment ou plus longuement, au travers d'un simple encouragement ou d'une collaboration concrète. Je profite ensuite de cette brève tribune pour citer quelques contributeurs notables ; puissent les non nommés me pardonner et accepter toute ma gratitude !

À mes co-promoteurs d'abord : quelle patience ! Voilà plus de 10 ans que vous avez gardé l'espoir que cette thèse aboutisse. Quand j'ai décidé de reprendre le chantier il y a 2 ans, alors que celui-ci était considérable, vous m'avez aidé à converger, à reprendre le travail inlassablement, chapitre après chapitre. Vous avez accepté mes innombrables retards, les projets surprise comme les avortés. J'aurais préféré, vu ma personnalité, travailler sur un projet plus circonscrit : 40 facteurs de réussite ! J'avoue, j'ai plusieurs fois maudit l'ambition du projet à l'origine de cette thèse... En définitive, mon côté multi-intéressé a tout de même ressenti un certain plaisir à aborder tant de travaux aux perspectives variées. Malgré cela, je ressors avec un étrange sentiment de n'avoir fait qu'ouvrir un pan du voile, compris une infime partie de sujets tellement complexes et multiformes – la motivation en particulier – qu'on ne peut probablement jamais vraiment les maîtriser. À toi, *Françoise*, merci d'avoir soutenu ma reprise de thèse, de m'avoir accordé ta confiance et ton estime. Merci de m'avoir communiqué ta passion pour la formation d'adultes, tant sur le plan théorique qu'en regard de tes expériences concrètes d'enseignement et de gestion de formations. À toi, *Frédéric*... quelle aventure ! En 2004, un étudiant peu intéressé par la recherche perdait un lieu de stage en dernière minute. Au même moment, un jeune professeur cherchait un étudiant pour un stage de recherche. Une rencontre fortuite qui entraîna quatre premiers mois de collaboration conviviale et productive. En 2006, l'étudiant ne savait pas encore ce qu'il ferait une fois son diplôme en poche, alors pourquoi ne pas entamer le mandat de chercheur proposé par le facétieux professeur ? Ce fut l'occasion de s'essayer à une série d'autres métiers intéressants en parallèle, comme le soutien à la méthodologie de travail universitaire au service d'aide de Saint-Louis ou encore en tant que psychologue du sport lorsque nous accompagnions divers athlètes et entraîneurs. Ce choix marquait aussi le démarrage d'un projet de thèse, qui se termine enfin. Merci pour ton estime, ta créativité, ton non-jugement et ton amitié !

Aux autres membres de mon jury de thèse : à *Benoît*, pour l'aide à la convergence, le soutien méthodologique, le non-jugement, l'exigence et le respect continu malgré les années et nombreux arrêts de mon projet. À *Fabien Fenouillet*, pour ses conseils avisés, réalistes et bienveillants, ainsi que ses encouragements à terminer ce travail. À *Mikaël*, pour sa participation à mon jury et ses conseils avisés d'abord, pour son accueil toujours chaleureux et bienveillant ensuite, pour ses nombreux travaux qui m'auront été bien utiles enfin. À *Pascal Roquet* et *Mariane Frenay*, pour avoir accepté de rejoindre mon jury, pour m'avoir attentivement lu et pour leurs réflexions pertinentes. À *Isabelle Roskam* et *Luc Albarello*

enfin, pour leur expertise et leur soutien utiles apportés dans les premières phases de mon projet.

À tous ces collaborateurs dont les compétences ont sensiblement enrichi le présent travail : d'abord à toi, *Kristel*, qui fut une excellente consultante en statistique ! Notre collaboration pour ton mémoire s'est transformée en amitié, ce qui ne gâche rien. Merci pour ton soutien tant pratique que moral et pour ta bienveillance. À *Catherine Demain* : merci pour ton soutien actif, les données riches d'enseignement et nos fructueux échanges relatifs à la description du phénomène de reprise d'études. Au *CRef*, en particulier monsieur Gobbe et madame Kokkelkoren, pour les chiffres inédits de persévérance et de réussite des ARE qui m'ont permis de circonscrire les bases de mon objet d'étude. Au *SET de l'UCLouvain*, messieurs Boumal et Cavaco, pour le partage de leurs chiffres de croissance des ARE à l'université. Aux consultantes du *SMCS* de l'UCLouvain, en particulier Aurélie Bertrand et Nathalie Lefèvre, pour leurs conseils avisés quant à divers traitements statistiques opérés au long de ce travail. À *Martine Janssens* et *Marianne Bourguignon*, pour leur soutien précieux et leur accueil toujours souriant. Aux *responsables de divers programmes universitaires* de l'UCLouvain, de l'USL-B, de l'U-Namur et de l'UCLouvain-Mons, pour leur autorisation et leur soutien dans la récolte de mes données (un merci tout particulier à monsieur Xavier Renders, premier soutien officiel lorsqu'il était vice-recteur aux affaires étudiantes de l'UCLouvain). Merci aussi à *Philippe Parmentier*, qui m'a dit en 2012 lors d'une rencontre informelle que « le plus important dans une thèse, c'était probablement... de la clôturer ». Ce conseil, que j'ai tardé à mettre en œuvre, a fini par germer pour mener à l'accouchement de ce manuscrit. À *Joséphine et Maurice*, pour leur formidable accueil et leurs encouragements bienvenus lors de la dernière ligne droite de ce travail.

Poursuivons avec les membres de ma famille et amis, dont le soutien pratique ou moral a été déterminant ; qu'ils soient chaleureusement remerciés ! À *Laurence* d'abord, pour son amour, sa bienveillance, son aide à l'introspection et son immense soutien logistique et motivationnel. Sans toi, je n'y serais assurément pas arrivé... Je te dédie cette thèse sans hésiter. À mon *Jojo*, d'abord parce qu'il a le plus beau des sourires, ensuite parce que son arrivée m'a donné une motivation supplémentaire pour me remettre au travail : l'envie de lui montrer que même quand le chemin n'est pas évident, assumer ses choix mérite bien quelques cheveux blancs (avec le recul, je lui conseillerais peut-être plutôt de faire comme avec les choux de Bruxelles : l'important c'est de goûter, pas forcément de finir son assiette...). À mes *parents et beaux-parents*, pour les baby-sittings, le soutien logistique, les encouragements, l'entreprise de parcs et jardins, les repas divers et variés, le tout m'ayant permis de dégager du temps pour l'écriture. À *Michaël D.*, pour l'aide à la réappropriation personnelle du projet de thèse, la bienveillance, la méthode Workflowy, les échanges sur la procrastination et le perfectionnisme et bien sûr l'indéfectible amitié. À *Gaël, Chris, Nico, Max, Michaël A., Arslane, Benoît* et les autres pour leurs marques de sympathie au long de cet interminable projet (ça y est c'est fini, il va falloir trouver une autre blague ☺). Aux *Scouts et Guides Pluralistes* qui, par leur confiance, ont regonflé la mienne et mon intérêt pour la motivation (spéciale dédicace à Benoît et Simon).

Pour clôturer ce que je pensais initialement être un bref remerciement général (synthétiser, c'est ma spécialité), je me permets de porter un bref regard rétrospectif sur mon parcours de doctorat qui aura duré pas moins de 13 années, et plus particulièrement sur ce qui a bien pu entraîner mon retour au travail il y a 2 ans, alors que ma thèse était officieusement abandonnée. À l'image des déterminants de la réussite discutés dans ce travail, je dirais que j'ai été pris dans une constellation à la fois favorable et fragile de divers paramètres, tant d'ordre personnel (un peu plus de maturité, une meilleure méthode de travail acquise dans mes autres activités professionnelles, un plus grand sentiment de confiance en mes compétences grâce à mon parcours, une soudaine volonté identitaire de me « libérer d'un boulet », etc.) que d'ordre contextuel (échéance soudainement tangible au vu du vieillissement de mes données, implication de nombreuses personnes citées plus haut pour me donner la dernière poussée indispensable afin de franchir le col, nouveau statut parental impliquant paradoxalement à la fois un rétrécissement du champ des activités possibles et un meilleur usage de mon temps, etc.). Désormais conscient du coût¹ de ce projet sur ma vie et celle de ma famille pendant 2 ans, le referais-je ? Joker.

Et si j'avais l'outrecuidance de penser qu'un doctorant lira ces lignes et que je pouvais lui donner un seul conseil, je lui affirmerais l'extrême nécessité de renoncer à sa thèse idéalisée et de converger. Lire et lire encore, c'est nécessaire dans un premier temps. Quand il ne reste qu'une année par contre, mieux vaut se centrer sur un objectif raisonnable, définir un périmètre précis et essayer de raconter une histoire, précisant avec humilité et transparence les écueils comme les bénéfices du travail accompli. Quant aux intarissables suggestions d'amélioration qui surviennent au fil des rencontres de comité de thèse ou autres lieux de feedback, la vigilance est de mise : vient un moment où le perfectionnisme et l'ambition de la thèse rêvée doivent être sacrifiés sur l'autel du réalisme et de l'humilité.

Vous remerciant encore, je vous souhaite à toutes et tous une excellente lecture de ce manuscrit !

¹ Ce petit spoiler d'Eccles et Wigfield (2000) n'aura pas échappé aux personnes familières avec les théories de la motivation.

Chapitre 1

Introduction générale

Introduction générale

1. Problématique

L'environnement socio-économique du 21^e siècle se caractérise par ses mutations rapides (Guyot, Mainguet & Van Haeperen, 2003). Celles-ci impliquent un nécessaire ajustement régulier des savoirs et compétences des adultes qui ne peuvent – ou ne veulent – généralement plus se contenter de leur formation initiale pour répondre aux attentes de leur milieu (de Viron & Davies, 2015). C'est dans ce contexte que l'éducation tout au long de la vie trouve les racines de sa croissance.

Depuis le début du siècle, on constate ainsi une forte augmentation du nombre d'adultes en reprise d'études en Belgique et dans les autres pays européens (Stoessel et al., 2015 ; Vallée, Artus, Delbecq, Roberti & Demeuse, 2013). Pour accueillir ce nouveau public, l'offre de formations s'est sensiblement développée, notamment au niveau des universités. Soutenues par des fonds européens et profitant d'une absence (sauf rares exceptions) de processus de sélection à l'entrée (Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1998), les universités en Communauté française de Belgique se sont ainsi lancées dans l'adaptation de certains de leurs programmes au public des étudiants adultes ainsi que dans la création de dispositifs dédiés, tout en leur garantissant l'obtention d'un même diplôme en fin de parcours (Eurydice, 2000).

En considérant un cadre sociétal plus large, le terme « reprise » de l'appellation « adultes en reprise d'études » revêt une importance particulière. En effet, en parallèle des formations continuées non universitaires, les programmes développés par l'université apparaissent, dans une vision idéaliste de notre société, comme une possibilité de pallier les insuffisances (voire les injustices) de la formation initiale des apprenants. Cette notion de « deuxième chance » apparaît particulièrement saillante dans les projets de société actuels : la facilitation de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur fait d'ailleurs partie des priorités du pays (Décret Paysage/Moniteur belge, 2013). Et l'Europe a fixé à 40% l'objectif de participation des adultes à l'enseignement supérieur d'ici 2020, insistant sur l'importance d'une plus grande diversification sociale (Eurydice, 2014a). Dans ce contexte, la formation d'adultes participe à un meilleur ajustement de l'individu à son environnement en lui permettant d'articuler attentes de la société et besoin de réalisation de soi.

Du côté de la recherche, on ne peut que poser le constat d'une relation inversement proportionnelle entre l'ampleur du phénomène et le nombre de travaux publiés. La rapidité et la récence de la problématique – on ne parle d'éducation tout au long de la vie que depuis 1970 (Eurydice, 2000) – expliquent probablement que la plupart des travaux sur les facteurs de réussite universitaire concernent les étudiants traditionnels plutôt qu'adultes. Ces derniers se distinguent pourtant par plusieurs caractéristiques majeures telles que l'âge, la disponibilité sur le marché de l'emploi ou encore la présence d'engagements familiaux (Nils, 2005), lesquelles influencent leur perception du contexte de formation universitaire. Partant,

il y a fort à parier que les processus motivationnels et d'engagement, considérés comme essentiels dans les études portant sur la réussite des étudiants universitaires traditionnels (Bong, 2001 ; Robins, Lauvier, Le, Davis & Langley, 2004), le sont aussi chez les adultes en reprise d'études, mais avec des variations d'effets sensibles (Merriam & Bierrema, 2014). Et même si certaines recherches indiquent que ces derniers atteignent des niveaux de performance comparables, voire supérieurs à leurs collègues plus jeunes (Carney-Crompton & Tan, 2002), d'autres tendent à montrer que leurs particularités (telles que la multiplication de leurs rôles et activités) les amènent à consentir à des sacrifices qui, s'ils s'avèrent trop importants, peuvent conduire à l'abandon de la formation (Goncalves & Trunk, 2014 ; McGivney, 2004) et donc à des taux d'échec plus importants (Grabowski et al., 2016). Ces derniers peuvent donc être qualifiés d'étudiants « à risque », ce qui justifie encore davantage les enjeux de terrain propres à notre étude des prédicteurs de leur réussite académique.

Considérant les caractéristiques des adultes en reprise d'études, l'importance de la demande de formation continue et les enjeux politiques et sociétaux liés, *l'identification des principaux adjuvants et opposants à la réussite des adultes en reprise d'études universitaires* prend tout son sens et constitue la finalité du présent travail de recherche.

2. Objectifs et questions de recherche

L'*objectif principal* de ce projet consiste à *cerner les principaux facteurs de réussite* liés aux antécédents individuels, au contexte de formation, à la dynamique motivationnelle et à l'engagement des adultes en reprise participant à un programme de formation universitaire diplômant.

Outre sa portée scientifique, il vise également des retombées pratiques. En l'occurrence, en fonction de la compréhension des facteurs de réussite de ces étudiants adultes non traditionnels, ce projet vise aussi à suggérer des pistes de réflexion et d'adaptation en matière de dispositifs pédagogiques à privilégier par les institutions universitaires et les professionnels de l'accompagnement.

Pour contribuer à l'atteinte de cet objectif principal, ce travail vise également les *objectifs secondaires* suivants :

- Identifier les caractéristiques saillantes distinguant les adultes en reprise d'études des étudiants traditionnels ;
- Objectiver l'ampleur de la participation, de la persévérance et de la réussite des adultes en contexte de reprise d'études universitaires ;
- Adapter des instruments de mesure relatifs à leur motivation et à leur engagement.

De manière transversale, cette thèse se propose ainsi de répondre aux questions suivantes :

- Qui sont les adultes en reprises d'études ? Quelles sont leurs particularités auxquelles l'université doit – ou devrait – s'adapter ? *Chapitre 2*
- Combien sont-ils à rejoindre les bancs de l'université ? Et parmi ceux-ci, combien sont-ils à persévérer et, finalement, à réussir ? *Chapitre 3*
- Pourquoi ces adultes, après avoir marqué une interruption avec leur formation initiale, (ré)entreprennent-ils des études universitaires ? *Chapitre 4*
- Comment comprendre la motivation des adultes en reprise d'études durant leur formation ? *Chapitre 5*
- Quels sont les facteurs qui expliquent le mieux la réussite de ces étudiants ? Les effets observés auprès des étudiants traditionnels se vérifient-ils avec notre population particulière ? Quelle est l'importance respective des variables contextuelles et individuelles ? Les variables expliquant la performance académique sont-elles les mêmes que celles qui prédisent l'impact personnel et professionnel perçu de la formation ? *Chapitres 6 et 7*

En définitive, le présent document se structure en trois grandes parties :

- Une *mise en contexte*, qui questionne les caractéristiques descriptives des ARE universitaires (chapitre 2) ainsi que l'ampleur de leur participation et de leur réussite (chapitre 3) ;
- Une *clarification des motivations* autour de la reprise d'études, qui interroge d'abord les motifs d'entrée des ARE (chapitre 4) avant de suggérer un cadre de compréhension de leur dynamique motivationnelle ainsi initiée (chapitre 5) ;
- Une *analyse des facteurs associés à leur réussite* objective et subjective, sous un angle théorique (chapitre 6) puis empirique (chapitre 7).

Notons que les aspects motivationnels constituant la seconde partie de ce manuscrit (chapitres 4 et 5) font partie intégrante des différents facteurs de réussite étudiés dans la troisième partie (chapitres 6 et 7), laquelle constitue le cœur de notre propos.

3. Approche méthodologique

Le fil rouge de ce travail se traduit par une *approche chronologique* cohérente avec les différentes étapes de l'engagement des adultes, depuis l'élaboration de leur projet de formation jusqu'à leur réussite ou leur échec en fin de première année, déterminante pour l'obtention du diplôme final (De Clercq, 2017 ; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006 ; Scanlon, Rowling & Weber, 2007). C'est pourquoi les chapitres théoriques et empiriques ne sont pas regroupés en deux blocs distincts, mais bien amenés de façon progressive, suivant cette logique temporelle.

Concernant notre *revue de la littérature*, elle commence par l'étude de bases de données (inter)nationales permettant de préciser les caractéristiques, indicateurs de participation, de persévérance et de réussite des adultes en reprise d'études universitaires. Ensuite, forte d'une meilleure spécification de notre population d'intérêt, elle s'emploie à identifier les facteurs les plus pertinents pour expliquer leur réussite. Pour ce faire, elle relève les variables isolées classiquement associées à la réussite dans la littérature, notamment à l'aide de méta-analyses. Les résultats de recherches antérieures sont ainsi discutés et permettent de générer nos hypothèses. Constatant le nombre de facteurs explicatifs de la réussite académique, qui renvoient parfois à des fondements théoriques très différents, nous choisissons – au nom du principe de parcimonie – de privilégier les déterminants d'ordre psychologique, soit propres à la perception subjective de l'apprenant adulte par rapport à sa formation. Dans une moindre mesure, nous étudions certaines variables plus contextuelles ou d'ordre sociologique, en particulier pour que les effets des déterminants psychologiques puissent être relativisés en fonction de la prise en compte parallèle de déterminants plus fixes.

De par la récence du phénomène et le nombre limité d'études spécifiques à notre population d'intérêt, nous procédons de façon *analogique* et *prospective* lorsque les recherches spécifiques aux adultes en reprise d'études font défaut. En particulier, nous reprenons alors les résultats observés chez les étudiants traditionnels à l'université (pour lesquels la littérature est nettement plus fournie) ou chez les étudiants non traditionnels dans leur ensemble (qui ne concernent pas uniquement les adultes en reprise d'études, voir chapitre 2), et générons des *hypothèses exploratoires*² tenant compte des caractéristiques propres à nos adultes. Outre cette relative rareté de recherches spécifiques, notre approche analogique s'avère d'autant plus nécessaire que trois autres difficultés méritent d'être pointées. Primo, il n'y a pas de consensus de dénomination pour circonscrire la population des adultes en reprise d'études : « mature », « older » ou encore « returning students » sont autant de façons de la désigner. Partant, nous préférons viser large plutôt que de réduire le périmètre à un seul terme strict. Secundo, de nombreuses recherches portent sur les étudiants « non traditionnels » – dont font partie les adultes en reprise d'études – sans nécessairement opérer de distinction claire entre les adultes et les autres (Compton, Cox & Laanan, 2006). Là aussi, nous choisissons de ne pas rejeter en bloc cette littérature parce qu'elle permet d'insister sur le caractère « à risque » des étudiants adultes, et donc sur des variables potentiellement négligées dans les recherches intégrées portant sur les étudiants traditionnels. Comme pour les autres raisonnements analogiques, nous prévenons le lecteur chaque fois qu'une confusion pourrait survenir. Tertio, la notion de reprise ou de discontinuité avec les études dites « initiales » s'avère rarement mise en exergue dans la sélection des échantillons. Là encore, notre revue de la littérature n'exclut pas ces recherches au périmètre plus élargi que le nôtre, mais s'efforce de distinguer les (rares) recherches portant spécifiquement sur les adultes en reprise d'études universitaires des autres. Notons ici que par souci de concision,

² Partant de cette rareté de recherches spécifiques à notre public non traditionnel, nous estimons en effet logique de ne pas nous fier uniquement à l'ampleur de la littérature existante pour justifier notre sélection de facteurs de réussite. Ainsi, nous appuyant au mieux sur la littérature, ce travail interroge également divers facteurs de réussite déduits des spécificités des adultes en reprise d'études. À ce titre, nous assumons le caractère exploratoire de nos travaux.

le terme « adulte en reprise d'études » sera régulièrement remplacé par ses initiales « ARE » dans la suite de ce document³.

Dans nos chapitres empiriques, pour tenter de répondre aux différentes questions qui auront été enrichies par notre revue de la littérature, une *approche quantitative* est privilégiée et deux bases de données récoltées par nos soins sont mobilisées⁴. La première, un échantillon de 300 adultes, sert à vérifier la structure factorielle de nos variables, à affiner nos outils de mesure et à enrichir notre analyse descriptive du profil des adultes en reprise d'études inscrits dans les universités francophones de Belgique. Les chapitres 4 et 5 font ainsi référence à ce premier ensemble de données synchroniques, appelé « *prétest* ». Ensuite, un second corpus de données a été construit grâce au suivi de 2 *cohortes* d'adultes en reprise d'études interrogés par le biais de questionnaires, administrés au début et à la fin de leur première année de formation. Au total, plus de 800 étudiants adultes servent ainsi de base aux analyses présentées dans notre chapitre 7 (ainsi que dans les recherches complémentaires présentées aux annexes 2 et 3), ce dernier traitant de l'approche intégrative au cœur de nos questionnements (parmi les nombreux facteurs explicatifs mesurés, lesquels survivent à la « concurrence » pour expliquer la réussite et l'impact perçu de la formation d'adultes en reprise d'études universitaires ?). Le Tableau 1 synthétise l'origine et la destination des différentes sources de données empiriques mobilisées dans le présent travail. Pour une description comparée des caractéristiques de nos deux récoltes personnelles, nous renvoyons le lecteur au chapitre 7 (section 2.1).

Tableau 1. Origine des bases de données mobilisées au long du document en fonction des chapitres et annexes

Modalité de récolte	Nom	Chapitre(s)	Annexe(s)
Extraction de données internationales en accès libre	Eurostat	3	
	CRef	3	1
Requête au sein de bases universitaires nationales non publiées	USL-B	3	
	UCLouvain	3	1
Récolte personnelle	Prétest	4 & 5	
	Cohortes 1 et 2	7	2, 3 & 4

³ Pour les autres acronymes et abréviations, nous invitons le lecteur à se référer à la table ad hoc, présentée juste après les références bibliographiques.

⁴ Une série de bases de données (inter)nationales ou émanant d'universités nous servent également à présenter des statistiques descriptives relatives à la participation, à la persévérance et à la réussite des adultes en reprise d'études (chapitre 3).

4. Aperçu des chapitres

Tout d'abord, le chapitre 2 définit notre population de référence et présente les *éléments descriptifs* qui la caractérisent. Nous y constatons que l'âge moyen de retour aux études universitaires est de 30 ans, après une pause académique de 10 ans environ, et que ce retour intervient le plus souvent chez des travailleurs qui ont une famille et sont déjà porteurs d'un diplôme du supérieur (universitaire ou non) avant leur reprise d'études.

Ensuite, le chapitre 3 permet au lecteur de trouver des éléments de réponse relativement aux *statistiques de présence, de persévérance et de réussite* des adultes en formation, en Belgique francophone et ailleurs, parmi lesquelles des données inédites relatives aux universités francophones belges.

Forts d'une meilleure vision des spécificités de l'adulte en reprise d'études universitaires, notre chapitre 4 s'intéresse à l'amont du processus d'engagement : les *motifs d'entrée* en formation. Nous y décrivons les grands concepts apparentés aux motifs avant de nous centrer sur la modélisation de Carré (2001), discutée et remaniée eu égard les particularités de notre population. Une analyse factorielle nous permet de distinguer quatre motifs associés à la reprise d'études universitaires.

Poursuivant notre logique temporelle et souhaitant approfondir la dynamique motivationnelle initiée au chapitre précédent, le chapitre 5 traite de la compréhension de la motivation et de l'engagement en cours de formation. Le modèle théorique *expectancy-value* (attentes-valeur) d'Eccles & Wigfield (2000), dominant la littérature, est présenté. La structure factorielle de ce dernier n'ayant jamais été vérifiée auprès d'adultes en reprise d'études universitaires, nous confirmons que, comme les étudiants traditionnels, les ARE distinguent d'une part les attentes de réussite et d'autre part les quatre composantes de la valeur.

Ensuite, notre chapitre 6 s'efforce d'identifier, au sein de la littérature, les *facteurs* les plus fréquemment associés à la réussite universitaire. Ces variables sont classées en quatre groupes suivant leur centration sur l'individu ou sur son environnement d'une part, leur caractère objectif ou lié au vécu subjectif de l'étudiant d'autre part. Tout en conservant notre approche chronologique, nous nous intéressons ainsi d'abord aux antécédents individuels fixes de l'apprenant, puis aux facteurs fixes propres aux dispositifs de formation, après quoi nous étudions les facteurs liés à la dynamique motivationnelle⁵ et enfin à l'engagement des ARE universitaires.

Après avoir précisé nos hypothèses, notre chapitre 7 compare, à l'aide du suivi de deux cohortes d'ARE participant à la première année d'un programme universitaire diplômant, les étudiants adultes ayant réussi et ceux ayant échoué (ou abandonné). Ceci nous permet, dans une perspective intégrée, de pointer les *variables explicatives les plus pertinentes* pour

⁵ Compte tenu de leurs caractéristiques sociodémographiques (travail, famille, etc.), en plus des grands facteurs motivationnels traditionnellement associés à la réussite chez les étudiants traditionnels, nous nous y intéressons également à la perception d'obstacles ainsi que d'adjuvants (les soutiens familial et professionnel en particulier) à l'engagement en formation.

expliquer leur réussite en première année. Parce que la notion de réussite peut se traduire tant de façon objective (réussite aux examens) que subjective (impact professionnel et personnel perçu), deux modèles de régression logistique différents sont testés. Nous y apprenons que plusieurs variables motivationnelles contribuent encore à l'explication des deux modalités de réussite alors qu'une série de variables objectives sont prises en compte, que seules des variables liées au vécu subjectif de l'étudiant sont associées à la réussite subjective ou encore que seuls l'engagement émotionnel et les stratégies d'autorégulation influencent significativement nos deux conceptions de la réussite.

Finalement, une dernière partie (chapitre 8) discute et intègre les différents résultats observés au long de ce travail de thèse. Pour ce faire, ce document se clôture par une mise en exergue de ses apports, limites générales, pistes de recherches ultérieures et conseils pratiques à l'attention des concepteurs de formations et pédagogues en contact avec notre population cible.

Chapitre 2

Caractéristiques descriptives des adultes en reprise d'études à l'université

Le chapitre 2 dresse un portrait descriptif général de notre population d'intérêt. Pour ce faire, il commence par définir une série de notions associées à notre champ d'études, en particulier la formation tout au long de la vie dans laquelle il s'inscrit. Il poursuit en décrivant les différents types d'aménagements (horaires, géographiques, Valorisation des Acquis de l'Expérience, etc.) des formations universitaires dans lesquelles les ARE se retrouvent, avant de préciser les caractéristiques des populations étudiantes fréquemment associées – voire confondues – avec les ARE (étudiants non traditionnels et adultes en particulier). Les critères de sélection utilisés dans la littérature pour identifier les ARE sont alors passés en revue : outre l'âge (plus de 25 ans) et le délai d'interruption de carrière académique (minimum un an), l'importance des responsabilités professionnelles et familiales, du niveau de diplomation préalable ainsi que du type de formation est discutée. Ceci fait, ce chapitre poursuit son propos par l'analyse des caractéristiques descriptives des ARE universitaires en Belgique francophone, en comparant les observations de quatre recherches. Hormis des différences concernant les critères de sélection des échantillons, les spécificités rapportées s'avèrent cohérentes entre elles : en moyenne, les ARE universitaires ont 30 ans, ont connu une pause académique de 10 ans, sont un peu plus de femmes que d'hommes (sauf en horaire décalé, où les hommes sont plus représentés), sont déjà diplômés du supérieur (universitaire ou non), travaillent, vivent en couple et la moitié ont des enfants.

Caractéristiques descriptives des adultes en reprise d'études à l'université

1. Introduction

Aux fins de circonscrire notre champ d'études, le présent chapitre poursuit les objectifs particuliers suivants :

- Préciser le périmètre des formations traitées dans ce travail : les formations universitaires diplômantes pour adultes en Communauté française de Belgique
- Définir notre population d'intérêt et les notions apparentées à notre champ (apprentissage tout au long de la vie, andragogie, étudiant non traditionnel, étudiant adulte, etc.)
- Décrire quelques spécificités qui distinguent les adultes en reprise d'études des étudiants traditionnels (en nous centrant sur l'accès à l'université)

Bien que priorisant la description des étudiants adultes en reprise d'études inscrits dans un programme universitaire, ce chapitre a pour ambition de planter le décor afin de situer notre population d'intérêt dans son contexte plus large : la formation continue pour adultes. Il se permet donc quelques largesses de sorte de pouvoir bénéficier des enseignements de la littérature relative à la formation continue, bien plus vaste que celle qui se limite aux ARE à l'université. Cet élargissement temporaire et nécessaire de notre périmètre nous permet par ailleurs de clarifier le flou observé chez certains auteurs qui confondent ou ne précisent pas suffisamment ce qu'ils entendent, en particulier, par « étudiant adulte » ou par « formation ».

En outre, cet état des lieux descriptif a pour ambition d'intéresser les acteurs d'institutions éducatives souhaitant s'informer à propos des caractéristiques (la plupart des chapitres ultérieurs étant centrés sur les paramètres explicatifs) des adultes prenant part à une formation universitaire diplômante.

2. Apprentissage tout au long de la vie

Il est loin le temps des carrières linéaires au sein d'une même entreprise : notre société « de la connaissance » demande à ses travailleurs de suivre une perpétuelle quête de nouvelles compétences en vue de garantir leur mobilité professionnelle et leur employabilité (Baptista, 2011 ; Conter, Maroy & Urger, 1999 ; Meuleman, Garrett, Wrench & King, 2014). Apparue en 1970 lors d'une conférence de l'UNESCO (Eurydice, 2000), la notion d'*apprentissage tout au long de la vie* traduit la tendance éducative des adultes à s'engager dans diverses activités de formation, formelles ou non, tout au long de leur carrière (de Viron & Davies, 2015). De son côté, la Commission des Communautés européennes (2001) centre sa définition du concept sur le processus qui s'y joue : l'éducation tout au long de la vie est

considérée comme un mécanisme de soutien continu au développement du potentiel de chacun, dans une visée de confiance en soi, de créativité et de plaisir.

La nature intentionnelle (contrairement à l'éducation scolaire, obligatoire) et variée (les moyens et thèmes de formation continue sont plus diversifiés que dans l'enseignement obligatoire) est également caractéristique de ce champ éducatif. « Intentionnel » ne signifie pas nécessairement que le choix d'engagement est toujours autodéterminé : ces apprentissages peuvent être initiés tantôt à titre individuel et autonome, tantôt sous la contrainte ou pour éviter la survenue d'un risque (par exemple, lorsqu'un recyclage est imposé dans le cadre de sa fonction). Par ailleurs, comme le précise le chapitre 4, les objectifs poursuivis par les apprenants ne sont pas nécessairement d'ordre professionnel : les activités d'apprentissage tout au long de la vie peuvent aussi relever de motifs d'ordre personnel, que ce soit à finalité citoyenne (dérivant de l'éducation ouvrière), de loisir ou de développement personnel (Conter et al., 1999).

Pour les trier, les institutions européennes classent les activités d'éducation tout au long de la vie suivant le contexte dans lequel l'apprentissage prend place (Eurostat, 2007). Ainsi, *l'éducation formelle* englobe les grands programmes éducatifs institutionnalisés, tels que l'école ou l'université. De son côté, *l'éducation non formelle* reprend toutes les activités éducatives organisées et structurées en dehors de ce cadre institutionnel, qu'elles prennent la forme de cours, de séminaires ou encore de sessions d'accueil planifiées au sein d'une entreprise. Enfin, *l'éducation informelle* concerne les activités où les individus apprennent sans forcément en avoir conscience ou l'intention, la situation n'ayant pas été pensée a priori pour ce faire (Brogère & Bézille, 2007). Il peut s'agir d'activités qui se déroulent en famille, au travail ou encore avec des pairs, telles qu'un moment de coaching, une visite guidée dans un musée ou encore une lecture personnelle. Notons ici que les frontières entre ces différentes activités sont parfois perméables, chaque situation d'apprentissage (la présence à un cours, par exemple) pouvant associer des composantes formelles et informelles (Brogère & Bézille, 2007).

Aux fins d'identifier les conceptions de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'Union européenne entre les années 60 et 90, Volles (2014) a analysé divers documents officiels émanant de l'Union européenne, de l'UNESCO et de l'OCDE. Initialement empreinte d'idéaux humanistes diffusés essentiellement par l'UNESCO, il apparaît que ses valeurs directrices ont progressivement laissé place à une conception néo-libérale, considérant l'apprentissage tout au long de la vie comme une solution aux problèmes de chômage et d'innovation. Plutôt que de faciliter l'intégration de tous ses concitoyens dans une même communauté, soit de poursuivre l'idéal politique à l'origine du projet, les pays de l'Union européenne semblent donc prioritairement voir la formation continue comme un moyen de développer une force de travail compétitive et répondre aux besoins du marché de l'emploi (Stromquist & da Costa, 2017).

3. Offre de formation continue universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles¹

À côté de la carrière académique de plein exercice prévue pour les étudiants inscrits dans un parcours traditionnel (enchaînement des primaires, des secondaires puis d'éventuelles études supérieures), les situations formelles d'apprentissage tout au long de la vie en Belgique francophone se traduisent en une série de *formations continues*. Celles-ci sont dispensées soit par des opérateurs privés, soit par des organismes agréés. Ces derniers peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les dispositifs centrés sur la recherche d'un emploi d'une part (insertion socioprofessionnelle, FOREM, promotion sociale, etc.), les formations centrées sur l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur de l'autre (hautes écoles, universités). La population ciblée par la présente thèse, les étudiants adultes à l'université, appartient à cette dernière catégorie.

Les institutions universitaires ont bien saisi l'enjeu sociétal de cette demande d'adultes. Les formations continues qui y sont proposées sont de trois ordres : celles qui donnent accès à un diplôme (auquel cas le programme est souvent directement inspiré des formations universitaires correspondantes en cours de jour), les formations certifiantes et celles qui mènent à l'obtention d'une attestation de participation. La première catégorie est considérée comme relevant du diplômant (et correspond au périmètre de la population ciblée par nos travaux), tandis que les deux autres renvoient à l'offre de formation universitaire non diplômante.

À l'université, les *formations diplômantes* sont dites « de type long » et regroupées en trois cycles (ARES, 2019). Les *bacheliers de transition* composent le premier cycle, équivalent à 180 crédits. Une fois bacheliers, les étudiants peuvent accéder au second cycle, sanctionné par un *master*. Celui-ci peut correspondre à 60 (master 60 ECTS) ou à 120 crédits (master 120 ECTS), selon qu'il poursuit une finalité particulière ou non. Dans ce second cas, les masters 120 peuvent être spécialisés (dans des compétences professionnelles et une discipline particulières), didactiques (en vue d'enseigner la matière concernée dans l'enseignement secondaire) ou approfondis (préparant à la recherche). Notons ici que de rares masters comptent 180 crédits (médecine et médecine vétérinaire). Aussi, en complément d'un diplôme du premier ou du second cycle, certains programmes organisent un bachelier ou un master dit « complémentaire » en ce sens qu'il complète le diplôme préalable et en requiert d'ailleurs la réussite. Enfin, le troisième cycle universitaire peut sanctionner les diplômes de *doctorat* (ARES, 2019).

Les exigences d'obtention des *certificats universitaires*, de leur côté, ont été définies de manière relativement large en 2009 par la commission Éducation Tout au Long de la Vie (ETAL-V) du Conseil Interuniversitaire francophone (CIUF), devenue en 2014 la chambre des universités de l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Ainsi, les cours composant un programme certifiant doivent être cohérents sur le plan pédagogique, viser un public bien défini, avoir accumulé un minimum de 10 crédits et donner lieu à une

¹ Autre dénomination de la Communauté française de Belgique.

évaluation finale par un jury. Certains certificats intègrent un travail de fin d'études, d'autres non. Et leur durée est très variable, s'étalant souvent sur quelques mois, parfois sur plusieurs années. Enfin, les formations continuées universitaires donnant droit à une *attestation* ont pour particularité de comporter un faible nombre de cours et répondent le plus souvent à un besoin très précis de travailleurs. Tant pour les certificats que pour les attestations, le public est essentiellement composé d'employés (d'organisations commerciales ou non) et de travailleurs indépendants en quête d'outils de développement professionnel.

4. Aménagements des programmes universitaires au profit des étudiants adultes

Suivant les programmes et les universités, les cours sont donnés pendant la journée (les adultes sont alors mêlés aux étudiants traditionnels), selon un *horaire adapté* (cours concentrés sur certains jours de la semaine) ou en *horaire décalé* (cours certains soirs et le samedi). Vu le public concerné, les certificats et attestations sont très rarement organisés en journée du lundi au vendredi, mais plutôt à horaire adapté ou décalé, permettant aux apprenants de concilier engagements académiques, professionnels et familiaux.

Outre ces aménagements classiques, même si elle s'avère encore assez peu développée dans les universités belges, la *formation à distance* – souvent assimilée à l'e-learning – représente un dispositif fréquemment proposé aux adultes (de Viron & Davies, 2015) de par l'ouverture, la flexibilité et l'accessibilité qu'il permet (Stoessel, Ihme, Barbarino, Fisseler & Stürmer, 2015). De fait, suivre des cours à distance permet non seulement d'éviter les trajets vers le lieu de formation (gain de temps et d'argent), mais encore de conserver une activité professionnelle (et familiale) en organisant le suivi de ses cours selon ses disponibilités spécifiques. À côté de ces avantages, l'e-learning essuie un certain nombre de critiques (solitude de l'étudiant, nécessité d'une rigueur organisationnelle très forte, etc.), auxquelles les nouvelles technologies (Massive Open Online Courses (MOOC), salles de conversation virtuelle, portails en ligne, etc.) tentent de remédier (Eurydice, 2015). Rien qu'à l'Université catholique de Louvain, les MOOC certifiants ont attiré pas moins de 120 000 étudiants en 2017, parmi lesquels un millier seulement ont obtenu un certificat en fin de parcours (SET UCLouvain, 2018).²

Par ailleurs, pour pallier les difficultés rencontrées par les étudiants adultes en matière de trajets vers le lieu de formation, certains programmes (tels que le master 120 en politique économique et sociale, organisé en horaire décalé par l'Université catholique de Louvain) sont dispensés en *décentralisation* dans plusieurs villes belges. Les difficultés évoquées par rapport à ce type de dispositif sont alors davantage d'ordre organisationnel (professeurs devant se déplacer pour donner plusieurs fois le même cours, à des horaires parfois difficiles à combiner à leur agenda classique).

² Nous invitons le lecteur désireux d'en savoir davantage sur les implications théoriques et pédagogiques de la formation à distance à se référer aux ouvrages de Moore & Anderson (2003) ou encore de Garrison (2017).

D'autre part, une formule proposée par de nombreux programmes de formation séduit nombre d'adultes : il s'agit de *l'allègement*, qui consiste à réaliser l'équivalent d'une année d'études (un master 60 ECTS par exemple) en deux années plutôt qu'une³. Pour avoir accès à un allègement, la demande doit être motivée (raisons sociales, médicales, académiques (double inscription) ou professionnelles dûment attestées) et validée par un jury. Comme pour la décentralisation, l'intérêt de cet aménagement réside en la possibilité d'aborder un cursus de formation diplômante avec un certain réalisme en regard de son emploi du temps annuel.

Enfin, la procédure de *Valorisation des Acquis de l'Expérience* ou VAE permet à toute personne désireuse d'entamer une formation universitaire de faire valoir son bagage de formation et son expérience personnelle et professionnelle (de Viron, 2008). Plus particulièrement, il s'agit pour l'étudiant candidat de pouvoir justifier d'une expérience utile, autrement dit pertinente par rapport aux savoirs et compétences enseignés dans la formation, en ce compris les années d'études supérieures réussies précédemment. Cette procédure demande une implication importante des candidats, qui suivent un processus en cinq étapes : information et accueil, orientation et positionnement, contractualisation, évaluation et, enfin, communication des résultats. Pour ce faire, ils sont accompagnés par des conseillers VAE. En fin de parcours, un jury approuve ou non la demande de valorisation (Maes, Sztalberg & Sylin, 2010), se basant sur le Décret Paysage (Moniteur belge, 2013). En cas de réussite, la VAE permet ainsi d'alléger le programme de cours du futur étudiant, qui se voit dispensé de présenter certaines matières⁴.

5. Pédagogie et andragogie

Les *pratiques pédagogiques* font partie des objets d'étude privilégiés des chercheurs en sciences de l'éducation. Chez les adultes, le terme « pédagogie » est parfois remplacé par « andragogie » (Falasca, 2011 ; Knowles, 1984). Dans certaines régions d'Europe de l'Est, l'andragogie renvoie ainsi à la littérature pédagogique centrée sur la formation des adultes. Aux États-Unis, le concept désigne également les pratiques normatives à privilégier par les enseignants qui font face aux étudiants adultes (Fejes & Nicoll, 2013). De nombreux auteurs ont ainsi décliné une série de recommandations à l'attention des enseignants concernés (Conaway, 2009 ; Renouprez, Weber, Martin & de Viron, 2013). En l'occurrence, en amont de tout apprentissage, l'andragogie préconise de prendre le temps d'en expliciter le *sens*. Par ailleurs, contrairement à la relation plutôt hiérarchisée propre à l'éducation classique, il s'agit ici de favoriser au maximum l'*implication* de l'adulte aux différentes phases de la formation (notion d'apprentissage actif), y compris lors de la préparation et de l'évaluation des

³ Depuis l'année académique 2014-2015, le Décret Paysage a modifié le concept d'années d'études, le remplaçant par celui de cycle (e.g., 180 crédits pour un bachelier), permettant aux étudiants de fixer plus librement leur programme annuel. Cela ne diminue cependant pas l'intérêt des procédures d'allègement, le Décret n'ayant pas modifié la nécessité de s'inscrire à un minimum de 60 crédits chaque année, ce qui reste très ambitieux pour un travailleur actif.

⁴ Pour une description plus fine de la VAE en Belgique francophone, nous renvoyons le lecteur au chapitre de Bernal, Salmon et de Viron, dans le livre « Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie » (2017, p.75-94).

enseignements. En outre, Olusegun (2015) insiste sur l'importance de l'*interactivité* des cours, ingrédient – d'après lui – indispensable à la motivation des adultes. Et parce que les adultes sont particulièrement ancrés dans le réel, mieux vaut privilégier les *cas concrets* aux théories figées et abstraites. Dans le même ordre d'idées, multiplier les liens entre les notions enseignées et les expériences personnelles des apprenants semble favoriser leur apprentissage (principe de contextualisation). D'autre part, vu leurs capacités d'autogestion et leur besoin d'autonomie, *responsabiliser* les adultes permet de soutenir leur motivation (McGivney, 2004), par exemple par des travaux en sous-groupes restreints. En définitive, lorsque ces différents principes sont respectés, le processus de *transfert d'apprentissage* se trouve maximisé (Baldwin & Ford, 1988). Comme nous le précisons au chapitre 6, la plupart de ces principes sont traduits en attentes concrètes des ARE universitaires envers leur environnement (leurs enseignants en particulier).

6. Périmètre de notre population de référence

Plusieurs mots-clés permettent d'identifier des recherches potentiellement pertinentes dans le cadre d'une revue de la littérature sur les adultes en reprise d'études : « nontraditional students », « mature students », « adult students », « adult learners », « part-time students », « returning students », « reentry students » ou encore « working students » font ainsi partie des termes les plus fréquemment associés à notre population d'intérêt, sans qu'un consensus sur l'appellation puisse être trouvé. Le projet Ralhe (Commission européenne, 2011), qui étudie les facteurs de participation et de persévérance des étudiants non traditionnels dans l'enseignement supérieur, déplore d'ailleurs les recouvrements de même que les différences que l'on peut observer entre ces groupes d'étudiants, rendant les comparaisons difficiles. Comme le préconise Stuart (2006), l'analyse des critères d'échantillonnage s'avère donc particulièrement recommandée dans ce champ de recherche si l'on souhaite se prémunir de comparaisons abusives.

Dans ce contexte, cette section vise à décrire les caractéristiques des différentes catégories d'apprenants assimilés en tout ou en partie aux ARE, avant de présenter les critères communément invoqués pour identifier les ARE parmi un ensemble d'étudiants, puis de déboucher sur une définition opérationnelle à l'œuvre en Belgique francophone.

6.1 L'étudiant non traditionnel

Les ARE présentent une série de caractéristiques particulières qui leur confèrent un statut « d'étudiants non traditionnels » (Brown, 2002 ; Cubeta, Travers & Sheckley, 2001 ; Hagedorn, 1999 ; Sandler, 2000). D'après le National Center for Education Statistics (NCES) américain, cette dénomination désigne toutes les personnes qui n'entament pas des études universitaires à l'issue du collège, qui suivent des cours à temps partiel, qui travaillent à temps plein tout en étant inscrites à l'université, qui sont financièrement indépendantes, qui ont un voire plusieurs enfants, ou qui n'ont pas un diplôme de l'enseignement secondaire élevé (Taniguchi & Kaufman, 2005). Bien qu'elle englobe notre population d'intérêt, cette définition relative aux « nontraditional students » embrasse un ensemble hétérogène

d'étudiants qui dépasse notre cadre de recherche. En termes opérationnels, ces étudiants sont le plus souvent sélectionnés au moyen de leur âge, soit 25 ans et plus (Choy, 2002 ; Horn & Carroll, 1996). Puis, suivant le nombre de facteurs de risque qu'ils combinent (travail à temps plein, indépendance financière, monoparentalité, etc.), certains auteurs les classent sur un continuum de risque allant de minimal (présence d'une caractéristique non traditionnelle) à maximal (plus de quatre caractéristiques [Pusser et al., 2007]). Bien que source de nombreux flous dans la caractérisation des populations concernées, cette littérature présente l'intérêt de considérer l'adulte comme un apprenant qui ne correspond pas aux « traditions » des institutions (Maes & Ba, 2010), qui est doté de besoins particuliers et qui évolue dans un contexte complexe, source de nombreux facteurs de risque et obstacles à l'engagement (Kasworm, 2005 ; Kim, 2002)⁵.

6.2 L'étudiant adulte

Plusieurs auteurs définissent l'étudiant adulte en fonction de son *écosystème* et des *responsabilités* qui le distinguent de l'étudiant traditionnel (Kasworm, 2003 ; Merriam & Caffarella, 1999 ; Nils, 2005). Merriam et Caffarella (1999), par exemple, considèrent que ce sont surtout les différents contextes sociaux dans lesquels les étudiants adultes évoluent qui les distinguent de leurs camarades enfants et adolescents (bien plus que l'âge chronologique). Outre des différences marquées sur le plan de l'expérience, du développement ou encore des capacités neurologiques, ces contextes sociaux et les droits et devoirs qui y sont liés mènent effectivement les étudiants adultes à devoir gérer un rôle de travailleur, partenaire, électeur ou encore parent en parallèle de leur métier d'étudiant. Même des implications bénévoles peuvent parfois être source de responsabilités importantes à assumer (Connell, 2008, cité dans Mason, 2016). Ainsi, alors que le rythme de l'enfant sera marqué par une alternance entre l'école et la maison, en vue d'apprendre à devenir un adulte responsable, celui de l'adulte sera défini par son travail, sa famille, son appartenance active à une certaine communauté et, éventuellement, sa participation à une formation continue (Merriam & Caffarella, 1999). Dans cet esprit, Kember (1999) définit l'apprenant adulte comme un individu autonome doté de responsabilités multiples, parmi lesquelles du temps doit être consacré à sa formation.

D'autres auteurs définissent l'étudiant adulte en opposition à la norme dominante : *l'étudiant classique*. Mason (2016) observe ainsi que les étudiants traditionnels sont généralement âgés de 18 à 23 ans, dépendants financièrement, étudiant à temps plein et issus en ligne directe d'une école secondaire. Quant à Trowler (2015), analysant les institutions supérieures britanniques, il constate que la reproduction sociale basée sur les origines socio-économiques y bat son plein : les étudiants universitaires traditionnels sont généralement nés en Grande-Bretagne, caucasiens, chrétiens, en bonne santé, issus à minima de la classe moyenne, hétérosexuels, provenant de bonnes écoles secondaires, sans charge familiale ni autre responsabilité que leur métier d'étudiant et ayant des parents détenant eux-mêmes un diplôme de l'enseignement supérieur. Toujours en regard des caractéristiques

⁵ Les obstacles à l'engagement sont développés au chapitre 6 du présent document.

sociodémographiques⁶ qui semblent distinguer les étudiants adultes des étudiants traditionnels, quelques éléments d'une analyse récente de la population universitaire traditionnelle en France menée par Endrizzi et Sibut (2015) méritent d'être pointés. Tout d'abord, en matière de *responsabilités professionnelles*, il apparaît que la moitié des étudiants travaillent de façon plus ou moins régulière. En particulier, un cinquième des étudiants traditionnels occupent un emploi concurrent⁷ à leurs études, le reste travaillant de façon plus occasionnelle (jobs d'étudiants durant les congés, stages)⁸. Dans les deux cas, les motifs majoritairement évoqués sont d'abord financiers puis expérientiels (pour acquérir une expérience professionnelle valorisable). En ce qui a trait à la famille, les auteurs constatent que les *lieux de résidence* sont équitablement répartis entre ceux qui vivent chez leurs parents, en colocation et en location (en couple ou non). La grande majorité des étudiants traditionnels présentent en tout cas une très forte *dépendance financière* parentale, quel que soit leur mode de résidence (Endrizzi & Sibut, 2015). Par ailleurs, toujours en France, les recherches de Régnier-Loilier (2017) portant sur les *étudiants parents* font état de proportions plutôt faibles chez les étudiants traditionnels : seuls 5% des moins de 26 ans combinent parentalité et études supérieures, contre 10% chez les étudiants de 26 à 28 ans. L'auteur précise que la France présente un taux particulièrement faible d'étudiants parents en comparaison avec les pays où la formation continue et des structures adaptées pour les accueillir sont davantage pensées et développées, comme c'est vraisemblablement le cas en Norvège (par exemple).

De leur côté, Merriam & Caffarella (1999), sur base d'études menées surtout dans l'enseignement supérieur aux États-Unis, se concentrent sur un profil type de l'étudiant adulte qu'ils esquissent comme suit : ils sont généralement de type caucasien, issus de classe moyenne, employés et un peu plus jeunes et éduqués que leurs contemporains adultes qui ne sont pas engagés dans la formation continuée. En termes de fréquences, le National Center for Education Statistics (NCES, 1996) estime que plus de 60% des étudiants adultes sont non traditionnels et que, parmi ceux-ci, environ 43% (soit à peu près 14 millions d'individus) correspondent au critère d'âge de 25 ans minimum (CAEL, 2000). Enfin, en cohérence avec le constat d'une diversification sociale toute relative, Aslanian (2007) rapporte que ces étudiants adultes (américains) sont majoritairement des femmes de plus de 30 ans qui travaillent, possèdent déjà un diplôme postsecondaire et gagnent un salaire annuel oscillant aux alentours des 50 000 dollars.

⁶ Nous renvoyons le lecteur aux deux premières sections du chapitre 6 (relatives aux antécédents individuels et facteurs de réussite fixes liés au dispositif de formation), lesquelles complètent ces quelques éléments sociodémographiques et poursuivent ainsi la comparaison entre le profil des étudiants traditionnels et celui des ARE universitaires.

⁷ Les indicateurs sur lesquels les auteurs se sont basés sont le nombre d'heures de travail hebdomadaire moyen et la fiche fiscale rentrée aux impôts par ces étudiants travailleurs. Généralement, le fait de dépasser un mi-temps hebdomadaire active le critère de « seuil de concurrence » entre l'activité professionnelle et étudiante, négativement associé à la réussite (Beffy, Fougère & Maurel, 2009, cités dans Endrizzi & Sibut, 2015).

⁸ De façon contre-intuitive, Body, Bonnal & Favard (2015, cités dans Endrizzi & Sibut, 2015) précisent que provenir d'un milieu socio-économique aisé est associé positivement au fait d'occuper un emploi en première année de master, à la fois pour des raisons d'accès facilité par le milieu d'origine et de volonté de ces étudiants plus favorisés de pouvoir financer leur indépendance (payer un loyer, une voiture, etc.) et/ou leurs loisirs.

6.3 L'étudiant adulte en reprise d'études

D'après Mason (2016), les caractéristiques principales qui nous permettent de distinguer les ARE des étudiants classiques peuvent se résumer comme suit : présence d'une interruption entre les études initiales et le retour aux études, statut de travailleur et carrière professionnelle (même brève) préalable à la reprise, présence de divers rôles en plus de celui d'étudiant, indépendance financière et, souvent, présence de responsabilités familiales. Cependant, comme nos sections précédentes tendent à l'indiquer, les études relatives à la population des ARE n'observent pas un critère de recrutement unanime pour les identifier dans leurs échantillons. C'est pourquoi la section qui suit décrit les critères les plus fréquemment usités dans la littérature, parfois en combinaison, parfois de façon unique, pour identifier les ARE parmi l'ensemble des étudiants.

6.3.1 Âge

Le plus souvent, les étudiants adultes sont identifiés par le décalage, en termes d'âge, qu'ils présentent par rapport aux autres étudiants de leur formation (Chung, Turnbull & Chur-Hansen, 2014). Ce *critère d'âge*, facile d'accès, permet de réduire sensiblement le biais d'échantillonnage tout en se montrant très opérationnel.

On constate toutefois une variabilité importante entre les chercheurs et les pays relativement à l'âge minimal à fixer. Ainsi, Murphy et Roopchand (2003) estiment que les étudiants britanniques sont adultes dès lors qu'ils sont âgés d'au moins 21 ans. Pour ce qui est de Fragoso et al. (2013) au Portugal, il s'agit d'avoir minimum 23 ans. De leur côté, aux États-Unis, Justice et Dorman (2001) ainsi que Mason (2016) fixent ce critère d'âge à 24 ans. Quant à Bye, Pushkar et Conway (2007), ils montent la borne inférieure à 28 ans pour leurs étudiants canadiens. D'autres chercheurs, plus pointilleux, croisent la variable de l'âge avec celle du programme. Ainsi, d'après Guyot, on peut être considéré comme étudiant adulte en Belgique dès 23 ans en premier baccalauréat, mais il faudra attendre 26 ans en premier master et 29 ans en cas de démarrage d'un programme de troisième cycle (1998, p.11).

Parce que la frontière entre « adultes » et « jeunes » évolue en fonction de critères sociohistoriques, certains auteurs critiquent l'importance accordée à l'âge biologique pour définir l'étudiant adulte (Conter et al., 1999 ; Mason, 2016). En effet, sur le plan purement historique, les jeunes sont globalement considérés comme tels de plus en plus longtemps dans nos sociétés. Aussi, considérant l'espace professionnel, un cadre appartiendra plus longtemps à la catégorie « jeune » qu'un ouvrier aux yeux de ses pairs. Et sur le plan éducatif, il semble que ce soit surtout la sortie de l'enseignement initial (obligatoire) qui explique la transition entre les catégorisations « jeune » et « adulte » (Conter et al., 1999). Alors que l'âge biologique est la plupart du temps utilisé comme facteur unique pour distinguer les adultes, ces quelques observations d'ordre sociologique permettent de comprendre pourquoi le nombre d'années fluctue en fonction des critères privilégiés. Ainsi, pour le droit belge, un adulte sera âgé de 18 ans et plus. Pour l'OCDE, il faudra attendre 25 ans. Et si on cherche la définition du « jeune » dans le décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de

subvention aux Organisations de Jeunesse, on constate qu'il s'agit d'individus âgés de 3 à 30 ans (Communauté française, 26/03/2009).

Malgré ces considérations et le léger risque d'inclusion d'étudiants traditionnels dans leurs échantillons, la grande majorité des chercheurs se contentent de fixer un âge minimal de 25 ans pour identifier les étudiants adultes au sein de leur échantillon (Guyot et al., 2003 ; Kasworm, 2005 ; Kim, 2002 ; NCES, 2002 ; Samuels, 2005). Partant, c'est également un critère que nous avons considéré dans nos travaux empiriques.

6.3.2 Interruption de la carrière académique

La notion de « reprise d'études » implique par définition que le parcours éducatif de l'étudiant ait connu une interruption (Guyot et al, 2003). En effet, les ARE décident d'entreprendre une formation académique après avoir interrompu leur parcours de formation depuis une, voire plusieurs années. D'un point de vue opérationnel, les rares recherches portant spécifiquement sur les ARE utilisent l'âge pour extrapoler ce *critère d'interruption* entre un parcours initial et une reprise d'études et, ainsi, distinguer les étudiants classiques des étudiants adultes en reprise d'études dans leurs échantillons. De façon normative, Kasworm (2005) fixe l'interruption minimale à une année. Quant à Vallée et al. (2013), dans leur recherche menée sur des ARE à l'UCLouvain-Mons et à l'ULB, ils considèrent que le critère d'interruption n'est pas toujours nécessaire. Selon eux, si un apprenant se réinscrit juste après avoir obtenu un premier diplôme de l'enseignement supérieur, il peut aussi être considéré comme un ARE dès lors qu'il a vécu une interruption significative avec le système scolaire obligatoire.

6.3.3 Responsabilités multiples

Parmi les responsabilités typiques des apprenants adultes (outre le fait d'être étudiant), *travailler ou chercher un emploi* est régulièrement mobilisé en tant que critère de sélection (Connel, 2008 ; Kazis, 2007, Mason, 2016). Bien que moins fréquemment citées, *l'indépendance financière* et les *responsabilités familiales* sont aussi invoquées (Kazis, 2007). Dans tous ces cas, l'étudiant adulte est distingué de l'étudiant classique en termes de *responsabilités multiples à assumer* (Mason, 2016) et de priorités avec lesquelles il doit constamment jongler (Hagedorn, 1999). Certains chercheurs pointent les limites de ce critère de responsabilité professionnelle car il ne permet pas de prendre en compte les étudiants adultes retraités, pourtant nombreux à reprendre le chemin de l'enseignement supérieur (Grabowski et al., 2016 ; Maes & Ba, 2010). Aussi, rappelons ici que certains étudiants traditionnels occupent également un emploi (Endrizzi & Sibut, 2015), rendant ce critère non suffisant à titre individuel.

6.3.4 Diplôme antérieur

L'absence de possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur préalable à la reprise d'études fait partie des critères proposés par Correia et Mesquita (2006, cités dans Baptista, 2011) pour identifier les adultes non traditionnels. Au Portugal, un décret de 2006 régulant l'accès à l'université va même plus loin : il définit l'étudiant adulte non traditionnel comme

un individu de plus de 23 ans dépourvu de diplôme de l'enseignement secondaire, ceci impliquant qu'il doive passer des examens d'entrée en vue d'être admis dans le programme universitaire souhaité (Baptista, 2011). Même si ce critère permet de pointer les difficultés des ARE à faible niveau de diplomation antérieure, sa prise en compte stricte exclut une série d'étudiants méritant pourtant à notre sens d'être catalogués comme ARE.

6.3.5 Modalités d'aménagement de la formation

Les études portant sur les ARE diffèrent également dans la mise en exergue des *modalités d'aménagement de la formation* pour identifier leur population cible : on parle d'étudiants adultes de jour et à temps plein, à temps partiel ou en horaire décalé, en formation continue, etc. Comme précisé plus haut dans ce chapitre, ces différences d'aménagement sont à prendre en compte pour nuancer les résultats observés dans la littérature. Toutefois, ce critère se montre assez peu fiable s'il s'agit de distinguer les ARE des étudiants classiques, de nombreux ARE se retrouvant – par exemple – en cours de jour et à temps plein. Cela étant, une recherche menée en Belgique francophone par De Stercke et al. (2016)⁹ tend à indiquer que les étudiants adultes en reprise d'études se retrouvent essentiellement en horaire décalé, tandis que les étudiants qui enchaînent leur formation universitaire sans interruption participent majoritairement aux cours de jour.

6.4 Vers une définition opérationnelle

6.4.1 Définition en Belgique francophone

Comme l'ont souligné les travaux de la commission ETAL-V de la chambre des universités de l'ARES (2009), aucun critère opérationnel ne permet de parfaitement distinguer la population des adultes en reprise d'études de celle des étudiants traditionnels ; l'âge avancé de cet étudiant-ci n'est-il pas plutôt explicable par un grand nombre de redoublements durant son parcours initial ? L'année d'interruption de cet étudiant-là n'est-elle pas due à la décision de réaliser une seconde année de rhétorique à l'étranger ? D'où l'importance de la prise en compte de nombreux critères liés à l'histoire de chaque participant dans la sélection d'un échantillon d'adultes en reprise d'études universitaires.

En fin de compte, deux critères ont été retenus en Belgique francophone pour caractériser l'adulte en reprise d'études : le signal de *rupture d'étude* et celui de *disponibilité sur le marché de l'emploi*. Partant, la Commission ETAL-V (2009) a défini un ARE comme une personne qui présente l'une ou les deux caractéristiques suivantes : (1) avoir interrompu son parcours éducatif durant une période d'un an minimum avant de recommencer une formation et/ou (2) être disponible sur le marché du travail (en emploi ou en recherche d'emploi). Ces deux critères sont – a priori – aisément opérationnalisables dans les institutions universitaires.

⁹ Cette recherche est présentée au Tableau 1 de ce chapitre.

6.4.2 Critiques et perspectives

Mason (2016) souligne les limites de la prise en compte d'un seul critère de sélection, l'étudiant adulte étant trop complexe et porteur d'une expérience trop variée pour pouvoir être résumé par un facteur unique. De son côté, Sylin (2015) critique les approches opérationnelles discutées plus haut, soulignant le caractère réducteur inhérent à un objectif qui se limiterait au comptage ou au tri. Il préconise ainsi de définir l'ARE sur la base de son parcours, ponctué de chemins de traverse. Parmi les critères présentés plus haut, Sylin propose de privilégier le critère du diplôme antérieur, qu'il considère comme étant particulièrement informatif sur « l'anormalité » du parcours vécu jusqu'alors. Cependant, comme le soulignent Maes et Ba (2010), le recours au parcours reste un référentiel externe. Ces derniers nous invitent à nous recentrer sur les apprenants en considérant les enjeux à l'origine de leur démarche ; ce sera l'objet du chapitre 4 du présent document, centré sur les motifs d'engagement en formation.

7. Caractéristiques descriptives en Belgique francophone

Comme nous l'avons précisé, tous les étudiants non traditionnels discutés dans la littérature ne sont pas des adultes, tous les étudiants adultes ne sont pas des ARE et tous les ARE ne sont pas inscrits dans un programme universitaire. Si on ajoute à cela les différences de systèmes éducatifs entre les pays et le fait que la majorité des données sont américaines, comparer de façon large les statistiques descriptives présentes dans la littérature se révélerait pour le moins hasardeux. Par voie de conséquence, cette section se cantonne à présenter les résultats de quatre recherches descriptives menées sur base d'échantillons d'ARE universitaires en Belgique francophone (Tableau 1).

Tout d'abord, alors que le périmètre de ces quatre recherches est censé être similaire, force est de constater que les critères de sélection des échantillons ne sont pas identiques. En effet, alors que Nils (2005) et Guyot (1998) insistent sur la notion de délai entre les études initiales et la reprise d'études, Vallée et collègues (2013) ainsi que De Stercke et al. (2016) incluent dans leur échantillon des étudiants qui enchaînent plusieurs études supérieures, même s'ils n'ont pas connu d'interruption. Or, ces deux derniers rapportent une corrélation importante entre le fait d'assumer des responsabilités familiales ou professionnelles et la participation à un programme à horaire décalé (plutôt que de jour). En outre, ces étudiants qui privilégient l'horaire décalé sont aussi plus âgés que les autres. Ces deux constats donnent du crédit au critère d'interruption avancé par Guyot et Nils (de même que dans la définition opérationnelle de l'ARES [2009] présentée plus haut).

Ensuite, on pourrait poser l'hypothèse d'une évolution dans le temps du genre des participants : la dominante masculine observée chez Guyot (1998) semble en effet s'être peu à peu inversée à l'avantage des femmes. Cela étant, lorsqu'on croise le genre avec le type d'aménagement du programme, on aperçoit que les hommes se retrouvent surtout présents en horaire décalé et les femmes en horaire de jour. Dès lors, il est difficile de conclure à une évolution de la participation des femmes à la reprise d'études universitaires, les échantillons n'étant pas homogènes sur le plan de la représentation des aménagements horaires.

Pour le reste, les indicateurs rapportés sont globalement cohérents entre eux. Ainsi, les ARE universitaires en Belgique francophone sont dans la trentaine. Ils sont presque toujours professionnellement engagés. Sur le plan familial, ils vivent généralement en couple et la moitié d'entre eux assume une charge d'enfants. Enfin, lors de leur retour à l'université, ils disposent le plus souvent d'un premier diplôme du supérieur, obtenu en moyenne une petite dizaine d'années avant leur reprise d'études.

Tableau 1. Comparaison du profil des ARE universitaires provenant de quatre études menées en Belgique francophone

	Guyot (1998)	Nils (2005)	Vallée et al. (2013)	De Stercke et al. (2016)
Echantillonnage				
<i>Critère de sélection</i>	- Au moins 23 ans en premier baccalauréat, 26 ans en premier master, 29 ans en spécialisation - Si médecine, jalons augmentés (27 ans pour second cycle, 35 ans pour spécialisation)	- Mêmes critères que Guyot pour diplômant, ajout des programmes certifiants et qualifiants - Tous ont participé à la formation sur les 6 dernières années	- Pas de critère d'âge - Si déjà diplômé du supérieur, pas besoin d'interruption (sinon, au moins un an) - Combinaison d'ARE en formation et récemment diplômés	- Pas de critère d'âge - Ensemble des étudiants enseignants déjà détenteurs d'un bachelier et inscrits en année préparatoire ou au master en sciences de l'éducation - Combinaison d'adultes en poursuite ou reprise d'études
<i>Université</i>	UCLouvain	UCLouvain	UCLouvain-MONS et ULB	UCLouvain-MONS
<i>N</i>	317	138	277 (dont 242 en cours de formation)	78 (dont 40 en reprise d'études)
<i>Type de formation</i>	100% diplômant	51% diplômant, 41% certifiant, 8% qualifiant	100% diplômant	100% diplômant
<i>Aménagement</i>	Plus de 2/3 à horaire normal (cours de jour)	Essentiellement en horaire décalé	40% en horaire décalé, 60% en horaire de jour	Groupe poursuite : entièrement en cours de jour Groupe reprise : essentiellement en horaire décalé
Profil sociodémographique				
<i>Genre</i>	40% de femmes	46% de femmes	75% de femmes	55% de femmes (73% en poursuite, 37% en reprise)
<i>Âge</i>	Non mentionné	$M = 35$ ans (33 chez les diplômants, 37 chez les non diplômants)	$M = 28$ ans (32 en horaire décalé, 26 en jour)	$M = 27$ ans (31 en horaire décalé, 23 en jour)
<i>Engagements familiaux</i>	Non mentionnés	70% vivent en couple, 49% ont au moins un enfant	- Horaire décalé : majorité vivent en couple - Jour : majorité de célibataires vivant chez les parents	- Poursuite : 87% de célibataires, 80% vivant chez les parents - Reprise : 47% de mariés ou cohabitants, 13% vivant chez les parents
<i>Engagements professionnels</i>	78% de travailleurs (dont 56% à temps plein)	91% de travailleurs	60% de travailleurs (surtout les horaires décalés)	100% de travailleurs
Profil de formation antérieure				
<i>Diplôme antérieur</i>	94% sont déjà détenteurs d'un diplôme du supérieur (dont 45% universitaire)	90% sont déjà détenteurs d'un diplôme du supérieur universitaire	Plus de la moitié ont déjà un diplôme du supérieur	100% sont détenteurs d'un bachelier d'enseignant (surtout en primaire en horaire de jour, autant en primaire qu'en secondaire en horaire décalé)
<i>Profil de réussite antérieure</i>	Non mentionné	51% n'ont jamais doublé	Non mentionné	Non mentionné
<i>Interruption entre études initiales et reprise</i>	Non mentionnée	$M = 9$ ans	$M = 7$ ans (un peu moins de 50% n'ont pas eu d'interruption)	Pas d'interruption pour le groupe poursuite, non mentionné pour les reprises
<i>Expérience de formation continue</i>	Non mentionnée	94% ont déjà participé à au moins une formation continue avant	Plus de 90% ont déjà entamé une formation supérieure avant	Non mentionné

8. Conclusion

Cette contribution visait à situer et décrire le champ des adultes en reprise d'études universitaires, en relevant et en définissant les caractéristiques de notre population d'intérêt. En l'occurrence, il apparaît que les critères mobilisés pour identifier les ARE parmi les étudiants traditionnels sont nécessairement pluriels, aucun ne permettant d'assurer une sélection stricte et unanime. Cela étant, notre réflexion relative aux différents critères évoqués au long du chapitre a permis d'esquisser quelques *tendances* qui distinguent plus ou moins fortement les ARE des étudiants traditionnels.

Tout d'abord, leur *âge*, généralement fixé à un minimum de 25 ans, se montre en toute logique significativement supérieur à celui des étudiants qui entament directement et de façon linéaire des études universitaires au sortir de l'enseignement secondaire (Mason, 2016). Cette différence d'âge implique une maturité et une expérience de vie généralement plus importantes chez les ARE. De même, elle implique une entrée plus fréquente - et souvent depuis plusieurs années - dans la *vie active*. À cet égard, les quatre recherches francophones belges présentées au Tableau 1 comptabilisent entre 60 et 100% de travailleurs actifs parmi leurs participants adultes (De Stercke et al., 2016 ; Guyot, 1998 ; Nils, 2005 ; Vallée et al., 2013), tandis que les étudiants traditionnels seraient environ une moitié à occuper un emploi, généralement à titre occasionnel (Endrizzi & Sibut, 2015). Du point de vue *familial*, les responsabilités des ARE se montrent également différentes de celles de la plupart des étudiants traditionnels, ces derniers combinant très rarement études et parentalité (Régnier-Loilier, 2017) alors que la moitié des ARE seraient parents (Nils, 2005). Quant au *lieu de résidence*, la seule étude récente à avoir comparé des étudiants universitaires traditionnels et en reprise d'études en Belgique francophone montre que les étudiants traditionnels (en poursuite d'études) sont essentiellement des célibataires vivant chez leurs parents, alors que les plus âgés (en reprise) sont pour moitié mariés ou cohabitants et ne vivent en tout cas que très rarement chez leurs parents (De Stercke et al., 2016). Aussi, contrairement aux ARE, la quasi-totalité des étudiants traditionnels semble présenter une forte *dépendance financière* vis-à-vis de leurs parents (Endrizzi & Sibut, 2015 ; Mason, 2016), même lorsqu'ils ne vivent plus chez ces derniers. Concernant le *régime d'études*, les étudiants plus âgés se retrouvent plus souvent en horaire décalé, les étudiants plus jeunes évoluant préférentiellement en horaire de jour (De Stercke et al., 2016)¹. Enfin, en ce qui concerne le parcours académique, la reprise d'études implique a priori une *rupture plus ou moins longue dans le cursus* des ARE, que les étudiants traditionnels n'ont généralement pas rencontrée².

¹ Notons ici que l'OCDE (2014) constate une tendance générale (tous étudiants confondus) à l'augmentation du taux d'étudiants à temps partiel, passé de 20% en 2005 à 22% en 2011.

² Hormis dans des cas tels qu'une année passée à l'étranger (seconde rhétorique). N'ayant pas trouvé de données qui nous permette d'estimer le nombre d'étudiants traditionnels bénéficiant de ce type de dispositif, nous en concluons que les proportions sont probablement faibles et en tout cas inférieures au nombre d'ARE en rupture académique.

Quant aux limites, rappelons que nous n'avons trouvé que *peu de données* spécifiques à la partie francophone de la Belgique pour asseoir nos constats. Par exemple, nos conclusions sur les ARE parents en Belgique francophone ne se basent que sur les travaux de Nils (2005). Ce manque d'études sur les ARE universitaires en général et de comparaisons entre ARE et étudiants traditionnels en particulier invite à considérer nos propos avec une certaine prudence. Par ailleurs, plusieurs observations rapportées dans ce chapitre sont issues d'autres pays, en particulier américains. Or, aux États-Unis, on sait que la majorité des étudiants universitaires travaillent durant leurs études afin de les financer (Logan, Hugues & Logan, 2016), ce qui semble être nettement moins le cas dans nos contrées. Dès lors, il faut garder à l'esprit que toute tendance sociodémographique s'avère éminemment *dépendante des pays* concernés. Nous invitons les recherches ultérieures à confronter nos constats avec de nouvelles données, récoltées dans des universités belges francophones.

En termes pratiques, ces différentes caractéristiques suggèrent aux autorités académiques des *aménagements organisationnels*, pour permettre par exemple aux étudiants en horaire décalé d'accéder à leur secrétariat en soirée. Elles invitent également les enseignants à *adapter leur méthode* (cf. nouveaux dispositifs de formation de type MOOC, etc.) ou, à tout le moins, à s'intéresser aux particularités du rapport au savoir et à l'étude des ARE universitaires, en prenant en compte tant leurs atouts que leurs difficultés.

En définitive, les critères d'identification des ARE universitaires présentés dans ce chapitre méritent – à notre sens – d'être considérés en parallèle, en admettant peut-être qu'il existe autant d'adultes en reprise d'études que de *combinaisons* possibles de critères. Il apparaît également que les frontières entre ARE et étudiants traditionnels évoluent vers une *perméabilité croissante*, non pas parce que les ARE deviendraient plus traditionnels, mais parce que les étudiants traditionnels (au sens d'étudiants « à l'heure »³, à temps plein, vivant chez leurs parents, sans responsabilités professionnelles et sans enfants) seraient de moins en moins nombreux à coller à ce profil stéréotypé. Or, les programmes universitaires classiques ainsi que l'institution universitaire en général ont été pensés à l'origine pour répondre aux caractéristiques et besoins des étudiants traditionnels classiques. Dès lors, si même ces étudiants « traditionnels » aux parcours de plus en plus flexibles ne se retrouvent plus dans des organisations universitaires manquant parfois de souplesse (Coulon & Paivandi, 2008), on peut penser que ce que nous estimions a priori être une série de caractéristiques spécifiques à un sous-groupe minoritaire de la population étudiante, les ARE universitaires, concerneront un jour - si ces tendances se confirment - la majorité des étudiants universitaires.

À présent, avant de nous intéresser plus spécifiquement aux mécanismes et facteurs explicatifs de la réussite des ARE universitaires, le chapitre suivant a pour but de clarifier la (ou plutôt les) conception(s) de la réussite chez les étudiants adultes. Il compare ensuite les taux de participation, de persévérance et de réussite des ARE et des étudiants traditionnels, poursuivant ainsi notre approche comparée et notre état de la situation.

³ Arrivant à 18 ans dans leurs études supérieures.

Chapitre 3

Participation, persévérance et réussite des étudiants adultes

Ce chapitre s'interroge sur l'ampleur de la fréquentation, de la persévérance et de la réussite des ARE à l'université. Pour ce faire, après avoir examiné les données des grandes bases internationales, il présente quelques résultats de recherche issus de la littérature puis nos propres analyses réalisées à l'aide de données inédites récoltées au niveau du CRef, de l'UCLouvain et de l'USL-B. Pour chaque phénomène étudié, le chapitre propose une analyse critique des définitions, conceptualisations et données descriptives qui y sont relatives. La réussite objective, souvent opérationnalisée par la performance moyenne aux examens ou par le passage à l'année suivante, est distinguée d'une réussite plus subjective, correspondant à l'impact personnel et professionnel perçu de la formation. Pour ce qui est de la participation, il apparaît que les taux d'ARE inscrits dans des programmes diplômants en Belgique francophone oscillent autour de 10% et montrent une croissance proportionnelle importante au niveau des masters comparativement aux étudiants traditionnels. En matière de persévérance, les données montrent des taux d'abandon sensiblement plus élevés chez les ARE que chez les autres. Quant à la réussite, alors que leurs taux d'échec et de redoublement se montrent comparables à ceux des étudiants traditionnels, les ARE présentent des taux de réussite significativement inférieurs à ceux des étudiants classiques. Au long du chapitre, diverses variations de ces observations en fonction du niveau de programme, de l'aménagement horaire, du type d'indicateur de réussite et du genre sont également mises en évidence et précisées. Dans tous les cas, la littérature et les bases de données mobilisées souffrent de nombreuses limites qui sont systématiquement discutées.

Participation, persévérance et réussite des étudiants adultes

1. Introduction

Comme discuté dans le chapitre 1, la facilitation de la participation à la formation continue dans l'enseignement supérieur est un enjeu en Belgique (Décret Paysage/Moniteur belge, 2013) comme à l'international (Eurydice, 2014a). Dans ce contexte, nous souhaitons définir et objectiver sur le plan descriptif la question de la participation, de la persévérance et de la réussite des adultes en formation continue en général et en reprise d'études universitaires en particulier. Nous souhaitons également situer l'ampleur de ces phénomènes en regard des étudiants traditionnels.

Deux limites majeures mises en évidence par notre revue de la littérature, qu'il s'agit de préciser dès à présent, ont mené à un léger élargissement du contour de notre travail. Primo, les données spécifiques aux ARE universitaires dans le contexte francophone belge s'avèrent rarissimes. Ceci n'est pas sans rapport avec la variabilité des critères qui les définissent (chapitre 2) et invite à une certaine souplesse au niveau de notre périmètre. Cette pénurie peut également s'expliquer par les aspects de confidentialité inhérents à ce type de données, ou encore par un phénomène de concurrence entre universités (qui préfèrent éviter une réinterprétation négative de ces statistiques par la presse, par exemple), rendant l'accès à ces données difficiles. Secundo, en cherchant à étayer notre propos, force nous a été de constater à quel point les écrits sur la question (bases de données (inter)nationales, recherches ou autres) souffrent d'un manque de cohérence et de clarté. La variabilité observée dans les définitions, conceptualisations, contextes éducatifs, échantillons ou encore périodes de référence génère une certaine cacophonie qui amène de hauts risques d'incompréhensions ou de conclusions hâtives dans le chef du lecteur non initié. Par exemple, il est fréquent que des affirmations concernant la participation, la persévérance ou la réussite d'adultes en situation de formation continue (universitaire ou non) soient simplement extrapolées depuis des enquêtes (inter)nationales (le NCES américain en particulier) aux méthodologies, publics et contextes éducatifs pourtant très différents, entraînant des conclusions parfois diamétralement opposées sur la question.

Pour définir et objectiver nos variables d'intérêt tout en contribuant à combler le manque de rigueur identifié dans la littérature, ce chapitre opère en deux temps. Une première partie se centre sur la littérature relative aux étudiants non traditionnels et aux adultes en formation continue en général, afin de poser la question de la participation, de la persévérance et de la réussite de façon systématique et comparée. Ensuite, des données inédites récoltées dans des universités francophones belges sont présentées et discutées, permettant de confronter les hypothèses identifiées dans la littérature et poursuivre le travail de spécification du profil des ARE universitaires entamé au chapitre précédent. Au long du chapitre, les diverses sources à disposition et leurs limites sont systématiquement précisées, pour les raisons précitées.

2. Participation des adultes en formation continue

2.1 Introduction

Pour répondre à la question de la participation, cette section associe deux approches complémentaires. D'une part, l'analyse de quatre grandes bases de données internationales, qui présentent l'avantage de comporter de grands échantillons, sert à situer la Belgique par rapport à ses voisins et à identifier les grands indicateurs associés au phénomène de participation à la formation continue dans le monde. D'autre part, la présentation de quelques recherches menées dans différents pays (dont la Belgique) permet de contextualiser les tendances globales précédemment mises en évidence.

Cette double approche vise à pallier en partie les limites générales des différentes bases de données à l'origine de notre propos (cf. introduction du chapitre) et qu'il s'agit de garder à l'esprit. En l'occurrence, ces différentes bases de données présentent une importante variabilité en matière de méthode et de définition des concepts d'adulte et de formation continue, rendant les comparaisons parfois hasardeuses. C'est pourquoi nous prenons le temps de décrire leurs principaux aspects méthodologiques avant de les mobiliser, permettant ainsi au lecteur d'interpréter les résultats intéressants et parfois contradictoires en regard de leurs spécificités. Ceci fait, quelques observations issues de bases de données et de recherches internationales sont discutées et permettent de mettre en perspective – dans la seconde partie de ce chapitre – nos quelques données spécifiques aux ARE universitaires belges en regard du phénomène de participation des adultes en formation continue en général.

2.2 Bases de données internationales

2.2.1 Sources de données

Premièrement, *l'Enquête sur la Formation Professionnelle Continue* (EFPC ou CVTS) est réalisée tous les 5 ans environ par la Commission européenne auprès des entreprises, pour mesurer leurs activités en matière de formation professionnelle continue. Sa dernière édition date de 2015. Les participants à l'enquête sont tous des travailleurs et les activités de formation sont considérées au sens large ; qu'elles soient formelles ou non, elles doivent seulement présenter un lien avec l'activité professionnelle des travailleurs.

Deuxièmement, *l'Enquête sur les Forces de Travail* (EFT), réalisée auprès des ménages sur base annuelle, se concentre sur la participation au marché du travail des individus âgés de 15 ans et plus. Elle contribue au suivi d'indicateurs clés relatifs à la stratégie « Europe 2020 » de l'Union européenne, qui contient notamment des objectifs ambitieux sur le plan de l'éducation tout au long de la vie. Tous les participants considérés comme des adultes y sont âgés de minimum 30 ans. Parmi les particularités de cette enquête, notons la période de référence très courte (les 4 semaines précédant l'enquête) et la définition encore plus large de la notion de formation en comparaison avec l'EFPC/CVTS. Les formations retenues incluent en effet les activités formelles, non formelles ou encore informelles, dès

lors qu'elles présentent un lien avec une activité professionnelle exercée ou envisagée par l'individu.

Troisièmement, *l'Enquête Internationale sur la Littératie des Adultes* (IALS), initiée entre 1994 et 1998 par l'UNESCO, vise à évaluer les capacités des adultes à traiter l'information écrite (littératie) ainsi que chiffrée (numératie). Elle a été reconduite deux fois avec quelques changements. Ainsi, *l'Enquête sur la Littératie et les Compétences des Adultes* (ALL), menée entre 2003 et 2008, a ajouté le raisonnement analytique et logique au questionnaire initial. Ensuite, entre 2011 et 2013, *le Programme pour l'Évaluation Internationale des Compétences des Adultes* (PIAAC) s'est enrichi d'une série de questions sur la résolution de problèmes technologiques, en lien avec l'importance accrue des technologies de l'information et de la communication. L'adulte y est défini comme un individu âgé de 16 à 65 ans, à l'exclusion des étudiants à temps plein de moins de 25 ans. Les activités d'apprentissage y sont circonscrites de façon encore plus large que pour l'EFT (et donc aussi l'EFPC/CVTS) : elles englobent tous les types de formations réalisées durant les 12 derniers mois, qu'elles soient en lien ou non avec une activité professionnelle (un cours de chant, par exemple, est considéré comme une activité de formation). En Belgique, notons que seule la Flandre a participé à ces récoltes de données (IALS et PIAAC).

Et enfin quatrièmement, *l'Enquête sur l'Éducation des Adultes* (EEA) constitue la source de données internationale la plus pertinente en regard de notre thème de recherche. Les dernières récoltes ont eu lieu en 2007, 2011 et 2016¹, la prochaine étant prévue en 2022. Son objectif principal consiste à évaluer la participation des adultes à des activités de formation au sens large. Sur ce point, elle se rapproche des récoltes IALS, ALL et PIAAC. Comme elles, l'EEA se base sur une période de référence d'un an² et s'interroge sur toutes les activités d'apprentissage. Elle va plus loin que les autres bases de données en scindant plus clairement les activités formelles (définies comme étant généralement de longue durée et menant à l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation reconnus officiellement par le Ministère de l'Éducation), non formelles (structurées sur des périodes généralement plus courtes, pouvant mener à un diplôme, mais non reconnu officiellement par le Ministère de l'Éducation) et informelles (apprentissages non organisés par une institution ou une association mais, néanmoins, délibérés et planifiés : lecture de revues professionnelles, visites de musée, etc.). En Belgique, 10 822 répondants ont participé à l'EEA en 2016.

En guise de synthèse, le Tableau 1 compare ces quatre sources en regard de leur conception de l'adulte et de la formation ainsi que de la durée de la période de référence évaluée.

¹ Lien vers le questionnaire EEA pour la Belgique en 2016 (SPF Économie) : http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/trng_aes_12m0_esqrs_be_an1.pdf

² Notons que cet écart est le premier facteur explicatif des différences de résultats entre les enquêtes EFT et EEA (Eurydice, 2015).

Tableau 1. Comparaison des sources de données européennes sur la formation des adultes

Source	Définition d'un adulte	Définition d'une formation	Période de référence
<i>EFPC/CVTS</i>	Tout travailleur d'une entreprise ³ d'au moins 10 personnes, à l'exclusion du secteur public (pas de critère d'âge)	Toute formation en lien avec l'activité professionnelle	L'année qui précède l'enquête (exercice précédent)
<i>EFT</i>	Tout individu âgé de 30 ans et plus	Toute formation en lien avec l'activité professionnelle (en cours ou potentielle)	Les 4 semaines qui précèdent
<i>IALS, ALL et PLAAC</i>	Tout individu âgé de 16 à 65 ans, sauf s'il a moins de 25 ans et est étudiant à temps plein	Toute activité d'apprentissage	Les 12 mois qui précèdent
<i>EEA</i>	Tout individu âgé de 25 à 64 ans	Toute activité d'apprentissage	Les 12 mois qui précèdent

Ces différentes bases de données nourrissent la base transversale « *Eurostat* », gérée par l'Office statistique de l'Union européenne, qui rapporte de nombreuses statistiques directement publiées sur le site de la Commission européenne. Par ailleurs, Eurostat collabore régulièrement avec l'OCDE et l'UNESCO aux fins de compiler des données et générer des rapports plus larges. Parmi ceux-ci, le rapport « Regards sur l'Éducation » présente une série d'indicateurs relatifs à la structure, au financement et à la performance de l'éducation (OCDE, 2018)⁴. D'autre part, le réseau Eurydice fait partie du programme d'action européen en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Parmi ses moyens d'action, il collabore régulièrement avec Eurostat et publie des analyses internationales. En l'occurrence, le rapport « Éducation et formation des adultes en Europe : élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage » (Eurydice, 2015) présente un intérêt particulier pour la matière qui nous préoccupe ici⁵.

2.2.2 Statistiques de participation

Comme le montre le Tableau 2, construit à partir des données de l'*EFT* (2011, 2016), la proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans déclarant avoir participé à une activité de formation à caractère professionnel a augmenté de 1.7% sur l'ensemble des pays européens évalués entre 2011 et 2016 (Eurostat, 2017). Pourtant, 15 pays de l'Union européenne sur 28 ont connu une baisse de participation. Parmi ceux-ci se retrouve la Belgique : on y constate en effet une légère baisse entre 2011 (7.4%) et 2016 (7.0%). Par contre, si on analyse plus

³ Les travailleurs indépendants ne sont donc pas concernés.

⁴ Le lecteur intéressé par la lecture de ce rapport peut le consulter via le lien suivant : https://read.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018_eag-2018-fr#page5

⁵ Le lecteur intéressé par la lecture de ce rapport peut le consulter via le lien suivant : https://www.europeenimages.net/docs/ressources/education_formation/Educ_Formation_Adultes_UE.pdf

finement les pourcentages belges relevés chaque année depuis 2008 (7.1%), on conclut plutôt à une certaine stabilité, ponctuée de petites variations autour de la moyenne de 7% ($M = 7.02$, $ET = 0.44$)⁶. De plus, les derniers chiffres disponibles (Eurostat, 2018) font état d'une augmentation sensible du taux de participation en Belgique en 2017 ($M = 8.5\%$), rapprochant quelque peu notre pays de la moyenne européenne ($M = 10.9\%$ en 2017). Et si on compare en 2015 les taux belges de participation à la moyenne européenne en fonction du statut professionnel⁷, on constate alors une moyenne identique chez les personnes sous contrat de travail ($M = 9\%$). La baisse s'explique donc par les personnes sans emploi qui, en Belgique, participent moins ($M = 6\%$) à des activités de formation que la moyenne européenne ($M = 11\%$).

Tableau 2. Taux de participation (4 dernières semaines) à la formation continue de la population européenne âgée de 25 à 64 ans, en 2011 et 2016 (Eurostat, 2018⁸)

	Total		Male		Female	
	2011	2016	2011	2016	2011	2016
EU-28 (*)	9.1	10.8	8.3	9.8	9.8	11.7
Belgium	7.4	7.0	7.0	6.5	7.8	7.5
Bulgaria	1.6	2.2	1.5	2.1	1.6	2.3
Czech Republic (*)	11.6	8.8	11.4	8.6	11.9	9.0
Denmark (*)	32.3	27.7	25.6	22.8	39.0	32.7
Germany	7.9	8.5	7.9	8.7	7.8	8.3
Estonia	11.9	15.7	9.2	12.9	14.5	18.4
Ireland	7.1	6.4	6.7	6.1	7.5	6.7
Greece	2.8	4.0	2.9	4.0	2.6	4.0
Spain (*)	11.2	9.4	10.3	8.6	12.1	10.2
France (*)	5.5	18.8	5.1	16.3	5.9	21.2
Croatia	3.1	3.0	2.9	3.1	3.3	2.9
Italy	5.7	8.3	5.3	7.8	6.1	8.7
Cyprus	7.8	6.9	7.7	6.7	7.9	7.1
Latvia	5.4	7.3	4.1	6.1	6.5	8.5
Lithuania	6.0	6.0	4.5	5.1	7.3	6.8
Luxembourg (*)	13.9	16.8	14.5	16.7	13.3	16.9
Hungary (*)	3.0	6.3	2.8	5.6	3.1	7.0
Malta	6.6	7.5	6.2	6.9	7.1	8.1
Netherlands (*)	17.1	18.8	16.9	18.0	17.3	19.6
Austria	13.5	14.9	12.3	13.5	14.6	16.3
Poland (*)	4.4	3.7	3.9	3.4	4.9	4.0
Portugal	11.5	9.6	10.8	9.6	12.1	9.7
Romania	1.6	1.2	1.7	1.2	1.5	1.2
Slovenia	16.0	11.6	13.8	10.2	18.3	13.2
Slovakia	4.1	2.9	3.5	2.6	4.6	3.2
Finland	23.8	26.4	19.9	22.6	27.7	30.3
Sweden	25.3	29.6	18.7	22.7	32.0	36.7
United Kingdom	16.3	14.4	14.4	13.0	18.2	15.8
Iceland	26.4	24.7	23.3	21.3	29.5	28.3
Norway	18.6	19.6	17.5	17.9	19.7	21.4
Switzerland	29.9	32.9	31.0	33.3	28.7	32.4
FYR of Macedonia	3.6	2.9	3.6	2.8	3.5	3.0
Turkey (*)	3.4	5.8	3.5	6.0	3.2	5.6

(*) Refer to the internet metadata file (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_ifs_4w0_esms.htm).

(*) Break in series.

De son côté, l'*EEA* (2016) rapporte des taux de participation nettement plus élevés que l'EFT. Ceci paraît assez logique vu qu'elle se base sur les 12 derniers mois qui précèdent l'enquête, contre 4 semaines pour l'EFT. En l'occurrence, comme l'illustre le Tableau 3, 45.1% des adultes européens de 25 à 65 ans déclarent avoir participé à au moins une activité d'apprentissage au sens large du terme (ils étaient 40.3% en 2011).

⁶ Cette table de données (liée à l'EFT 2015) est accessible via le lien suivant : http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_03&lang=en

⁷ Cette table de données (liée à l'EFT 2015) est accessible via le lien suivant : http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_02&lang=en

⁸ Lien direct sur le site d'Eurostat : [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Lifelong_learning,_2011_and_2016_\(%C2%B9\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training\)_YB17.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Lifelong_learning,_2011_and_2016_(%C2%B9)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training)_YB17.png)

Le Tableau 3 montre par ailleurs la nette prédominance de la participation à la formation non formelle comparativement à l'éducation formelle. Aussi, alors que la Belgique se situe légèrement en dessous de la moyenne européenne pour la formation non formelle (M belge = 41.4%), son taux de participation à l'éducation formelle (dans laquelle se situe notre champ de recherche) s'avère quant à lui supérieur de 1% à la moyenne européenne⁹. Les métadonnées spécifiques à la Belgique¹⁰ nous précisent que ce taux de participation ($M = 6.82$, $ET = 0.34$) se traduit par une moyenne de 325 heures ($ET = 31.95$) de travail dédié à la formation concernée. Les formations formelles dont il est question ici sont donc conséquentes en matière d'engagement. Par ailleurs, toujours sur base de l'EEA, une analyse par tranches d'âges indique que les plus jeunes adultes (25-34 ans) participent presque au double de formations comparativement à leurs camarades plus âgés (55-64 ans). Cet écart se marque encore davantage en Belgique (Tableau 3). Mais encore, un effet massif du niveau de diplomation est observé : deux tiers (M européenne = 65.7%) des porteurs d'un diplôme universitaire ont participé à minimum une formation continue les 12 derniers mois, alors que ceux qui ont terminé leurs études au niveau inférieur de l'enseignement secondaire ou avant sont à peine un quart (M européenne = 24.0%). L'effet observé est similaire en Belgique, avec un taux de participation des moins diplômés encore plus bas (M belge = 20.3%). En matière de genre, le Tableau 3 nous montre enfin que la Belgique respecte la tendance européenne générale qui se traduit par une participation plutôt équilibrée, avec une représentativité légèrement supérieure du côté des apprenantes.

⁹ Notons tout de même que si on compare la récolte de l'EEA de 2008 avec celle de 2016, il apparaît que la Belgique est passée du 3e (12%) au 13e rang européen en termes de taux de participation à une formation formelle.

¹⁰ Pour aller plus loin que les comparaisons internationales, lesquelles sont directement traitées et disponibles sur Eurostat (voir par exemple les Tableaux 2 et 3), il est possible d'accéder aux métadonnées propres aux pays. Celles-ci ne sont pas interprétées et doivent donc être en partie retravaillées en vue d'affiner les informations spécifiques à un pays. Les métadonnées spécifiques à la Belgique sont téléchargeables via le lien suivant : https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_aes_12m0_esqrs_be.htm

Tableau 3. Taux de participation (12 derniers mois) à la formation continue de la population européenne âgée de 25 à 64 ans, en 2016 (Eurostat, 2018¹¹)

	Type of training			All types of training						
	All	Formal (*)	Non-formal	Sex		Age		Level of educational achievement (ISCED levels)		
				Men	Women	Age 25–34	Age 55–64 (*)	Lower secondary or less (levels 0–2) (*)	Upper secondary & post- secondary (levels 3 and 4)	Tertiary (levels 5 and 6)
EU-28	45.1	5.8	42.6	44.9	45.4	53.6	32.9	24.0	41.3	65.7
Belgium	45.2	6.8	41.4	44.2	46.2	59.3	29.2	20.3	40.2	65.2
Bulgaria	24.6	2.9	22.5	24.5	24.7	29.6	14.7	7.6	22.3	38.2
Czech Republic	46.1	2.5	44.6	49.5	42.6	51.9	29.1	16.2	42.5	66.5
Denmark	50.4	13.5	43.8	48.3	52.6	61.0	37.0	31.6	43.8	66.9
Germany	52.0	3.5	50.2	51.8	52.2	57.4	43.9	27.4	48.7	68.6
Estonia	44.0	6.2	41.2	37.0	50.7	52.9	30.4	23.5	35.4	60.6
Ireland	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Greece	16.7	3.7	14.0	15.9	17.5	28.8	5.8	3.0	16.0	30.8
Spain	43.4	9.8	39.1	44.0	42.9	55.6	29.1	23.8	42.7	63.8
France	51.3	3.4	50.0	48.7	53.8	61.1	35.1	25.1	47.4	72.1
Croatia	31.8	4.0	29.8	32.5	31.1	44.0	15.7	7.4	25.7	61.3
Italy	41.5	3.0	40.6	44.0	39.1	49.8	33.0	21.2	46.6	72.0
Cyprus	48.1	3.0	47.2	56.6	40.4	57.9	29.9	24.4	41.9	64.2
Latvia	47.5	4.4	45.7	42.7	51.9	56.9	34.1	26.7	39.2	65.9
Lithuania	27.9	2.4	26.5	23.5	31.9	36.1	19.2	.	15.8	46.4
Luxembourg	48.1	8.6	45.3	48.1	48.1	58.5	29.8	21.1	41.2	69.9
Hungary	55.7	7.3	52.5	58.7	52.7	63.2	38.2	41.6	53.9	67.3
Malta	36.3	7.2	33.8	36.7	35.7	48.5	19.8	24.3	40.3	65.6
Netherlands	64.1	9.0	61.5	64.7	63.5	73.9	51.4	38.3	63.3	81.2
Austria	59.9	6.2	58.4	61.1	58.8	69.3	41.3	31.3	57.1	77.6
Poland	25.5	4.4	22.9	25.2	25.7	33.8	13.4	5.4	16.9	48.1
Portugal	46.1	4.0	44.4	47.6	44.7	60.3	28.6	31.5	56.7	71.0
Romania	7.0	1.7	5.6	6.4	7.5	13.9	1.5	1.0	6.3	15.8
Slovenia	46.1	6.0	43.6	44.1	48.3	56.4	27.3	14.7	40.6	71.0
Slovakia	46.1	1.5	45.0	46.8	45.3	54.3	30.3	.	43.4	61.7
Finland	54.1	14.2	47.7	48.0	60.2	67.6	34.3	36.3	50.3	66.0
Sweden	63.8	13.8	56.5	59.5	68.2	69.7	54.7	45.1	59.4	79.5
United Kingdom	52.1	11.9	47.5	50.2	53.9	60.3	39.0	28.1	46.5	68.1
Norway	60.0	12.1	54.9	59.6	60.4	69.2	47.0	42.7	58.1	74.1
Switzerland	69.1	8.5	67.5	70.4	67.7	79.6	57.4	34.7	64.1	85.9
Former Yugoslav Republic of Macedonia	12.7	4.0	10.4	13.5	11.9	20.6	5.4	1.0	10.3	36.3
Albania	9.2	1.7	8.2	8.8	9.5	17.3	3.5	2.0	7.0	32.3
Serbia	19.8	3.0	18.2	18.0	21.4	29.2	7.4	.	14.2	39.9
Turkey	20.9	5.0	17.8	24.8	17.0	31.3	6.5	11.4	28.7	48.9
Bosnia and Herzegovina	8.7	2.2	6.9	8.9	8.5	25.6	2.7	0.9	7.2	31.2

(*) Refer to the internet metadata file (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm).

(*) Slovakia and Albania: low reliability.

(*) Romania and Albania: low reliability.

(*) Greece, Croatia, Romania, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, Albania and Bosnia and Herzegovina: low reliability.

Source: Eurostat (online data codes: trng_aes_100, trng_aes_101 and trng_aes_102)

De leur côté, les enquêtes *IALS*, *ALL* et *PIAAC* interrogeaient la participation des adultes à une formation sur les 12 derniers mois. Alors que la définition d'une formation y était définie très largement, seuls 26% des participants belges à l'enquête ont répondu positivement, classant la Belgique dans le bas du classement européen¹². Par ailleurs, en analysant conjointement les trois récoltes de données, les chercheurs soulignent la forte corrélation positive observée entre le fait de travailler et d'avoir participé à au moins une formation durant l'année écoulée. Ils constatent aussi que plus le niveau de compétences des adultes est élevé au départ, plus ils ont tendance à s'engager dans la formation continue (Eurydice, 2015 ; OCDE, 2000, 2011, 2016).

¹¹ Lien direct sur le site d'Eurostat : [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training_2016_\(%C2%B9\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_in_the_last_12_months\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training_2016_(%C2%B9)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_in_the_last_12_months).png)

¹² Notons ici que ces trois enquêtes sont celles qui ont essuyé les plus grandes critiques, essentiellement en termes de taux de participation, de validité des traductions entre pays et d'usage du concept de littératie, jugé peu crédible par certains auteurs et praticiens sur le plan théorique (Pacteau & Vrignaud, 2001). Ces chiffres sont donc à prendre avec un certain recul.

2.3 Résultats de recherches nationales

Aux *États-Unis*, les analyses compilées depuis le début du 21^e siècle concluent à une croissance rapide des étudiants adultes dans l'enseignement supérieur (Compton et al., 2006 ; NCES, 2002 ; Stoessel et al., 2015). Ces statistiques valent pour l'ensemble des formations formelles, qu'elles soient diplômantes ou non. Markle (2015) prévoit par ailleurs que les étudiants adultes répondant au critère d'âge « 25 ans et plus » seront environ 28% dans les universités et hautes écoles américaines dès 2019.

De son côté, en 1980, se basant sur 95 universités et collèges, l'Association des Universités et Collèges du *Canada* comptabilisait environ 13% d'étudiants âgés de 25 ans et plus. En 2010, tous leurs chiffres ont triplé mais les proportions par groupes d'âge sont restées les mêmes (AUCC, 2011). Au Québec, les études de Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) confirment la croissance du taux général de participation à l'éducation et à la formation des adultes dans l'ensemble des sociétés industrielles avancées, en précisant - à l'instar des conclusions des enquêtes IALS, ALL et PIAAC - que ce sont les adultes les plus scolarisés qui profitent le plus de cette expansion.

En 1999, en *France*, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche estimait les adultes en reprise d'études à un tiers de la population des étudiants universitaires (Pennec, 2003). 51% d'entre eux étaient engagés de façon autonome, les autres (qu'ils soient employés ou non) bénéficiant des soutiens liés à l'injonction à la formation propre aux politiques du pays. Pennec (2003) note que seuls 5% de ces quelque 400 000 étudiants étaient inscrits dans des formations diplômantes. De leur côté, Endrizzi et Sibut (2015) observent que la reprise d'études supérieures en France concerne à la fois les porteurs d'un diplôme préalable du supérieur et les non-diplômés ; les premiers nommés sont environ 16% à reprendre des études supérieures dans les 3 ans qui suivent la fin de leur formation précédente, les seconds sont à peu près 33% à faire de même.

En *Belgique*, se basant sur l'année académique 2008-2009, Vallée et al. (2013) rapportent que 15% des étudiants de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'UCLouvain-Mons étaient des ARE à horaire décalé. À l'ULB, le service de formation continue constate que le nombre d'adultes ayant repris une formation certifiante (soit non diplômante) a augmenté de 43 % en 2010-2011 comparativement à l'année académique précédente (Stalzberg, 2017). Du côté de l'UCLouvain, au début des années 1980, la proportion d'adultes en reprise d'études était estimée à 5%. À la fin du 20^e siècle, Bourgeois, Duke, Guyot et Merrill (1999) dénombraient un peu moins de 10% d'adultes, essentiellement inscrits en sciences humaines. Guyot, Mainguet et Van Haeperen (2003) corroborent cette estimation en avançant qu'un étudiant sur neuf est un adulte d'au moins 25 ans qui a interrompu sa carrière académique durant un an ou davantage. Un peu plus tard, le service d'Études de l'UCLouvain (ETU, 2004) rapporte qu'entre 1999 et 2004, la proportion d'adultes qui entament une formation universitaire à l'UCLouvain a augmenté de 26%. En 2015, l'Institut Universitaire de Formation Continue (IUFC) de l'UCLouvain estimait à 12% le taux d'étudiants (âge moyen : 37 ans) inscrits dans un programme à horaire décalé ou

adapté, qu'il mène à un diplôme ou non. Ce taux n'incluait donc pas les ARE inscrits dans un programme à temps plein (et mélangés aux étudiants traditionnels).

Toujours en Belgique, Nils (2005) précise qu'en 2004, l'UCLouvain enregistrait l'inscription d'un peu plus de 950 adultes dans un programme diplômant, environ 600 dans une formation certifiante et pas moins de 5400 dans un programme qualifiant. Dix ans plus tard, l'IUFC (2015) rapporte que 1784 étudiants (dont 127 âgés de moins de 25 ans) participaient à un programme certifiant ou qualifiant. On pourrait spontanément conclure à une baisse de l'intérêt des adultes pour les formations non diplômantes ; en réalité, cette évolution s'explique par l'arrêt de la comptabilisation des nombreux recyclages (programmes durant entre 1 et 3 jours) par l'UCLouvain entre le recueil de Nils (2005) et celui de l'IUFC (2015). Ainsi, la participation des ARE aux programmes universitaires non diplômants tend plutôt à croître dans le temps, comme l'indique indirectement une comparaison entre l'offre de l'année 2014-2015 (IUFC, 2015) et celle de l'année académique 2018-2019 (UCLouvain, 2018¹³). En l'occurrence, en quatre années à peine, pas moins de 63 programmes se sont ajoutés aux 140 programmes déjà disponibles en 2015. On peut légitimement supposer qu'une telle croissance de l'offre s'accompagne d'une augmentation du nombre d'inscrits.

3. Persévérance et réussite des adultes en formation continue

3.1 Introduction

Toujours en vue de saisir l'ampleur du phénomène que nous étudions, cette partie se centre sur la présentation de statistiques descriptives relatives à la réussite, les facteurs explicatifs de ces observations étant au menu des chapitres suivants. Étant donné que leur opérationnalisation se recouvre en partie (Monfette, 2016 ; Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015) et que le phénomène d'abandon est jugé particulièrement conséquent chez les ARE (McGivney, 2004), nous rapportons également des informations relatives aux taux de persévérance et/ou d'abandon des adultes. Et parce que les données spécifiques à la réussite et à la persévérance des ARE universitaires sont encore plus rares que pour la participation, nous procédons par analogie avec des publics mixtes (qui incluent des ARE) pour dresser notre état des lieux. Pour rappel, pour renforcer notre propos, la seconde partie de ce chapitre analyse des bases de données inédites spécifiques aux universités francophones belges.

3.2 Les adultes participent... Persévèrent-ils ?

3.2.1 Définitions et conceptualisations

La persévérance (ou persistance) peut se définir comme « l'action de poursuivre opiniâtrement, voire obstinément, ce qu'on a résolu » (Académie française, 1986). Les

¹³ voir liste complète sur <https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/catalogue-programmes-certifiants-qualifiants.html>

enjeux internationaux de cette variable sont conséquents ; ils se retrouvent d'ailleurs expressément cités parmi les objectifs éducatifs de la stratégie Europe 2020 : ramener le taux d'abandons précoces en éducation et en formation (APEF) à moins de 10% d'ici 2020 (Eurydice, 2015). Et dans ses analyses internationales, l'OCDE considère le taux d'abandon comme un indicateur de qualité du système éducatif du pays (OCDE, 2012 ; Werner, 2009). Dans l'enseignement supérieur, l'abandon entraîne des conséquences négatives au niveau de la société en général, des établissements en particulier (Sauvé et al., 2006) et bien entendu des étudiants concernés. Chez ces derniers, ces impacts délétères peuvent se traduire au niveau financier, psychologique et professionnel (Pascarella & Terenzini, 2005 ; Roland et al., 2015 ; Schmitz & Frenay, 2013).

Au niveau conceptuel, la littérature présente - à notre connaissance - un flou doublé d'un manque de données quantitatives concernant les taux d'abandon spécifiques aux ARE universitaires. Ce manque s'explique par la variabilité de définition des ARE entre pays, la complexité de la mesure de l'abandon et, au même titre que pour les statistiques de réussite, la rétention des informations au niveau des services d'études des universités, qui ne souhaitent pas se voir dévalorisées dans un éventuel classement des universités en fonction de leurs taux d'abandons. Par ailleurs, les auteurs qui traitent de l'abandon des ARE à l'université se centrent avant tout - comme nous le faisons dans les prochains chapitres de cette thèse - sur l'étude de ses facteurs explicatifs en vue d'identifier des pistes de solutions. « L'ampleur » de l'abandon évoquée en introduction de leur argumentaire est alors soit affirmée par analogie avec les taux de l'enseignement supérieur exacerbés par le profil à risque propre aux ARE (voir par exemple Deggs, 2011 ou Jacot et al., 2010), soit par généralisation des taux d'abandon observés chez les étudiants non traditionnels dans leur ensemble (voir par exemple Taniguchi & Kaufman, 2005). Or, comme nous l'avons précisé au chapitre 2, les ARE ne sont pas les seuls étudiants non traditionnels. Bien qu'avare en données spécifiques aux ARE, la littérature relative aux étudiants traditionnels et, dans une moindre mesure, spécifique aux apprenants non traditionnels dans l'enseignement supérieur s'avère heureusement plus fournie et mérite de s'y attarder.

D'un point de vue opérationnel, la persévérance académique correspond le plus souvent à la durée d'engagement de l'étudiant dans son cursus de formation : les persévérants, qui terminent et obtiennent leur diplôme, sont alors distingués des non persévérants, qui abandonnent en cours de route (Quinn, 2013 ; Eurydice, 2014 ; Robbins et al., 2004). Dans d'autres recherches, la part d'étudiants encore inscrits un an après avoir démarré leurs études (qu'ils passent en deuxième année ou redoublent) détermine le taux de persévérance (Eurydice, 2014). De façon similaire, la proportion d'étudiants ayant réussi la première année, jugée particulièrement déterminante (De Clercq, 2017 ; Sauvé et al., 2006 ; Scanlon et al., 2007), sert aussi souvent de critère de sélection des apprenants persévérants. Enfin, pour les auteurs les plus exigeants, un étudiant persévérant a nécessairement fini par obtenir son diplôme (Pritchard & Wilson, 2003), idéalement au sein d'un même établissement et dans un certain délai (Sauvé et al., 2006).

Quoi qu'il en soit, la persévérance est systématiquement définie et conceptualisée en fonction des préférences épistémologiques et domaines d'expertise des auteurs (Monfette, 2016), rendant la comparaison entre les statistiques descriptives disponibles nécessairement minutieuse. Dans ce contexte, certains auteurs rapprochent – voire mélangent – la notion de persévérance avec celle d'engagement (Boies, 2012), en particulier dans sa dimension comportementale, traduite par l'effort, l'enthousiasme ou encore l'intensité mobilisés dans le cadre des activités académiques concernées (Skinner & Pitzer, 2012). Et même si leurs conceptualisations ne font pas nécessairement appel aux mêmes processus et variables explicatives, la plupart des auteurs soulignent les recouvrements importants entre les indicateurs de persévérance et de réussite (DeWitz et al., 2009 ; Monfette, 2016), par exemple dans le cas du taux de diplomation. Notons encore que les indicateurs de persévérance et la terminologie liée varient aussi suivant que l'accent est mis sur la responsabilité de l'étudiant (non-complétion, persistance, achèvement, non-continuation, abandon voire désertion) ou de l'institution (taux de rétention, de survie ou encore de maintien de l'effectif [Quinn, 2013 ; Sauvé et al., 2006]).

À l'instar de ces conceptualisations variables, les définitions du terme « persévérance » diffèrent suivant les auteurs et bases de données. Cela étant, Roland et al. (2015) ainsi que Monfette (2016) ont examiné les différentes définitions existantes et observé la récurrence de deux éléments centraux, qui permettent d'en donner une définition relativement consensuelle : en l'occurrence, la persévérance correspond à « la capacité de poursuivre son but malgré les obstacles rencontrés » (Monfette, 2016, p.116). Roland et al. (2015), à la suite de Tinto (1975), insistent par ailleurs sur le caractère longitudinal de la persévérance, l'engagement au long de la formation universitaire (effort, participation aux cours, etc.) permettant d'en témoigner et d'ainsi compléter les mesures plus factuelles et synchroniques habituellement opérées (tels que les taux de réinscription en seconde année et d'obtention d'un diplôme). Notons enfin que, même si la persévérance est généralement associée à des conséquences positives, certaines situations (par exemple, la persévérance d'un étudiant en échec répété dans une filière qui ne lui correspond pas) peuvent donner lieu à un impact plutôt négatif de la persévérance (Roland, 2017).

3.2.2 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants traditionnels

Au Canada et aux États-Unis, plusieurs études assurent le suivi de cohortes d'étudiants du supérieur sur plusieurs années, calculant ainsi un taux de rétention en guise d'indicateur de persévérance. Avec un public d'universitaires suivi durant 16 années, Bourdages (1996) rapporte que 52% des étudiants abandonnent leur programme d'études avant la fin. De leur côté, Grayson et Grayson (2003) ont calculé plusieurs taux de rétention à l'aide d'une cohorte d'étudiants du supérieur suivie durant 5 ans. Ils concluent qu'entre 75 et 80% d'étudiants entrants finissent – mais pas nécessairement du premier coup – par atteindre la deuxième année. Puis, entre 20 et 30% de ces étudiants abandonnent les années suivantes, la moitié des abandons environ survenant entre les années 1 et 2. Comme le soulignent ces auteurs, la complexité méthodologique du suivi des non persistants ne leur permet pas d'affirmer que

tous les abandons sont définitifs ; une partie importante des adultes en reprise d'études après plusieurs années d'interruption sont là pour en témoigner.

Au sein des pays de l'*OCDE*, il apparaît qu'environ 30% de l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur le quittent avant d'avoir obtenu leur diplôme (OCDE, 2009 ; Roland et al., 2015).

Du côté de la *Belgique*, nous avons relevé trois indicateurs principaux dans la littérature. Premièrement, dans le rapport Eurydice (2014), qui se base essentiellement sur les récoltes de l'enquête Eurostat sur les forces de travail (EFT), le taux d'APEF fait office de critère de persévérance. Concernant notre pays, il conserve un taux stable entre 2009 (11.1%) et 2013 (11.0%), se situant légèrement en dessous de la moyenne européenne (12.0%). Ce rapport souligne par ailleurs deux tendances globales. D'une part, le délai moyen passé par les étudiants pour finir un cycle d'études tend à diminuer avec le temps. D'autre part, les taux d'abandon sont généralement plus élevés dans les systèmes éducatifs proposant une politique d'accès ouvert, comme c'est le cas en Belgique (Eurydice, 2014). Notons que ce rapport présente deux limites spécifiques aux données belges. Primo, la Communauté française n'a pas participé à ces récoltes de données. Secundo, les chiffres belges intègrent les réorientations dans leurs statistiques d'abandon ; les taux d'APEF sont donc surestimés. Notons aussi que les conclusions d'une enquête indépendante menée par Quinn (2013) pour l'Union européenne diffèrent de celles d'Eurydice relativement à l'impact de la politique d'accès du pays. Se basant sur le Danemark, où les taux d'abandon sont les plus faibles de l'Union alors que le pays pratique une politique d'accès ouvert, Quinn conclut que le problème se situe plutôt dans la mauvaise adaptation des programmes de l'enseignement supérieur aux besoins des étudiants.

Deuxièmement, plusieurs auteurs ont utilisé les données fournies par le service d'études de l'UCLouvain entre 2002 et 2005. Se basant sur le taux de réinscription en deuxième année, ils observent qu'environ 7% des étudiants ne se sont inscrits à aucune session d'examens et que plus de 14% des abandons ont eu lieu entre juin et septembre de la première année (Neuville et al., 2013 ; De Clercq, 2017).

Troisièmement, un indicateur moins fréquemment rapporté a été étudié par Dupont, Meert, Galand et Nils (2012). Analysant les taux de remise du travail de fin d'études (TFE) universitaires, ces auteurs concluent que plus de 17% des étudiants ne remettent pas leur TFE dans les délais escomptés.

3.2.3 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants non traditionnels

De façon générale, les auteurs rapportent un risque d'abandon plus important chez les étudiants non traditionnels en comparaison aux autres (Brown, 2002 ; Goncalves & Trunk, 2014 ; Grabowski et al., 2016 ; McGivney, 2004 ; Stoessel et al., 2015 ; Taniguchi & Kaufman, 2005).

Il semble par ailleurs que le *régime d'études* influence fortement les taux d'abandon dans l'enseignement supérieur, les étudiants à temps plein persévérant davantage que les étudiants à temps partiel (Cofer & Somers, 2001 ; OCDE, 2013 ; Ranhle, 2011 ; Sauvé et al., 2006 ; St. John, Hu, Simmons, Carter & Weber, 2004)¹⁴. Le plus souvent, ces derniers sont des étudiants adultes qui combinent un statut de travailleur et d'étudiant. Au fil du temps, il apparaît fréquemment que la profession prend le pas sur la formation (Quinn, 2013) et que des conflits de rôle majeurs finissent par émerger (Compton et al., 2006).

Aux États-Unis, Horn et Carroll (1996) rapportent des taux de rétention¹⁵ à 5 ans qu'elles distinguent suivant la *durée d'interruption des études*, la *situation financière* et le *statut professionnel*. Elles constatent que le taux d'étudiants diplômés ou encore engagés 5 ans après l'inscription est significativement supérieur chez les étudiants qui ont enchaîné leurs études comparativement à ceux qui ont connu une interruption académique d'au moins un an. De plus, les étudiants indépendants financièrement et travaillant à temps plein abandonnent davantage que les autres (Horn & Carroll, 1996).

En termes de *responsabilités multiples*, sur la base d'un échantillon de plus 7000 participants à une enquête visant à comprendre comment les étudiants postsecondaires financent leurs études, Cofer et Somers (2001) observent des taux de rétention de près de 10% supérieurs chez les étudiants dénués de responsabilités familiales. Wylie (2004, cité dans Maroney, 2011) confirme cet effet en soulignant le lien négatif entre responsabilité parentale et participation aux cours. Par ailleurs, les étudiants travaillant à temps plein s'avèrent présenter des taux d'abandon plus élevés que les autres (Eppler & Harju, 1997 ; Horn & Carroll, 1996). Tinto (1997), auteur d'un modèle de la persévérance dominant la littérature, faisait déjà le lien entre abandon d'une part et responsabilités familiales, parentales et professionnelles de l'autre.

Enfin, parmi les perspectives optimistes relatives à la persévérance, notons les travaux de Quinn (2013) qui indiquent la volonté généralisée des étudiants qui abandonnent l'université de façon précoce (avant 25 ans) d'y retourner dans le futur, à condition que le système soit flexible et s'adapte à leur situation professionnelle. Ce faisant, ils se positionnent clairement en tant qu'apprenants tout au long de la vie.

3.3 Les adultes participent... Réussissent-ils ?

3.3.1 Définitions et conceptualisations

À l'image de la persévérance, la plupart des auteurs ont centré leurs efforts sur l'identification des facteurs explicatifs de la réussite (voir chapitres ultérieurs) plutôt que sur la clarification d'une définition et d'une opérationnalisation univoques, favorisant ainsi le risque de biais d'interprétation des résultats présentés.

¹⁴ Le taux de diplomation est l'indicateur de persévérance majoritairement utilisé chez ces auteurs.

¹⁵ Le taux de rétention est un indicateur de persévérance qui correspond à la proportion d'étudiants encore engagés d'une période à une autre.

Cela étant, deux grandes modalités de réussite universitaire peuvent être identifiées. La première, la plus couramment étudiée, peut être qualifiée d'*objective* en ce sens qu'elle correspond à la satisfaction de critères administratifs définis par décrets et autres normes au sein d'un contexte éducatif donné (De Clercq, 2017). D'un point de vue opérationnel, elle se traduit alors de trois façons : dichotomique (passage à l'année suivante ou non, obtention du diplôme ou non), en fonction du score obtenu à un test ou à un examen précis ou encore au travers d'un score de performance globale équivalant le plus souvent à la performance moyenne aux examens, parfois au nombre de cours ou de crédits réussis (De Clercq, 2017).

Selon les pays, les décrets et les programmes, le seuil de réussite objective varie. Dans les universités francophones de Belgique, le Décret de Bologne a défini les conditions de la réussite en vigueur entre 2004 et 2014. En l'occurrence, la réussite y était conditionnée d'une part par l'obtention d'un pourcentage moyen à l'ensemble des cours de minimum 60%, d'autre part par une absence de notes inférieures à 10 sur 20 dans chaque cours. Si ce dernier critère n'était pas respecté pour 12 crédits¹⁶ au maximum, l'étudiant pouvait passer l'année mais devait représenter les examens non réussis lors d'une session ultérieure. Depuis septembre 2014, c'est le Décret Paysage qui est entré en vigueur. En termes de réussite, il se distingue de Bologne essentiellement par le passage d'un seuil de 60 à 50% de moyenne aux examens. Pour que la première année soit réussie, il faut par ailleurs avoir un maximum de 15 crédits de cours en échec sur les 60 qui composent le bloc annuel, sous peine de redoublement. Une fois cette première année passée, la réussite est liée à l'accumulation progressive de crédits, une année académique en équivalant toujours 60. Notons ici que l'ensemble des données traitées dans les chapitres ultérieurs de ce travail ont été récoltées selon la conception de la réussite de l'ère Bologne.

Par ailleurs, comme le souligne Lambert-Le Mener (2012), la notion de trajectoire de réussite permet d'en dépasser la vision traditionnellement linéaire qui se traduit par l'obtention d'un diplôme initialement choisi dans un délai minimal. En effet, entre l'abandon précoce et la réussite finale se dresse, en particulier chez les ARE, une série de facteurs d'obstacle et de soutien qui les amènent parfois à passer par le statut de l'abandon, de la réorientation ou encore du redoublement avant d'atteindre l'éventuelle réussite finale. C'est ainsi qu'à côté de cette réussite au sens le plus communément admis du terme, certains auteurs proposent de considérer l'importance de la *réussite éducative*, plus subjective car se rapportant davantage au degré d'atteinte des objectifs personnels de l'étudiant, souvent complexes à harmoniser aux normes de succès propres aux institutions académiques (Bélanger et al., 2007). Il est ainsi possible de considérer qu'une formation a bonifié une trajectoire professionnelle sans pour autant qu'un diplôme ait été obtenu. Nils (2005) ainsi que Choi & Jacobs (2011) rejoignent l'intérêt de cette notion complémentaire à la réussite objective en parlant de l'importance centrale chez les étudiants adultes de *l'impact personnel et professionnel perçu*, soit de la mesure dans laquelle la formation a permis aux apprenants de rencontrer leurs objectifs de façon concrète dans leur vie personnelle et professionnelle, indépendamment de leur performance académique.

¹⁶ Un crédit correspond à une charge de travail de 30 heures environ.

Dans la même lignée, Landry, Pilon et Beauvais (2005) distinguent trois types de quêtes poursuivies par les étudiants dans l'éducation tout au long de la vie : la quête d'un diplôme correspond à la réussite objective tandis que la recherche de sens et de compétences se rapproche d'une réussite plus personnelle. À leur tour, Hirschy, Bremer et Castellano (2011) définissent la réussite d'un étudiant adulte à la fois en fonction de l'atteinte de leurs buts éducatifs personnels et de la finalisation de leur programme d'études. En définitive, bien que nettement moins souvent conceptualisée en tant que variable dépendante, cette notion de réussite éducative prend tout son sens chez des adultes qui, comme nous le verrons au chapitre 4, ne poursuivent pas nécessairement des objectifs de performance ou d'acquisition de diplôme lorsqu'ils retournent à l'université.

3.3.2 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants traditionnels

De façon globale (tous étudiants et filières confondus) et cohérente avec les autres pays (Allen, Robbins & Sawyer, 2010 ; Garcia, 2010), le taux d'échec en première année dans les universités francophones belges se montre particulièrement sévère et concentre la plus grande partie des échecs (De Clercq, 2017 ; Nils & Lambert, 2011). Pour les uns, ce taux oscille autour des 60% et se montre assez stable dans le temps (De Clercq, 2017 ; ETNIC, 2015 ; Neuville, Frenay, Noël & Wertz, 2013). Pour les autres, une croissance peut être observée : il serait ainsi passé d'une moyenne de 55% (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011) à 65% en 10 ans environ (ARES, 2017). Par ailleurs, se basant sur les données de la base SATURN (Observatoire de l'Enseignement supérieur, 2013), l'ARES précise que parmi les 66% d'étudiants ayant échoué leur premier bachelier en 2012-2013, 22% ont redoublé, 7% se sont réorientés dans un autre bachelier universitaire et 36% ont abandonné (ou en tout cas ne se sont pas réinscrits à l'université l'année suivante, devenant donc des candidats à une potentielle reprise d'études). Autrement dit, sur 9 étudiants qui entrent en première année à l'université, 3 réussissent leur année, 3 abandonnent, 2 redoublent dans le même programme et le neuvième se réinscrit dans un autre bachelier. De façon générale, on peut donc considérer que le premier cycle universitaire connaît une efficacité interne¹⁷ faible, en particulier à cause de la première année où se retrouve la majorité des échecs et des abandons. Nous constatons ici encore l'étroite relation entre persévérance et réussite, le taux de diplomation étant utilisé selon les auteurs en tant qu'indicateur de l'une ou de l'autre.

D'autre part, alors que la majorité des pays européens appliquent une politique d'accès dite sélective¹⁸ à l'université, la Belgique fait partie des pays autorisant un accès généralement ouvert¹⁹. En toute logique, les pays plus sélectifs connaissent de meilleurs taux de réussite, les étudiants moins performants ayant déjà été arrêtés avant l'entrée (Eurydice, 2014b). De même que pour la persévérance, cette caractéristique est à prendre en compte dans la comparaison des taux de réussite belges aux autres. Notons ici que malgré l'effet de

¹⁷ Cette notion renvoie à la « capacité (des universités) à produire des diplômés » (Lambert-Le Mener, 2012, p.29).

¹⁸ Cette politique d'accès implique la présence de critères d'admission à l'entrée.

¹⁹ Sauf quelques exceptions, comme dans le cas de la médecine où un *numerus clausus* assure une sélection des meilleurs candidats.

sa politique d'accès ouvert, la Belgique a déjà atteint l'objectif européen consistant à disposer de 40% de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les personnes âgées de 30 à 34 ans d'ici 2020 (STATBEL, 2017).

L'échec à l'université ne se limite pas à l'hécatombe de la première année : s'appuyant sur les chiffres fournis par le Service d'études de l'UCLouvain (2016), De Clercq (2017) rapporte un taux d'échec inquiétant en seconde année universitaire, bien que nettement inférieur à la première ; il oscillerait ainsi autour de 25% depuis dix ans. Ensuite, les années d'étude ultérieures (troisième année puis master) présenteraient un taux d'échec stable à hauteur de 15% (De Clercq, 2017), qui se confirmerait jusqu'au moment de la remise du travail de fin d'études, reportée à l'année suivante par pas moins de 17% des étudiants encore en lice (Dupont, 2013). Comme le souligne De Clercq (2017), la première année à l'université n'est donc pas la seule qui mérite l'attention des promoteurs de la réussite, en particulier lorsque les étudiants présentent des facteurs de risque à l'entrée tels que la reprise d'études universitaires.

Au niveau des indicateurs de réussite européens, le rapport « Regards sur l'éducation » de l'OCDE se centre sur les taux de finalisation (personnes ayant obtenu un diplôme) pour qualifier la réussite dans l'enseignement supérieur. Sa dernière édition (2018) manquant de données pour la Belgique (OCDE, 2018), nous nous référons au rapport précédent (OCDE, 2013) qui indique un taux de finalisation moyen de 70%. Notons qu'en Belgique, seule la Flandre a partagé ses chiffres, lesquels font part d'un taux de 69% pour le diplômant et de 73% pour les formations certifiantes.

En termes de conséquences, notons enfin que l'échec à l'université entraîne le même type d'effets négatifs potentiels que l'abandon. En l'occurrence, outre d'évidents impacts financiers (tant pour l'état que pour l'étudiant), les conséquences s'avèrent également néfastes sur le plan psychologique, au niveau de l'estime de soi des étudiants en particulier (Schmitz & Frenay, 2013).

3.3.3 Statistiques descriptives centrées sur les étudiants non traditionnels

De même que pour la participation et la persévérance, les variations de définition et de périmètre des étudiants et formations concernés ont généré des *conclusions contradictoires* parmi les rares chercheurs ayant comparé les étudiants non traditionnels avec leurs cadets. C'est ainsi que la probabilité de réussite des ARE a été jugée tantôt inférieure, tantôt supérieure, tantôt équivalente à celle des étudiants classiques.

Au niveau européen, le projet Ranhle (2011) a conclu à un *taux d'échec plus important* chez les étudiants non traditionnels comparativement aux autres. Or, cette affirmation se basait sur une recherche espagnole de Balanza, Morales, López et Echeverría (2004) qui distinguaient les étudiants non traditionnels des autres selon qu'ils assumaient ou non, en parallèle de leurs études, d'autres engagements importants (familial et professionnel en particulier). Il ne s'agissait donc pas nécessairement d'ARE au sens du critère d'âge ou d'interruption de carrière académique (cf. chapitre 2). Quant à Bélanger et al. (2007), au

Canada, ils rapportent que seuls 13% des adultes engagés dans une formation sortent finalement avec un diplôme en poche. Cela étant, les formations concernées par leur propos étaient essentiellement adressées à des adultes faiblement scolarisés (formations en alphabétisation, par exemple), soit difficilement comparables à de longs cursus universitaires.

Si on se limite aux étudiants adultes à l'université, il apparaît plutôt que ces derniers présentent des *performances comparables* (Justice & Dornan, 2001), voire *supérieures* (Carney-Crompton & Tan, 2002 ; Kasworm, 1990 ; Spitzer, 2000) à leurs camarades plus jeunes. En particulier, Justice & Dornan (2001) se sont basés sur 95 étudiants inscrits en faculté de psychologie dans une université du sud-est des États-Unis pour comparer leurs recours aux stratégies méta cognitives (voir chapitre 6). Ayant eu accès à leur performance à des examens à mi-année, ils en ont profité pour vérifier si une différence de moyenne pouvait être mise en évidence ; ce ne fût pas le cas. De son côté, Kasworm (1990) n'a pas récolté de données directement mais a réalisé une large revue des recherches comparant les adultes aux étudiants traditionnels entre les années 50 à 80, sur base du critère d'âge. Elle a ainsi identifié onze recherches quantitatives qui indiquaient tantôt des performances équivalentes entre les deux groupes, tantôt un léger avantage au bénéfice des adultes. Elle constate par ailleurs qu'une fois la première année réussie, les adultes persistent plus souvent que les étudiants traditionnels jusqu'à l'obtention du diplôme. Quant à Spitzer (2000), il a comparé des adultes à des étudiants traditionnels dans l'enseignement supérieur (tous étudiants à temps plein) sur base du critère d'âge (23 ans et moins d'une part, 25 ans et plus de l'autre) et a constaté une moyenne à l'ensemble des examens²⁰ significativement supérieure chez les adultes. Enfin, sur la base d'un petit échantillon (16 adultes et 21 traditionnels) composé uniquement d'étudiantes inscrites à temps plein dans une université canadienne, Carney-Crompton & Tan (2002) ont observé de meilleurs taux de réussite chez les étudiantes âgées de 35 à 44 ans. Outre la petite taille de leur échantillon et l'absence de diversité en termes de genre, notons – en termes de limites – que les mesures de performance ont été prises en troisième année²¹, soit alors que toutes ces étudiantes étaient en situation de réussite et bien engagées dans leur programme, la première année ayant déjà largement filtré les étudiantes moins performantes. D'ailleurs, même si les femmes plus âgées présentaient bel et bien des scores significativement plus élevés que les autres, les deux groupes se trouvaient chacun en situation de réussite largement satisfaisante ($M = 76.36$, $ET = 8.59$ pour les plus âgées, $M = 83.76$, $ET = 4.33$ pour les plus jeunes). Aussi, la moyenne d'âge plutôt élevée du groupe des adultes (41 ans) a amené les auteurs à expliquer leurs meilleurs résultats par le fait que les mères en présence avaient des enfants en âge scolaire plutôt que des bébés, ce qui diminuait conséquemment leur charge d'obstacles d'ordre familiaux tout en augmentant leur sentiment de compétence (Carney-Crompton & Tan, 2002).

²⁰ Le score de performance était basé sur les registres officiels de l'université et non via une mesure auto-rapportée, comme c'est souvent le cas.

²¹ Le score total était basé sur la performance auto-rapportée des années 1, 2 et 3, transformée en score moyen.

3.4 Limites

Trois grandes limites à ces différentes observations relatives à la persévérance et à la réussite méritent d'être pointées.

Premièrement, comme pour les statistiques de participation, la *définition large et variable des étudiants non traditionnels* entre les auteurs (en particulier aux États-Unis) rend difficile l'extrapolation des tendances attribuées aux ARE tels que nous les entendons. Par exemple, chez Horn et Carroll (1996) et dans toutes les études basées sur le NCES (soit l'immense majorité des études américaines), les étudiants sont non traditionnels dès lors qu'ils présentent au moins une des caractéristiques suivantes : interruption de la carrière académique, responsabilités familiales (autre qu'un·e conjoint·e), engagement académique à temps partiel, indépendance financière, travail à temps plein, monoparentalité ou absence de diplôme de l'enseignement secondaire.

En outre, la plupart des auteurs se basent – à l'image du NCES américain – sur les critères d'âge (plus de 25 ans) et/ou du régime d'études (à temps partiel) pour identifier les étudiants non traditionnels. Or, alors qu'il apparaît effectivement qu'une majorité d'étudiants âgés de plus de 25 ans sont engagés dans des études à temps partiel, certains se retrouvent tout de même inscrits dans des programmes à temps plein. Et parmi l'ensemble des étudiants à temps partiel, les moins de 25 ans restent majoritaires (Aud et al., 2013 ; NCES, 2013). Il ne s'agit donc pas d'indicateurs suffisants pour identifier distinctement les ARE des autres.

Deuxièmement, la *variété des indicateurs et conceptualisations de la réussite comme de la persévérance* selon les auteurs et les pays (Rodriguez, Feixas, Gairin & Munoz, 2014) entraîne une série importante de biais d'interprétation. Par exemple, comme nous l'avons déjà souligné, le taux de diplomation est utilisé à la fois comme indicateur de persévérance et de réussite. Chez Eurydice (2014b), le taux de diplomation est un indicateur de rétention défini comme la « mesure dans laquelle les étudiants demeurent dans un établissement d'enseignement supérieur et y progressent pour terminer leur programme d'études dans un délai donné » (p. 29). Or, le délai « raisonnable » en question varie entre les pays, modifiant la rapidité avec laquelle un étudiant sera considéré comme étant en situation d'abandon ou non.

D'autre part, plusieurs auteurs critiquent l'opérationnalisation de la réussite par le biais de grades ou de moyennes obtenues à un ou plusieurs tests, plus proches de la notion de performance académique que de celle de réussite (De Clercq, 2017 ; Lynch & Hennessy, 2017). De fait, les scores globaux permettent davantage de comparer les étudiants en fonction de leur niveau de performance aux examens plutôt que de leur situation d'échec ou de réussite (De Clercq, 2017). Or, suivant les pays, les méthodes de mesure et les contextes éducatifs, les conditions de la réussite varient sensiblement et renvoient à des réalités différentes (De Clercq et al, 2013). Cela étant, plusieurs méta-analyses rigoureuses (Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins et al., 2004) font état de mêmes facteurs généralement associés à la réussite (mesurée par des scores moyens), quel que soit le contexte éducatif concerné, plaidant pour l'existence de prédicteurs communs à toutes les réussites (De Clercq, 2017).

Enfin, plusieurs chercheurs remettent en question la définition même de l'échec (Duguet, 2014) en considérant, par exemple, qu'une réorientation ou un abandon justifié par l'accès à un emploi stable se rapproche davantage d'une réussite. Aussi, on pourrait estimer qu'un étudiant qui « abandonne » ses études avec l'intention d'y retourner plus tard persévère (Monfette, 2016). Dans le même ordre d'idées, certains adultes, qui s'engagent en formation par intérêt pour les contenus de cours, se soucient peu du titre qu'ils pourraient obtenir en fin de formation, et y mettent un terme avant l'étape de certification. Dans cette optique, les étudiants qui abandonnent la formation ne perçoivent pas cette décision comme une expérience d'échec. Au contraire, ils ont atteint leurs objectifs d'apprentissage et décident de ne pas compléter leur programme (McGivney, 2004). Réussite objective et éducative méritent donc d'être traités de façon différenciée.

Troisièmement, la complexité du suivi à long terme des cohortes d'étudiants amène une *variabilité importante au niveau de la méthode et de la durée* de ces suivis. Ainsi, les mouvements entre programmes et établissements d'enseignement sont rarement pris en compte (Quinn, 2013), ce qui augmente artificiellement les taux d'abandon. Long, Ferrier et Heagney (2006) ont d'ailleurs mis en évidence, en pistant des étudiants qui quittaient une université australienne, que l'abandon en première année était surévalué, plusieurs étudiants s'étant réinscrits dans une autre université. Et on sait que le passage de l'université vers les hautes écoles est régulièrement opéré par des étudiants en échec (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin & Vermandele, 2008). En regard de ce biais de mesure, certains pays, comme l'Autriche et la Suède, mesurent la persévérance de façon plus rigoureuse que les autres. Ils se basent en effet sur une comparaison entre le nombre d'étudiants diplômés une année donnée et le nombre d'étudiants inscrits plusieurs années auparavant (en fixant la limite d'interruption d'études à trois ans), récupérant du même coup une série d'étudiants ayant redoublé ou s'étant réorientés dans leurs statistiques (Eurydice, 2014b). Et en Communauté germanophone de Belgique, un étudiant ne sera classé parmi les abandons que s'il dépasse le double de la durée standard prévue par les études (Eurydice, 2014b).

4. Analyse de données inédites en Belgique francophone

4.1 Introduction

À ce stade de notre développement, quelques hypothèses pourraient déjà être formulées quant à l'ampleur de la participation, de la persévérance et de la réussite des ARE universitaires en Belgique francophone.

Tout d'abord, concernant les *taux de participation*, les rares observations recueillies en Belgique francophone mélangent pour la plupart formations diplômantes et non-diplômantes (ETU UCLouvain, 2004 ; IUFC, 2015). Sauf l'étude de Vallée et al. (2013), qui se centre sur la formation universitaire diplômante et rapporte un taux d'adultes de 15%. Cela étant, leur échantillon comprenait aussi des adultes n'ayant pas connu d'interruption académique et ne concernait qu'une seule faculté, ce qui limite son caractère généralisable.

En termes de *croissance de la participation* dans le temps, elle fait consensus (IUFC, 2015), surtout dans les programmes non-diplômants (Stalzberg, 2017). Là encore, nous n'avons pas trouvé de données distinguant clairement la participation aux formations diplômantes des autres, ne nous permettant donc que d'extrapoler la croissance de la participation des ARE en formation universitaire diplômante sur base des tendances globales rapportées.

Pour ce qui est de la *persévérance*, nous n'avons pas non plus trouvé d'étude spécifique aux ARE universitaires belges. La littérature se montre toutefois consensuelle en concluant à des taux d'abandon plus élevés chez les étudiants non traditionnels (Brown, 2002 ; Goncalves & Trunk, 2014 ; Grabowski et al., 2016 ; McGivney, 2004 ; Stoessel et al., 2015 ; Taniguchi & Kaufman, 2005), ceux qui combinent travail et études (Quinn, 2013) ainsi que chez les étudiants parents (Cofer & Somers, 2001 ; Wylie, 2004, cité dans Maroney, 2011), nous menant à poser l'hypothèse de taux d'abandon plus élevé chez les ARE universitaires francophones belges en comparaison avec leurs cadets.

Quant à la *réussite* (au sens de performance académique), nous ne pouvons également que l'extrapoler sur base d'observations qui ne correspondent jamais entièrement à notre public. De façon générale, la littérature prête aux ARE des performances comparables (Justice & Dornan, 2001) ou supérieures (Carney-Crompton & Tan, 2002 ; Spitzer, 2000) aux étudiants plus jeunes.

Au final, cette brève discussion esquisse quelques tendances mais ne permet pas de générer d'hypothèses robustes et précises relatives à notre public particulier. C'est ainsi que l'opportunité que nous avons de confronter cette littérature à des données récentes et qui correspondent au contexte universitaire francophone belge s'avère complémentaire à la première partie du chapitre.

En l'occurrence, nous avons obtenu trois ensembles de données inédites et traitant chaque fois d'au moins une des trois questions au cœur de ce chapitre. Primo, les tableaux transmis par le service statistique du Conseil des Recteurs des universités Francophones (CRef) se montrent les plus pertinents : ils permettent en effet de répondre simultanément à nos trois questions en intégrant l'ensemble des universités francophones belges. Plus précisément, le service statistique du CRef nous a fourni, sur une période de 10 ans, les taux de réussite, d'échec et d'abandon des étudiants universitaires inscrits en première année en fonction du niveau de programme (bachelier ou master) et de l'âge (plus ou moins de 25 ans). Secundo, des données transmises par le rectorat de l'Université Saint-Louis à Bruxelles (USL-B) s'avèrent complémentaires à celles du CRef pour creuser les questions de persévérance et de réussite. Elles permettent en effet de comparer deux programmes de baccalauréat identiques, à ceci près qu'un cursus est organisé en journée tandis que l'autre se déroule en horaire décalé, attirant ainsi nombre d'adultes en reprise d'études. Bien que la taille des échantillons concernés s'avère nettement moins importante que celle du CRef (qui englobe d'ailleurs les données de l'USL-B), cette étude présente l'intérêt de souligner le critère de l'aménagement du programme (horaire de jour ou décalé) et de tenir compte des étudiants en situation d'allègement (cf. chapitre 2), ce qui n'est pas le cas du CRef. Tertio, nous avons obtenu des

données de la part du Service d'Études de l'*UCLouvain* (SET). Exclusivement centrées sur la participation, elles s'avèrent redondantes avec les données du CRef et ne seront donc pas traitées directement dans ce chapitre, afin de ne pas en alourdir la lecture. Cela étant, parce qu'elles s'en distinguent tout de même légèrement (4 années académiques supplémentaires aux données du CRef, distinction des étudiants en fonction du genre), elles sont brièvement présentées en annexe 1.

4.2 Base de données du CRef (2019)

4.2.1 Description et limites

Les données détaillées dans le Tableau 1 de l'annexe 1 sont le fruit d'une requête adressée par nos soins au service statistique du CRef. En résumé, nous souhaitons pouvoir comparer les taux de participation, de persévérance et de réussite des étudiants universitaires inscrits dans un programme diplômant en Belgique francophone en fonction du critère d'âge (plus ou moins 25 ans), soit le critère le plus opérationnel et le plus fréquemment usité dans la littérature pour distinguer les étudiants adultes des étudiants traditionnels. Après échanges et au vu des données disponibles, l'extraction finale transmise par le CRef correspond aux critères suivants : pour les années académiques 2004-2005 à 2013-2014, évolution du nombre d'étudiants « primo arrivants dans le programme » et de leurs taux de « réussite et poursuite », d'« échec et redoublement » et d'« abandon » en fonction de l'âge à l'entrée²² en première année (moins de 25 ans ou au moins 25 ans) et du niveau du programme (bachelier ou master).

La notion d'étudiant *primo arrivant dans le programme* est à entendre comme suit : les étudiants repris dans la population de bacheliers/masters se sont inscrits pour la première fois en première année dans le programme en question, en bachelier/master. Dans les deux cas, ils peuvent avoir ou non un passé dans l'enseignement supérieur (dans une autre université en Belgique ou à l'étranger, ou dans un établissement d'enseignement supérieur hors université).

De leur côté, les taux de *réussite et poursuite* correspondent aux pourcentages d'étudiants qui ont réussi leur première année lors de l'année académique considérée, et sont soit diplômés (master à 60 crédits), soit toujours inscrits dans le même programme lors d'une des années académiques ultérieures.

Par ailleurs, les taux d'*échec et redoublement* correspondent aux pourcentages d'étudiants qui n'ont pas réussi leur première année lors de l'année académique considérée et sont toujours inscrits en première année du même programme (mais pas nécessairement dans la même université) lors d'une des années académiques ultérieures reprises dans le tableau.

Enfin, les taux d'*abandon* correspondent aux pourcentages d'étudiants qui, après avoir réussi ou non leur première année lors de l'année académique considérée, ne se retrouvent

²² calculé au 1^{er} septembre

plus jamais inscrits dans le même programme (quelle que soit l'université) lors d'une des années académiques ultérieures.

Avant de passer à l'analyse descriptive de ces données, *quatre limites* méritent d'être mises en évidence. Tout d'abord, les étudiants en situation d'allègement sont repris dans les échecs et redoublements, alors qu'ils ont peut-être réussi leur année intermédiaire d'étalement (ces informations ne sont pas disponibles au niveau du CRef). Ensuite, au vu des définitions des différents taux précisées ci-dessus, nous retrouvons parmi les taux d'abandon les étudiants qui ont réussi ou non leur première année dans un programme donné puis qui se sont réorientés (et n'ont donc pas nécessairement abandonné leur formation universitaire). D'autre part, les différents taux sont établis en suivant les étudiants jusqu'à l'année académique 2013-2014. De ce fait, la durée du suivi (et donc la qualité des taux calculés) varie selon l'année académique considérée. Enfin, parmi les différentes années académiques rapportées, l'année 2006-2007 se distingue fortement des autres, au niveau des masters en particulier. Ceci s'explique par la mise en œuvre opérationnelle de la réforme « Bologne » (Décret du 31/03/2004) où les programmes de premier cycle sont passés de 2 à 3 années d'études, ce qui a retardé d'un an l'entrée en master pour ces étudiants.

4.2.2 Statistiques descriptives

Le tableau final se montrant relativement conséquent, nous renvoyons le lecteur intéressé au Tableau 1 de l'annexe 1 pour plus de détails et préférons lui proposer quelques graphes, illustratifs des observations sur lesquelles nous souhaitons porter son attention.

La première figure (Figure 1) concerne la *participation* des étudiants en fonction du critère d'âge et du niveau de programme d'études. Relativement aux étudiants âgés d'au moins 25 ans, on y constate qu'ils sont près de cinq fois plus nombreux à s'être engagés en première année de master plutôt que de bachelier. Par ailleurs, une croissance générale du nombre d'inscrits dans le temps quel que soit le niveau de programme peut être observée, et ce dans les deux groupes d'âge. Proportionnellement, si on compare la dernière et la première année, c'est du côté des étudiants âgés d'au moins 25 ans et inscrits en master que l'augmentation est la plus marquée (182.29%), les trois autres accusant une croissance proche de 130%. Notons toutefois une légère décroissance des inscriptions en baccalauréat chez les moins de 25 ans entre 2010 et 2014. En termes de taux, celui des bacheliers de plus de 25 ans se montre stable sur 10 ans, à hauteur de 2.03% ($ET = .10\%$). Par contre, les taux d'étudiants d'au moins 25 ans s'inscrivant en master évoluent de 15.26% à 20.53% sur la même période ($M = 19.32\%$, $ET = 4.39\%$). Si on rassemble les deux niveaux de programme, on constate une croissance proportionnelle générale des plus de 25 ans dans les programmes universitaires diplômants (7.22% en 2004, 9.45% en 2013). Enfin, si on compare l'impact de l'année de mise en œuvre de Bologne (2006-2007) sur le nombre d'étudiants de plus ou moins de 25 ans, on remarque que la chute par rapport à l'année précédente est proportionnellement plus importante chez les moins de 25 ans (-78.03%) que chez les 25 ans et plus (-42.46%). Ceci indique qu'une partie importante de l'échantillon des étudiants plus âgés n'était pas présente à l'université l'année précédant la mise en œuvre de Bologne (2005-2006), probablement en raison d'une interruption de carrière académique. En même temps,

la diminution du nombre d'étudiants reste notable et donne une idée de la part d'étudiants âgés d'au moins 25 ans qui étaient déjà engagés l'année académique précédente, soit d'étudiants adultes mais pas en reprise d'études.

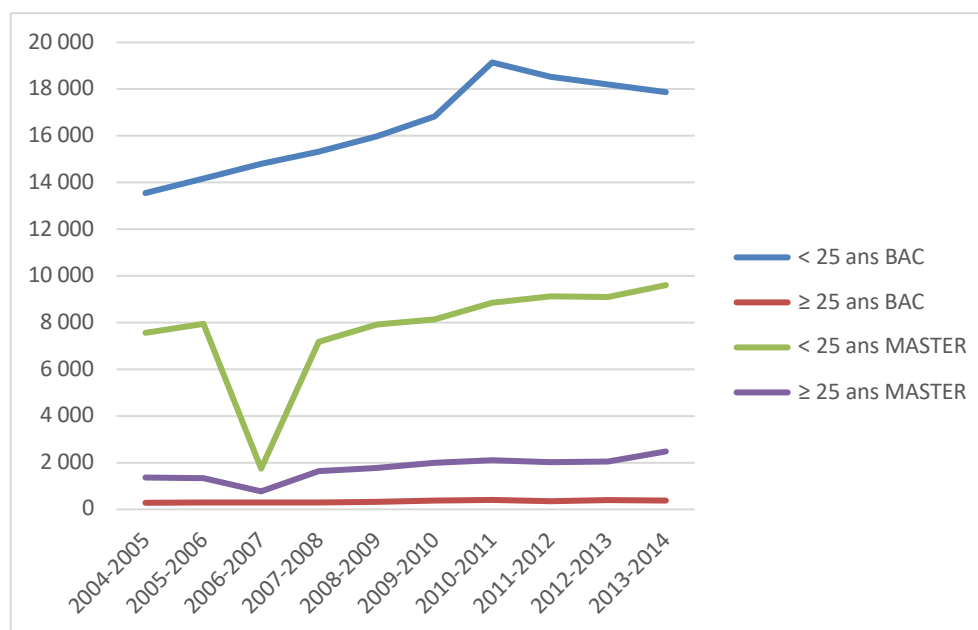


Figure 1. Évolution du nombre d'étudiants universitaires francophones belges inscrits pour la première fois en première année dans le programme dans l'université entre 2004 et 2014 en fonction de l'âge et du niveau du programme (CRef 2019, propres calculs)

La Figure 2, relative à la *réussite* (de la première année d'études), dresse plusieurs constats. Tout d'abord, quel que soit le niveau de programme universitaire considéré, les étudiants âgés d'au moins 25 ans présentent des taux de réussite systématiquement moins élevés que les étudiants de moins de 25 ans. La différence est davantage marquée au niveau des masters ($M(<25 \text{ ans}) = 86.71\%$, $ET = 4.46$; $M(\geq 25 \text{ ans}) = 55.49\%$, $ET = 4.68$)²³ que des baccalauréats ($M(<25 \text{ ans}) = 37.14\%$, $ET = 2.28$; $M(\geq 25 \text{ ans}) = 26.16\%$, $ET = 2.67$). Ensuite, en termes d'évolution, on observe une tendance à la croissance des taux de réussite en master dans les deux catégories d'âge, en particulier depuis la mise en œuvre du Décret de Bologne. Du côté des bacheliers, la tendance est plutôt au déclin chez les plus jeunes tandis que les taux de réussite des plus âgés se montrent plus stables dans le temps.

²³ Rappelons ici que l'écart-type est influencé par la mise en œuvre de la réforme « Bologne » (Décret du 31/03/2004) lors de l'année académique 2006-2007.

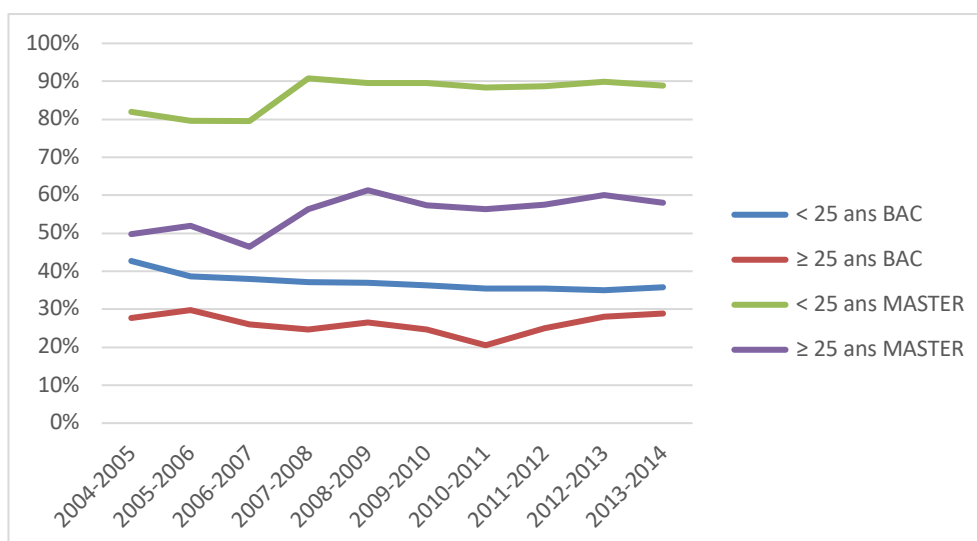


Figure 2. Évolution des taux de réussite des étudiants inscrits dans un programme universitaire francophone belge entre 2004 et 2014 en fonction de l'âge et du niveau du programme (CRef 2019, propres calculs)

Du côté des *échecs et redoublements*, la Figure 3 met plusieurs phénomènes en évidence. En particulier, du côté des étudiants plus âgés, environ un quart d'entre eux s'y retrouvent comptabilisés, en baccalauréat comme en master. De plus, une certaine stabilité s'observe au fil du temps tant chez les bacheliers ($M = 25.26\%$, $ET = 2.83\%$) que les masters ($M = 27.27\%$, $ET = 2.66\%$). A contrario, les taux d'échec et de redoublement des moins de 25 ans divergent très fortement en fonction du niveau du programme ($MBac = 29.88\%$, $ET = 2.25\%$; $MMaster = 7.60\%$, $ET = 2.28\%$), les deux courbes présentant par ailleurs une évolution différente dans le temps. En effet, alors que l'échec chez les jeunes bacheliers se montre de plus en plus préoccupant avec le temps (le taux a augmenté de 5.74% en 10 ans), la courbe des masters se montre plus enthousiasmante (le taux a baissé de 5.90% en 10 ans – soit de moitié – et se montre stable depuis la mise en œuvre de Bologne²⁴). Remarquons enfin, chez les moins de 25 ans inscrits en baccalauréat, que la courbe des taux de réussite tend à croiser la courbe de l'échec. En d'autres termes, la différence entre les taux de réussite et d'échec s'amenuise avec le temps chez les bacheliers de moins de 25 ans. Aucun phénomène similaire n'est observé au niveau des masters ou des étudiants plus âgés.

²⁴ Cet effet peut s'expliquer soit par l'efficacité du dispositif de Bologne, soit par le passage des licences en 3 ans aux masters en 2 ans.

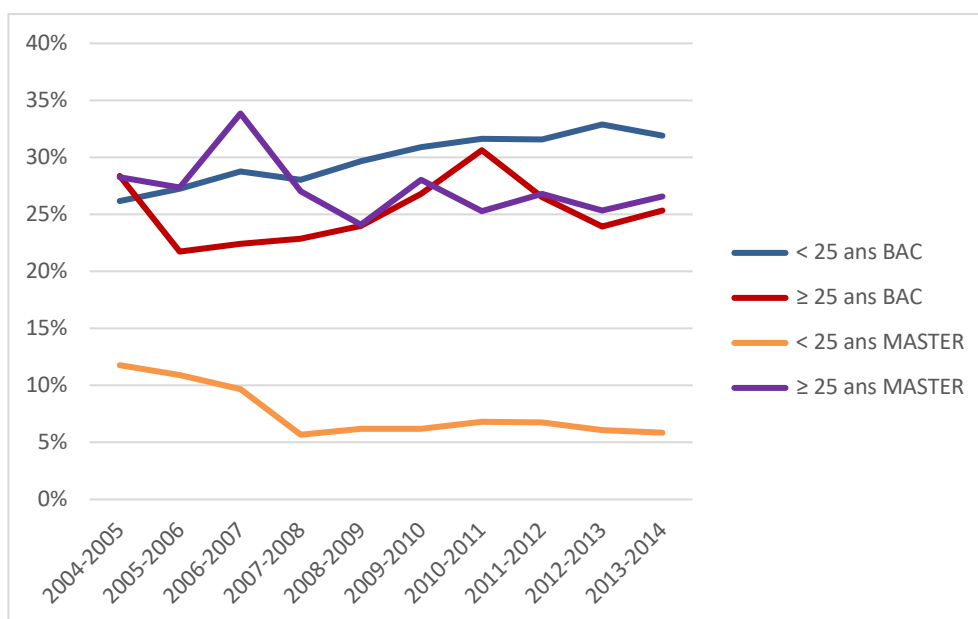


Figure 3. Évolution des taux d'échec et redoublement (dans le même programme lors d'une des années académiques ultérieures) des étudiants inscrits dans un programme universitaire francophone belge entre 2004 et 2014 en fonction de l'âge et du niveau du programme (CRef 2019, propres calculs)

D'un point de vue global, la Figure 4 relative aux taux d'*abandon* montre des taux systématiquement supérieurs chez les étudiants plus âgés, et ce pour chaque niveau de programme. Si on se penche sur les bacheliers, les deux courbes présentent une relative stabilité dans le temps depuis la mise en œuvre de Bologne. Par contre, les taux d'abandon moyens s'y distinguent nettement en fonction de l'âge, les étudiants d'au moins 25 ans ($M = 48.58\%$, $ET = 2.48\%$) présentant des taux sensiblement plus élevés que leurs cadets ($M = 32.97\%$, $ET = 1.03\%$). Pour ce qui est des masters, les taux d'abandon des étudiants plus jeunes se montrent faibles et similaires à leurs taux d'échec ($M = 5.69\%$, $ET = 2.46\%$), avec une diminution notable de la courbe depuis la mise en œuvre de Bologne. Les étudiants plus âgés, par contre, présentent des taux d'abandon trois à quatre fois supérieurs ($M = 17.24\%$, $ET = 2.74\%$) à leurs homologues plus jeunes, avec une diminution importante entre 2004 et 2008, laquelle a laissé place à une relative stabilité dans le temps. Remarquons aussi que les taux d'abandon des étudiants d'au moins 25 ans sont près de trois fois plus importants en baccalauréat qu'en master, alors que les taux sont près de six fois supérieurs du côté des jeunes bacheliers.

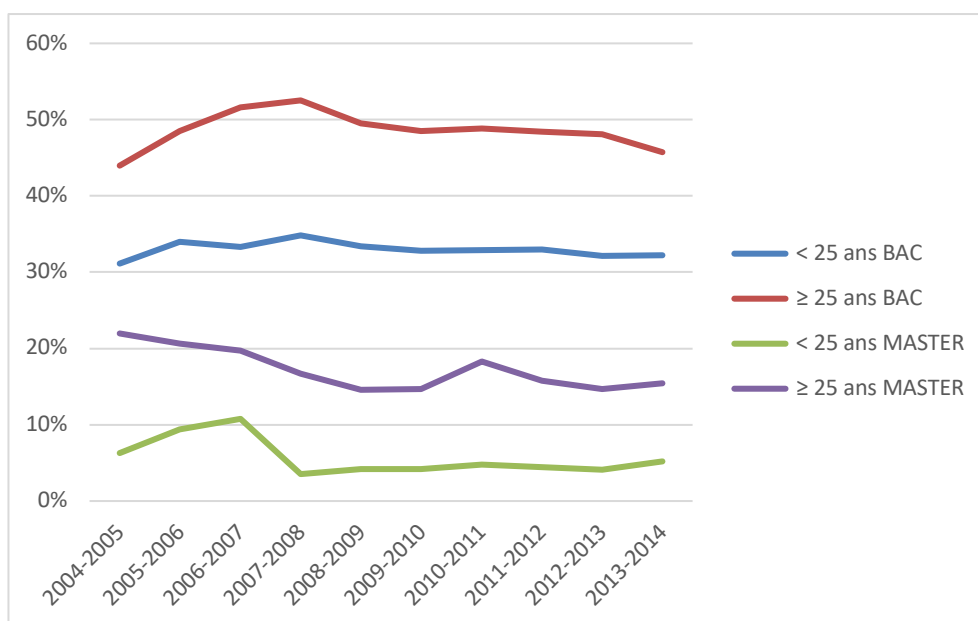


Figure 4. Évolution des taux d'abandon des étudiants inscrits dans un programme universitaire francophone belge entre 2004 et 2014 en fonction de l'âge et du niveau du programme (CRef 2019, propres calculs)

4.3 Base de données de l'USL-B (2019)

4.3.1 Description et limites

Comme évoqué plus haut, l'Université Saint-Louis à Bruxelles est l'une des rares en Belgique francophone à organiser deux bacheliers (droit et sciences politiques) en parallèle, l'un en horaire de jour et l'autre en horaire décalé. À l'origine, les deux cursus en horaire décalé ont été pensés pour accueillir la population des adultes qui combinent travail et études, sans pour autant modifier les objectifs pédagogiques du programme. Dès lors, la comparaison de leurs taux de réussite, d'échec et d'abandon se montre particulièrement intéressante, le type d'aménagement du programme étant la seule variable qui différencie clairement les deux versions de chacun de ces baccalauréats.

Suite à notre demande de pouvoir étudier ces taux sur plusieurs années, nous avons reçu de la part du rectorat un ensemble de données relevées entre 2011 et 2017 précisant chaque fois le numéro de matricule des étudiants (qui permet le suivi des cohortes), leur date de naissance, leur genre, le code du programme dans lequel ils étaient inscrits chaque année et les grades académiques obtenus en fin d'année.²⁵ Ensuite, une série de tableaux croisés dynamiques et formules réalisées à l'aide d'Excel ont permis de rassembler, pour chaque étudiant, l'ensemble de ses inscriptions à l'université Saint-Louis (USL-B). Rappelons que

²⁵ Notons ici que les données ont permis l'identification des étudiants en première année d'étalement, qui étaient assimilés aux échecs dans la base du CRef.

chaque étudiant présent dans une cohorte donnée était nécessairement inscrit pour la première fois en premier bachelier de droit ou de sciences politiques cette année-là. Pour mesurer leur persévérance et leur performance, nous nous sommes basés sur leurs codes programmes (spécifiques à chaque année de chaque programme académique de l'université) des années ultérieures, en particulier l'année qui suivait leur entrée dans le programme. Et pour la première cohorte (2011-2012), soit celle qui nous permettait d'avoir le plus grand nombre d'années de suivi (7 ans), nous avons par ailleurs procédé à l'analyse du parcours de chaque étudiant en comparant systématiquement ses codes programmes lors des années suivantes.

En définitive, deux grands types d'analyses ont pu être réalisées sur base des données de l'USL-B. Les premières (section « analyse des taux globalisés » ci-dessous) concernent l'étude des taux de réussite, d'échec, d'abandon et de réorientation après la première année de l'ensemble des étudiants inscrits pour la première fois en bachelier de droit ou de sciences politiques, en horaire de jour ou décalé. Il s'agit donc de données globalisées indépendamment des années académiques considérées. Les secondes (section « suivi de la cohorte de 2011 » ci-après) se centrent sur le suivi de la cohorte des étudiants entrés en 2011. Outre l'intégration des taux de diplomation, cette deuxième partie nous permet d'apprécier les trajectoires suivies par les étudiants avant d'arriver, ou non, à obtenir leur diplôme.

Enfin, avant de présenter les résultats de nos investigations, deux limites méritent d'être pointées. Tout d'abord, contrairement aux larges capacités d'accès par le CRef aux données des différentes universités francophones belges, les informations transmises par l'USL-B ne concernent que les inscriptions dans les programmes de leur université. Dès lors, elles ne peuvent assurer qu'un étudiant classé en abandon ne s'est pas réinscrit dans une autre université. Ensuite, concernant le suivi de la cohorte de 2011, il est possible que certains étudiants – particulièrement persévérants – finiront par obtenir leur diplôme après la dernière année académique intégrée à nos données (2018), alors qu'ils ne sont pas comptabilisés parmi les diplômés dans nos analyses. Cela étant, ce phénomène ne devrait pas concerner beaucoup d'étudiants, les courbes d'obtention des diplômes dans la durée se montrant de plus en plus faibles au fil des années²⁶.

4.3.2 Statistiques descriptives

Analyse des taux globalisés en première année

En termes de *participation*, la Figure 5 indique une croissance annuelle des moins de 25 ans (qui sont d'abord 6 puis progressivement 8 fois plus nombreux que leurs aînés) et une stabilité du nombre d'étudiants plus âgés ($M = 80$, $ET = 5.8$) qui représentent 12.04% du total de l'échantillon (2011-2017).

²⁶ Parmi les étudiants diplômés de la cohorte de 2011, seuls 13 d'entre eux ont obtenu leur diplôme en 2018.

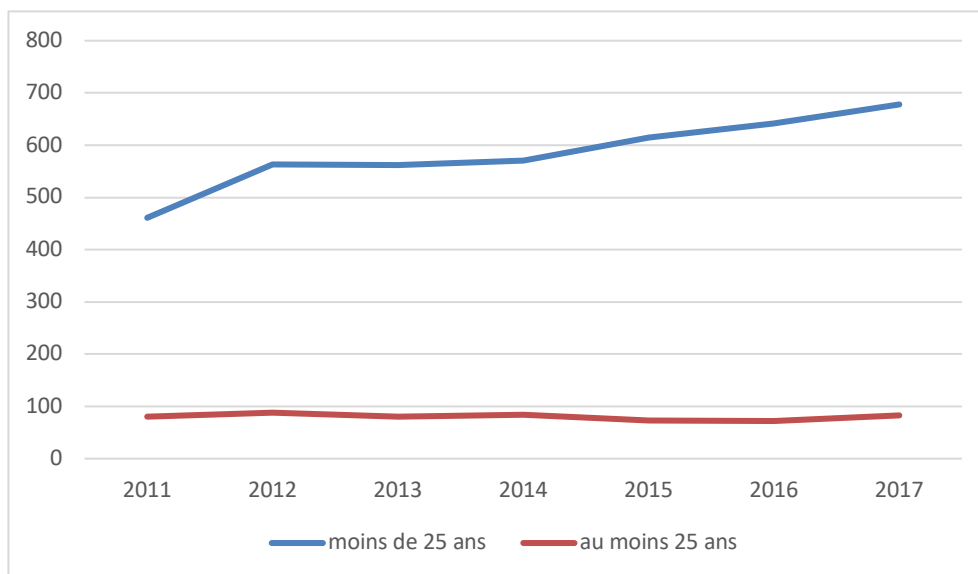


Figure 5. Évolution du nombre d'étudiants inscrits pour la première fois en bachelier de droit ou de sciences politiques en fonction de l'âge (USL-B 2019, propres calculs)

Ensuite, au regard du Tableau 4, diverses observations méritent d'être rapportées. Tout d'abord, pour ce qui est de la *réussite*, les moins de 25 ans présentent des taux globalement supérieurs (36.30%) aux étudiants âgés d'au moins 25 ans (26%). Si on croise le critère d'âge avec l'aménagement horaire, on constate que les étudiants de moins de 25 ans en horaire de jour ont les meilleurs taux de réussite, tandis que ceux qui se retrouvent en horaire décalé présentent les taux de réussite les plus faibles.

Ensuite, alors que les taux d'*échec et redoublement* (un peu moins d'un quart de l'échantillon) et de réorientation²⁷ (inférieurs à 5%) se distinguent peu en fonction du critère d'âge, les étudiants plus âgés s'avèrent sensiblement plus nombreux à abandonner. De fait, alors qu'un étudiant d'au moins 25 ans sur deux *abandonne* dès la seconde année, ils sont un gros tiers à en faire de même chez les plus jeunes.

Par ailleurs, en matière de *genre*, alors que les femmes sont largement majoritaires (62.97%) parmi l'ensemble des étudiants de moins de 25 ans, elles ne le sont pas (45.36%) parmi les 25 ans et plus. Le même type de tendance s'observe si on compare les hommes et les femmes en fonction de l'*aménagement horaire* du programme : 62.89% de femmes composent l'échantillon des étudiants inscrits en horaire de jour, alors qu'elles ne sont que 47.39% en horaire décalé. Enfin il apparaît, en cohérence avec le souhait des initiateurs des programmes en horaire décalé, que ces derniers sont majoritairement occupés par des

²⁷ Le petit nombre d'étudiants en réorientation invite à la prudence dans les interprétations. À tout le moins, on peut considérer qu'il s'agit de la transition la moins fréquente entre l'année 1 et l'année 2, tout en rappelant que seules les réorientations internes à l'USL-B sont reprises ici.

étudiants de 25 ans et plus (80.78%) alors que les étudiants de jour sont très massivement âgés de moins de 25 ans (98.41%).

Tableau 4. Répartition de l'ensemble des étudiants inscrits pour la première fois dans un bachelier de droit ou de sciences politiques à l'USL-B, durant les années académiques 2011-2012 à 2017-2018, en fonction de l'âge, de l'aménagement horaire, du genre et de la modalité de réussite en fin de première année (USL-B 2019, propres calculs)

	Réussite	Redoublement	Réorientation	Abandon	Totaux
Moins de 25 ans					
N (%F)	1485 (65%)	971 (65%)	170 (54%)	1465 (60%)	4091
Taux ²⁸	36%	24%	4%	36%	
N HD	27	18	5	68	118
Taux	23%	15%	4%	58%	
N Jour	1458	953	165	1397	3973
Taux	37%	24%	4%	35%	
Au moins 25 ans					
N (%F)	144 (48%)	126 (44%)	11 (9%)	279 (46%)	560
Taux	26%	22%	2%	50%	
N HD	135	110	8	243	496
Taux	27%	22%	2%	49%	
N Jour	9	16	3	36	64
Taux	14%	25%	5%	56%	
Totaux	1629	1097	181	1744	4651

Suivi de la cohorte de 2011

En 2011, 541 étudiants ont démarré pour la première fois un bachelier en droit (75.23%) ou en sciences politiques (24.77%). Parmi ceux-ci :

- 260 (48.06%) ont obtenu un diplôme en fin d'année académique 2018-2019 au plus tard²⁹.

²⁸ Les pourcentages rapportés sont calculés en ligne et non en colonne.

²⁹ Notons que, durant cette période, 19 d'entre eux ont obtenu un autre diplôme en plus de leur bachelier en droit ou en sciences politiques, dans 2/3 des cas en enchaînant leur second bachelier ou master complémentaire après avoir finalisé leur premier bachelier, dans 1/3 des cas en combinant les 2 bacheliers en parallèle sur 3 ans. Ces étudiants ne sont comptabilisés qu'une fois dans nos statistiques ci-dessous, au niveau du programme qu'ils avaient choisi et terminé en premier.

- 26 étudiants se sont *réorientés* entre 2011 et 2018 (le plus souvent dès l'année 2), 10 d'entre eux ayant finalement obtenu un autre diplôme de bachelier à Saint-Louis.³⁰
- 13 étudiants ont bénéficié d'un *allègement* en 2011, dont une légère majorité (61.54%) âgés de 25 ans et plus. Au final, ils sont 3 sur 5 jeunes à avoir réussi, contre 3 sur 8 chez les plus âgés.

Si on se centre sur la comparaison entre les diplômés et les non-diplômés (Tableau 5), deux éléments notables sont à pointer. Premièrement, alors que près de $\frac{3}{4}$ des étudiants de moins de 25 ans finissent par obtenir leur bachelier, ils ne sont que la moitié chez les 25 ans et plus. Deuxièmement, l'association entre réussite en première année et diplomation se montre presque parfaite chez les étudiants traditionnels : près de 97% des étudiants passés directement en second bachelier ont en effet fini par obtenir leur diplôme. Chez les plus âgés, on observe également une forte corrélation entre réussite en première année et diplomation, mais de façon moins marquée (près de 77%). Les mêmes tendances s'observent si on s'intéresse aux redoublements en première année : 1/3 des étudiants de moins de 25 ans finiront tout de même par obtenir un diplôme, tandis qu'ils ne sont qu'1 sur 6 à en faire de même chez les étudiants d'au moins 25 ans.

Tableau 5. Répartition de l'ensemble des étudiants inscrits pour la première fois dans un bachelier de droit ou de sciences politiques à l'USL-B en 2011 en fonction de l'âge, de la modalité de réussite en fin de première année et de la diplomation (USL-B 2019, propres calculs)

	Diplômés		Non diplômés		<i>N total</i>
	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	
Moins de 25 ans	51.41%	237	48.59%	224	461
Réussite	96.89%	187	3.11%	6	193
Redoublement	33.04%	37	66.96%	75	112
Réorientation	40%	10	60%	15	25
Abandon	2.29%	3	97.71%	128	131
Au moins 25 ans	28.75%	23	71.25%	57	80
Réussite	76.92%	20	23.08%	6	26
Redoublement	15.79%	3	84.21%	16	19
Réorientation	0	0	100%	1	1
Abandon	0	0	100%	34	34
Total général	48.06%	260	51.94%	281	541

³⁰ Alors qu'elle est souvent confondue avec l'échec dans les statistiques, la réorientation n'en est donc pas un bon synonyme. Notons que seuls deux étudiants en horaire décalé se sont réorientés (dont un âgé de plus de 25 ans), et qu'aucun des deux n'a finalement obtenu de diplôme.

Concernant le lien entre diplomation et genre, le Tableau 6 met en évidence un avantage en faveur des femmes chez les étudiants plus jeunes. Par contre, aucune différence n'est à signaler du côté des étudiants plus âgés.

Tableau 6. Taux d'étudiants inscrits pour la première fois dans un bachelier de droit ou de sciences politiques à l'USL-B en 2011 en fonction de l'âge, du genre et de la diplomation (USL-B 2019, propres calculs)

		<25 ans	≥25 ans	Total
Femmes	<i>Taux parmi les inscrites en 2011</i>	60.52%	45.00%	58.23%
	<i>Taux parmi les diplômées</i>	66.24%	43.48%	64.23%
Hommes	<i>Taux parmi les inscrits en 2011</i>	39.48%	55.00%	41.77%
	<i>Taux parmi les diplômés</i>	33.76%	56.52%	35.77%

Enfin, nous avons effectué des tests *t* sur échantillons indépendants pour vérifier une éventuelle association entre le *nombre moyen d'années* passées sur les bancs de l'USL-B chez les diplômés de chaque groupe d'âge : les étudiants plus jeunes ($M = 3.64$ ans, $ET = 1.10$) ne se distinguent pas significativement de leurs aînés ($M = 3.83$ ans, $ET = 1.15$) à cet égard.

5. Discussion

Ce chapitre avait pour objectif de clarifier le degré de participation, de persévérance et de réussite des ARE à l'université. Force nous a été de constater que ces trois questions simples en apparence n'avaient pas, à notre connaissance, été traitées de façon systématique et cohérente jusqu'ici. Selon les bases de données, auteurs et organes institutionnels, nous avons en effet observé une interpellante diversité tant dans la conceptualisation des indicateurs permettant d'y répondre que dans la qualité des travaux sur lesquels ces réponses se basent. Pour la réussite, variable cible au cœur de notre thèse, nous avons d'ailleurs souligné l'intérêt de l'étudier à la fois sur un plan formel (réussite objective) et sur un plan plus subjectif (impact aux niveaux personnel et professionnel).

Quant à notre méthode, nous avons procédé en deux temps. Une première partie du chapitre s'est centrée sur la littérature pour présenter et discuter quelques travaux (inter)nationaux en regard de nos trois questions, insistant sur leurs limites. La seconde partie a présenté trois sources de données inédites, comparant étudiants traditionnels et adultes en fonction de leur participation, persévérance et réussite dans les universités francophones belges.

En guise de synthèse, cette discussion met en perspective les tendances observées au long du chapitre en fonction de chaque variable interrogée.

5.1 Résultats principaux

Concernant la *participation*, la littérature converge vers l'idée d'une augmentation globale de la participation à la formation continue des plus de 25 ans, qui sont près de la moitié à s'engager dans au moins une activité d'apprentissage – le plus souvent non formelle – chaque année. En termes d'(in)égalité d'accès, la littérature rapporte également que les porteurs d'un diplôme universitaire (Bélanger et al., 2007 ; EEA, 2016) et les travailleurs sont nettement plus nombreux que les autres à participer à des formations continues, tandis que l'équilibre des genres apparaît globalement respecté. Si on se centre sur les universités francophones belges, les auteurs concluent à une croissance importante des formations à l'université en général (Bourgeois et al., 1999 ; Guyot et al., 2003), en particulier non diplômantes (Stalzberg, 2017)³¹. Par contre, le manque de données spécifiques à la reprise d'études universitaires se fait sentir, plusieurs auteurs se contentant d'affirmer la croissance des ARE universitaires sans l'avoir rigoureusement vérifiée (Conter et al., 1999 ; Vallée et al., 2013), situant le taux d'adultes en formation universitaire diplômante à 15% (Vallée et al., 2013).

Du côté de nos analyses, elles indiquent un taux de représentation des étudiants d'au moins 25 ans en 2014 oscillant entre 9 et 12% suivant les bases de données. Le CRef nous ayant fourni la base la plus large, nous nous appuyons sur lui pour conclure que *près de 10%* de l'ensemble des nouveaux inscrits à l'université ces dernières années étaient des ARE (au sens du critère d'âge), qui se retrouvent cinq fois plus nombreux dans les masters que dans les bacheliers et dans les programmes aménagés plutôt que de jour. En termes de genre, les données de l'USL-B et de l'UCLouvain indiquent une répartition équilibrée chez les ARE, au contraire des étudiants traditionnels où les femmes sont majoritaires. Quant à la *croissance* des taux de participation, celle des ARE semble dépasser celle des étudiants traditionnels, confirmant ainsi les nombreux postulats de croissance continue rapportés dans la littérature. Toutefois, nos analyses nuancent ces affirmations générales : elles rapportent en effet une stabilité du taux de bacheliers dans le temps, la croissance s'expliquant plutôt par les masters où les ARE sont désormais près de 20% à s'inscrire chaque année.

Pour ce qui est de la *réussite*, au cœur de notre travail de thèse, la littérature est source de résultats contradictoires : les taux d'ARE sont jugés plus faibles (Ranhle, 2011), équivalents (Justice & Dornan, 2001) ou supérieurs (Carney-Crompton & Tan, 2002) aux étudiants classiques. À l'instar des conclusions du projet Ranhle (2011), nos analyses confirment que les taux de réussite *en première année* des 25 ans et plus engagés dans les universités francophones belges (un peu plus d'1 sur 4 en baccalauréat, un peu plus d'1 sur 2 en master) sont sensiblement inférieurs à ceux des étudiants traditionnels, l'écart étant particulièrement large en master. L'aménagement horaire du programme joue un rôle majeur : ce n'est qu'en horaire décalé que les bacheliers plus âgés supplantent les plus jeunes. Relativement aux taux de *diplomation*, les différences entre étudiants adultes (près de 50%) et traditionnels (près de

³¹ Les programmes certifiants et qualifiants apparaissent en effet plus pragmatiques, directement conçus pour des adultes et aux exigences généralement moindres – notamment en matière de temps à y consacrer – en comparaison avec les programmes diplômants.

75%) se confirment³². Un effet du genre distingue également les étudiants traditionnels (où les femmes réussissent mieux) des 25 ans et plus (où aucune différence n'est observée). Enfin, alors que la réussite en première année se montre presque entièrement corrélée à l'obtention du diplôme, rejoignant ainsi les conclusions de la plupart des auteurs en littérature traditionnelle (De Clercq, 2017 ; Sauvé et al., 2006 ; Scanlon et al., 2007), un adulte ayant directement réussi sa première année sur cinq ne sera finalement pas diplômé³³, rendant l'étude des facteurs de réussite survenant pendant leur formation particulièrement pertinente et nécessaire.

Concernant l'*échec suivi d'un redoublement*, la littérature se contente généralement d'y voir des tendances inverses à celles observées pour la réussite (Carney-Crompton & Tan, 2002 ; Justice & Dornan, 2001 ; Ranhle, 2011). De notre côté, nos analyses montrent des taux d'échec oscillant *autour de 25%* chez les ARE en première année de bachelier comme de master, soit des chiffres très proches des étudiants traditionnels inscrits en bachelier. En master par contre, les taux d'échec des plus jeunes sont inférieurs à 10%. Notons ici que les taux de réorientation (uniquement observés chez les bacheliers de l'USL-B) sont faibles (moins de 5%), ne mènent pas nécessairement à l'échec (40% obtiennent finalement un diplôme) et ne sont pas l'apanage des ARE.

Enfin, dès lors que les taux d'échec et de redoublement se montrent équivalents dans les deux groupes d'âge tandis que les ARE se distinguent par une moindre réussite, la logique veut que l'*abandon* récupère les étudiants adultes restants : c'est effectivement ce que nous avons observé, en parallèle d'une interaction avec le niveau de programme. Ainsi, en bachelier, un ARE sur deux abandonne (surtout en horaire de jour) contre un étudiant traditionnel sur trois. En master, les taux sont moins sévères : un ARE sur six abandonne contre un étudiant traditionnel sur dix-huit. Partant, nos résultats confirment les effets observés chez les étudiants non traditionnels en général (Brown, 2002 ; Goncalves & Trunk, 2014 ; Grabowski et al., 2016 ; McGivney, 2004 ; Stoessel et al., 2015 ; Taniguchi & Kaufman, 2005). La littérature relevait également un impact négatif sur la persévérance du statut d'étudiant à temps partiel (Cofer & Somers, 2001 ; OCDE, 2013 ; Ranhle, 2011 ; Sauvé et al., 2006 ; St. John, Hu, Simmons, Carter & Weber, 2004), de travailleur à temps plein (Quinn, 2013), de parent (Cofer & Somers, 2001 ; Wylie, 2004, cité dans Maroney, 2011) ainsi que de l'interruption académique (Horn & Carroll, 1996), soit de critères associés aux définitions d'ARE universitaires (chapitre 2) que nous approfondirons dans nos recherches intégratives (chapitres 6 et 7).

³² En ce sens, les étudiants traditionnels dépassent le taux de finalisation européen moyen de 70% (OCDE, 2013), ce qui n'est pas le cas des ARE.

³³ Ne disposant pas d'informations à cet égard pour les masters, ce résultat se limite aux bacheliers (USL-B).

5.2 Limites

En termes de *limites*, nous avons pointé plusieurs biais de conceptualisation et de mesure de nos variables au long de notre revue de littérature, rendant la comparabilité compliquée. Les données relatives à la réussite souffrent en outre de leur caractère sensible, qui explique probablement pourquoi les méthodes et recensements macro sont aussi peu efficaces³⁴. Dans le même registre, les différences que nous avons pu observer avec la littérature sont probablement en partie explicables par l'impact des contextes éducatifs et le fait que la plupart des recherches soient étasuniennes.

D'autre part, nous avons choisi l'âge comme critère principal de séparation entre ARE et étudiants traditionnels. En effet, il s'agit du critère à la fois le plus souvent mobilisé dans la littérature et le plus opérationnel. Cependant, ce n'est pas le seul qui permette de distinguer un ARE d'un étudiant traditionnel (cf. chapitre 2). Nous n'avons pas pu, par exemple, prendre en compte le critère d'interruption de carrière académique, même s'il est souvent extrapolé à partir du critère d'âge (chapitre 2). Grâce aux données de l'USL-B, nous avons tout de même pu ajouter un second critère classiquement associé aux ARE : la présence en horaire décalé plutôt que de jour. Cela étant, pour confirmer que ces résultats s'appliquent à la majorité des profils d'ARE universitaires, nous invitons les recherches ultérieures à varier leur(s) critère(s) de sélection, en particulier en tenant compte des responsabilités professionnelles, familiales et de l'interruption académique.

Mais encore, certaines limites présentes dans les bases de données à l'origine de nos travaux peuvent être sources de léger biais. Par exemple, les données du CRef assimilent les premières parties d'allègement réussies aux échecs. Même si le nombre d'étudiants en allègement semble très réduit, ce type de contrainte entraîne un biais de surestimation des taux d'échec (ou de sous-estimation des taux de réussite). Aussi, il nous faut rappeler que l'ensemble des données traitées dans ce travail ont été récoltées selon la conception de la réussite à l'ère Bologna (cf. chapitre 2). Une réplique de ces analyses sur les années 2014-2015 et suivantes, où l'accumulation de crédits est devenue l'indicateur de réussite, mérite donc d'être opérée aux fins de confronter nos conclusions.

5.3 Perspectives

Au final, ce chapitre a poursuivi notre approche comparative systématique entre les ARE et les étudiants universitaires traditionnels. S'il fallait le conclure en une phrase, nous écririons que les ARE réussissent moins bien et abandonnent davantage que les étudiants traditionnels. Cependant, tout fatalisme quant à ces taux de réussite pour le moins sévères nous semble prématuré. Si on met en perspective les apports de la littérature relative aux étudiants non traditionnels, il nous apparaît en effet qu'aucune caractéristique des ARE n'est irrémédiable : chacune approche une réalité (et un risque) à laquelle un étudiant peut être confronté (étudier à temps partiel, travailler, avoir des enfants, etc.) et qui peut

³⁴ Et cela n'ira pas mieux dans les prochaines années, le Règlement Général sur la Protection des Données faisant force de loi depuis le 25 mai 2018 et rendant encore plus compliqué l'accès aux données privées des étudiants.

éventuellement mener à la fin de l'équilibre fragile qui le maintient en formation. C'est même probablement davantage la conjonction de ces facteurs de risque inhérents aux responsabilités multiples des ARE qui explique leurs taux d'échec et d'abandon plus importants.

Les retombées pratiques de nos observations sont à proposer avec humilité, notre approche essentiellement descriptive et exploratoire ne nous permettant que d'acter des différences de participation, de persévérance et de réussite, sans pour autant proposer une explication de celles-ci. Cependant, au vu des taux d'échec et d'abandon des ARE universitaires, il semble évident que la présence de conseillers pédagogiques préoccupés par le sort de ces étudiants au profil de réussite particulier pourrait se montrer hautement utile. Une fois que nous aurons – grâce à nos chapitres 6 et 7 en particulier – davantage de réponse quant à l'importance des facteurs explicatifs de la réussite des ARE, nous pourrons, en guise de discussion finale, nous montrer plus précis quant au type d'accompagnement que ces conseillers pourraient privilégier.

Au niveau théorique, la seconde partie de ce chapitre nous permet de construire quelques hypothèses relatives aux variables fixes présentées précédemment et associées aux ARE (chapitre 2) : l'aménagement horaire du programme de formation, le niveau de la formation, le genre et l'âge se sont en effet montrés déterminants dans nos différents tableaux et graphes. Cependant, il nous faut éviter toute conclusion hâtive, notamment parce qu'un faible nombre de facteurs ont été considérés jusqu'ici. Par exemple, le critère d'âge se montre particulièrement associé à la réussite et à la persévérance, en défaveur des étudiants adultes. Mais cet effet est-il réellement dû à l'âge chronologique ? L'âge n'influencerait-il pas plutôt d'autres facteurs plus proximaux, ces derniers expliquant mieux l'influence sur la réussite finale ? Autant de questions légitimes qui ne peuvent être rigoureusement vérifiées qu'au travers d'études intégratives (chapitre 7), où chaque facteur est mis en concurrence avec d'autres variables censées influencer la réussite.

Les chapitres 2 et 3 ont privilégié une approche descriptive au périmètre large pour circonscrire les caractéristiques du profil des ARE universitaires, notamment en termes de réussite. Le chapitre suivant débute l'analyse des antécédents de cette réussite en abordant la question des enjeux et du sens que chaque adulte assigne à titre personnel à sa reprise d'études, au travers de l'étude des motifs d'entrée en formation.

Chapitre 4

Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires

Un nombre conséquent d'adultes retourne à l'université pour des motifs pluriels et souvent méconnus. En vue de les comprendre, ce chapitre commence par situer les motifs d'entrée en formation parmi plusieurs concepts apparentés, avant de présenter quelques taxonomies descriptives. Ensuite, il procède à la validation de contenu d'une adaptation de l'échelle des motifs d'engagement en formation initialement développée par Carré (2001), qui concernait des formations professionnelles mais pas universitaires. Pour ce faire, 300 adultes en reprise d'études à l'université se sont exprimés par questionnaire quant à leurs motifs d'entrée en formation. Une analyse factorielle a révélé certains motifs de la taxonomie de Carré. Dans l'ordre d'importance, il s'agit des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels. Cette structure est renforcée par un modèle en équations structurales. Les apports et limites de notre approche sont discutés en fin de chapitre.

Référence

Ce chapitre est une adaptation d'un article publié par Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. & de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(1), 25-44.

Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires

1. Introduction théorique

Le chapitre 2 a clarifié plusieurs caractéristiques propres aux ARE universitaires. En l'occurrence, ces derniers sont classiquement distingués des étudiants classiques via, d'une part, une interruption d'au moins un an dans le cursus de formation et, d'autre part, un âge minimal de 25 ans (Guyot et al., 2003 ; Kasworm, 2005 ; Kim, 2002 ; NCES, 2002 ; Samuels, 2005). Par ailleurs, au niveau descriptif, quelques-unes de leurs particularités notables ont été mises en évidence en Belgique francophone : majoritairement trentenaires, la plupart des ARE universitaires travaillent, disposent déjà d'un diplôme du supérieur – universitaire ou non – obtenu un peu moins de dix ans avant leur reprise, vivent en couple et la moitié d'entre eux sont parents d'au moins un enfant (Guyot, 1998 ; Nils, 2005 ; Vallée et al., 2013 ; De Stercke et al., 2016).

De son côté, le chapitre 3 a situé la participation, la persévérance et la réussite des ARE universitaires en comparaison avec leurs homologues traditionnels. Nous y avons appris qu'en termes de représentativité, les ARE se montraient de plus en plus nombreux à s'inscrire dans une formation continue (Stoessel et al., 2015 ; Vallée et al., 2013) et représentent aujourd'hui près de 10% de l'ensemble des étudiants qui s'inscrivent dans un programme universitaire diplômant en Communauté française de Belgique. Mais encore, nous avons pu montrer que les taux d'abandon étaient plus élevés chez les ARE que chez les étudiants traditionnels, ce qui s'explique probablement en partie par les différentes responsabilités supplémentaires et chronophages assumées par de nombreux ARE (Mason, 2016). Enfin, en termes de réussite, il s'est avéré que les ARE universitaires présentaient des taux inférieurs à ceux des étudiants traditionnels : alors que ces derniers sont 75% à finalement obtenir leur diplôme, seul un ARE sur deux sera diplômé.

En définitive, ces deux chapitres ont fait apparaître à la fois des particularités et des taux de réussite sensiblement différents des étudiants traditionnels, qui justifient l'étude des mécanismes qui impactent leur réussite académique. À cet effet, une part importante de la littérature propre aux étudiants adultes s'est centrée sur les déterminants de la poursuite de leur engagement à travers la participation effective dans les dispositifs de formation, en tentant notamment d'identifier le caractère prédictif du sentiment d'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), de la perception de compétence (Bandura, 1997) ou encore du projet (Nuttin, 1980) des apprenants adultes. En amont de ces questions cruciales, d'autres auteurs (Carré, 1998, 2001 ; Dupeyrat & Mariné, 2005) se sont consacrés à l'étude des processus motivationnels présents à la genèse de l'engagement, de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation. C'est là la perspective que nous approfondissons au travers du présent chapitre, en tentant de répondre à une question très

simple en apparence : qu'est-ce qui pousse des adultes, à un moment donné de leur existence, à vouloir entreprendre ou reprendre des études à l'université ? En d'autres termes, quels sont les motifs qui sous-tendent leur entrée en formation ?

Le chapitre commence par procéder à une revue des concepts fréquemment associés aux motifs d'engagement en formation aux fins de les en distinguer. Ensuite, il s'efforce de recenser les quelques recherches et taxonomies descriptives portant sur les motifs d'engagement propres à la formation des adultes. Par la suite, les travaux de Carré (1998, 2001), qui ont le mérite de s'être penchés sur les motifs des adultes en formation en intégrant des cadres théoriques reconnus¹, sont résumés puis adaptés par nos soins au contexte universitaire. La méthode et les résultats de notre partie empirique, visant à vérifier la structure factorielle de l'échelle de Carré remaniée et la bonne compréhension de nos items par les ARE universitaires, sont alors présentés. Enfin, nos observations sont discutées et mises en perspective en regard des résultats de recherches préalables.

1.1 Concepts apparentés aux motifs d'engagement en formation

Cette section vise à distinguer les motifs d'autres concepts (essentiellement motivationnels) qui y sont souvent associés dans la littérature, en vue de mieux circonscrire notre propos. Il se clôture par une présentation plus détaillée du modèle de l'autodétermination, en tant que l'alternative la plus fréquente à l'étude des motifs tels que nous les conceptualisons dans la suite de ce chapitre.

Tout d'abord, les motifs peuvent être considérés comme les soubassements des *but*s (Deci & Ryan, 2000). Boutinet (1998) parle d'ailleurs d'un lien réciproque unissant ces deux concepts, avançant que tout engagement motivationnel « est tributaire aussi bien en aval des buts visés qu'en amont des motifs explicités dans lesquels ces buts s'originent » (p. 96). C'est ainsi que les taxonomies de motifs se sont largement inspirées des classifications existantes sur les buts que poursuivent les adultes dans les divers domaines de la vie (Austin & Vancouver, 1996). Mentionnons ici quatre typologies : primo, les travaux de Wicker, Lambert, Richardson et Kahler (1984) ont permis d'identifier quatre catégories de buts : la recherche de sécurité, de croissance personnelle, d'harmonie interpersonnelle et de tranquillité. Secundo, dans le cadre de sa théorie des systèmes motivationnels, Ford (1992) a mis en évidence vingt-quatre catégories générales de buts, qu'il a classé en deux sous-ensembles : les buts intra-personnels et les buts relatifs aux interactions entre le sujet et son environnement. Tertio, la taxonomie des buts hiérarchiques de Chulef, Read et Walsh (2001), s'inspirant des travaux précités et des théories de la personnalité, identifie pas moins de 135 buts à la source de la compréhension du comportement humain. Leurs analyses en cluster sur plusieurs groupes d'âges a généré un classement en buts intra personnels (ou individuels) d'une part et en buts interpersonnels de l'autre, eux-mêmes répartis suivant qu'ils concernent la sphère familiale de l'individu ou des contextes sociaux plus généraux. Quarto, il nous faut citer ici les travaux les plus récents et intégratifs en la matière de Talevich, Read, Walsh, Iyer

¹ La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) en particulier.

et Chopra (2017). Ces auteurs ont identifié 161 buts hiérarchisés via des analyses en cluster. Au plus haut niveau de classification, trois groupes ont été mis en évidence : les buts liés au sens (auto-actualisation, moralité, spiritualité, etc.), à la communion (liens sociaux, famille, santé, etc.) et au pouvoir (ambition, compétence, aisance financière, etc.). Bien que les buts et les motifs soient deux conceptualisations motivationnelles différentes, ces différentes thématiques se retrouvent, sous des appellations différentes, dans plusieurs taxonomies de motifs décrites plus loin.

D'autre part, les concepts de *perception de compétence* et de *perspective temporelle* du projet de formation, traditionnellement mobilisés pour prédire la persévérance et la qualité de l'engagement, influencent également la motivation à entreprendre une action donnée (Carré, 2001). En effet, plus un apprenant adulte aura la conviction qu'il possède les compétences nécessaires à la réussite de la formation (Bandura, 1997) et percevra l'utilité de la formation par rapport à son projet (Nuttin, 1980), plus son profil motivationnel contribuera à le mener à s'engager en formation. Comme nous le verrons plus loin, notre conceptualisation des motifs d'entrée est fortement influencée par ces concepts, sans pour autant en être des synonymes.

Mais encore, il nous semble judicieux de distinguer la notion de motif de celle de *besoin*. Bien que privilégiée par le modèle de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), cette dernière présente en effet une coloration biologique et objectiviste (Lagase-Vandercammen, 2014) qui nous paraît bien moins refléter que la notion de motif la capacité propre à chaque individu de justifier de façon rationnelle ce qui oriente sa décision d'entrer en formation.

Aussi, il nous paraît nécessaire à la fois de rapprocher et de différencier les motifs d'entrée du concept de *valeur perçue* des activités d'apprentissage (voir Wigfield & Eccles, 2000), cadre théorique largement usité dans les études motivationnelles actuelles (et développé dans le chapitre suivant). En effet, d'après la théorie de l'expectancy-value, l'apprenant aura tendance à s'engager dans une tâche (la formation) à la condition que, d'une part, le but à atteindre ait suffisamment de valeur pour lui (value) et, d'autre part, que l'apprenant croie suffisamment en ses chances de réussite (expectancy [Sebastian Balmaceda, 2005]). Or, il est important de distinguer ici les motifs d'entrée de la valeur accordée aux tâches d'apprentissage qui, par définition, ne peut s'apprécier concrètement qu'une fois actif dans la formation (Neuville, 2004). Au niveau temporel, les motifs d'engagement se situent donc en amont de la valeur perçue. Cela étant, certains motifs d'entrée partagent d'étroites accointances avec certaines dimensions constitutives de la valeur (voir chapitre 5).

Toujours en lien avec les motifs d'engagement, Brown (1996) aborde l'engagement en formation sous le prisme des *valeurs*. Les valeurs étant des principes directeurs de vie, les individus recherchent des situations de formation qui y correspondent (Guichard & Huteau, 2001). Dès lors, celles-ci déterminent en partie les motifs d'engagement, sans pour autant s'y substituer.

Ensuite, certains auteurs envisagent le moment de l'engagement en formation comme participant à une *dynamique identitaire* particulière dans la trajectoire de vie de l'adulte (Barbier, 1996 ; Dubar, 1991). L'engagement en formation prend ainsi des significations

différentes selon la fonction d'aide ou d'obstacle qu'il pourra exercer sur la dynamique identitaire en cours dans le chef de l'apprenant (Bourgeois, 1998 ; Crossan, Field, Gallacher & Merrill, 2003 ; Kaddouri, 1996). Dans un contexte de formation pour adultes, Aslanian (2001) a montré que la décision de participer intervenait le plus souvent au sein d'une période de transition professionnelle, aidant les étudiants à passer d'une phase de leur vie à une autre. Ainsi, la prise en compte de la *dimension temporelle* apparaît nécessaire à la compréhension de toute décision d'engagement en formation, qui intervient toujours à un moment particulier et s'insère en tant qu'expérience de *transition* voire de rupture dans un parcours de vie propre à chaque individu (Bélanger et al., 2007). Maes et Ba (2010) soulignent à cet égard le besoin de (voire la lutte pour la) reconnaissance traduit par la reprise d'études, véritable transition sociale (au travers du statut de réussite anticipé) et juridique (via les effets de droit de l'obtention du diplôme). Cet aspect identitaire se retrouve présent, nous le verrons, dans plusieurs classifications de motifs présentées ci-après.

Enfin, un lien particulièrement étroit unit motifs d'entrée et *degré d'autodétermination* de la motivation à l'origine de l'engagement. Appliqué au contexte de la formation, le sentiment d'autodétermination réfère à la perception que l'engagement dans un dispositif d'apprentissage résulte d'un choix personnel et non des attentes ou injonctions d'autrui (Deci & Ryan, 1987). En effet, la motivation peut trouver son origine dans un besoin interne à l'individu, ou être le fruit d'une demande ou sollicitation extérieure. À cet égard, Deci & Ryan (1987) considèrent que les individus ont trois besoins psychologiques innés et universels : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale, tous les trois nécessaires au développement optimal, à la santé psychologique, à la motivation et aux performances de l'individu (Deci & Ryan, 2000 ; Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003). Par ailleurs, la théorie de Deci et Ryan permet de dépasser la dichotomie traditionnelle « extrinsèque/intrinsèque » en indiquant la présence de différents types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination. Ces types de motivation, qu'ils situent sur un continuum, se regroupent en trois grandes classes : l'amotivation (l'absence de motivation), la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Lorsque les individus sont intrinsèquement motivés, leur motivation provient de la satisfaction et du plaisir issu de la réalisation de l'activité en elle-même, sans recherche de récompenses extérieures. Ce type de motivation est, par excellence, autodéterminée (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Quand il s'agit de motivations extrinsèques, l'activité est réalisée pour les implications qui découleront de l'activité sur d'autres aspects de la vie de l'individu. Quatre formes de motivations extrinsèques ont été définies d'après leur mode de régulation. Primo, la motivation extrinsèque à régulation externe intervient lorsque l'incitant est totalement extérieur à l'individu. Secundo, on parle de motivation introjectée lorsque l'individu réalise le comportement par culpabilité, par pression. La personne commence à intérioriser les sources de contrôle de ses actions ou comportements, mais cela ne représente pas de processus autodéterminés, car ces sources de contrôle sont limitées à l'intériorisation de contraintes qui étaient auparavant extérieures à la personne. Tertio, la motivation identifiée est d'application lorsque la personne fait l'activité par choix, parce qu'elle la valorise et la juge importante. C'est seulement à partir de ce type de motivation qu'on parle d'autodétermination. Et enfin quarto, une motivation extrinsèque est dite intégrée quand

l'individu réalise l'activité par choix et que ses décisions sont cohérentes avec sa personnalité, ses croyances et ses valeurs.

1.2 Taxonomies des motifs d'engagement des ARE

Finalement, les motifs d'entrée peuvent être définis comme l'ensemble des justifications des apprenants par rapport à des événements qui se produisent (Aubret, 2001), c'est-à-dire, dans le cas qui nous préoccupe, à l'entrée en formation à l'université. Quelques études ont tenté d'identifier ces motifs. Nous allons les passer en revue en fonction des populations d'adultes qu'elles ont investiguées. Nous détaillerons ensuite le modèle élaboré par Carré (1998, 2001), dont la grande richesse conceptuelle a retenu notre attention.

1.2.1 Variété des profils d'engagement en formation continue

La plupart des recherches ont étudié des populations d'ARE tout-venant, c'est-à-dire sans distinguer les formations universitaires des autres. Il s'agit par exemple de Finbak et Skaalvik (2001), qui ont demandé à des ARE norvégiens de déterminer les trois principales raisons pour lesquelles ils étaient motivés à reprendre des cours. Leurs résultats montrent que les motifs liés à l'emploi dominant, suivis juste après des motifs de développement personnel. Ils ajoutent que ces deux motifs vont souvent de pair.

Dans la même veine, avec un échantillon d'adultes en formation en grande entreprise (chez Renault en France), Brouet et Mattison (1998) soulignent la prépondérance du motif opératoire professionnel. La formation participerait ainsi à une stratégie de résolution de problèmes rencontrés par les travailleurs. Avec un public d'étudiants adultes canadiens également assez mixte, Rubenson (2001) avance d'ailleurs que les objectifs d'amélioration ou de changement liés à la carrière, et plus particulièrement l'objectif d'amélioration des compétences, primeraient sur tous les autres.

De leur côté, Beder et Valentine (1990) ont étudié les motifs d'adultes américains inscrits à des programmes d'alphabétisation. Ils en distinguent finalement dix : le développement personnel, les responsabilités familiales, la recherche de distractions, le besoin de compétence, l'engagement religieux ou communautaire, le changement de vie, la progression professionnelle, le besoin économique, l'obtention d'un diplôme et les pressions externes.

Demol (1995, cité dans Carré, 2001), plus succinct, distingue trois catégories d'étudiants adultes en France : ceux qui rentrent en formation pour des motifs personnels (désir d'apprendre, quête d'autonomie, etc.), ceux pour qui la formation fait partie d'une stratégie professionnelle et participe à un éventuel changement de statut, et les personnes qui sont plutôt contraintes à la formation par des pressions familiales et/ou professionnelles.

Ensuite, les travaux de Dupeyrat et Mariné (2004) portaient sur une population d'adultes inscrits à une formation d'un an, laquelle leur permettait d'obtenir l'équivalence du baccalauréat français et ainsi d'accéder à des études universitaires. Elle constate que la reprise d'études est sous-tendue par des objectifs divers parmi lesquels la reconnaissance sociale, le développement personnel et le souhait d'obtenir un diplôme sont prépondérants.

Comparativement aux étudiants traditionnels, elle cible l'importance des enjeux personnels et la présence d'un choix d'inscription plus délibéré du côté des ARE.

Par ailleurs, en analysant des données britanniques relatives à la persévérance d'adultes d'au moins 25 ans engagés dans une formation (universitaire ou non) et ayant connu une interruption de leur carrière de formation, McGivney (2004) identifie quatre orientations de motifs que peut prendre le parcours de formation non linéaire de ces ARE : vers le haut (dans le but d'accroître ses compétences et qualifications), sur le côté (dans une perspective de formation continue, afin d'approfondir ou de consolider ses connaissances, ou pour apprendre de nouvelles choses sans la pression d'une évaluation formative), vers le bas (en s'engageant dans un programme de formation d'un niveau inférieur à celui déjà acquis, par intérêt pour les contenus de formation) ou en zigzag (en allant et venant d'un type de formation à un autre).

De son côté, sur base du suivi d'une cohorte sur dix ans mené aux États-Unis, Aslanian (2007) confirme la pluralité des motifs de retour en formation des adultes, leurs premières raisons consistant d'après elle à se renforcer en termes de savoirs et compétences en vue de mieux s'adapter à leur carrière actuelle ou s'offrir de meilleures opportunités de réorientation.

Enfin, toujours aux États-Unis, l'Education Participation Scale a permis à Merriam et Caffarella (1991, cité dans Carré, 2001) d'identifier six facteurs expliquant les raisons de la participation éducative d'adultes : les relations sociales, les pressions extérieures, le service communautaire, la progression professionnelle, l'échappement/la distraction et l'intérêt cognitif. Plus tard, ces mêmes auteurs concluent que l'intérêt des étudiants adultes pour la formation continue en général s'explique le plus souvent par des motifs d'ordre professionnel (Merriam & Caffarella, 1999), rejoignant ainsi les conclusions de Finbak et Skaalvik (2001), Brouet et Mattison (1998), Rubenson (2001) ainsi qu'Aslanian (2007). De façon équivalente, les résultats de l'Enquête internationale sur l'Éducation des Adultes (EEA) rapportent qu'un peu plus de 80% des 25-64 ans s'engagent dans des activités de formation non formelles qui sont en lien avec leurs préoccupations professionnelles (Eurostat, 2016).

1.2.2 Motifs d'engagement en formation universitaire

Comme déjà évoqué lors des chapitres précédents, les recherches spécifiques aux ARE universitaires sont rares, les motifs d'engagement ne faisant pas exception à ce constat général. Par contre, plus étonnamment, les motifs d'entrée à l'université des étudiants traditionnels n'ont pas fait l'objet d'une attention nettement supérieure dans la littérature. Ceci s'explique par l'ampleur des taux d'accès à l'enseignement supérieur : en Communauté française de Belgique, pas moins de 75% de l'ensemble des étudiants détenteurs du CESS² entament une formation supérieure (ARES, 2019). La filière suivie durant l'enseignement secondaire joue un rôle déterminant : la quasi totalité des étudiants sortant de la filière générale accèdent à l'enseignement supérieur, dont une majorité à l'université, alors que presque aucun élève en provenance du secondaire professionnel ne démarre un programme universitaire (ARES, 2019). Ces données attestent du *processus d'auto-sélection* au cœur du

² Certificat d'études du secondaire supérieur.

choix d'études, soit de l'ensemble des décisions et renoncements réalisés en fonction de l'origine socioculturelle et des échecs scolaires passés de l'étudiant (Biémar, Philippe & Romainville, 2003)³. Ainsi, contrairement aux étudiants adultes qui ne sont qu'environ 7% à participer chaque année à une formation formelle (pas nécessairement universitaire) parmi les 25-64 ans (EEA, 2016), rejoindre l'université apparaît comme une démarche allant de soi chez les étudiants traditionnels qui sortent de l'enseignement secondaire général (Endrizzi & Sibut, 2015). Ceci explique le moindre intérêt accordé à leurs motifs. Cela étant, quelques études ont retenu notre attention et sont décrites ci-après.

Tout d'abord, en Belgique francophone, Biémar et al (2003) ont demandé à 27 étudiants en début d'année académique dans le supérieur (très majoritairement universitaire) de décrire les raisons qui ont présidé à leur choix de s'engager dans leur programme d'étude. Leurs analyses dégagent cinq types de critères rapportés : l'intérêt intellectuel pour la formation en soi, le sentiment de compétences (ou d'incompétences) en regard des matières⁴, les caractéristiques pratiques de la formation (durée, charge de travail, etc.), les bénéfices socioéconomiques espérés et enfin les différents métiers auxquels la formation donne accès (en termes de statut social, de missions et de valeurs). Ces différents critères se combinent en trois profils décisionnels : les « éclectiques et convergents » remplissent plusieurs critères (intérêt intellectuel et social en particulier) et estiment s'être assuré de la validité de leur choix (auprès de leurs proches et sur base de leur potentiel). Les étudiants « au projet professionnel » entretiennent un rapport plus utilitaire à la formation, cette dernière leur servant essentiellement de moyen en vue d'atteindre une situation socio-professionnelle espérée (au sens économique et/ou des valeurs). Enfin, les étudiants « forcés et contraints » se distinguent par un rapport plus passif à leurs études, choisies par prescription de leur entourage, au vu de leur passé scolaire ou encore sur base de la crainte de ne pas assurer leur survie avec uniquement un diplôme de secondaire en poche (Biémar et al., 2003)⁵.

De leur côté, de Kerchove et Lambert (2001) se sont basés sur des données récoltées en 1996 auprès de plus de 500 étudiants inscrits en seconde année de l'enseignement supérieur en Belgique francophone. Revenant sur leurs motifs principaux de choix d'études, ils observent que les universitaires se distinguent par la prépondérance de motifs d'intérêt intellectuel, suivis de motifs correspondant à leurs objectifs professionnels futurs (de Kerchove & Lambert, 2001).

Par ailleurs, parmi les entrants à l'université de Genève en septembre 2010, 1550 étudiants traditionnels se sont exprimés en début d'année académique quant à leurs motifs d'entrée (OVE Genève, 2012). Trois groupes d'items ont pu être formés par les chercheurs. Parmi les motifs les plus sélectionnés, on retrouvait en premier lieu l'intérêt pour le domaine d'études, suivi de près par l'idée de continuation logique du cursus d'études et par le souhait

³ La démocratisation espérée de l'enseignement supérieur en Belgique – avec son système d'accès ouvert – s'avère donc toute relative (Lambert-Le Mener, 2012).

⁴ Parmi les sources d'influence de ce sentiment, les auteurs ciblent les expériences préalables (source principale du sentiment de compétence ([Bandura, 1997]), le réseau familial et amical ainsi que les dispositifs d'orientation (Biémar et al., 2003).

⁵ Notons que le groupe des éclectiques et convergents obtient les meilleurs taux de réussite en fin d'année (Biémar et al., 2003).

d'obtenir un diplôme de niveau universitaire. Dans le second groupe d'importance, les items portaient davantage sur des préoccupations professionnelles (garantir de nombreux débouchés, accéder à des emplois bien rémunérés, etc.). Enfin, le bas du classement était composé d'items faisant référence à un choix par défaut, une prescription externe ou encore une incapacité à s'expliquer pourquoi s'être engagé à l'université (OVE Genève, 2012).

Enfin, une recherche récente menée sur 453 étudiants traditionnels à l'université aux Pays-Bas s'est notamment penchée sur leurs motifs (van Herpen, Meeuwisse, Hofman, Severiens & Arends, 2017). Suite à une analyse factorielle exploratoire puis confirmatoire, les auteurs ont identifié six familles de motifs d'entrée à l'université : la perspective d'une carrière particulière, le développement personnel, la conformité à l'environnement social, l'attractivité de l'institution universitaire, l'influence des recommandations de l'entourage et enfin la localisation de l'établissement (van Herpen et al., 2017).

Bien que largement prédéterminée, la massification de l'accès des étudiants traditionnels à l'université n'empêche pas certains d'entre eux de se poser la question, notamment, de l'alternative entre le fait de démarrer des études et d'aller travailler au sortir des secondaires. À ce propos, une recherche de Dupont et Lafontaine (2009) menée en Belgique francophone auprès de plus de 2000 étudiants de sixième secondaire (poursuivant une filière générale ou technique) a mis en évidence le profil des jeunes qui souhaitent s'engager directement dans la vie professionnelle. En l'occurrence, ces étudiants sont majoritairement des garçons, issus du secondaire technique, ayant déjà redoublé au moins une fois et dont les parents ne sont le plus souvent pas porteurs d'un diplôme du supérieur (Dupont & Lafontaine, 2009). En termes de motifs déclarés, l'apprentissage d'un métier ressort en tant que raison majeure chez ces étudiants (le « dégoût » envers les études se montrant nettement moins représenté que dans les hypothèses des chercheurs). Bien que s'agissant donc vraisemblablement d'un choix positif, les auteurs nuancent cette conclusion en rappelant le lien entre auto-sélection et dissonance cognitive : pour conserver une certaine cohérence entre leurs pensées et leurs choix, les étudiants ayant multiplié les choix sous contraintes finissent par se les approprier (Dupont & Lafontaine, 2009).

Du côté des étudiants adultes, même si un lien semble unir passé scolaire, origine socio-économique et reprise d'études (Bélanger et al., 2007 ; EEA, 2016), on peut parier sur une influence plus distale et donc moins puissante du processus d'auto-sélection que chez les étudiants traditionnels. D'où l'intérêt d'étudier les raisons – probablement plus variées – à l'origine de leur reprise d'études, ce à quoi se sont déjà employées quelques rares études que nous décrivons ci-dessous.

Au Canada, au travers de leur ouvrage collectif centré sur les pratiques d'accompagnement des adultes en reprise d'études aux cycles supérieurs, Landry et al. (2005) identifient trois grands types de motifs qui s'originent dans une quête de savoirs, de compétence ou de sens. En Tchéquie, sur base d'un large échantillon mêlant étudiants traditionnels et ARE universitaires, Rozvadska et Novotny (2019) ont constaté des différences dans la hiérarchie des motifs d'entrée en fonction de l'âge. À l'aide de l'Academic Motivation Scale (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Seneca & Vallieres, 1992),

ces auteurs rapportent en effet une nette prédominance des motifs d'intérêt intrinsèque (plaisir d'apprendre) chez les ARE, suivis de motifs plus identitaires (plaisir de surpasser). De leur côté, les étudiants plus jeunes exprimaient davantage de motifs vocationnels et opératoires professionnels que les ARE, ce qui étonne les auteurs, les ARE venant pour la plupart du marché de l'emploi (Rozvadska & Novotny, 2019). Sur le plan factoriel, les auteurs s'attendaient à retrouver la structure à la base de l'Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992). Cette dernière se base sur le continuum d'autodétermination pour ranger les motifs en 7 dimensions. Dans leurs analyses factorielles, Rozvadska et Novotny (2019) ont cependant extrait trois facteurs : le premier est dominé par les motifs les plus intrinsèques et aux conséquences identitaires associées. Ainsi, l'intensité de l'expérience d'apprentissage des ARE serait liée au plaisir d'être en train de se surpasser. Le second facteur est connecté au monde du travail : la formation soutient les ARE dans leur vie professionnelle actuelle ou espérée, incluant les bénéfices économiques escomptés. Comparativement à l'AMS, les auteurs remarquent que ces motifs professionnels ne sont pas associés aux autres formes d'incitants qui devraient théoriquement se retrouver ensemble parmi les motifs à régulation externe. Enfin, le troisième facteur reprend les motifs identitaires au sens le plus égotique du terme (se prouver qu'on est capable de réussir l'université, qu'on est une personne intelligente, capable de se surpasser, etc.), incluant des motifs essentiellement introjectés.

En Belgique, Nils (2005), sur base d'un échantillon d'ARE universitaires très proche du nôtre, constate la prédominance des motifs épistémiques (entrer en formation pour le plaisir de s'approprier des savoirs) sur tous les autres. Dans une autre université belge (UCLouvain-Mons), De Smedt, Doneux et Vandeputte (2002) concluent que les ARE inscrits à un programme diplômant expriment des motifs d'entrée principalement intrinsèques, rejoignant ainsi les conclusions de Nils (2005). Ce dernier rapporte par ailleurs que les ARE qui s'engagent dans des programmes diplômants présentent des motivations vocationnelles (quête d'une (ré)orientation professionnelle) et identitaires (quête d'une valorisation de l'image de soi) plus importantes que leurs camarades engagés dans un parcours universitaire non-diplômant, lesquels se distinguent par davantage de motifs opératoires professionnels (quête de compétences directement utiles pour un emploi occupé ou souhaité). Ces observations sont confirmées par nos travaux (Nils & Vertongen, 2009) présentés en annexe 2.

1.3 Modèle de Carré

Forte de la connaissance des principaux résultats de recherche sus cités, une vaste recherche qualitative a été menée par Carré (1998). À l'aide d'une question ouverte (« qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire à cette formation ? ») posée à 61 étudiants adultes aux profils, origines et contextes de formation divers, il identifie dans son modèle descriptif dix motifs d'engagement en formation, qu'il classe selon deux axes orthogonaux (Figure 1). Conformément à d'autres études (Richardson, 1994 ; Hensley & Kinser, 2001), le premier axe distingue les motifs à orientation intrinsèque ou extrinsèque. Dans la lignée de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction

dans le fait même d'être en formation (e.g. : « je suis entré en formation pour apprendre des contenus intéressants »), tandis que les motifs extrinsèques se réfèrent à des objectifs qui sont extérieurs à la formation, mais que celle-ci a pour fonction de permettre d'atteindre (e.g. : « je suis entré en formation pour les bénéfices financiers que j'en retirerai »). Sur un second axe, s'inspirant des travaux de Houle (1961), Carré répartit les motifs selon qu'ils s'orientent vers l'apprentissage ou vers la participation. Ainsi, il indique si le mobile de la formation vise l'acquisition de connaissances (apprentissage) ou plutôt la simple inscription et/ou présence au sein d'un groupe (participation). De cette façon, Carré identifie dix motifs d'engagement en formation, trois intrinsèques et sept extrinsèques, chacun étant focalisé sur un aspect particulier du rapport à la formation : épistémique (pour le savoir en lui-même), socio affectif (pour rencontrer d'autres personnes), hédonique (pour participer à l'ambiance de la formation et/ou au confort des lieux), économique (pour un bénéfice économique direct ou indirect), prescrit (par obligation ou contrainte), dérivatif (pour échapper à quelque chose de désagréable, tel qu'une mauvaise ambiance au travail), opératoire professionnel (pour acquérir des compétences dans le cadre de son emploi), opératoire personnel (pour développer des compétences utiles à un projet personnel), identitaire (pour l'image de soi) et vocationnel (pour répondre à un projet de mobilité professionnelle). Carré (2001) vérifie ensuite sa taxonomie auprès d'environ 1500 adultes en formation professionnelle. Cette approche quantitative lui permet de constater que ces motifs d'engagement sont pluriels (ils entrent souvent en combinaison, au moins par deux), contingents (ils émergent à un certain moment, en regard d'un certain projet de formation) et évolutifs dans le temps (tant en termes de nombre que d'articulation et d'importance).

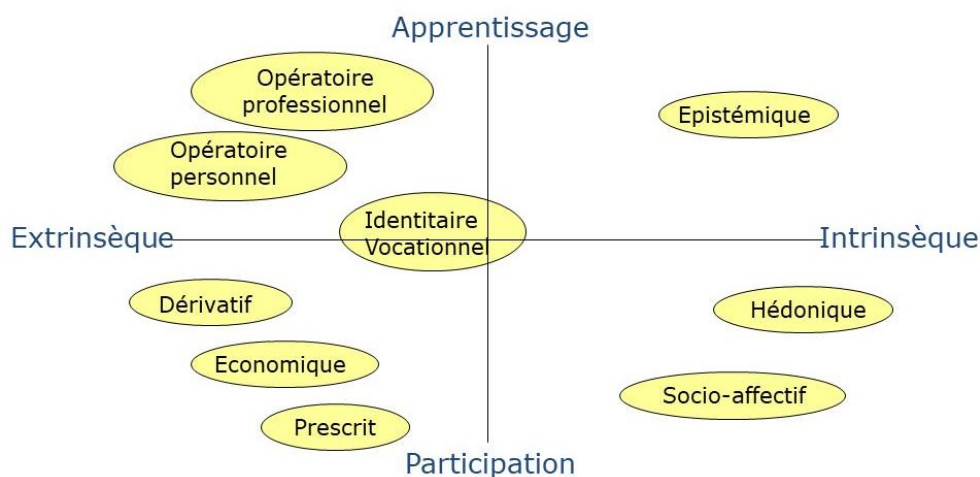


Figure 1. Taxonomie des motifs d'engagement en formation de Carré (1998, 2001)

1.4 Application de la taxonomie de Carré au contexte universitaire

L'échantillon de l'étude de Carré n'était composé que d'adultes inscrits en formation professionnelle, dans des entreprises et des lieux de formation (non universitaires). Or, nous avons vu plus haut que les motifs d'entrée variaient sensiblement selon que la population étudiée se composait de formations universitaires ou non. Il nous faut donc les distinguer, les enjeux et finalités de la formation universitaire dépassant souvent la simple visée professionnelle (Conter et al., 1999), et l'engagement – en particulier dans les programmes diplômants – y étant particulièrement lourd et coûteux en investissements (Nils, 2005). Par ailleurs, comme Carré le souligne (2001, p.104), les formations reprises dans ses recherches étaient majoritairement courtes (moins de cinq jours), alors que la durée des baccalauréats et masters proposés à l'université varie d'un (master 60 crédits) à trois ans (baccalauréat 180 crédits). Au vu de ces différences importantes, nous n'investiguerons pas tous les motifs mis en évidence par Carré dans nos travaux personnels.

Tout d'abord, à la suite de Nils (2005), nous considérons que la prescription de la reprise d'études représente un motif peu pertinent auprès d'un public d'adultes inscrits à un programme diplômant, tant dans le cas d'une prescription en provenance de l'entreprise que de l'entourage. Ensuite, nous n'examinerons pas non plus la présence de motifs opératoires personnels. En effet, d'après Finbak et Skaalvik (2001), les ARE interprètent les catégories d'amélioration des compétences de façon très large. En d'autres termes, ce qui importe à l'adulte est d'acquérir des compétences, quelle qu'en soit la finalité. Par ailleurs, les motifs personnels recensés par Carré étaient essentiellement liés à la survie au quotidien (remplir des feuilles de maladie, aller faire les courses, etc.), ou parfois à des responsabilités associatives. À nouveau, il nous semble difficile d'imaginer qu'à l'université, un adulte puisse s'engager dans un processus si coûteux en temps, en effort et en contraintes pour de telles raisons. Enfin, parmi les trois motifs intrinsèques, nous nous centrerons sur le motif épistémique, qui semble prédominer sur tous les autres à l'université (De Smedt et al., 2002 ; Nils, 2005), et dans une moindre mesure sur le motif socio-affectif. Par contre, la durée et la lourdeur des programmes de baccalauréat comme de master à l'université rendent peu crédible la possibilité d'une participation pour des motifs purement hédoniques. De plus, chez Carré (2001), les échelles épistémiques et hédoniques étaient confondues, renvoyant à des contenus d'items finalement très semblables. Nous n'investirons donc pas non plus les motifs hédoniques.

Bien que s'agissant du seul modèle motivationnel élaboré pour correspondre au contexte singulier de la formation pour adultes (Fenouillet, 2011), la taxonomie de Carré n'a, à ce jour, encore jamais fait l'objet de validation auprès d'un public d'apprenants à l'université. En conséquence, sur base d'une recherche par questionnaire, l'étude qui suit se donne pour objectif principal de vérifier si la structure factorielle de ces motifs adaptés se vérifie dans le contexte universitaire. Par ailleurs, nous pourrions évaluer l'importance relative de chaque facteur, nous permettant entre autres de vérifier la prédominance du motif épistémique (De Smedt et al., 2002 ; Nils, 2005) ou plutôt du motif opératoire professionnel (Merriam & Caffarella, 1999 ; Rubenson, 2001) sur tous les autres.

2. Méthode

2.1 Participants

Nos 300 participants (157 hommes et 143 femmes), âgés en moyenne de 36 ans (25 à 73 ans), étaient issus de la population des adultes en reprise d'études de trois universités francophones de Belgique : l'Université catholique de Louvain (63.8%), les Facultés Universitaires catholiques de Mons⁶ (31.2%) et les Facultés Universitaires Saint-Louis⁷ (5%). La plupart (95%) étaient engagés dans un programme de deuxième cycle (master), d'une durée d'un ou deux ans. Quelques rares ARE étaient inscrits dans un programme de premier cycle (5%). Notons que 173 (57.7%) participants exerçaient une activité professionnelle au moment de la passation de notre questionnaire, ce qui est légèrement inférieur aux pourcentages – présentés au chapitre 2 – issus des études francophones belges de Guyot (1998), Nils (2005) ou encore Vallée et al. (2013).

2.2 Questionnaire

Plusieurs étapes ont marqué le développement de notre échelle. Tout d'abord, cinq items par motifs ont été adaptés de Carré (2001) ou créés par nos soins en regard de la définition de chaque motif et des caractéristiques des ARE universitaires. Ensuite, plusieurs réunions avec des conseillers de l'Institut Universitaire de Formation Continue de l'UCLouvain (IUFC) ainsi qu'avec des conseillers pédagogiques de programmes universitaires pour adultes ont été menées, afin de discuter la pertinence de mesurer chacun des différents motifs et d'améliorer la clarté des items proposés. Lors de l'étape suivante, dix adultes en reprise d'études ont été interviewés. Leurs motifs spontanés ont d'abord été relevés, après quoi ils furent encouragés à critiquer la formulation de nos items de même que leur pertinence. Suite à ces diverses étapes, nous décidâmes d'éliminer certains items jugés trop flous ou inappropriés par les ARE. Au final, notre questionnaire comportait 22 items mesurant les motifs d'engagement suivants : épistémiques (« j'éprouve de l'intérêt pour les contenus de formation »), économiques (« cela doit avoir un impact positif au niveau financier »), opératoires professionnels (« je veux acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle »), identitaires (« je veux me prouver que je peux aller plus loin dans mon cursus d'études »), vocationnels (« je veux réorienter ma carrière ») et, dans une moindre mesure, socio-affectifs (« je veux renforcer mes contacts sociaux »), dérivatifs (« cela me permet de me dégager d'autres obligations ») et prescriptifs (« ma fonction m'y oblige sur le plan légal »). La phrase d'amorce générale était : « je suis entré(e) en formation à l'université... », suivie des différents items construits. Les répondants devaient se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »). Si l'item ne s'appliquait pas à leur cas, ils avaient également la possibilité de cocher la case « 0 ». Enfin, le questionnaire se terminait par une question ouverte permettant aux adultes d'exprimer des motifs éventuellement non repris dans nos items (« Autre(s)

⁶ Désormais UCLouvain-Mons.

⁷ Désormais USL-B.

motif(s) éventuel(s) ? »). Notre échelle a alors pu être soumise à un échantillon représentatif d'adultes en reprise d'études à l'université.

2.3 Procédure

Deux moyens de diffusion du questionnaire ont été mis en œuvre après la rentrée académique de l'année 2006-2007. D'une part, nous sommes intervenus pendant certains cours, avec l'accord du responsable, afin de solliciter la participation des étudiants. Les copies étaient ensuite collectées au fur et à mesure par les conseillers à la formation desdits cours. D'autre part, une version électronique du questionnaire a été transmise aux adultes en reprise d'étude provenant d'autres facultés et programmes. Au total, 134 (44.7 %) participants ont rendu une version écrite, tandis que 166 (55.3 %) versions Internet ont été récoltées. Dans les deux cas, les participants étaient assurés de la confidentialité des données.

3. Résultats

3.1 Hiérarchie des motifs

Pour rappel, l'objectif central de cette étude était de valider la structure factorielle de la taxonomie de Carré telle que nous l'avons adaptée au contexte universitaire. Nous souhaitons également apprécier l'importance de chacun des motifs par rapport aux autres. Dans un premier temps, nous allons donc classer les moyennes de toutes les réponses aux échelles de Likert (de 1 = « pas du tout d'accord » à 7 = « tout à fait d'accord »), de sorte à observer une hiérarchie des motifs d'entrée. Notons que seuls deux répondants se sont exprimés à la question ouverte « autre(s) motif(s) éventuel(s) », ne faisant que paraphraser des motifs déjà présents. Nous prétendons donc avoir abordé les principaux motifs d'entrée via notre questionnaire.

Avant de présenter la hiérarchie des motifs d'engagement, il nous a paru opportun de réaliser des analyses de la variance sur échantillons indépendants avec tous nos items, de sorte de vérifier l'impact éventuel de l'université d'appartenance, du nombre d'années composant le programme (1, 2 ou 3 ans), de la modalité de passation (écrite ou Internet) et du statut professionnel des participants (travailleur ou non). Ceux-ci se sont révélés non significatifs, hormis pour quatre items au niveau du statut professionnel. Premièrement, les adultes en reprise d'études exerçant une activité professionnelle au moment de leur entrée en formation souhaitent, logiquement, davantage acquérir des cadres théoriques nécessaires à leur activité professionnelle ($M = 5.30$, $ET = 1.90$; $p < .01$) que les autres ($M = 4.19$, $ET = 2.35$). Quant à l'objectif de concevoir des projets novateurs, les travailleurs ($M = 4.09$, $ET = 2.21$; $p < .05$) se distinguent également des adultes sans emploi ($M = 3.29$, $ET = 2.31$). Ensuite, sans surprise, trouver un lieu où réfléchir à sa pratique est plutôt invoqué par les travailleurs ($M = 3.91$, $ET = 2.28$; $p < .01$) que par les autres ($M = 3.10$, $ET = 2.24$). Enfin, toujours très logiquement, se rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi intéresse plus les adultes sans activité professionnelle ($M = 5.17$, $ET = 2.11$; $p < .05$) que les travailleurs ($M = 4.41$, $ET = 2.28$).

Le Tableau 1, reprenant la hiérarchie des motifs d'entrée, montre une certaine prédominance des motifs épistémiques sur les autres. D'autre part, il révèle assez clairement la faiblesse du motif dérivatif (DER1) ainsi que du motif prescriptif (PRE1) à l'université. Ne nous intéressant qu'aux motifs susceptibles d'être représentatifs à l'université, nous n'intégrerons donc pas ces deux motifs dans nos analyses factorielles. Par contre, l'unique item du motif socio affectif, pourtant inexistant chez les ARE de notre pré test mais présentant une variance relativement importante, sera conservé en vue d'observer son éventuelle saturation sur l'un ou l'autre facteur.

Tableau 1. Hiérarchie des motifs d'engagement en formation universitaire

Motifs ⁸	M	ET ⁹
<i>D'accord</i> ¹⁰		
acquérir de nouvelles connaissances (EPI1)	6.03	1.34
intérêt pour les contenus de formation (EPI2)	5.73	1.50
réorienter ma carrière (VOC1)	4.99	2.10
acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle (PRO1)	4.84	2.17
pour le plaisir d'être en formation ((EPI3)	4.78	2.01
acquérir un titre universitaire (IDE1)	4.75	2.39
me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études (IDE2)	4.73	2.31
me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi (VOC2)	4.62	2.26
<i>Moyennement d'accord</i>		
me remettre en question (IDE3)	4.05	2.19
impact positif au niveau financier (ECO1)	4.03	2.23
attiré par l'approche conceptuelle proposée à l'université (EPI4)	4.00	2.31
<i>Pas d'accord</i>		
trouver un lieu où réfléchir à ma pratique (PRO2)	3.51	2.30
ajouter une ligne à mon CV (VOC3)	3.27	2.24
obtenir une promotion (ECO2)	3.22	2.30
renforcer mes contacts professionnels (PRO3)	3.17	2.11
mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilités (PRO4)	3.02	2.37
renforcer mes contacts sociaux (SOC1)	2.96	2.06
connaître les dernières avancées de la recherche (EPI5)	2.42	1.97
conclusions du bilan de compétences que j'ai effectué (VOC4)	2.31	1.97
retrouver un emploi (VOC5)	2.05	1.83
me permettre de me dégager d'autres obligations (DER1)	1.44	1.23
ma fonction m'y obligeait sur le plan légal (PRE1)	1.29	1.06

⁸ EPI = épistémique, VOC = vocationnel, PRO = opératoire professionnel, IDE = identitaire, ECO = économique, SOC = socio-affectif, DER = dérivatif, PRE = prescriptif.

⁹ M = moyenne ; ET = écart-type (mesure de dispersion des valeurs autour de la moyenne).

¹⁰ Pour fragmenter ce tableau en trois grandes catégories en fonction du degré d'accord par rapport à chaque item, leurs moyennes ont été comparées à la moyenne théorique de 4, via des tests *t* à un échantillon.

3.2 Analyse factorielle exploratoire

Avant de procéder à l'analyse factorielle exploratoire, la distribution des items a été vérifiée. Ceux dont les coefficients de normalité, d'asymétrie et d'aplatissement étaient trop éloignés des valeurs seuils ont été ôtés de l'analyse (Laveault & Grégoire, 2002). Il s'agissait des items EPI4, VOC4 et VOC5.

Nous avons alors pu mener l'analyse factorielle exploratoire de nos dix-sept motifs restants, via la méthode de l'analyse en composantes principales. Celle-ci a extrait quatre facteurs expliquant 54.15 % de la variance totale (valeurs propres > 1). L'indice *KMO* et le test de sphéricité de Bartlett s'avèrent tous deux satisfaisants ($KMO = .76 > .7$, $\chi^2(136) = 1098.12$, $p < .05$)¹¹. D'après Preacher et MacCallum (2002), il est indéfendable d'imposer une structure d'indépendance (rotation Varimax) à des dimensions effectivement corrélées. Nous avons donc procédé à une rotation oblique avec normalisation de Kaiser, qui nous donne les résultats présentés au Tableau 2. Seules les saturations factorielles supérieures à .50 y sont reprises.

Tableau 2. Saturation factorielle des motifs d'engagement en formation

Motifs	Matrice après rotation Oblimin			
	IDE ¹² $\alpha = .70$ ¹³	VOC $\alpha = .73$	OPE $\alpha = .61$	EPI $\alpha = .68$
me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études (IDE2)	.83			
acquérir un titre universitaire (IDE1)	.83			
renforcer mes contacts sociaux (SOC1)	.57			
me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi (VOC2)		.78		
impact positif au niveau financier (ECO1)		.77		
renforcer mes contacts professionnels (PRO3)		.67		
réorienter ma carrière (VOC1)		.56		
ajouter une ligne à mon CV (VOC3)		.56		
obtenir une promotion (ECO2)		.51		
acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité professionnelle (PRO1)			.71	
mettre en adéquation mon niveau de formation et mon niveau de responsabilités (PRO4)			.69	
trouver un lieu où réfléchir à ma pratique (PRO2)			.60	
intérêt pour les contenus de formation (EPI2)				.75
acquérir de nouvelles connaissances (EPI1)				.71
pour le plaisir d'être en formation (EPI3)				.66
connaître les dernières avancées de la recherche (EPI5)				.58
me remettre en question (IDE3)	.57			.51

¹¹ Le *KMO*, ou indice de Kaiser-Meyer-Olkin, est une mesure d'adéquation de l'échantillonnage. Plus cet indice se rapproche de 1, plus l'échantillon est adéquat pour une analyse factorielle. Le test de Bartlett, quant à lui, permet de mettre à l'épreuve l'hypothèse nulle d'une matrice d'identité dans la population (Baillargeon, 2003).

¹² IDE = motifs identitaires, VOC = motifs vocationnels, OPE = motifs opératoires professionnels, EPI = motifs épistémiques.

¹³ L'alpha passe à .78 en cas de suppression de l'item SOC1.

Le premier facteur (IDE) est assez aisé à identifier : il comprend principalement les items identitaires. Notons également la présence de l'item socio affectif, qui ne sature sur aucun autre facteur. Du côté du second facteur (VOC) sont rassemblés les motifs vocationnels et les motifs économiques. Y apparaît également un motif opératoire professionnel, dont le sens est somme toute assez proche des motifs vocationnels. Ensuite, le facteur trois correspond clairement aux motifs opératoires professionnels (OPE). Quant au facteur quatre (EPI), nous y observons l'ensemble des motifs épistémiques.

3.3 Analyse factorielle confirmatoire

En vue de vérifier la structure interne de notre échelle de dix-sept motifs (Tableau 2), nous avons procédé à une analyse confirmatoire par LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1996). L'item IDE3 a été retiré de l'analyse au vu de sa double saturation factorielle. Les indices absolus, qui indiquent dans quelle mesure le modèle théorique posé a priori reproduit correctement les données collectées, se sont révélés être dans les normes classiques : $\chi^2 (98) = 263.57$, $p < .01$; RMSEA = .08 ; SRMR = .08¹⁴. Les indices incrémentaux (ou de comparaison), qui visent à vérifier dans quelle mesure l'ajustement du modèle testé est meilleur que celui d'un modèle plus restrictif, sont quant à eux apparus très légèrement inférieurs aux normes classiques : GFI = .89 ; CFI = .89 ; NNFI = .87¹⁵. Cependant, l'analyse des indices de modification n'a pas indiqué de possibilité d'augmenter significativement nos indices d'ajustement sans transgresser la plausibilité théorique de nos facteurs. Par ailleurs, l'ensemble des tests t associés à chacune des contributions factorielles étant supérieurs à 1.96 (validité convergente). Ensuite, nous avons testé la validité discriminante de notre modèle en le comparant à un modèle dans lequel toutes les corrélations entre les construits latents ont été contraintes à 1 : $\chi^2 (119) = 386.06$. La différence des deux χ^2 s'avérant significative par rapport à la différence des degrés de liberté, nous considérons la validité discriminante comme acceptable (Fornell & Larcker, 1981). En conclusion, nos données s'ajustent bien à notre modèle en quatre facteurs.

3.4 Relations observées entre les facteurs

Carré (2001) a montré que les motifs d'entrée se combinaient pour expliquer l'engagement concret des adultes dans une formation. D'ailleurs, bien que chacun de nos items se centre sur un motif particulier, il est probable que certains répondants aient pensé à d'autres motifs proches en dosant leur appréciation. Par exemple, l'item EPI1 (« pour acquérir de nouvelles connaissances ») peut être compris comme une fin en soi ou comme un moyen privilégié pour atteindre un motif opératoire professionnel tel que PRO1 (acquérir de nouvelles connaissances... pour acquérir des cadres théoriques nécessaires à mon activité

¹⁴ Le RMSEA (Root mean square error of approximation) doit être inférieur à .10 pour être acceptable. Le SRMR (Standardized root mean square residual) doit être inférieur ou égal à .08 pour être considéré comme adéquat (Bollen & Long, 1993).

¹⁵ Les valeurs GFI (Goodness of fit index), CFI (Comparative fit index) et NNFI (Non normed fit index) supérieures à .90 indiquent une bonne adéquation entre le modèle théorique et les données empiriques (Hu & Bentler, 1999).

professionnelle). Pour vérifier ce constat au niveau de notre échantillon, nous rapportons ici les relations observées entre nos quatre motifs mis en évidence.

Sur le plan descriptif d'abord, les moyennes des ARE aux motifs épistémiques ($M = 4.83$, $ET = 1.11$) et identitaires ($M = 4.77$, $ET = 2.11$) s'avèrent clairement supérieures à celles des motifs vocationnels ($M = 3.92$, $ET = 1.42$) et opératoires professionnels ($M = 3.84$, $ET = 1.69$). Au niveau corrélationnel ensuite, le Tableau 3 montre que les motifs identitaires sont significativement associés aux trois autres. Par ailleurs, on observe une corrélation positive entre les motifs épistémiques et opératoires professionnels.

Tableau 3. Corrélations entre les quatre facteurs de l'échelle des motifs

	IDE ¹⁶	VOC	OPE	EPI
IDE	-			
VOC	.37** ¹⁷	-		
OPE	.20**	.01	-	
EPI	.25**	.06	.38**	-

Enfin, bien que n'ayant aucune hypothèse a priori sur les relations entre l'âge, le sexe et les motifs d'entrée en formation, il est courant dans la littérature présentant ce type de recherche de tester d'éventuelles différences. Au niveau du genre, nous observons une différence significative ($t(298) = -3.02$, $p < .01$) à l'avantage des femmes ($M = 5.13$, $ET = 1.12$) par rapport aux hommes ($M = 4.69$, $ET = 1.05$), et ce uniquement pour le motif épistémique. Quant à l'âge, nos données montrent que plus les étudiants adultes sont jeunes, plus ils s'engagent pour des motifs vocationnels ($r = .21$, $p < .01$). D'autre part, plus nos participants étaient âgés, plus ils rapportaient des motifs opératoires professionnels ($r = .23$, $p < .01$) et épistémiques ($r = .17$, $p < .05$).

4. Discussion

Pour rappel, l'objectif central de cette étude était, après avoir distingué les motifs d'entrée en formation d'autres concepts proches et décrit les taxonomies de motifs existantes, d'examiner la validité d'une échelle descriptive de motifs d'engagement en formation d'adultes inscrits à un programme universitaire, sur base d'une adaptation de l'échelle de Carré (2001). À cet égard, plusieurs *apports théoriques* méritent d'être soulignés. Globalement, nos résultats tendent à mettre en évidence quatre motifs d'entrée des adultes à l'université. Dans l'ordre d'importance, il s'agit des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels. Cette prédominance des motifs épistémiques, motivation la plus intrinsèque (Deci & Ryan, 2000), rejoint les conclusions de plusieurs recherches – basées sur un public d'universitaires – préalables (De Smedt et al., 2002 ; Henry & Basile, 1994 ; Nils, 2005) et ultérieures (Maes & Ba, 2010) à nos travaux.

¹⁶ IDE = motifs identitaires, VOC = motifs vocationnels, OPE = motifs opératoires professionnels, EPI = motifs épistémiques.

¹⁷ Corrélations significatives au niveau .01.

Ensuite, contrairement aux résultats de Carré (2001), nous avons pu constater que les motifs dérivatifs et prescriptifs sont rarement rencontrés chez des ARE à l'université. Ces deux résultats plaident pour l'importance de distinguer, dans les recherches ultérieures, les formations continues professionnelles, où les adultes viennent principalement acquérir des compétences (Brouet & Mattison, 1998 ; Rubenson, 2001), des formations diplômantes à l'université.

Par ailleurs, d'intéressantes corrélations entre les motifs d'entrée ont pu être observées (Tableau 3). La corrélation liant les motifs identitaires à tous les autres confirme l'importance de la dynamique identitaire en jeu au travers de toute reprise d'étude (Barbier, 1996 ; Bourgeois, 1998 ; Crossan et al., 2003). Quel que soit le motif principal mobilisé, il apparaît ainsi que la reprise d'études présente toujours un lien plus ou moins étroit avec la représentation de soi, et plus précisément encore avec l'estime de soi. À cet égard, il nous faut préciser davantage ce que l'on entend par motifs identitaires. En effet, au regard de la littérature, différentes interprétations peuvent être avancées. Tout d'abord, ce lien avec l'estime de soi rappelle l'idée de but impliquant l'ego (Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989). D'après ces auteurs, les buts impliquant l'ego signalent un souci de développer une compétence élevée (ou d'éviter de paraître incompetent), manifesté à soi ou aux autres. Ces buts, assimilés aux buts de performance (Dweck, 1986), sont souvent associés à des conséquences académiques non adaptatives, comme la réduction de l'effort académique (Hidi & Harackiewicz, 2000). Dans cette perspective, commencer un programme universitaire pour des motifs identitaires pourrait nuire à l'engagement des adultes. Toutefois, ces conséquences non adaptatives présupposent souvent la priorité donnée par l'individu à des comparaisons normatives avec autrui (Grant & Dweck, 2003). Or, l'idée de motif identitaire telle que nous la concevons peut également se traduire en termes de promotion de soi. Nous pensons donc que des travaux ultérieurs devront préciser si ces motifs identitaires, tels que nous les avons mesurés, ressortent davantage d'une logique de comparaison normative à autrui ou d'un processus de dépassement de soi.

Nous avons également pu mettre en évidence des corrélations modérées entre les motifs épistémiques et opératoires professionnels d'une part, et les motifs identitaires et vocationnels d'autre part. Premièrement, ce résultat corrobore les observations de Carré (2001), montrant que les motifs d'entrée en formation ne sont pas indépendants les uns des autres, et que l'entrée en formation est fréquemment le résultat de la combinaison de deux voire plus de deux motifs différents. Deuxièmement, ces corrélations spécifiques peuvent être interprétées à la lueur de la dimension « apprentissage » développée par le même auteur. En effet, les motifs épistémiques et opératoires professionnels supposent la présence marquée d'une dynamique d'apprentissage dans le chef des adultes en reprise d'études, ce qui n'est pas le cas des motifs identitaires et vocationnels. Troisièmement, la corrélation entre le motif vocationnel et le motif identitaire entre en résonance avec les récents travaux d'Olry-Louis (2017), qui a analysé les facteurs déclenchant la reprise d'études universitaires chez dix adultes porteurs du DAEU (Diplôme d'Accès aux Études Universitaires) en France. Dans le discours de ces ARE, l'auteure constate une dynamique récurrente consistant à vouloir « réparer » leur trajectoire, combinant ainsi des motifs vocationnel et identitaire. D'un point

de vue plus sociologique, on pourrait par ailleurs interpréter ce lien à la lumière de l'importance du rapport au travail en tant que base de l'identité sociale (Maes & Ba, 2010). Partant, les adultes en quête de (ré)orientation se trouveraient dans une période de relative instabilité impliquant des questionnements à la fois professionnels et identitaires.

Ensuite, au niveau des *implications pratiques*, nous pensons que notre échelle pourrait intéresser certains acteurs de terrain, en particulier les personnes chargées de l'accompagnement des adultes en reprise d'études dans leur processus d'entrée. En effet, bien qu'il s'agisse de se garder d'une utilisation pronostique à finalité sélective (Bellier, 1998), la passation d'une telle échelle pourrait permettre aux apprenants adultes de poser un regard réflexif sur leur démarche d'entrée en formation. Cette prise de conscience pourrait en outre constituer une bonne base de discussion, lors des premières rencontres entre l'apprenant et le conseiller à la formation. Et vu le lien étroit constaté entre abandon en début de formation et décalage entre attentes de l'apprenant et réalité concrète de la formation (Bourdages & Delmotte, 2001), mieux connaître les motivations de départ des adultes viserait ainsi à optimiser leur persistance et leurs chances de réussite.

Notre recherche présente toutefois certaines *limites*. *Premièrement*, nous avons choisi d'ôter l'item IDE3 de l'analyse factorielle confirmatoire, au vu de sa saturation à la fois sur le facteur identitaire et sur le facteur épistémique (Tableau 2). Avec le recul, la remise en question évoquée dans ce motif pourrait se comprendre à la fois dans une logique de participation à la dynamique identitaire de l'adulte et dans le cadre d'une volonté d'acquisition de connaissances, donc dans une logique épistémique. De plus, certaines méthodes – comme les modélisations par équations structurelles exploratoires ou ESEM (Marsh, Morin, Parker, & Kaur, 2014) – auraient permis de garder ces items aux saturations croisées, conservant ainsi la richesse conceptuelle d'origine. En ayant voulu maximiser la recherche d'indépendance entre les dimensions factorielles, nous avons ainsi quelque peu appauvri notre échelle. *Deuxièmement*, notre sélection a priori de certains motifs de Carré plutôt que d'autres (en particulier, la suppression du motif prescrit), basée sur des arguments pratiques (la longueur du cursus d'une formation universitaire diplômante rendant le motif peu probable), nous a fait confondre pertinence (au sens d'explication possible de la réussite) et importance (au sens de hiérarchie des motifs). C'est en raison de ces deux premières limites que nous invitons les recherches ultérieures à élargir le nombre d'items en regard de toutes les facettes des motifs d'entrée, même celles qui ne sont rencontrées que par peu d'ARE. En particulier, certains items de l'Échelle de Motivation en Formation pour Adultes (Fenouillet, Heutte & Vallerand, 2015) pourraient permettre d'enrichir l'échelle et d'en augmenter la variance. *Troisièmement*, bien que nos indices de fiabilité respectent les normes classiques, le nombre d'items constituant le facteur des motifs identitaires est assez faible. D'autres énoncés devront donc être ajoutés aux versions ultérieures de cette échelle, ce qui permettra par ailleurs de préciser les conceptions associées aux motifs identitaires. *Quatrièmement*, les indices d'ajustement proposés dans l'analyse confirmatoire sont acceptables, mais se situent à la limite des normes classiquement utilisées dans la littérature. La réalisation d'une étude de fidélité ultérieure, avec les mêmes items, permettrait de renforcer les qualités psychométriques de notre échelle. En outre, bien que plus exigeante que l'analyse factorielle

exploratoire, l'analyse confirmatoire que nous avons menée avait peu de chances de ne pas aboutir dès lors que nous conservions le même échantillon à la base de notre analyse exploratoire. Cela étant, l'analyse factorielle confirmatoire impose des contraintes qui ne sont pas présentes en exploratoire. En particulier, chaque item ne peut être lié de façon directe qu'à un seul facteur, et le nombre de facteurs latents doit être fixé a priori. Partant, pour renforcer nos conclusions, il serait utile de vérifier la structure factorielle de notre échelle à l'aide d'un nouvel échantillon d'ARE universitaires. Nous pourrions alors directement passer à l'analyse factorielle confirmatoire en quatre facteurs, un nombre que nous n'étions pas en mesure de deviner a priori avant notre travail exploratoire. A cet égard, notons que notre structure en quatre facteurs a été reproduite sur base de notre second échantillon (recherche par cohortes), mais via une analyse factorielle exploratoire uniquement (cf. annexes 2 et 3).

Enfin, plusieurs *perspectives futures* peuvent être envisagées au terme de cette recherche. Tout d'abord, un design longitudinal pourrait permettre d'évaluer le caractère évolutif, pluriel et contingent des motifs d'entrée en formation (Boutinet, 1998 ; Carré, 2001). À cet égard, notons que nos travaux comparant des motifs en début puis en milieu d'année académique (annexe 2) tendent à montrer une relative stabilité des motifs dans le temps. En outre, les motifs d'entrée en formation des adultes méritent d'être mis en relation avec d'autres prédicteurs potentiels de la réussite, tant à l'entrée de la formation qu'au cours de celle-ci (chapitre 7). Nous pensons en effet que l'étude de l'évolution des motifs d'engagement, soit des raisons que se donnent les ARE de poursuivre ou non leur formation, participera à la compréhension des facteurs de réussite spécifiques à cette population. De plus, à l'instar du modèle de Fenouillet (2011), approfondir le lien entre les motifs secondaires, tels qu'investigués dans la présente recherche qui se centre sur les motifs de contenu déclarés, et les motifs primaires, davantage en lien avec des besoins internes, pourrait opérer le lien processuel entre motifs et facteurs motivationnels sous-jacents, dont les « motifs ne sont que des reflets » (p.13). Par ailleurs, un suivi longitudinal pourrait également permettre la mise en évidence de motifs à la base d'une motivation insuffisante qui, au final, mènerait à un abandon de la formation. Enfin, nous suggérons à des recherches ultérieures de vérifier l'existence de profils de motifs favorisant ou non la persévérance et la réussite académique.

Chapitre 5

Comprendre le processus de réussite : modèle expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes

Ce chapitre, centré sur la compréhension du processus de réussite, commence dans une première partie par positionner notre propos dans une perspective sociocognitive. Après avoir défini notre conception de la motivation et de l'engagement, il présente le modèle expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000) qui a retenu notre attention. Partant, la seconde partie de ce chapitre participe à la validation factorielle d'un questionnaire mesurant les concepts d'expectancy et de valeur perçue de la formation (Eccles & Wigfield, 2000) auprès d'un public de 300 adultes en reprise d'études. Les analyses factorielles exploratoires révèlent que ces étudiants non traditionnels distinguent clairement les items évaluant, d'une part, leurs attentes de réussite dans la formation et, d'autre part, les quatre dimensions constitutives de la valeur subjective des activités académiques, à savoir la valeur intrinsèque, l'utilité perçue, l'importance et le coût. Après avoir été maintes fois éprouvé auprès de populations d'enfants et d'adolescents, ce paradigme révèle sa pertinence structurelle pour appréhender la motivation d'une population d'adultes en reprise d'études universitaires.

Référence

Ce chapitre est une adaptation d'un article publié par Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Revue Savoirs*, 20, 119-133.

Comprendre le processus de réussite : modèle expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes

Compte tenu des différences constatées entre le profil des adultes en reprise d'études et celui des étudiants traditionnels à l'université (chapitres 2 et 3), nous avons entamé l'étude de leur dynamique motivationnelle en interrogeant leurs motifs d'entrée (chapitre 4), sur base du modèle de Carré (2001). Poursuivant notre approche chronologique, nous nous penchons à présent sur la compréhension de la dynamique d'engagement des adultes au cours de leur formation. Autrement dit, l'analyse des motifs d'entrée laisse désormais la place à ce qui se joue pendant la formation en matière de motivation et exerce une influence directe ou indirecte sur la réussite.

Pour ce faire, après avoir précisé le positionnement de notre démarche théorique, ce chapitre se concentre sur le modèle expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000), qui nous est apparu particulièrement adapté à la compréhension théorique de la dynamique motivationnelle et d'engagement des ARE universitaires. Aux fins de nous en assurer sur le plan empirique, la suite de ce chapitre soumet le modèle d'Eccles et Wigfield (2000) à l'épreuve de la réalité, au travers de notre travail de validation de sa structure factorielle (Bourgeois, de Viron, Nils, Traversa & Vertongen, 2009).

1. Introduction théorique

1.1 Positionnement et méthode

Notre conception de la persévérance et de la réussite (au sens de performance d'une part et d'impact éducatif de l'autre) ayant déjà été approfondie au chapitre 3, nous ne nous y attardons pas ici. Cette section se penche plutôt sur deux de leurs facteurs proximaux les plus couramment rapportés : la motivation et l'engagement. Elle précise ensuite les critères ayant présidé à notre choix d'un modèle explicatif de la réussite : le modèle expectancy-value.

1.1.1 *Approche sociocognitive de la motivation et de l'engagement*

Alors qu'elle n'a été que trop peu étudiée chez les étudiants adultes (Wlodkowski, 2003), la motivation semble pourtant impacter positivement tant leurs performances (Rotgans & Schmidt, 2012) que leurs apprentissages (Olusegun, 2015). Elle se présente sous la forme d'un construit hypothétique, en ce sens qu'il n'est pas possible de la mesurer ou de l'observer directement. Cette caractéristique est à la source des multiples modélisations et indicateurs élaborés en fonction du positionnement théorique adopté par les chercheurs et des contextes d'étude de la motivation (au travail, à l'école, dans le sport, etc.). Ainsi, de nombreuses théories ont essayé de rendre compte de la motivation à apprendre, oscillant entre deux extrêmes : la motivation interne au sujet et la motivation externe. Au niveau *interne*, on

trouve notamment des théoriciens humanistes qui soulignent le besoin de chacun de se sentir à la fois compétent et auteur de ses actions (besoin d'accomplissement). Cette vision a donné naissance à des modèles largement référencés tels que celui de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), présenté au chapitre précédent. Les cognitivistes, de leur côté, mettent l'accent sur les capacités d'engagement de l'individu dans son apprentissage. Leurs travaux ont mis en évidence l'importance des buts (Elliot & Dweck, 1988) ou encore des stratégies (Pintrich, 2000 ; Zimmerman, 2002) mises en place par chaque apprenant en vue d'atteindre ses objectifs. À un niveau plus *externe*, les études se sont davantage centrées sur les caractéristiques de la situation d'apprentissage. Dans cette perspective plus déterministe, on retrouve des comportementalistes qui ont notamment mis en évidence l'importance des phénomènes de conditionnement et de renforcement de la motivation et des apprentissages.

Depuis une quarantaine d'années, le *paradigme sociocognitif* représente une troisième perspective et domine la recherche (Duguet, 2014). Combinant les deux perspectives (interne et externe), ce dernier permet une approche centrée sur les facteurs inhérents à l'individu sans pour autant négliger l'impact des déterminants situationnels liés à l'environnement (Galand & Bourgeois, 2006). Par exemple, alors que Nuttin (1980) définissait la motivation surtout comme une source affective à la base du déclenchement et du maintien de toute action posée en vue d'un but déterminé, Linnenbrink et Pintrich (2002) ont mis l'accent à la fois sur le caractère multidimensionnel du phénomène motivationnel et sur sa variabilité dans le temps et suivant les événements qui surviennent. En intégrant l'impact de l'environnement sur la motivation, ces derniers ont complété la vision centrée sur l'individu de Nuttin (1980), s'inscrivant ainsi typiquement dans une perspective sociocognitiviste. Celle-ci postule en effet que le degré de motivation d'un apprenant dépend des représentations mentales – ou motivationnelles – qu'il s'est construit de la situation d'apprentissage (Bourgeois & Chapelle, 2006). Ces représentations sont situées, évolutives et contingentes à une situation particulière d'apprentissage. La construction de ces représentations résulte de l'interaction entre facteurs externes et internes, créant la dynamique motivationnelle de l'apprenant (Viau, 2001).

En cohérence avec le paradigme sociocognitif et à l'instar des auteurs contemporains dans le domaine de l'apprentissage, nous adoptons la définition de la *motivation* proposée par Fenouillet (2011). Ajoutant quelques précisions utiles en regard de l'engagement particulier des adultes en formation, ce dernier s'appuie principalement sur la définition de Vallerand et Thill (1993). Ainsi, la motivation peut être définie comme « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2011, p.14). Cette définition fait référence à quatre grandes étapes du processus motivationnel des ARE universitaires. Premièrement, les forces qui permettent d'expliquer le *déclenchement* de la reprise d'études, soit l'inscription en formation, concernent directement leurs motifs d'entrée (chapitre 4). Deuxièmement, la *direction* du comportement s'apparente aux buts poursuivis au travers de la formation, que ce soit en termes d'obtention d'un diplôme ou d'impact personnel et professionnel (chapitres 6 et 7). Troisièmement, l'*intensité* du comportement se traduit par l'énergie fournie pour

assurer un engagement actif des adultes en formation, manifestée par un recours privilégié à certaines stratégies d'autorégulation (chapitres 6 et 7). Et enfin quatrièmement, la *persistance* ou persévérance du comportement, condition nécessaire et non suffisante à la réussite, est influencée par une force qui permet d'assurer, dans la durée, la direction et l'intensité de la motivation.

De son côté, le concept d'engagement en formation, conçu ici au sens large, est un construit hypothétique qui conduit l'individu de la première expression d'intention jusqu'au démarrage réel de l'action de formation et se poursuit par la participation effective dans les dispositifs de formation, y compris les épreuves d'évaluation (Carré, 2001 ; Nils, 2005). Il s'exprime traditionnellement au travers de trois facettes (Dupont et al., 2015 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). D'abord, l'*engagement comportemental* se réfère à la quantité d'effort investi dans l'apprentissage, la participation effective aux activités de formation et la recherche d'aide face aux difficultés. Ensuite, le concept d'*engagement cognitif* renvoie aux opérations cognitives (stratégies d'étude et métacognitives) mobilisées par l'individu en vue de s'approprier la matière des cours. Finalement, l'*engagement émotionnel* correspond aux différentes émotions ressenties par les apprenants en situation d'apprentissage (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009 ; Trigwell, Ellis & Han, 2012).

De façon générale, les études réalisées dans le domaine de l'éducation indiquent un effet positif de l'engagement sur la persévérance (Bean, 2005 ; Fredricks et al., 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005) et sur la réussite (Astin, 1993 ; Robbins et al., 2004). Cela étant, c'est la dimension comportementale de l'engagement qui est la plus souvent mesurée dans les travaux de recherche et qui, proportionnellement aux autres, montre le plus de résultats significatifs (Vayre, Vonthron & Vannereau, 2014). Notons ici que les deux autres dimensions de l'engagement ont le plus souvent été négligées par les travaux empiriques (Dupont, 2013) parce qu'elles se montrent plus complexes à appréhender. Notons aussi que les publics concernés par ces recherches concernaient le plus souvent des enfants ou des adolescents (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006 ; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGregor, 2006), parfois de jeunes adultes à l'université (Brault-Labbé & Dubé, 2010 ; Schlenker, Schlenker, & Schlenker, 2013) mais jamais – à notre connaissance – d'ARE universitaires. Or, les adultes de plus de 25 ans se distinguent notamment de leurs homologues plus jeunes par une maturité et une autonomie plus importantes (Robert et al., 2001), rendant leur contexte d'apprentissage suffisamment différent que pour probablement impacter leur processus d'engagement.

1.1.2 Critères de sélection de notre modèle de référence

Ce chapitre n'a pas pour prétention d'interroger l'ensemble des modèles motivationnels en lien avec la réussite académique¹. En effet, rappelons ici que notre objectif principal au long de cette thèse consiste à identifier les déterminants – en particulier motivationnels – les plus pertinents pour expliquer la réussite d'adultes en reprise d'études universitaires

¹ Nous renvoyons le lecteur intéressé par une vision plus complète de ces théories à consulter les ouvrages récents de Reeve (2017) ou de Fenouillet (2012).

diplômantes. Par ailleurs, cette thèse ne vise pas non plus à valider statistiquement les relations et le positionnement processuel des différents facteurs de réussite entre eux au sein d'un modèle particulier.

En l'occurrence, partant du double constat (1) qu'il existe pas moins de 101 théories de la motivation (Fenouillet, 2016) et (2) que « la motivation, dans le cadre de la formation pour adulte, a fait l'objet de peu de tentatives de modélisations spécifiques » (Fenouillet, 2011, p.13), nous avons opéré un choix de modèle sur base de nos questions de recherche et des critères suivants :

- Prétention intégrative du modèle² qui combine des variables indépendantes à la fois psychologiques et structurelles. Notre travail visant notamment à distinguer le poids relatif des variables psychologiques aux côtés de facteurs plus fixes liés au contexte environnemental dans lequel les ARE évoluent, nous privilégions les modèles incluant ces deux types de variables prédictives. Par ailleurs, le chapitre 2 nous a permis de constater à quel point l'écosystème structurel des ARE pouvait fragiliser leur engagement en formation ; les nier reviendrait dès lors à omettre une partie importante de l'explication de leur réussite.
- Perspective sociocognitive de la motivation et de l'engagement.
- Vu les particularités de notre public, qui présente des taux d'abandon plus importants que les étudiants traditionnels (chapitre 3), intégration de la persévérance en tant que variable proximale de la réussite.
- Représentation du modèle dans la littérature (indicateur : nombre de citations et facteurs d'impact des revues concernées).
- Réalisme des facteurs mis en évidence en regard des caractéristiques des ARE (chapitre 2).

Au final, seul un modèle nous a paru combiner la grande majorité des critères précités : il s'agit du modèle expectancy-value, basé sur la conception d'Eccles & Wigfield (2000). C'est donc lui que nous avons choisi de mettre à l'épreuve de la réalité dans la seconde partie du présent chapitre.

1.2 Expectancy-value model of achievement motivation

Cette section commence par détailler les fondements théoriques généraux du modèle de l'expectancy-value d'Eccles et Wigfield (2000), avant de justifier notre choix pour ce cadre conceptuel en regard des caractéristiques de notre population d'adultes en reprise d'études universitaire.

² Les apports des modèles centrés sur un nombre de facteurs plus réduit (voir par exemple la théorie de l'auto-efficacité de Bandura, 1997) interviennent dans le chapitre suivant, pour soutenir nos hypothèses.

1.2.1 Cadre théorique

Ce modèle, inspiré par Atkinson (1957), postule que la motivation résulte de la conjugaison de deux catégories de perceptions. En l'occurrence, les attentes de l'individu quant à sa capacité à réaliser une tâche avec succès, de même que la valeur qu'il attribue à sa réussite, déterminent le choix de s'engager dans cette activité, la mise en œuvre des comportements visant sa réalisation effective, la persévérance du sujet face aux difficultés éventuelles et, finalement, la réussite académique. Bong (2001) a d'ailleurs montré auprès d'une population universitaire tout-venant qu'à l'issue d'un semestre académique, leurs perceptions de self-efficacy et de valeur du cours constituaient les meilleurs prédicteurs de leur performance à l'examen final pour ce cours.

D'une part, l'individu s'engage et persiste dans une tâche s'il estime posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'activité en question. « *L'expectancy* » se définit donc comme les croyances d'un individu concernant sa probabilité de réussite dans une tâche donnée (Eccles et Wigfield, 2000 ; Neuville, 2004 ; Li, Lee & Solmon, 2007 ; Bourgeois & Chapelle, 2006). Cette « expectancy » se distingue quelque peu du concept de self-efficacy forgé par Bandura (1997) : le sentiment d'efficacité personnelle concerne le jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles, tandis que la notion « d'expectancy » (ou « attentes de réussite ») se centre davantage sur le résultat de l'action. Néanmoins, les études montrent, à ce propos, que ni les enfants ni les adolescents n'opèrent de distinction entre les deux construits (Wigfield & Eccles, 2000).

D'autre part, le versant de la *valeur subjective* de la tâche concerne la réponse à la question : « Pourquoi ai-je envie de réaliser cette activité ? ». D'après Eccles et Wigfield (2000), la perception de la valeur d'une tâche émerge de l'évaluation de quatre composantes distinctes : l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût.

La première dimension désigne l'*importance* que l'individu accorde au fait de bien réussir la tâche en question. Cet aspect dépend du fait que la réussite de l'activité conduit l'individu à confirmer ou infirmer des aspects saillants de son image de soi. La perception d'importance englobe également les états émotionnels anticipés, spécialement la peur de l'échec (Neuville, 2004).

La *valeur intrinsèque* d'une activité renvoie au plaisir inhérent à la réalisation de cette activité elle-même. Cette composante de la valeur s'apparente aux concepts de motivation intrinsèque, telle que définie par Deci et Ryan (2000), d'intérêt (Schiefele, 1991) et de flow (Csikszentmihalyi, 1999). Bien que les concepts de motivation et d'intérêt intrinsèques aient fait l'objet de distinctions sur le plan théorique, ces deux construits prédisent des résultats analogues en termes d'engagement profond et soutenu dans une tâche (Bye et al., 2007).

L'*utilité perçue* d'une tâche renvoie au fait que son accomplissement permet à l'individu de réaliser des buts actuels ou futurs qu'il poursuit. En l'occurrence, plus la tâche s'inscrit dans un but personnel du sujet, plus il va s'y investir, indépendamment du contenu de la tâche elle-même. Le concept d'utilité (ou instrumentalité) perçue est également apparenté à celui

de motivation extrinsèque, qui d'après Deci et Ryan (1987) conduit l'individu à s'engager dans une tâche pour des bénéfices extérieurs à l'activité elle-même.

Enfin, le *coût* de la tâche regroupe les aspects négatifs liés au fait de s'engager dans la tâche, tels que l'anxiété de performance, la peur de l'échec, la quantité d'effort requis, de même que les autres opportunités que l'individu a mises de côté en choisissant cette tâche. Dans le modèle d'Eccles & Wigfield (2000), la difficulté perçue de la tâche est envisagée comme un aspect distinct du coût. En revanche, Neuville (2004) a montré que la complexité perçue de la tâche était une dimension constitutive du coût, les items mesurant les deux construits étant regroupés sur un facteur unique de son analyse factorielle.

1.2.2 Application aux adultes en reprise d'études

Au vu de leur profil d'apprenants, de même que des objectifs de formation qu'ils poursuivent, nous pensons que la grille de lecture théorique proposée par Eccles et Wigfield s'avère pertinente pour rendre compte de leur dynamique motivationnelle et expliquer leur réussite académique.

D'une part, le versant « *expectancy* » (attentes de réussite) constitue un important déterminant de la motivation en contexte de formation adulte. « Ne suis-je pas trop âgé pour apprendre ? », « Suis-je encore capable d'étudier une matière de manière efficace ? », « Serais-je en mesure de faire face aux demandes des professeurs ? », sont autant de questions qui taraudent les adultes en reprise d'études (MacKinnon-Slaney, 1994). L'âge de ces étudiants, la durée d'interruption de leur parcours de formation ainsi que leur passé scolaire conditionnent leurs attentes de réussite académique et leur confiance en leurs aptitudes à réaliser les exigences académiques de manière efficace (Donaldson & Graham, 1999 ; Hammond & Feinstein, 2005). Or, les études ont abondamment documenté la relation positive entre le sentiment de compétence et l'apprentissage (Schunk, 1991 ; Pintrich & Schunk, 1996 ; Bandura, 1997).

D'autre part, compte tenu de leur plus grande expérience de vie, cette population présente des attentes et besoins de formation spécifiques. Carré (1998) a conduit une importante recherche qualitative auprès d'adultes participant à une formation professionnelle continue, tous secteurs confondus. Dix motifs d'entrée en formation ont émergé de l'analyse des réponses collectées. Parmi ceux-ci, quatre motifs se sont révélés pertinents dans le cadre de la formation universitaire diplômante (Vertongen et al., 2009³).

En l'occurrence, l'engagement en formation peut relever de buts intrinsèques, tels que l'intérêt pour les contenus de cours, le plaisir même d'être en formation ou encore la recherche de développement personnel. L'individu est alors pleinement motivé par la réalisation de l'activité comme une fin en soi, pour le seul plaisir et la satisfaction qu'elle lui procure. La dimension « *valeur intrinsèque* » de la formation semble donc pertinente eu égard aux adultes qui poursuivent ce type d'objectifs de formation, et devrait clairement être distinguée des autres paramètres d'évaluation de la valeur des activités de formation.

³ Voir chapitre 3.

Par ailleurs, les ARE peuvent justifier leur entrée à l'université sur base de motifs extérieurs à la formation, dont les enjeux ont trait à leur vie professionnelle. Ces adultes suivent alors les enseignements pour gagner en connaissances et compétences professionnelles et se doter de grilles de lecture théoriques et autres outils de travail. Ce type de motivation rappelle la motivation intégrée que Deci et Ryan (2000) désignent comme le niveau le plus autodéterminé de motivation extrinsèque, où l'individu réalise une tâche parce qu'il l'a choisie personnellement et la juge digne d'importance. Les études indiquent, à ce propos, que les étudiants adultes cherchent, de manière systématique, à ancrer les apprentissages académiques dans leurs vécus personnel et professionnel (Knowles, 1984 ; Donaldson & Graham, 1999 ; Merrill, 2001). Cette recherche permanente d'articulation théorico-pratique suggère que les étudiants adultes valorisent l'*utilité perçue* des acquis de formation. De plus, le projet sous-jacent à la reprise d'études peut être de nature purement instrumentale (Hensley & Kinser, 2001) : certains étudiants entrent en formation pour réaliser des buts de carrière et chercher des qualifications ou un titre pour promouvoir leur futur professionnel. Cette catégorie de motifs peut également inclure des motivations d'ordre pécuniaire, liées à une revalorisation financière du statut professionnel ou à une promotion hiérarchique. Compte tenu de l'implication personnelle que requiert la formation, les étudiants adultes, pragmatiques, semblent attendre un retour sur investissement. Que celui-ci soit d'ordre vocationnel ou opératoire professionnel, ces motifs suggèrent que les adultes se soucient de l'*utilité* de la formation.

De surcroît, le degré d'engagement du sujet dans le processus de formation dépend du sens qu'elle revêt par rapport à la dynamique identitaire de l'individu (Bourgeois, 1998). Or, la dimension d'*importance* de la formation met précisément en jeu l'image de soi de l'apprenant. Dans une optique d'évolution personnelle, la formation peut ainsi aider l'individu à concrétiser une identité nouvelle qu'il valorise positivement, à travers l'acquisition d'un titre universitaire par exemple (soit en lien direct avec le motif identitaire).

Par ailleurs, le manque de temps est pointé par les adultes de retour à l'université comme étant la difficulté majeure qu'ils rencontrent (Donohue & Wong, 1997, Trotter & Cove, 2005) : ces étudiants doivent se partager entre l'université, leur travail, leur famille et leurs responsabilités financières, tout en poursuivant leurs objectifs de formation. Ils doivent, dès lors, réduire leur quantité de loisirs et d'activités extra-professionnelles, afin de dégager du temps pour assister à la formation, et y travailler. Aussi, compte tenu du cumul de leurs divers engagements, le choix d'entrer en formation semble exigeant en temps et en énergie, et pose dès lors la question du *coût* généré par la formation.

2. Validation factorielle du modèle expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes

2.1 Introduction

Vu les spécificités des adultes en reprise d'études, les objectifs de notre travail de thèse et nos critères de sélection précisés ci-avant, nous avons choisi d'utiliser le cadre conceptuel de l'expectancy-value pour appréhender leur dynamique motivationnelle et de réussite. À

notre connaissance, ce modèle a surtout été privilégié pour expliquer la motivation, l'engagement, la persévérance ou encore la réussite auprès de populations constituées d'enfants (Wigfield & Eccles, 1992 ; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993) ou d'adolescents (Eccles & Wigfield, 1995) en contexte d'enseignement obligatoire, ainsi que d'étudiants traditionnels en contexte de formation universitaire (Berger, Parrila & Deacon, 2018 ; Bruinsma, 2004 ; Neuville, 2004 ; Robbins et al., 2004). Par contre, nous n'avons pas trouvé trace de recherches ayant mobilisé ce cadre théorique auprès d'ARE universitaires.

En définitive, l'étude qui nous occupe dans la suite de ce chapitre vise à valider notre échelle de mesure de l'expectancy-value au sein d'une population d'adultes en reprise d'études, en évaluant, entre autres, s'ils distinguent bien les quatre composantes de la valeur, à l'instar des étudiants plus jeunes. Nous souhaiterions, d'ailleurs, préciser la définition du coût, telle qu'envisagée par notre population. Comme Neuville (2004), nous nous attendons à ce que les items mesurant le rapport coût-bénéfice, la perte de temps et la difficulté perçue saturant sur un facteur unique. D'autre part, nous proposons d'évaluer l'espérance de réussite et la valeur accordée à la formation universitaire dans son ensemble, et non en référence à un domaine d'apprentissage spécifique comme c'est généralement le cas. La mesure des diverses catégories de perceptions observera ainsi un même degré de spécificité, afin de pouvoir comparer la pertinence des différentes variables motivationnelles étudiées (Bong, 2001).

En termes d'enjeux, cette étude présente un double intérêt. Sur le plan scientifique, d'abord, la validation du modèle de l'expectancy-value nous offrirait un cadre théorique pour comprendre les processus motivationnels sous-jacents à l'engagement et à la réussite d'étudiants adultes, engagés dans des programmes de formations universitaires. Ensuite, à un niveau plus organisationnel, les résultats de recherche basés sur le modèle d'Eccles et Wigfield permettraient de suggérer aux institutions organisatrices des adaptations des dispositifs de formation, visant à agir sur le sentiment de compétence des apprenants et/ou les composantes de la valeur perçue des enseignements.

2.2 Méthodologie

2.2.1 Participants

Nous avons procédé à une récolte de données auprès de 300 participants à des programmes de formation pour adultes, au sein de quatre universités francophones de Belgique. Les participants à l'enquête étaient principalement engagés dans des programmes de deuxième cycle universitaire (95 %), tandis que seuls 5 % des répondants poursuivaient des études de premier cycle. 157 répondants étaient de sexe masculin alors que 143 étaient des femmes. La majeure partie des étudiants (61.3 %) possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur de type court (BAC+3) au moment de leur entrée en formation. 16.3 % des répondants avaient déjà complété un deuxième cycle universitaire (BAC+5), tandis que 10.3 % étaient directement issus de l'enseignement secondaire (BAC). L'âge moyen des participants était de 36 ans. Les questionnaires étaient complétés de manière anonyme par les étudiants, à qui la confidentialité des réponses était assurée.

2.2.2 Questionnaire

Dans son format initial, le questionnaire comprenait 21 items mesurant les construits théoriques suivants : croyances d'efficacité, plaisir et intérêt pour les enseignements, importance et utilité perçues de la formation, rapport coût-bénéfice en termes d'opportunités laissées de côté au profit de la formation, peur de l'échec et difficulté perçue du programme. La majeure partie de ces items ont été extraits de questionnaires validés précédemment par Neuville (2004), Galand et Frenay (2005) et Vallerand et al. (1989), et adaptés à destination d'un public adulte. Par la suite, des entretiens individuels ont été réalisés avec 10 adultes en reprise d'études, afin d'évaluer la qualité de la formulation des items et s'assurer de leur bonne compréhension.

L'ensemble des données a été collecté au deuxième quadrimestre de l'année académique 2007. Deux modalités de diffusion du même questionnaire ont été appliquées : 134 questionnaires (44.7 %) nous sont parvenus dans leur format papier et 166 (55.3 %) en version électronique. 65 % des questionnaires adressés aux étudiants dans leur format électronique nous sont parvenus, tandis que le taux de retour s'élevait à 70 % dans la modalité papier. La complétion de l'échelle d'expectancy-value nécessitait environ 10 minutes de réflexion. Pour chaque item, les participants à l'étude devaient positionner leur réponse sur une échelle de Likert à sept niveaux.

2.3 Résultats

À titre exploratoire, nous avons procédé à une analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax, sur l'ensemble des items, tout en excluant les données manquantes. L'utilisation de divers indices statistiques a guidé l'analyse des solutions factorielles proposées par le logiciel SPSS. Ainsi, seuls les facteurs qui présentaient une valeur propre égale ou supérieure à 1 ont été retenus (Field, 2000). L'indice KMO (qui évalue l'adéquation de l'échantillonnage) s'élevait à 0.71 et s'avérait donc satisfaisant (Durant, 2001).

Dans une démarche itérative, nous avons procédé à la suppression des items problématiques et opéré de nouvelles analyses statistiques jusqu'à obtenir une solution factorielle qui maximise les saturations factorielles des items, ainsi que le degré de consistance interne de chaque facteur. Au total, six items ont été supprimés. D'une part, quatre items présentaient des saturations factorielles multiples. En l'occurrence, l'item d'importance « J'accorde de l'importance au fait de mener à bien cette formation » présentait des saturations comprises entre .3 et .4 sur trois facteurs et a été exclu de l'analyse. D'autre part, deux autres items ont été éliminés du fait qu'ils déprimaient les indices de consistance interne de leur facteur respectif. En définitive, l'analyse factorielle, opérée sur les 15 items retenus, a identifié 5 facteurs expliquant 65.54% de la variance totale de l'échelle. Le premier facteur correspond à la dimension de valeur intrinsèque de la tâche. Le deuxième facteur renvoie au coût perçu de la tâche (en particulier, le premier item renvoie au rapport coût-bénéfice, le second à l'effort et le troisième se montre proche de la notion de difficulté). L'utilité perçue de la tâche représente le troisième facteur. Deux items constituent le

quatrième facteur mesurant l'importance perçue de la tâche. Enfin, les deux items se référant à la perception de compétence se logent sur le dernier facteur. La consistance interne de l'échelle dans son entièreté s'élève à .69, ce qui est à la limite du seuil d'acceptabilité généralement fixé à .70 (George & Mallery, 2003). Les indices de Cronbach de chaque sous-échelle, de même que les statistiques descriptives des items, sont indiqués dans le tableau infra.

Tableau 1. Analyse factorielle des composantes de l'échelle expectancy-value

Items	Matrice des composantes après rotation				
	1	2	3	4	5
	$\alpha=.82$	$\alpha=.66$	$\alpha=.63$	$\alpha=.52$	$\alpha=.67$
Cette formation me permet de rencontrer des professeurs intéressants ($M = 5.7$; $ET = 1.5$)	.78				
Le contenu de cette formation m'intéresse ($M = 6$; $ET = 1.2$)	.78				
Je ressens du plaisir à lire à propos de sujets intéressants ($M = 5.7$; $ET = 1.5$)	.76				
J'éprouve du plaisir à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant ($M = 6$; $ET = 1.2$)	.72				
J'aime partager mes idées et expériences avec d'autres participants à la formation ($M = 5.7$; $ET = 1.4$)	.61				
J'aime en savoir davantage sur les matières qui m'attirent ($M = 5.8$; $ET = 1.4$)	.45				
La quantité de temps que je consacre à cette formation m'empêche de faire d'autres choses que j'aimerais ($M = 5.5$; $ET = 1.7$)		.77			
Cette formation me demande énormément de travail ($M = 5.4$; $ET =$ 1.6)		.74			
Dans cette formation, je dois beaucoup travailler pour avoir un bon résultat ($M = 5.4$; $ET = 1.5$)		.67			
Les connaissances et compétences que je vais acquérir dans cette formation me seront utiles pour réaliser mon projet extra- professionnel ($M = 5.1$; $ET = 2.2$)			.82		
Les connaissances et compétences que je vais acquérir dans cette formation me seront utiles pour réaliser mon projet professionnel (M $= 5.7$; $ET = 1.6$)			.77		
Pour moi, échouer dans cette formation serait très grave ($M = 4.5$; $ET = 2.3$)				.86	
Le risque d'échouer dans cette formation me fait peur ($M = 3.9$; $ET = 2.3$)				.75	
Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver ($M = 5$; $ET = 1.5$)					.82
Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours ($M = 5.3$; $ET = 1.4$)					.76

2.4 Discussion

Le présent travail de recherche, mené auprès d'une population d'adultes en reprise d'études universitaires, visait la validation d'une échelle évaluant les concepts de valeur de la tâche et d'attentes de réussite, tels que théorisés par Eccles et Wigfield (2000). La récolte de données a procédé par questionnaires auprès de 300 étudiants adultes, issus de programmes de formation hétérogènes. Nous avons ensuite réalisé des analyses factorielles exploratoires. Sur base des facteurs identifiés, nous pouvons souligner que la dimension d'importance se trouve réduite à deux items relatifs aux états émotionnels anticipés, et plus spécifiquement à la peur de l'échec, a priori constitutive du coût. L'item « J'accorde de l'importance au fait de mener à bien cette formation », qui mesure pourtant le concept d'importance au plus près de sa définition théorique, semble peu spécifique et sature, de manière analogue, sur les facteurs mesurant l'intérêt intrinsèque, le coût et la compétence perçue. En revanche, il présente une saturation très faible sur le quatrième facteur, qui recense les deux items traduisant la crainte de l'échec, avec lesquels il était pourtant attendu – d'après la littérature – qu'il se regroupe. En l'occurrence, la peur de l'échec pourrait entretenir des liens avec d'autres dimensions du modèle expectancy-value, telles que le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu. Aussi, d'autres items, tels que « Il est important de me prouver que je suis capable de réussir cette formation » par exemple, pourraient être intégrés à la présente échelle afin de consolider la mesure de l'importance accordée à la formation ainsi qu'asseoir son pouvoir discriminant.

Par ailleurs, à l'instar de Neuville (2004), les items mesurant le coût englobent le rapport coût-bénéfice perçu par le sujet (au sens de la perte de temps qui aurait pu être utilisé à d'autres fins), l'effort, de même que la difficulté perçue de la tâche (proche de l'anxiété de performance). Ce résultat tend à montrer que la difficulté perçue serait plutôt une composante du coût et non la dimension qu'Eccles et Wigfield (2000) situent, dans leur modèle théorique, au niveau des « task demands » (exigences de la tâche).

En outre, en ce qui concerne l'instrumentalité perçue de la tâche, Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) soulignent l'importance de viser des buts spécifiques et concrets en vue d'accroître la perception de l'utilité et la motivation pour la tâche actuelle. Dans leur étude menée auprès d'adolescents, ils ont montré que poursuivre des buts distants, précis et valorisés permettait aux étudiants de l'enseignement secondaire de saisir l'importance et le sens des activités d'apprentissage pour leur carrière et leur vie. À l'inverse, Neuville (2004) a pointé l'effet délétère d'un projet très précis sur la motivation d'étudiants en début de parcours universitaire. En l'occurrence, les étudiants qui manifestaient une vision clairement définie de leur avenir professionnel tendaient à être davantage critiques à l'égard des cours du programme qui ne cadraient pas avec cette représentation. Le décalage entre leurs attentes et les apports effectifs de la formation, à certains égards, amoindrissait leur motivation pour les études. En revanche, dans une optique plus ouverte, les étudiants pouvaient mieux apprécier la valeur utilitaire des activités académiques qui leur permettaient de préciser davantage leurs perspectives d'avenir, voire de découvrir de nouvelles opportunités. Ces deux résultats contradictoires invitent à creuser la question de l'instrumentalité perçue de la formation dans des recherches ultérieures.

En termes de *limites*, même si notre objectif était d'identifier les items les plus « propres » possibles (dans le sens où ils distinguent clairement les quatre dimensions de la valeur et les attentes de réussite), le fait d'avoir supprimé quatre items sous prétexte qu'ils présentaient une double (voire triple) saturation est critiquable. En effet, ceci nous a fait perdre de l'information et de la consistance interne au sein d'échelles déjà peu fournies. En ce qui concerne la consistance interne, celle-ci aurait pu être améliorée si nous avions eu recours aux techniques de modélisation par équations structurelles exploratoires (ESEM), lesquelles permettent d'intégrer des saturations croisées (Marsh et al., 2014). Nous aurions également pu nous essayer à une validation croisée. Pour ce faire, il aurait fallu séparer au hasard l'échantillon en deux sous-groupes, réaliser une analyse factorielle exploratoire sur le premier (groupe « apprentissage »⁴), puis vérifier et comparer la structure factorielle ainsi identifiée en opérant une analyse factorielle confirmatoire sur le second groupe (« test »). Aussi, à l'instar du chapitre 4, le recours à une analyse factorielle confirmatoire aurait permis de renforcer la structure factorielle mise en évidence.

Par ailleurs, ce choix de suppression d'items saturant sur plusieurs facteurs a entraîné l'augmentation de *l'erreur de mesure* de notre échelle, le faible nombre d'items ayant entraîné une réduction de la richesse conceptuelle de certaines dimensions de la valeur. Des études ultérieures devront donc nécessairement enrichir ces items, en particulier au niveau des dimensions de l'importance et du coût, ce dernier présentant plusieurs composantes qui mériteraient chacune d'être mesurées par plusieurs items différents, et ce afin de déterminer plus précisément ce que les ARE universitaires infèrent derrière la notion de coût. Il serait également pertinent de comparer les dimensions du coût avec le cadre théorique des obstacles à l'engagement (McGivney, 2004), lequel présente très probablement plusieurs similitudes conceptuelles. D'autre part, il est important de rappeler que notre travail de validation opéré dans ce chapitre s'est contenté d'une vérification structurelle des facteurs motivationnels au centre du modèle d'Eccles et Wigfield (2000). Cette contribution modeste à la validation de l'échelle chez des ARE universitaires se doit donc, lors de recherches ultérieures, être complétée de multiples moyens de validation. En particulier, les validités convergente (vérification de la corrélation entre le construit et un critère censé être proche), divergente (inverse de la convergente, soit vérification de l'absence de corrélation entre des construits différents) et surtout prédictive (capacité du construit à prédire un événement futur, comme la réussite) méritent des travaux ultérieurs (Broonen, 2006).

En définitive, cette étude a permis de révéler le caractère intergénérationnel du modèle théorique de l'expectancy-value, dont la structure factorielle a pu être retrouvée en contexte de formation d'adultes. Neuville (2004) avait déjà vérifié l'applicabilité de ce cadre théorique à une population de jeunes adultes, en première année de formation universitaire. À sa suite, nous pouvons conclure que non seulement les enfants, les adolescents, les jeunes adultes mais également les ARE universitaires distinguent les croyances à l'égard d'activités qu'ils sont capables de réaliser avec succès, de la valeur qu'ils leur accordent. En outre, les items mesurant les diverses dimensions de l'expectancy-value exigeaient des répondants qu'ils

⁴ Généralement un peu plus grand que le second groupe, soit environ 200 ARE dans notre cas.

évaluent la formation dans son ensemble, et non par rapport à un cours ou une tâche d'apprentissage particulière. Le modèle forgé par Eccles et Wigfield (2000) est donc vérifié quel que soit le degré de spécification des items.

En outre, au niveau pragmatique, pouvoir modéliser la motivation des adultes en reprise d'études universitaires en termes d'expectancy et de valeur des tâches consent à élaborer des pistes d'intervention pour stimuler leur engagement et leur persévérance dans les activités de formation. Ainsi, les formateurs pourraient favoriser le sentiment de compétence de leurs étudiants en les invitant à mettre en œuvre des stratégies d'études en profondeur et visant un apprentissage autorégulé (Zusho & Pintrich, 2003). De plus, la pertinence des enseignements, de même que leur utilité pour le quotidien des apprenants pourraient clairement être explicitées par les pédagogues. Cette contextualisation des apprentissages rencontrerait le besoin, généralement manifesté par les adultes en reprise d'études, d'ancrer les contenus de cours dans leur pratique professionnelle, afin d'en apprécier leur applicabilité de terrain.

Chapitre 6

Facteurs de réussite à l'université

Ce chapitre procède à une revue de la littérature des principaux facteurs de réussite associés à la réussite des adultes en reprise d'études universitaires. Constatant un manque de travaux en la matière, nous procédons à une démarche analogique intégrant la littérature relative aux étudiants universitaires traditionnels et à la formation pour adultes. Pour structurer notre propos, les différents facteurs de réussite sont classés en quatre catégories cohérentes : les antécédents individuels, les variables fixes centrées sur le dispositif de formation, la dynamique motivationnelle et l'engagement. Pour chaque facteur discuté, les effets observés chez les étudiants traditionnels puis auprès de populations d'étudiants les plus proches possibles des ARE universitaires sont présentés, soulignant les apports et limites des différentes recherches mobilisées. Chaque section se conclut par la génération d'hypothèses d'influence directe ou indirecte du facteur en question sur la réussite.

Facteurs de réussite à l'université

1. Introduction

1.1 Méthode et critères de sélection de nos facteurs de réussite

Pour rappel, cette thèse se donne pour objectif principal d'identifier les facteurs les plus significativement associés à la réussite d'ARE universitaires. Pour opérer leur sélection, la littérature manquant sensiblement de travaux intégratifs spécifiques à notre population d'intérêt, nous nous sommes inspirés (1) des modèles (expectancy-value en particulier, voir chapitre 5) et déterminants de la réussite - et dans une moindre mesure de la persévérance - à l'université (qui traitent le plus souvent de la réussite en première année d'étudiants traditionnels), (2) des déterminants de la persévérance et de la réussite des étudiants non traditionnels¹ et (3), dans une démarche plus exploratoire, de déterminants supposés pertinents en regard des spécificités de notre public d'ARE universitaires inscrits dans un programme diplômant (telles que décrites dans les chapitres précédents de ce document). Sur cette base, nous avons raisonné de façon analogique pour filtrer et adapter ces différents facteurs aux ARE universitaires, priorisant ceux sur lesquels une action nous semble possible². En particulier, nous pensons d'une part aux facteurs psychosociaux relatifs à la dynamique motivationnelle et d'engagement, d'autre part à certaines variables plus structurelles qui se justifient par les spécificités de contexte dans lesquelles notre public évolue et auxquelles l'université n'est généralement pas préparée³.

1.2 Description de nos sources principales

De même que nous avons jugé utile de décrire les principales bases de données mobilisées au chapitre 4, la revue de littérature de ce chapitre nous semble également mériter une introduction descriptive, au vu du nombre important de facteurs, types de sources et populations considérés. Celle-ci devrait permettre au lecteur de mieux situer et comparer les résultats de recherche mobilisés pour générer nos hypothèses, sans que nous devions rappeler le périmètre des travaux cités dans chaque section. En l'occurrence, aux côtés d'études

¹ Celles-ci ne permettent pas toujours d'isoler les ARE universitaires des autres (voir chapitre 2), mais ont l'avantage de s'être intéressées à des facteurs propres aux spécificités des ARE universitaires (âge, responsabilités familiales, professionnelles, etc.).

² C'est ainsi que nous avons fait le choix de ne pas aborder certains facteurs, pourtant significativement associés à la réussite, mais présentant une marge de manœuvre très faible. Par exemple, citons ici l'association mise en évidence chez les étudiants traditionnels entre la réussite et certains traits de la personnalité, le caractère consciencieux en particulier (Poropat, 2009).

³ Sauf exceptions (comme dans le cas des programmes FOPA ou FOPES organisés à l'UCLouvain en Belgique), dont il convient néanmoins de vérifier l'efficacité.

spécifiques à chaque facteur interrogé, deux grands types de sources complémentaires nourrissent ce chapitre : les méta analyses et les études intégratives.

1.2.1 Méta analyses

Les *méta analyses* sont des méthodes qui visent à tirer des conclusions robustes et globalisées relativement à une problématique donnée (par exemple, les déterminants de la réussite académique). Contrairement aux études plus classiques, elles ne procèdent pas à une nouvelle récolte de données pour traiter leur question mais collationnent une série importante d'études - et donc de données - existantes en leur appliquant un traitement systématique et en comparant leurs effets observés, permettant ainsi de dégager des tendances générales (Hedges & Vevea, 1998, cités dans Schneider & Preckel, 2017). En comparant et en standardisant des effets observés dans plusieurs contextes, elles permettent également de mieux comprendre les effets modérateurs joués par certaines variables, expliquant pourquoi les tailles d'effet varient parfois sensiblement en fonction des études (Rosenthal & DiMatteo, 2001).

Parmi les indicateurs présentés dans les méta analyses, la *taille d'effet* est la plus couramment observée en vue de comparer la magnitude des effets entre eux en regard de la variable de sortie considérée. Selon les auteurs, le d de Cohen ou le r de Pearson sont utilisés comme indicateurs standardisés. Comme Schneider et Preckel (2017), nous choisissons de présenter le d dans ce chapitre, ainsi que l'intervalle de confiance (qui n'est pas toujours disponible). En effet, ce dernier est un indicateur du degré de certitude de l'effet rapporté. Plus l'intervalle de confiance est étroit autour du d , plus on peut avoir confiance en la taille d'effet mentionnée. Plus il est large, moins les connaissances sur le sujet peuvent être considérées suffisantes (Schünemann et al., 2011, cités dans Schneider et Preckel, 2017).

La corrélation r de Pearson peut être traduite en d de Cohen via la formule $d=2r\sqrt{(1-r^2)}$ (Rosenthal & DiMatteo, 2001). Pour comparer l'effet d'un traitement à son absence, la taille d'effet se calcule comme suit : (moyenne des scores observés dans le groupe traité ou en fin de traitement - moyenne des scores observés dans le groupe contrôle ou en début de traitement) / l'écart-type de l'échantillon (Hattie, 2009). Notons aussi qu'une taille d'effet de $d=1$ correspond approximativement à un coefficient de corrélation $r=.50$ et à une augmentation équivalent à un écart-type au niveau de la variable de sortie (Hattie, 2009).

Cohen (1992, cité dans Schneider & Preckel, 2017) propose de ranger les tailles d'effet en trois catégories : petites (autour de $d=.20$), moyennes (autour de $d=.50$) et grandes (autour de $d=.80$). Dans l'ensemble de leurs effets, tant Hattie (2009) que Schneider et Preckel (2017) ont constaté une valeur d moyenne proche de $d=.40$. Outre les 3 catégories d'importance précitées, ceci permet de situer les tailles d'effet par rapport à la moyenne, sans pour autant considérer automatiquement qu'une valeur inférieure à $d=.40$ est négligeable⁴.

⁴ Une petite taille d'effet peut en effet être d'une grande importance, soit parce que les retombées même minimales sont critiques pour ce qu'on cherche à expliquer, soit parce que les moyens nécessaires pour mettre en place la solution sont peu coûteux. En guise d'exemple, citons pour la première situation le fait que la prise régulière d'aspirine permet la prévention d'une crise cardiaque dans 34 cas sur 1000, ce qui n'est pas

Bien que présentant de nombreux avantages, les méta analyses souffrent également de *limites* qu'il s'agit de garder à l'esprit. Tout d'abord, la littérature mentionne l'effet « tiroir », soit le fait que les chercheurs ont moins tendance à publier une étude sans résultat significatif, ce qui entraîne une probable surestimation générale des tailles d'effet rapportées (Hattie, 2009). Ensuite, Schneider et Preckel (2017) regrettent que la plupart des méta analyses fusionnent les méthodologies expérimentales et corrélationnelles, rendant la causalité difficile à confirmer. D'autre part, Hattie (2009) a constaté dans sa méta analyse un effet général de proximité temporelle : les variables les plus proximales par rapport à la situation d'apprentissage (ce qui se passe durant les cours) ont tendance à montrer des tailles d'effet plus conséquentes et directes que des variables plus distales (comme les caractéristiques de l'institution d'enseignement), qui exercent un effet plus indirect sur la réussite. Par ailleurs, le principe consistant à moyenniser les tailles d'effets sur différents échantillons peut masquer des résultats intéressants, en particulier quand la population qui nous intéresse - les ARE à l'université dans ce manuscrit - ne correspond qu'à un faible pourcentage des échantillons impliqués. Mais encore, à force de rechercher les effets les plus généraux, on reproche aux méta analyses de ne pas toujours pouvoir appréhender la complexité des effets, notamment en cherchant des facteurs modérateurs (Hattie, 2009). Enfin, la majorité des études sélectionnées par les méta analyses se sont déroulées dans des pays développés avec des individus parlant anglais, ce qui pose la question du caractère généralisable aux autres contextes de certains effets mis en évidence (Hattie, 2009).

La revue de méta analyses publiée par *Schneider et Preckel (2017)* constitue la référence principale de ce chapitre. En effet, il s'agit - à notre connaissance - du travail (1) le plus récent, (2) le plus proche de notre population d'intérêt (elle se limite à l'enseignement supérieur) et (3) le plus intégratif (en tant que revue d'autres méta analyses). Elle étudie pas moins de 105 facteurs de réussite et compile 38 méta analyses triées sur le volet. Parmi ses sources, on retrouve d'ailleurs la plupart des méta analyses auxquelles nous nous référons au long de ce chapitre. Son caractère intégratif lui donne l'avantage de pouvoir discuter de l'importance relative de chaque facteur en regard de la réussite. Cela étant, nous ne nous limitons pas à cette revue dans ce chapitre. D'autres méta analyses et rapports de recherche, moins macroscopiques (mobilisant un nombre plus réduit de facteurs), permettent en effet de nuancer certaines observations. En ce sens, la méta analyse de *Richardson, Abraham et Bond (2012)* nous est apparue complémentaire à la revue majeure de Schneider et Preckel (2017). Contrairement aux autres méta analyses, les travaux de Richardson et al. (2012) combinent étroitement récence et approche intégrative (un critère que nous valorisons particulièrement au vu de nos objectifs généraux). En effet, avec ses 38 facteurs étudiés, elle est la seule méta analyse de la revue de Schneider et Preckel (2017) à considérer plus de 13 facteurs en parallèle. Notons ici que nous ne nous sommes pas limités exclusivement à ces deux méta

négligeable. Pourtant, la taille d'effet correspondante n'est que de $d = .07$ (Rosenthal et DiMatteo, 2001). Pour le second cas, il semble raisonnable de conseiller aux étudiants de prendre note durant les cours, simplement parce que cette pratique peu coûteuse est associée à un léger bénéfice ($d = .14$) sur la réussite des étudiants.

analyses principales, d'autres travaux nourrissant notre propos au fil de ce chapitre en fonction de leur lien avec les facteurs discutés.

1.2.2 Études intégratives

Quant aux études intégratives, elles se montrent particulièrement complémentaires aux méta analyses pré citées. En effet, l'effet net de chaque variable y est mis en concurrence avec de nombreux autres facteurs de réussite⁵ qui, ensemble, composent la part de variance totale du modèle. S'il y survit, au-delà de sa covariance avec d'autres facteurs, son effet direct présumé s'en trouve hautement renforcé. Au contraire, s'il disparaît dans les modèles multivariés, cela peut indiquer la présence d'effets indirects, une absence d'effet du facteur injustement associé à la réussite dans la littérature voire un recouvrement théorique trop important avec un autre facteur proche (Broonen, 2006). En outre, les tailles d'échantillon des études intégratives étant largement plus petites que celles des méta analyses, les effets doivent être plus importants pour être significatifs. Dès lors, les facteurs toujours présents dans les modèles finaux de ces recherches peuvent être considérés comme particulièrement pertinents. D'autre part, les méta analyses ne distinguent généralement pas les recherches en fonction du pays concerné. Or, on sait que les contextes d'apprentissage varient fortement en fonction des pays (Eurydice, 2014b). Dans ce cadre, il s'avère pertinent de sélectionner des recherches intégratives qui se rapprochent le plus possible du contexte étudié (dans notre cas, l'université belge francophone), nuancant et affinant ainsi les tendances lourdes rapportées par les méta analyses. Enfin, les méta analyses dominant la littérature accordent une grande importance aux variables liées au dispositif pédagogique et aux techniques d'enseignement (Tett, Hounsell, Cree, Christie & McCune, 2012), que nous n'investiguons pas de façon approfondie dans cette thèse.

1.3 Structuration de nos facteurs en quatre blocs

Une fois sélectionnés, nous avons regroupé les déterminants de la réussite en entités cohérentes sur le plan théorique. Dans la littérature, différents critères de répartition sont en effet généralement utilisés lorsqu'un nombre important de facteurs sont concernés. Primo, ceux-ci sont souvent classés en fonction de leur caractère plutôt *distal* (niveau de diplomation des parents, antécédents scolaires, etc.) ou *proximal* (engagement cognitif, comportemental, émotionnel, etc.) par rapport à la réussite académique. Secundo, une distinction peut être opérée entre les variables *objectives* (telles que l'âge, le niveau de programme ou encore le nombre de membres du personnel dédiés à l'aide pédagogique) et celles qui sont *liées au vécu subjectif* de l'étudiant (comme les motifs, la perception d'obstacles ou encore le soutien perçu). Tertio, les variables sont aussi parfois regroupées en fonction de leur *centration sur l'étudiant* (âge, motifs, valeur, etc.) ou *sur le dispositif de formation* (aménagement du dispositif de formation, soutien pédagogique, etc.). Quarto, d'un point de vue plus pragmatique, certains facteurs de réussite *peuvent être travaillés/influencés* par des

⁵ De leur côté, bien que regroupant souvent une série importante de facteurs d'entrée, de motivation et d'engagement, les méta analyses précitées se basent en grande majorité sur des études ne mobilisant qu'un nombre réduit de facteurs.

interventions externes ou internes à l'individu (attentes de réussite, valeur, perception de soutien, etc.) alors que d'autres sont *fixes* (personnalité, âge, origine socioéconomique, etc.).

Généralement, les recherches intégratives insèrent en premier lieu dans leurs analyses une série de variables dont on sait qu'elles influencent la réussite mais qui n'intéressent pas directement les chercheurs. Ces variables, souvent les plus fixes et objectives, servent ainsi à contrôler une partie de la variance explicative de la réussite. Ceci permet, dans un second temps, d'intégrer au modèle de régression les différents facteurs au cœur de l'étude. Si leur effet se montre significatif, le chercheur peut alors affirmer leur importance avec plus de véhémence que s'il avait obtenu les mêmes résultats sans variables de contrôle. Notons qu'il existe toujours le risque d'avoir omis de mesurer une variable qui partage la variance d'un facteur jugé significativement associé à la variable dépendante. Cependant, ce risque est logiquement plus réduit dans une recherche intégrant un grand nombre de facteurs que lors d'analyses univariées.

Dans notre cas, même si nous nous centrons sur la dynamique motivationnelle et d'engagement, les variables plus structurelles ne servent pas uniquement à contrôler la variance. En effet, les spécificités des ARE universitaires mises en évidence depuis le début de cette thèse font état de l'importance des variables structurelles (telles que les aménagements de l'horaire de formation), qui les distinguent de leurs camarades plus jeunes et dont les effets sur la réussite pourraient intéresser les concepteurs de formation universitaires pour adultes.

Partant de ces différents critères et considérations et privilégiant notre approche chronologique, nous nous sommes inspirés des modélisations de De Clercq et al. (2013), Dupont (2013), Kahu (2013) et Lardy (2017) pour finalement distinguer quatre groupes de variables. Les deux premiers blocs reprennent l'ensemble des facteurs fixes et distaux, distingués en fonction de leur centration sur l'individu ou le dispositif de formation. Ainsi, les *antécédents individuels fixes* regroupent les variables les plus distales, objectives et centrées sur l'individu. De par leur caractère distal, la littérature postule généralement des effets indirects de ces variables sur la réussite. De son côté, le second groupe reprend plusieurs *variables fixes centrées sur le dispositif de formation*. Plus proximales que le premier groupe, ces variables dépendent des caractéristiques structurelles de la formation (et/ou de l'institution universitaire) et permettent de questionner leur influence sur la réussite d'ARE universitaires. Ensuite, les deux groupes de facteurs suivants reprennent les variables liées au vécu subjectif de l'étudiant. Elles ont en commun d'interroger ce qui se joue durant la formation et influence positivement ou négativement la réussite. Tout d'abord, le troisième ensemble de variables comprend les différents facteurs relatifs à la *dynamique motivationnelle*. Considérant l'équilibre particulièrement complexe des ARE universitaires en comparaison avec leurs cadets (chapitre 2), nous y intégrons également divers adjuvants (tels que le soutien familial) et opposants (la perception d'obstacles en particulier) à l'engagement, lesquels sont supposés présenter une influence plus indirecte sur la réussite. Ensuite, le quatrième et dernier bloc est relatif à l'*engagement*. En effet, ce dernier est généralement distingué des facteurs motivationnels de par son caractère éminemment proximal avec la réussite (Eccles & Wigfield, 2000).

Notons enfin que la plupart des auteurs ayant proposé une taxonomie de facteurs de réussite s'accordent en précisant qu'il ne s'agit pas d'entités indépendantes les unes des autres (Bourdages & Delmotte, 2001 ; Morgan & Tam, 1999) : ces facteurs s'influencent mutuellement et justifient pleinement le recours à des méthodes intégratives.

2. Antécédents individuels fixes

2.1 Genre

Dans l'enseignement obligatoire comme dans le supérieur, la littérature rapporte généralement un effet du genre *en faveur des femmes* tant au niveau de la persistance (CEGEP, 2005 ; Quinn, 2013) que de la réussite scolaire et académique (DiPrete & Buchmann 2013 ; Duguet, 2014 ; Duru-Bellat, 2002 ; Van den Berg & Hofman, 2005). En Belgique, le taux de réussite des étudiants universitaires de première génération en 2009-2010 était de 35 % pour les hommes contre 41 % pour les femmes, correspondant à un écart significatif bien qu'inférieur à celui observé dans les hautes écoles (CFWB OES, 2012). Tant sur le continent américain qu'europpéen, les femmes apparaissent d'ailleurs proportionnellement plus représentées parmi les adultes diplômés du supérieur (OCDE, 2006 ; Sauvé et al., 2006). Qui plus est, Duguet (2014) a constaté que les étudiants universitaires traditionnels de sexe masculin étaient plus nombreux à se réorienter, redoubler voire abandonner leur première année. Et toujours sur le plan descriptif, Bruinsma et Jansen (2009) ont confirmé, sur base d'un échantillon d'étudiants universitaires de 17 à 33 ans, l'impact du genre (en faveur des femmes) sur le délai entre le démarrage de la première année et la réussite des examens de fin de première année.

Du côté des méta analyses, Richardson et al. (2012) corroborent cette tendance en rapportant des corrélations positives légères mais significatives ($d=.21$, $[-.08, .31]$) entre le genre féminin et la moyenne aux examens. La revue de méta analyses centrées sur l'enseignement supérieur de Schneider et Preckel (2017), intégrant notamment la méta analyse de Voyer et Voyer (2014), confirme ce léger effet en faveur des femmes ($d=.21$, $[-.17, .25]$).

Quant aux études intégratives, elles se montrent particulièrement complémentaires aux méta analyses pré citées. En effet, l'effet du genre y est mis en concurrence avec de nombreux autres facteurs de réussite. S'il y survit, alors son effet direct présumé s'en trouve renforcé. Au contraire, s'il disparaît dans les modèles multivariés, cela indique plutôt la présence d'effets indirects voire une absence d'effet. En l'occurrence, conformément aux tendances précitées, De Clercq (2017, chapitre 11) a observé un léger effet significatif du genre en univarié (en faveur des femmes). Par contre, cet effet a disparu dans ses analyses multivariées multiniveaux. De plus, l'effet univarié du genre présentait déjà une erreur standard élevée⁶, signe d'une nécessaire prudence à observer dans son interprétation. Ce phénomène se

⁶ L'erreur standard d'un coefficient de prédiction correspond à l'écart-type de la distribution théorique de l'ensemble des erreurs qui seraient rencontrées si on effectuait la prédiction en question avec un grand nombre d'individus (IRDP, 2019).

confirme dans les travaux de Lardy (2017). De fait, l'influence du genre – entré dans les tout premiers paramètres de son modèle multiniveaux – sur la moyenne en fin d'année se montre d'abord significativement en défaveur des hommes, puis disparaît de son modèle une fois la réussite académique passée et la moyenne en fin de premier semestre intégrées.

Pour ce qui concerne les études relatives à notre population d'intérêt, Spitzer (2000) a comparé plusieurs prédicteurs de la réussite en distinguant étudiants universitaires traditionnels ou non en fonction du critère d'âge (plus ou moins de 25 ans). Il rapporte une corrélation significative générale de .23 entre le genre et la performance moyenne aux examens, mais ne constate pas de différence entre les deux groupes d'âge. De son côté, à l'aide d'un échantillon composé d'adultes universitaires âgés de 35 ans en moyenne (dont deux tiers de femmes, une moitié de mariés et un tiers de parents), Maroney (2011) a comparé les étudiants persistants (ayant obtenu leur diplôme) et non persistants sur plusieurs dimensions. Ses analyses concluent que l'effet du genre sur la persistance n'est pas significatif. Quant à Brown (2002), il observe que la plupart des femmes qui retournent aux études aux États-Unis le font suite à un divorce. Elles combinent alors souvent plusieurs facteurs de risque (parentalité, revenus limités, réseau de soutien restreint), lesquels augmentent leur probabilité d'abandonner en comparaison avec les hommes. Lin (2016), partant d'observations similaires, explique que les femmes en reprise d'études vivent des niveaux d'anxiété supérieurs à leurs homologues masculins et traditionnels, augmentant ainsi leur risque d'abandon et d'échec. Pour ces deux auteurs, c'est donc plutôt le fait d'être un homme qui est associé positivement à la persévérance et à la réussite. Enfin, chez Bean et Metzner (1985), auteurs d'un modèle explicatif de l'abandon des étudiants non traditionnels (entendus au sens large, soit combinant étudiants plus âgés, à temps partiel et originaires de banlieues), des effets faibles et indirects du genre sur l'abandon sont postulés sans qu'une direction particulière ne soit attendue. Ils considèrent en effet que c'est la perception de stéréotypes genrés qui va influencer la réussite, or il existe des stéréotypes favorables et défavorables aux deux sexes.

En termes de processus, les travaux précités s'accordent globalement pour considérer qu'une fois associé à certaines autres variables indépendantes, le genre perd de son pouvoir explicatif (Roche, 2017). Parmi celles-ci, les sociologues de l'éducation ont largement étudié l'effet « filière » (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015) pour expliquer l'influence du genre sur les choix d'études (e.g., les sciences sociales pour les femmes, les technologies industrielles pour les hommes) puis sur la réussite, les filières masculinisées étant corrélées à des taux d'abandon plus importants que les autres (Pettigrew & Asselin, 2007, cités dans Roche, 2017). Cependant, ces dernières années, la diversification des filières semble avoir réduit le poids des inégalités d'accès liées au genre (Duru-Bellat, 2002), allant jusqu'à entraîner un désir d'études supérieures aujourd'hui plus marqué du côté de la gent féminine (Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009). Cette évolution positive n'a pas pour autant fait disparaître les particularités de socialisation, de rapport au savoir et au travail des femmes (Ollagnier, 2010). En ce sens, une étude internationale récente menée par Diniz et al. (2018) et traitant de l'impact du genre sur les attentes académiques à l'université (chez des étudiants traditionnels) a constaté que les hommes exprimaient des attentes globalement supérieures

aux femmes, que ce soit en termes de développement personnel, social ou encore de préparation à un futur emploi. Également en lien avec le rapport genré à la formation, les travaux de Dyke et Murphy (2006), qui ont étudié les représentations de la réussite (au sens professionnel) chez 40 adultes étasuniens âgés de 40 ans en moyenne, révèlent que les femmes accordent davantage d'importance aux différents contextes de vie dans lesquels elles évoluent et à leurs relations, définissant en conséquence davantage que les hommes la réussite comme un état d'équilibre entre les différentes facettes de leurs vies. Du côté des hommes, la notion de réussite s'est avérée plus extrinsèque (acquisition matérielle, position sociale, pouvoir). Bien que limitée aux États-Unis, cette étude tend à indiquer que les paradigmes culturels entraînent des stéréotypes de genre influençant directement la perception même de la réussite, ce qui ne peut qu'influencer en retour les formes de motivation et d'engagement des femmes et des hommes qui décident de se (re)lancer dans un programme universitaire.

Outre ces effets liés aux constructions sociales et stéréotypes de genre, la littérature pointe deux facteurs intermédiaires susceptibles d'expliquer le lien entre le genre et la réussite académique. Au niveau le plus distal, l'intégration du *passé scolaire* (que nous discutons plus loin dans ce chapitre) dans les modélisations statistiques intégrées tend à faire perdre au genre tout pouvoir explicatif (Lambert-Le Mener, 2012 ; Lardy, 2017). Ensuite, il apparaît que les différences de réussite en fonction du genre seraient dépendantes des *stratégies d'étude et d'autorégulation* des étudiants (Michaut, 2012 ; Richardson et al., 2012), les femmes étant généralement jugées plus studieuses et assidues (Frickey et Primon, 2003, cités dans Duguet, 2014) de même que davantage capables de fournir des efforts que les hommes (Hattie, 2009). Du côté des ARE universitaires, elles rapportent d'ailleurs consacrer davantage de temps à prendre des notes, étudier et revoir leur méthode de travail que les hommes (Vallée et al., 2013). Par ailleurs, une étude qualitative des facteurs de persistance menée aux États-Unis sur 15 individus (âgés de minimum 25 ans, 4/5ème de parents, 2/3 de femmes, 2/3 de travailleurs dont 2/3 à temps partiel) par Samuels (2005) indique que les femmes sollicitent plus régulièrement le soutien proposé par la faculté, n'hésitant pas à partager des informations personnelles tant avec les conseillers que les professeurs en vue de faciliter la compréhension de leurs circonstances particulières de vie (en particulier au niveau familial). Quant aux hommes, ils se limiteraient à un soutien académique plus formel.

En conclusion, les données purement descriptives tendent à indiquer un effet positif du genre sur la persévérance et la réussite en faveur des femmes (CFWB OES, 2012 ; OCDE, 2006). Cependant, deux arguments viennent nuancer cette affirmation. D'un point de vue statistique d'abord, dès que le genre est mis en concurrence avec d'autres variables indépendantes (en particulier le passé scolaire et les stratégies de travail et d'étude), il perd sa significativité. D'un point de vue plus sociologique ensuite, l'effet du genre semble plutôt passer par des processus de construction sociale. D'ailleurs, il est intéressant de constater que le genre n'est pas directement présent dans le modèle expectancy-value (notre modèle de référence, voir chapitre 5) d'Eccles et Wigfield (2000). Par contre, parmi les blocs de facteurs distaux liés au milieu culturel, on retrouve les stéréotypes liés au genre. Tout cela converge vers une absence d'impact biologique du genre, au contraire d'une influence plus perceptuelle des conséquences de la socialisation genrée. D'un point de vue pragmatique, il

serait d'ailleurs heureux que nos résultats confirment cette conclusion : on peut en effet difficilement travailler le genre en tant qu'attribut, par contre il est possible de travailler sur les stéréotypes de genre et leur perception, ce à quoi s'emploient d'ailleurs de nombreuses campagnes de sensibilisation.

En termes d'hypothèses, le genre faisant partie des facteurs de contrôle généralement étudiés et son impact faisant débat dans la littérature, nous l'intégrerons à nos analyses. Cependant, au vu des éléments précités, nous ne nous attendons à observer qu'un lien univarié et non multivarié entre le genre et la réussite des ARE universitaires⁷. Il en va de même pour la réussite subjective (impact perçu de la formation), les différences genrées en termes d'attentes observées par Dyke et Murphy (2006) aux États-Unis nous semblant difficilement transposables dans notre contexte.

2.2 Age

Comme développé au chapitre 2, l'âge est le critère pragmatique le plus usité dans la littérature pour distinguer les étudiants « adultes » des autres (Chung et al., 2014). Selon les auteurs, l'âge minimal fixé se montre variable, oscillant entre 21 (Murphy & Roopchand, 2003) et 28 ans (Bye et al., 2007), une majorité de chercheurs fixant ce critère à 25 ans (Guyot et al., 2003 ; Kasworm, 2005 ; Kim, 2002 ; NCES, 2002 ; Samuels, 2005). Malgré ce recours largement répandu au critère d'âge, plusieurs auteurs mettent en question sa capacité à appréhender la complexité d'un ARE (Mason, 2016). D'ailleurs, la définition de l'adulte en reprise d'études universitaires en vigueur dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone renvoie au critère de disponibilité sur le marché du travail d'une part et/ou d'interruption de la carrière académique d'autre part : aucun âge minimal n'est donc exigé. Dans ce contexte controversé, il apparaît utile de vérifier la pertinence du critère d'âge en tant que facteur de réussite.

Au niveau des *méta analyses*, Schneider et Preckel (2017) se basent sur Richardson et al. (2012) pour conclure à une absence de lien significatif entre l'âge chronologique et la réussite ($d=.06$, $[-.04, .16]$), l'intervalle de confiance se montrant relativement large. Rappelons que cette revue de méta analyses reprend des travaux portant sur des étudiants du supérieur majoritairement âgés de moins de 25 ans, soit des études où la variance de l'âge se montre plutôt faible, réduisant ainsi sa probabilité d'influence significative sur la réussite.

Du côté des *études intégratives* à l'université, les travaux de De Clercq et al. (2013) et De Clercq (2017) rapportent une influence négative de l'âge en analyses univariées, que les auteurs expliquent par une plus grande crainte de l'échec et davantage d'anxiété relative aux examens chez les apprenants plus âgés. Cette influence, observée sur des échantillons composés de très peu d'étudiants âgés de plus de 20 ans, disparaît (ou en tout cas diminue fortement) dans leurs analyses multivariées multiniveaux. Quant à Cassidy (2012), avec des étudiants traditionnels un peu plus âgés (23 ans en moyenne), il observe une association positive entre l'âge et la réussite qu'il explique par une motivation plus intrinsèque et de

⁷ Son intégration contrôlera une partie de la variance, participant ainsi à l'intérêt des approches intégratives.

meilleures capacités d'études chez les étudiants plus âgés. Par ailleurs, l'âge ne ressort pas significativement dans l'étude multivariée de Lardy (2017), qui intègre à ses analyses une série de facteurs similaires aux nôtres pour expliquer la réussite académique dans des bacheliers technologiques. Notons que ses participants étaient âgés de 17 à 29 ans, dont 3/4 de 18 ans et moins : sa faible variance liée à l'âge pourrait expliquer cette absence d'effet. À notre sens, un recouvrement partiel entre la variance liée à l'âge et celle liée au nombre de redoublements peut en partie expliquer ces résultats inconsistants observés chez les étudiants traditionnels, l'effet négatif de l'âge étant le plus souvent rapporté dans des études aux échantillons particulièrement jeunes.

Pour ce qui regarde les *étudiants adultes*, notre approche descriptive proposée au chapitre 3 a mis en évidence des taux d'abandon plus importants chez les étudiants âgés d'au moins 25 ans au sein des universités francophones belges. En matière de réussite, nous y avons également constaté que les étudiants plus âgés étaient proportionnellement plus nombreux à être en situation de redoublement que de réussite.

Dans la littérature, la plupart des auteurs se sont bornés à utiliser le *critère* d'âge pour les distinguer des autres étudiants dans leur échantillon (Johnson, Taasoobshirazi, Clark, Howell & Breen, 2016 ; Samuels, 2005 ; Spitzer, 2000 ; Vallée et al., 2013). Plus rares sont ceux à avoir intégré la variable en tant que facteur de réussite à part entière. Dès lors, leurs conclusions relatives à l'influence de l'âge renvoient aux résultats de la comparaison entre les deux groupes créés (qui se distinguent notamment par l'âge) et non à l'intégration du facteur « âge » en tant que variable indépendante au sein de leurs modèles de régression.

Quelques auteurs ont néanmoins inclus l'âge parmi les prédicteurs de leur modèle. Parmi ceux-ci, Maroney (2011) constate dans sa recherche intégrative que l'âge moyen des persistants (34 ans) et des non persistants (37 ans) de son échantillon de 134 adultes en reprise d'études supérieures (pas uniquement universitaires) diffère significativement ($p < .10$). Cependant, une fois une série de ressources psychologiques (en particulier le sentiment d'auto-efficacité académique, la capacité à gérer son temps et le degré d'interactions avec les autres étudiants) entrées dans sa régression, l'âge ne ressort pas en tant que prédicteur significatif de la persévérance. De leur côté, Gray, McGuinness et Owende (2014), qui comptaient environ 1/3 d'étudiants adultes dans leur échantillon d'universitaires inscrits dans une filière technologique en Irlande, se sont centrés sur les variables motivationnelles et quelques variables de contrôle – dont l'âge – pour tenter d'expliquer la réussite. Il s'avère que l'âge est resté significativement et positivement associé à la performance académique dans leur modèle final. Quant à Cassidy (2012), avec un échantillon d'étudiants universitaire âgés de 18 à 41 ans (moyenne d'âge : 23 ans), il constate également une corrélation positive significative entre l'âge et la performance académique alors que d'autres facteurs (dont les antécédents scolaires) sont intégrés à sa régression.

Pour expliquer ces effets inconsistants décrits chez les étudiants adultes, la littérature propose trois grandes catégories d'explications : motivationnelles, cognitives et organisationnelles. Tout d'abord, au niveau *motivationnel*, les auteurs qui rapportent un effet positif de l'âge sur la réussite le justifient généralement par une motivation intrinsèque plus

importante des étudiants adultes en comparaison avec les étudiants traditionnels (Bye et al., 2007 ; Cassidy, 2012). Pourtant, d'autres chercheurs rapportent un lien positif entre l'âge et la crainte de l'échec (Bruinsma, 2004) ainsi qu'un lien négatif entre l'âge et les attentes de réussite (Jacot et al., 2010), soit un impact potentiellement délétère de l'âge sur le sentiment de compétence des étudiants adultes. Du côté des méta analyses, Gegenfurtner et Vauras (2012) mettent en évidence un effet principal positif de l'âge sur la motivation à apprendre, confortant l'hypothèse d'un maintien voire d'un accroissement de la motivation au fil des années.

Ensuite, au niveau *cognitif*, les premières recherches portant sur l'apprentissage des adultes se concentraient sur l'intelligence, présumée en déclin au fur et à mesure du vieillissement humain (Merriam & Caffarella, 1999). D'après ces auteurs, certains effets limitants associés à l'âge (soucis de santé, perte de l'habitude d'étudier, etc.) seraient également susceptibles d'affecter négativement l'apprentissage des étudiants adultes, surtout ceux qui sont sortis du système académique depuis plusieurs années. Or, Ratey (2001) a montré que les fonctions cognitives étaient préservées voire améliorées dès lors que le cerveau était stimulé. L'absence ou la réduction d'exercice intellectuel expliquerait ainsi les déclin d'intelligence préalablement observés avec l'âge, plutôt que le vieillissement au sens biologique (Samuels, 2005). Cette interaction entre l'âge et les *études antérieures* est avancée par d'autres auteurs, ces dernières jouant vraisemblablement un rôle protecteur majeur dans l'équation liant âge et performance académique. Ainsi, le fait d'avoir accumulé de nombreux savoirs et compétences mettrait certains adultes en position de force pour apprendre de nouvelles matières, compensant voire dépassant le potentiel déclin des processus de traitement et de mémorisation de l'information auquel ils font face (Zemke & Zemke, 1984, cités dans Dupont, 2013). Un meilleur transfert des apprentissages (notamment par la possibilité de les contextualiser dans la vie professionnelle) ainsi qu'une réflexion critique élaborée complèteraient ainsi les bénéfices cognitifs et métacognitifs de ces adultes déjà bien formés (Merriam & Caffarella, 1999). Toujours au niveau cognitif, au travers de leur recherche des prédictors de la réussite académique d'adultes âgés de 50 à 79 ans, Imlach et al. (2017) n'ont pas non plus constaté d'effet de l'âge chez leurs participants universitaires australiens, concluant que le vieillissement n'empêche pas l'accès aux facultés cognitives et capacités d'engagement des adultes plus âgés dans un programme de formation. Enfin, de façon cohérente avec les recherches précitées, quelques ARE (moins d'un tiers) de l'étude intégrative de Vallée et al (2013) menée au sein de deux universités francophones belges mentionnaient de légères difficultés de mémorisation, de prise de notes rapide ou encore de réactivité lors de travaux pratiques ou stages. Or, en approfondissant la question à l'aide d'entretiens téléphoniques, les auteurs ont constaté que ces rares différences avec les étudiants traditionnels s'expliquaient le plus souvent par de la fatigue liée à la gestion combinée des responsabilités familiales, professionnelles et académiques (Vallée et al., 2013).

Enfin, en termes plus *organisationnels*, certains auteurs argumentent en défaveur de l'âge, considérant que les adultes auraient quelque peu « perdu la main » relativement aux méthodes de travail, d'étude et à l'ensemble des habitudes de l'enseignement supérieur (Mason,

2016). Pourtant, ils sont plus nombreux à rapporter que les étudiants adultes disposeraient de méthodes de travail et de gestion du temps plus élaborées que les étudiants traditionnels (Carney-Compton & Tan, 2002 ; Trueman & Hartley, 1996). De fait, les adultes ont déjà souvent acquis l'expérience de gestion conjointe d'une série de responsabilités (familiales, financières, professionnelles, etc.), les études venant se greffer à une gestion bien huilée. Ce lien entre âge et responsabilités multiples peut ainsi jouer un rôle tantôt protecteur tantôt limitant en fonction des adultes : les responsabilités familiales, par exemple, représentent à la fois un sérieux défi de gestion du temps (et donc un risque d'abandon) et un apport de satisfaction, de maturité et de capacité à gérer un planning chargé chez l'adulte concerné, soit une série de facteurs positivement associés à la réussite (Carney-Compton & Tan, 2002).

Toujours en vue d'expliquer les résultats inconsistants observés dans la littérature, il nous faut évoquer l'impact des *domaines d'étude* avancé par Cassidy (2012). Comparant les échantillons de plusieurs recherches, ce dernier suggère que certaines disciplines exigeantes en heures de travail (telles que les sciences, les mathématiques et le domaine technologique en général) nécessiteraient davantage de continuité que d'autres avec les études antérieures, continuité que la motivation et les méthodes de travail des étudiants plus âgés ne permettraient pas de compenser (Burke da Silva, Hunter & Auburn, 2008, cités dans Cassidy, 2012). Autrement dit, l'effet délétère de l'âge se marquerait dans certaines disciplines plutôt que d'autres.

Au final, au vu de la littérature, nous nous attendons à ce que l'âge exerce un effet léger et indirect sur la réussite des ARE universitaires, interagissant avec de nombreuses autres variables plus proximales (en particulier, les stratégies d'étude en profondeur, la perception d'obstacles de gestion du temps et de sentiment d'auto efficacité, la motivation intrinsèque et les antécédents scolaires).

2.3 Origine socio-économique

L'origine socio-économique (OSE) ou sociale fait partie des facteurs généralement associés à la réussite tant scolaire qu'académique (Hattie, 2009 ; Robbins et al., 2004). Deux grands types d'*indicateurs* sont privilégiés par les chercheurs pour la mesurer⁸ : le diplôme des parents, marque du capital culturel de l'étudiant, et les revenus de la famille, plutôt liés à son capital économique (Dupriez et al., 2009).

Au niveau macro, la revue de *méta analyses* de Schneider et Preckel (2017) conclut à un effet significatif mais faible ($d=.25$, $[-.21, .29]$) de l'OSE sur la réussite, avec pour indicateurs principaux le niveau d'éducation des parents et le revenu moyen de la famille. Richardson et al. (2012) rendent des conclusions similaires en considérant, en cohérence avec la théorie de l'*habitus* (Bourdieu, 2006), qu'une OSE aisée facilite l'*adaptation sociale* des étudiants au

⁸ Parmi les exceptions, notons le choix de Thiele et al. (2016) en Angleterre d'utiliser une base de données nationale classant, selon leur adresse, les individus en zones défavorisées à prospère. Ce faisant, ils ont constaté un lien entre OSE et réussite à l'université. Bien que peu usité dans nos contrées, cet indicateur nous semble intéressant en ce sens que, contrairement au diplôme ou au revenu des parents, il se centre sur la situation des étudiants (leur adresse actuelle). Ce faisant, il se montre plus proximal pour des adultes en reprise d'études que les indicateurs classiques.

contexte académique. En termes d'importance, la taille d'effet de la variable dans la méta-analyse de Hattie (2009) ($d=.57$, [ns]), centrée sur l'enseignement obligatoire, se montre sensiblement plus grande que celle mesurée par Schneider et Preckel, centrée sur l'enseignement supérieur. Ceci tend vers l'idée d'une réduction de l'effet direct de la variable indépendante dans le temps. Il nous faut rappeler ici que les études sélectionnées dans ces méta-analyses sont majoritairement américaines, or le système d'admission y est sensiblement plus exigeant qu'en Belgique (Eurydice, 2014b).

Parmi les explications avancées pour expliquer cet effet général du diplôme universitaire des parents sur la réussite, Hart et Risley (1995) avancent que les parents plus diplômés se sont souvent révélés plus stimulants, encourageants et ont offert davantage de ressources d'apprentissage à leur enfant que les autres. Du côté des sociologues, plusieurs auteurs ont plutôt invoqué l'effet d'*auto-sélection* pour expliquer le lien entre OSE et réussite via les choix d'orientation (Dupriez et al., 2009 ; Duru-Bellat, 2002). Selon Dupriez et al. (2009), l'effet d'auto-sélection tend à diminuer en importance à mesure que l'on avance dans le parcours éducatif, laissant la place à des facteurs plus directement liés au monde scolaire et académique, le degré de réussite préalable en particulier. D'ailleurs, Galand et al. (2005) n'ont observé que de faibles parts (significatives) de variance expliquée par l'OSE sur la réussite (entre 1 et 5%) dans leur revue de plusieurs recherches menées à l'université auprès d'étudiants traditionnels. D'après Michaut (2012), ce serait surtout l'abandon - plus que l'échec - qui serait impacté par une OSE défavorisée. De façon controversée, cette hypothèse de décroissance de l'impact de l'origine sociale dans le *temps* n'est pas approuvée par d'autres travaux de sociologues belges, qui estiment que la faible part de variance expliquée par l'OSE est surtout due au faible pourcentage d'étudiants issus d'un milieu modeste présents à l'université, et non à une diminution de l'effet des indicateurs d'origine sociale classiques (Van Campenhoudt, Dell'Aquila & Dupriez, 2008). En ce sens, Lafontaine, Dupriez, Van Campenhoudt & Vermandele (2012) ont comparé les niveaux d'études des parents des étudiants universitaires avec les niveaux d'études moyens des individus de 40 à 64 ans en Belgique francophone. Ils ont compté plus du double de parents diplômés du supérieur parmi les étudiants universitaires comparativement aux taux de la population générale, et ce malgré le système ouvert qui caractérise la Belgique (chapitre 2). Des données similaires ont été collectées en Espagne sur base du niveau de revenu et ont amené aux mêmes conclusions inégalitaires entre les étudiants universitaires et le reste de la population (Schomer, 2013).

Toujours en vue de comprendre l'effet de l'OSE sur la réussite à l'université, certains auteurs ont rapporté des interactions entre l'OSE et le *passé scolaire*. Citons ici les rapports du projet MOHICAN coordonné par Leclercq (2003) au sein des universités francophones belges, où une interaction entre le passé scolaire (indiqué par la présence de redoublements) et l'origine sociale (indiquée par le niveau de diplomation du père) a été constatée. Dans le cas présent, seuls les étudiants âgés de 18 ans à l'entrée à l'université et ayant un père faiblement diplômé voyaient leur taux de réussite réduit de 4%, comparativement aux groupes issus de pères moyennement ou fortement diplômés. Par contre, chez les plus de 19

ans, le taux de réussite en cas de père faiblement diplômé se voyait réduit de 10% par rapport aux autres.

En France, Morlaix et Lambert-Le Mener (2015) ont observé une double médiation auprès d'étudiants universitaires traditionnels. Tout d'abord, en secondaire, ils ont constaté que l'OSE exerçait un effet direct sur la réussite combiné à un effet indirect sur la *filière secondaire* suivie (les enfants de cadres se rendant plutôt dans des filières scientifiques, les enfants d'ouvrier dans des cursus techniques ou professionnels). Ensuite, outre un effet direct et massif de la filière sur la réussite dans le supérieur, les auteurs ont également observé que le niveau de *motivation intrinsèque* des étudiants était impacté par la filière suivie, les filières scientifiques entraînant sa croissance tandis que les filières moins prestigieuses la diminuant dans le temps. Bien que l'effet de la motivation intrinsèque soit resté positif quelle que soit la filière d'origine, ils en concluent que l'OSE joue un rôle majeur en amont du processus de choix de la filière du secondaire, lequel impacte directement la réussite et indirectement la motivation (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015).

Par ailleurs, alors que plusieurs auteurs estimaient que les *épreuves d'admission* dans un enseignement supérieur revenaient pratiquement à tester l'OSE des étudiants, Sackett et al. (2009) ont procédé à une méta analyse qui montre que même si l'effet significatif sur la réussite de l'OSE (mesurée au travers des revenus, du statut professionnel et/ou du diplôme des parents) se trouve réduit une fois l'effet (également significatif) des résultats à un test d'admission contrôlés, il reste très significatif (absence de médiation). Ceci implique de ne pas considérer l'OSE et le niveau académique initial comme une même variable indépendante.

Dans leur *étude intégrative* des déterminants de la réussite chez des étudiants traditionnels dans une université francophone belge, De Clercq et al. (2013) ont mesuré l'OSE au travers du niveau de diplôme des parents. Bien que le coefficient observé ait diminué au fur et à mesure de l'entrée d'autres variables dans la régression, le diplôme des parents est resté significativement associé à la réussite jusqu'à leur dernier modèle, leur faisant conclure à la persistance des inégalités sociales - a minima - jusqu'à l'université. L'étude de De Clercq (2017), qui a privilégié comme indicateur d'OSE le type de ressources matérielles et culturelles à disposition des étudiants, a confirmé le maintien de cet effet au travers d'analyses multivariées multiniveau.

Du côté des ARE universitaires, aucune étude n'a - à notre connaissance - vérifié l'impact de l'origine socio-économique sur la réussite. Par contre, la persistance des étudiants non-traditionnels en général (dont les ARE font partie) semble influencée par leur origine sociale. Quinn (2013) affirme en effet qu'une OSE défavorisée constitue le premier facteur explicatif d'*abandon* aux études supérieures. Cela étant, les rares modèles de l'abandon développés pour plus de cohérence avec les spécificités des adultes en reprise d'études (Bean et Metzner, 1985 ; MacKinnon-Slaney, 1994) ont en commun de ne pas mentionner l'OSE parmi les variables mises en évidence. Quand on compare celles-ci avec les modèles dominants de l'abandon chez les étudiants traditionnels (Tinto, 1975, 1997), où l'OSE a une place, on

observe que l'environnement socio-économique est davantage centré sur l'individu (via son choix de secteur professionnel, par exemple).

En conclusion, les travaux précités attestent de l'impact important sur la réussite de l'origine socio-économique (telle que mesurée classiquement au travers de certaines caractéristiques parentales) jusqu'à l'âge adulte. Pour ce qui est des adultes en reprise d'études universitaires, rappelons (1) qu'ils sont majoritairement trentenaires, rendant ces indicateurs d'origine socio-économique particulièrement distants, et (2) qu'ils ne vivent majoritairement plus chez leurs parents. Leur contexte d'influence principal n'est donc plus le domicile parental, mais bien leur domicile propre, partagé ou non avec une « nouvelle » famille. On peut donc légitimement se demander si des indicateurs tels que le diplôme obtenu par les parents, particulièrement distal, aura encore un quelconque effet - en tout cas direct - sur la réussite des ARE universitaires, d'autant que le temps semble avoir procédé à une auto sélection surtout chez les candidats aux profils socio-économiques plus faibles. Si nous observions un effet direct, cela signifierait que les influences du milieu familial d'origine sur la réussite traversent l'éducation tout au long de la vie. Rappelons aussi ici (cf. chapitre 3) que ce sont surtout les adultes les plus diplômés qui expliquent la croissance des ARE, ceci allant plutôt dans le sens des conclusions de Van Campenhoudt et al. (2008).

Partant de ces différents éléments, nous nous attendons à observer une association faible entre l'OSE des ARE et leur performance académique, et à la voir disparaître une fois certaines variables mises en concurrence dans nos modèles intégrés. En particulier, au vu des travaux précités, nous pensons à l'effet du passé scolaire (Dupriez et al., 2009 ; Leclercq, 2003) et de l'intégration académique (Richardson et al., 2012).

2.4 Antécédents scolaires

Selon les auteurs, les antécédents scolaires sont mesurés par le biais d'un ou de plusieurs indicateurs. Globalement, ceux-ci convergent tous vers l'influence du niveau de scolarité préalable sur la réussite à l'université, en tout cas chez les étudiants traditionnels. En particulier, trois indicateurs de passé scolaire sont régulièrement rapportés dans la littérature : le grade ou la moyenne des points obtenus en fin de secondaire, le nombre de redoublements et la filière suivie dans le secondaire (qui interagit avec le nombre de redoublements⁹).

Outre ces trois indicateurs, il arrive aussi que les résultats à une *épreuve d'admission*¹⁰ soient assimilés au niveau scolaire antérieur à l'inscription à l'université. Cependant, ce type d'épreuve n'intervient régulièrement que dans les systèmes académiques américains (Richardson et al., 2012). Par ailleurs, la mesure du niveau scolaire antérieur est également souvent conceptuellement rapprochée des résultats aux tests d'intelligence. Or, ces derniers mesurent plutôt les capacités cognitives des individus face à la résolution de problèmes

⁹ voir la section relative à l'origine socio-économique dans le présent chapitre.

¹⁰ qui ne constituent pas une mesure d'origine sociale (voir précédemment dans ce chapitre).

complexes (via, par exemple, les matrices de Raven [Carpenter, Just & Shell, 1990])¹¹. D'ailleurs, Richardson et al. (2012) ont pu montrer que l'intelligence, la réussite à un examen d'entrée et les antécédents scolaires constituent bien trois indicateurs indépendants et ayant tous une influence sur la réussite. La mesure de ces antécédents présentant des recouvrements conceptuels évidents, nos travaux privilégient le passé scolaire qui se montre, parmi les trois, (1) le plus largement associé à la réussite chez les étudiants universitaires traditionnels (Richardson et al., 2012) et (2) le plus aisément opérationnalisable.

Chez Schneider et Preckel (2017), l'indicateur correspondant à la moyenne des *points obtenus en secondaire* est classé à la septième position d'importance ($d=.90$, $[-.77, 1.04]$) parmi les 105 facteurs de réussite analysés dans leur revue de méta analyses. Richardson et al. (2012) confirment en toute logique la prédominance de cette mesure d'antécédents scolaires ($d=.87$, $[-.75, 1.01]$), laquelle persiste dans leur modèle de régression hiérarchique (qui inclut d'autres facteurs étudiés). Toujours chez des étudiants du supérieur tout-venant, l'étude de Bruinsma et Jansen (2009) se base elle aussi sur le grade obtenu en secondaire (ainsi que l'âge, le genre et le degré de procrastination) pour mesurer l'impact du passé scolaire sur le temps nécessaire à une cohorte d'étudiants universitaires pour terminer leur année. Leurs résultats confirment, tenant compte des autres facteurs en présence, l'influence positive d'antécédents scolaires élevés. Avec des étudiants universitaires francophones belges traditionnels, De Clercq (2017) observe les mêmes résultats : une corrélation positive fortement significative entre la réussite antérieure (grades en secondaire) et la réussite académique, qui reste significative jusque dans son dernier modèle multivarié multiniveau. Wollast et al (2018), étudiant les facteurs de persistance doctorale en Belgique francophone, se sont basés sur le grade obtenu au master pour mesurer le passé scolaire des doctorants. Leurs résultats confirment le lien attendu entre le grade et la persévérance doctorale.

À un niveau plus descriptif, les chiffres de l'Observatoire de l'Enseignement supérieur de la Communauté française de Belgique se basent à la fois sur le *redoublement antérieur* et sur la *filière secondaire* pour comparer les étudiants en fonction de leur passé scolaire. En l'occurrence, ils font état de meilleurs taux de réussite chez les individus qui entrent à l'université directement sans avoir redoublé (taux de réussite supérieur de 20% comparativement aux autres) et les étudiants issus de l'enseignement secondaire général (taux de réussite supérieur de 6% comparativement à ceux issus du secondaire de transition, de 24% par rapport au secondaire technique et de 38% en comparaison aux apprenants venant de l'enseignement secondaire professionnel) (CFWB OES, 2012). La recherche MOHICAN (Leclercq, 2003) ainsi que les travaux de Van Campenhoudt et al. (2008), présentés dans la section précédente, attestent des mêmes tendances. En France, les travaux de Gury (2007) ont comparé l'impact du redoublement en fonction du moment où il intervient : en cohérence avec la littérature, il apparaît que le fait d'arriver dans l'enseignement universitaire en ayant redoublé en secondaire triplerait la probabilité de ne pas obtenir de diplôme. Par contre, un redoublement en première année d'université renforcerait les chances de finalement l'obtenir,

¹¹ En Belgique, Minnaert et Janssen (1998) rapportent, sur base d'une mesure d'intelligence générale, une variance explicative de 12% de la performance en première année universitaire.

les étudiants ayant pu mesurer les difficultés liées au métier d'étudiant et bénéficier d'une première expérience dans ce nouvel environnement (Romainville, 2000).

En lien étroit avec l'indicateur de filière secondaire, certains auteurs ont mesuré l'impact des *options dominantes* suivies en secondaire. À cet égard, Lambert et de Kerchove (1996) ont montré qu'avoir suivi des options de mathématiques ou de sciences fortes augmentait les chances de réussite à l'université des étudiants traditionnels. De leur côté, De Clercq et al. (2013) ont également intégré une variable relative aux options principales suivies par les étudiants lors de leur dernière année de secondaire. Au final, seule l'option mathématique s'est avérée positivement et significativement associée à la réussite dans le groupe des étudiants inscrits en sciences (pas d'effet en éducation physique), et ce même une fois les autres facteurs intégrés à leurs régressions multivariées. Quant à la présence de redoublement, les mêmes auteurs confirment leur hypothèse en observant une association significative entre le redoublement et l'échec, et ce sur l'ensemble de l'échantillon et compte tenu de l'influence des autres facteurs mesurés.

Chez les *étudiants adultes*, la littérature apparaît plus mitigée. En se basant le plus souvent sur des approches qualitatives plutôt que quantitatives, de nombreux auteurs en formation d'adultes considèrent en effet que la moyenne des points en secondaire ou la performance à un examen d'entrée ne sont pas d'aussi bons prédicteurs de la réussite dans le supérieur chez les adultes que ce n'est le cas chez les étudiants traditionnels (Bean & Metzner, 1985 ; Kasworm & Pike, 1994 ; McKenzie & Gow, 2004). Par contre, il semble que la réussite en secondaire joue un rôle important au niveau de la persévérance des étudiants non traditionnels (Bean & Metzner, 1985 ; Pascarella & Terenzini, 1983). Mesurant plusieurs facteurs de réussite chez près de 1200 étudiants universitaires australiens dont la moitié d'étudiants étaient en reprise d'études¹², McKenzie et Gow (2004) concluent à un effet significatif de la performance académique antérieure dans les deux groupes d'étudiants. Cependant, alors qu'il s'agit du prédicteur le plus significatif du groupe traditionnel (expliquant 24% de la réussite en première année), il ne s'agit que du second facteur d'importance chez les étudiants en reprise d'études (expliquant 5.7% de la variance), devancé par les stratégies de travail et d'études (voir section ultérieure).

De leur côté, Imlach et al. (2017) ont observé, dans leur étude intégrative avec des étudiants de plus de 50 ans, une influence du *nombre d'année d'études réussies préalables* à la reprise d'études sur la réussite. Ce résultat laisse à penser que les indicateurs traditionnels manquent de proximité temporelle avec la situation des ARE universitaires, et que des indicateurs tels que le niveau de diplôme préalable obtenu montrent plus de pertinence pour mesurer le passé académique. D'ailleurs, si on s'arrête sur les données descriptives de l'étude de Vallée et al. (2013), menée sur un échantillon très proche du nôtre, on y lit que presque tous les participants ont réussi l'enseignement secondaire général (pas de variance donc pour l'indicateur filière) et que 90% d'entre eux ont déjà suivi un parcours supérieur antérieur (pas forcément universitaire), réussi dans environ la moitié des cas. Considérant ces observations,

¹² Dans le système australien, le critère de poursuite versus d'interruption d'études est privilégié à l'âge biologique (plus ou moins de 25 ans) pour identifier les étudiants adultes.

il semble que l'effet observé par Van Campenhoudt et al. (2008) soit encore plus marqué à ce stade du parcours éducatif et entraîne une perte de variance des indicateurs de passé scolaire classiques. Ceci rejoint les conclusions de McKenzie et Gow (2004), qui considèrent que le nombre d'années écoulées entre les dernières performances académiques et la reprise n'en font plus une caractéristique d'entrée proximale des ARE, ceci expliquant l'affaiblissement de l'effet en comparaison avec les étudiants traditionnels.

Au final et compte tenu des différents éléments précités, nous choisissons de mesurer d'une part la présence de redoublements et d'autre part le diplôme le plus élevé obtenu avant la reprise d'études en tant que mesure des antécédents scolaires des ARE universitaires. Par ailleurs, partant des résultats de recherche en particulier d'Imlach et al. (2017) ainsi que de McKenzie et Gow (2004), nous nous attendons à observer une influence légère mais résistante à la concurrence d'autres facteurs du passé scolaire/académique sur la réussite objective.

2.5 Durée d'interruption académique

Le chapitre 2 a précisé les critères permettant de définir les ARE universitaires. Parmi ceux-ci, le signal de rupture d'études représente l'un des deux critères déterminants (CIUF ETALV, 2009 ; Guyot et al, 2003 ; Kasworm, 2005). Aussi, sur base de plusieurs travaux menés dans les universités francophones belges (De Stercke et al., 2016 ; Guyot, 1998 ; Nils, 2005 ; Vallée et al., 2013) nous y avons conclu qu'une dizaine d'années séparaient en moyenne la reprise d'étude avec le dernier diplôme obtenu.

En termes de place dans des modèles explicatifs, cette variable plutôt spécifique à la reprise d'études universitaires n'a, en toute logique, été que peu étudiée dans la littérature traditionnelle. Cinq résultats de recherche méritent toutefois d'être pointés en vue de formuler nos hypothèses : trois d'entre eux concernent la persévérance, les deux autres font le lien entre durée d'interruption et attente d'efficacité d'une part, et motifs d'autre part.

Relativement à la persévérance, les recherches sont unanimes : avoir connu une interruption académique impacte négativement la persévérance universitaire (Adelman, 2006 ; Horn & Carroll, 1996). Dans leur étude, Horn et Carroll (1996) ont constaté une différence de 10% dans les taux de persistance au détriment des étudiants ayant connu une interruption d'un an minimum. Se basant sur ces conclusions, Adelman (2006) a analysé une base de données longitudinale étasunienne (NELS, 1988) et confirmé le facteur de risque mis en évidence par Horn et Carroll (1996).

D'autre part, Jacot et al. (2010), dans leur analyse qualitative des facteurs motivationnels et contextuels explicatifs de l'abandon chez des ARE universitaires francophones belges, ont observé une influence négative du temps écoulé depuis le cursus précédent sur les attentes de réussite, une des deux variables motivationnelles principales mises en évidence par Eccles et Wigfield (2000). Enfin, De Stercke et al. (2016), auprès d'enseignants en formation en Belgique francophone, ont constaté un lien entre le fait d'avoir connu une interruption (reprise d'études) et la présence de motifs opératoires professionnels et vocationnels à l'université, et ce comparativement aux étudiants adultes ayant enchaîné.

En définitive et au vu des caractéristiques descriptives des ARE universitaires détaillées au chapitre 2 (la variance du délai d'interruption académique en particulier), il nous semble pertinent de vérifier si cette durée influence ou non leur réussite. Compte tenu des éléments discutés ci-dessus, nous postulons une influence négative légère et indirecte de la durée d'interruption académique sur la réussite, passant principalement par les motifs d'entrée en formation (De Stercke et al., 2016) et les attentes de réussite (Jacot et al., 2010). Notons qu'un recouvrement partiel et logique avec le facteur âge est attendu et devra être vérifié pour bien les distinguer dans nos analyses.

2.6 Expérience en formation continue

Le chapitre 3 a posé le constat d'une croissance importante de la participation à la formation continue, positionnant les adultes comme des apprenants tout au long de la vie. D'après deux études réalisées en Belgique francophone, la grande majorité des étudiants adultes à l'université disposent d'une expérience de formation antérieure. De fait, chez Nils (2005), 94% des participants avaient déjà participé à au moins une formation continue (pas forcément diplômante) avant leur reprise d'études. Et chez Vallée et al. (2013), plus de 90% de l'échantillon avaient déjà entamé une formation universitaire avant leur inscription dans leur programme de formation.

Dans une démarche exploratoire, nous souhaitons évaluer dans quelle mesure le fait même d'avoir ou non vécu une expérience de formation continue préalablement à l'entrée à l'université facilite l'engagement des ARE universitaires. Les seuls éléments de littérature que nous avons trouvés à ce sujet vont dans le sens d'une influence positive indirecte sur la réussite, au travers d'un effet direct sur la motivation (Lee & Pang, 2014) et le sentiment de compétence académique (Monroe, 2006). Ce dernier résultat se comprend en considérant la première source du sentiment d'efficacité personnelle, à savoir les expériences actives de maîtrise (Bandura, 1997). Par ailleurs, nous pensons qu'un effet de familiarité avec la culture, les normes et les pratiques de la formation continuée devrait faciliter l'intégration sociale et académique des étudiants.

En tant qu'indicateur complémentaire au facteur relatif aux antécédents scolaires et académiques, nous nous attendons donc à une influence positive légère et indirecte de l'expérience en formation continue sur la réussite, cet effet passant par l'intégration académique et les composantes motivationnelles (attentes de réussite et valeur en particulier).

2.7 Responsabilités professionnelles et familiales

Comme détaillé aux chapitres 2 et 3, les ARE universitaires se distinguent notamment de leurs homologues plus jeunes par les multiples responsabilités qu'ils doivent assumer outre leur métier d'étudiant (Kasworm, 2003 ; Kember, 1999 ; Mason, 2016 ; Merriam & Caffarella, 1999 ; Nils, 2005). Ces facteurs de risque situationnels (Cross, 1981) semblent surtout impacter la persévérance (Bean & Metzner, 1985 ; Mason, 2016 ; McGivney, 2004). Au niveau de la réussite, les résultats de recherche apparaissent plus contrastés, entre absence

d'effet (Carney-Crompton & Tan, 2002) et influence négative (Balanza, Morales, López & Echeverría, 2004).

En termes d'interactions avec les autres facteurs de réussite, nous avons appris au chapitre 2 que les aménagements horaires étaient liés aux responsabilités professionnelles et familiales, les travailleurs et les parents se retrouvant proportionnellement davantage en horaire décalé (De Stercke et al., 2016 ; Vallée et al., 2013). Par ailleurs, le fait de pouvoir gérer son temps à l'université fait partie des compétences jugées cruciales pour la réussite (Krause & Coates, 2008), en particulier chez les travailleurs et ceux qui ont des enfants (Tett et al., 2012). Mais encore, lorsqu'ils reviennent en formation, les adultes arrivent avec une série d'expériences personnelles, familiales et professionnelles, qui influencent leur rapport au savoir, leur motivation et leur sentiment de compétence (Merriam & Caffarella, 1999). Ces diverses expériences vont directement impacter le sens qu'ils attribuent à leur expérience de formation (Donaldson & Graham, 1999), soit son impact personnel et professionnel perçu¹³.

D'autre part, selon Metzner et Bean (1987), les événements de vie des étudiants non traditionnels qui se déroulent en dehors du campus ont plus d'importance que ceux qui se déroulent dans l'enceinte universitaire. En toute logique, le fait d'occuper un emploi ou d'avoir un enfant va limiter le temps d'interaction possible avec la faculté et les pairs d'apprentissage, et donc l'intégration sociale et académique. C'est ainsi que le statut professionnel et les responsabilités familiales font partie des variables environnementales intermédiaires du modèle prédictif de l'abandon chez les adultes de Bean et Metzner (1985). Cela étant, leur modèle, en bonne partie validé lors de travaux ultérieurs (Metzner & Bean, 1987), postule de nombreuses interactions qui permettent de compenser les effets directs envisagés. Autrement dit, ces absences d'interaction académique pourront être contrebalancées par le soutien que peuvent apporter les autres partenaires évoluant dans l'environnement de l'adulte. C'est ici que le soutien des collègues et de la famille joueront un rôle bienvenu, par exemple pour compenser le risque d'abandon lié à l'arrivée d'un nouvel enfant.

En termes de limite générale, précisons que la majorité des travaux rapportés ici ont été menés aux États-Unis, où le fait de travailler tout en étudiant n'est pas rare même chez les étudiants traditionnels.

2.7.1 Influences des responsabilités professionnelles

Chez les étudiants traditionnels à l'université, la variance expliquée par les conditions de vie (qui incluent le fait de travailler à côté des études) n'expliquerait que 2% de la réussite (Lambert-Le Mener, 2012). Globalement, quelques jobs d'étudiant durant les vacances ou de façon intermittente ne semblent pas poser problème, voire augmenteraient les performances académiques (Dagenais et al., 1998, cités par Duguet, 2014). Par contre, un travail à mi-temps ou plus diminuerait drastiquement les chances de réussite (Duguet, 2014).

¹³ Ceci fait le lien avec notre seconde variable dépendante d'intérêt, la réussite au sens subjectif (chapitre 3).

Du côté des étudiants adultes, un même effet général du *taux d'occupation* professionnelle¹⁴ sur la persistance est observé, au détriment des étudiants travaillant à temps plein (Eppler & Harju, 1997 ; Horn & Carroll, 1996). Dans cette lignée, Astin (1975, cité dans Bean & Metzner, 1985) a comparé des étudiants sans emploi avec des étudiants qui travaillaient plus ou moins de 20 heures par semaine. Il a observé une plus grande persistance dans le groupe des étudiants travaillant moins de 20 heures par semaine comparativement aux deux autres groupes. Staman (1980, cité dans Bean & Metzner, 1985) a précisé une interaction de cet effet avec l'âge : le nombre d'heures d'emploi hebdomadaire serait globalement négativement corrélé à la persistance des étudiants de moins de 22 ans, mais n'aurait pas d'influence auprès des étudiants plus âgés. Dans une étude menée auprès d'un large échantillon d'individus âgés de plus de 21 ans au moment de leur entrée à l'université, Taniguchi et Kaufman (2005) ont montré que le *statut professionnel* influençait également la probabilité d'aller jusqu'au terme de la formation : les managers présentaient un taux d'abandon significativement plus faible que celui des vendeurs ou des personnes employées dans le secteur des services.

Aux côtés de ces effets plutôt délétères, essentiellement expliqués par le temps de travail et d'études limité (McGivney, 2004), les étudiants adultes qui exercent une profession en même temps qu'ils se forment ont aussi une possibilité plus directe et efficace de transférer leurs apprentissages entre les situations de formation et de travail (Donaldson & Graham, 1999 ; Olusegun, 2015), ce qui peut augmenter leur motivation et donc influencer positivement leur réussite.

2.7.2 Influences des responsabilités familiales

L'influence des responsabilités familiales, souvent indiquée par la *présence d'enfants*, se rapproche de celle des responsabilités professionnelles, soit la présence de taux de rétention et de participation aux cours généralement plus faibles chez les parents (Cofer & Somers, 2001 ; Wylie, 2004, cité dans Maroney, 2011). À cet égard, Donaldson et Graham (1999) notent que parmi les rôles joués par l'adulte, ce seraient d'abord les hobbies personnels puis la famille plutôt que le travail qui pâtiraient de l'investissement nécessaire à leur formation. De son côté, comparant les motifs d'abandon au premier semestre d'étudiants universitaires en fonction de leur âge et de leur aménagement horaire, Carter (1982, cité dans Bean & Metzner, 1985) a confirmé que les responsabilités familiales faisaient partie des raisons les plus fréquemment invoquées par les étudiants âgés et les étudiants à temps partiel comparativement aux autres. Quinn (2013) ajoute que ce sont surtout les femmes qui souffrent le plus des responsabilités parentales. De même, l'étude de McGivney (1996) relative aux motifs d'abandon des adultes universitaires rapporte que les hommes invoquent de manière préférentielle des difficultés liées à l'argent ou à leur travail, tandis que les femmes invoquent plus fréquemment des causes relatives à leurs responsabilités familiales, aux problèmes de garderie ou au coût élevé d'une baby-sitter. À tout le moins, le statut parental affecterait négativement le niveau de qualité et d'engagement initialement souhaité par l'étudiant, quel que soit son genre (Tett et al., 2012). De leur côté, analysant les motifs

¹⁴ étroitement lié à l'indépendance financière (Horn & Carroll, 1996).

d'abandon d'étudiants adultes dans 17 universités étasuniennes, d'autres auteurs confirment cette tendance lourde (Hunter & Sheldon, 1980, cité dans Bean & Metzner, 1985) : les pressions et obligations familiales font partie des principales raisons d'abandon de l'adulte à l'université. Au final, seuls Carney-Crompton & Tan (2002) semblent avoir montré un effet positif des responsabilités familiales sur la réussite. Cela étant, la moyenne d'âge plutôt élevée du groupe des adultes de l'échantillon (41 ans) a amené les auteurs à expliquer ces résultats par le fait que les mères en présence avaient des enfants en âge scolaire plutôt que des bébés, ce qui diminuait conséquemment leur charge d'obstacles d'ordre familiaux tout en augmentant leur sentiment de compétence.

Outre la présence d'enfants, les responsabilités familiales renvoient également au *statut marital*. À ce sujet, la littérature se montre plus optimiste, constatant soit une absence d'effet soit une influence positive de la cohabitation ou du mariage, expliquée par le soutien de la compagne ou du compagnon dont ils peuvent – contrairement aux célibataires – bénéficier. À cet égard, Wollast et al. (2018) ont confirmé que les doctorants mariés avaient plus de chance de finaliser leur doctorat que les célibataires, en particulier chez les femmes. De façon plus nuancée, l'étude de Taniguchi et Kaufman (2005) a révélé que les étudiants mariés manifestaient des taux d'abandon de leur formation universitaire moindre que les personnes divorcées, tandis que leurs résultats n'ont indiqué aucune différence entre les étudiants mariés et ceux ne l'ayant jamais été.

En *conclusion*, nous nous attendons à observer que les ARE universitaires qui occupent un emploi supérieur à un mi-temps et assument des responsabilités parentales montrent une réussite académique légèrement moindre que les autres, et à ce que ce lien soit modéré par leur perception d'obstacles (de gestion du temps en particulier) et de soutiens familial et professionnel. Concernant la réussite subjective, le fait d'occuper une profession devrait augmenter l'impact personnel et professionnel perçu de la formation.

2.8 Activités extra-académiques

Les activités extra-académiques peuvent être divisées en deux grandes catégories : celles qui sont directement attachées au métier d'étudiant (fréquenter une bibliothèque, mettre à jour son agenda, etc.) et celles qui ne le sont pas. Les premières renvoient aux stratégies de travail et d'étude que nous discutons plus loin dans ce chapitre. Cette section se centre sur les secondes, soit les activités vécues dans le cadre familial, amical ou de loisir personnel.

Chez les étudiants traditionnels engagés dans des études supérieures, Forneris, Camiré et Williamson (2015) recommande de s'engager dans diverses *activités hors formation*, qu'elles soient sportives ou non. Il montre en effet des différences d'engagement académique en faveur des étudiants qui ont maintenu des activités ex cathedra durant leur formation comparativement aux autres. Shankland (2007) observe des résultats similaires, qu'il

explique par la plus grande capacité des étudiants actifs en dehors de l'université à prendre distance avec le caractère anxiogène des études (les épreuves d'évaluation, en particulier)¹⁵.

Parmi les recherches intégratives, De Clercq et al. (2013) ont mesuré l'engagement extra académique au travers du comptage des activités hors formation dans 5 domaines (incluant le travail rémunéré, le sport et les autres loisirs). Ce faisant, leurs régressions multivariées n'ont pas montré d'effet du nombre d'activités extra académiques sur la réussite chez les étudiants universitaires traditionnels. Par contre, De Clercq (2017, chapitre 11) s'est inspiré de Torenbeek, Jansen et Hofman (2010) et a mesuré l'engagement externe en se concentrant sur la nécessité d'un *travail rémunéré* chez les étudiants pour financer leurs études. Contrôlant la variance des autres facteurs de réussite, ses analyses multiniveaux ont indiqué un lien négatif significatif entre l'engagement externe et la réussite. En ce sens, il rejoint les conclusions de Torenbeek et al. (2010), qui avaient observé un impact indirect sur la réussite des activités extra académiques lucratives, via une influence négative directe sur le temps d'étude.

La revue de méta analyse de Schneider et Preckel (2017) n'a pas intégré l'influence de l'engagement extra académique de façon spécifique, faute de méta analyses sur le sujet. Par contre, une analogie avec *l'implication sociale*, mesurée notamment au travers de l'implication des étudiants dans des activités organisées sur le campus (Robbins et al., 2004), nous semble intéressante à souligner. En effet, ce facteur présente un léger effet positif ($d=.29$, [.22, .35]) sur la réussite, qui indique qu'aux côtés de la perte de temps brute qu'occasionnent des activités extra académiques, le bien-être et l'équilibre qu'elles apportent peuvent s'avérer profitables pour la réussite universitaire.

Pour ce qui concerne plus directement les adultes, ces derniers semblent surtout se distinguer des étudiants traditionnels par une *participation moindre* à des activités extra-académiques, au vu de la concurrence chronophage de leurs autres responsabilités (Grabowski et al., 2016 ; Kim, 2002). Et lorsqu'ils s'y adonnent tout de même, plusieurs auteurs (Bean & Metzner, 1985 ; Donaldson & Graham, 1999 ; Kasworm, 2003) ont montré que celles-ci se déroulent plutôt avec des amis, membres de la famille ou collègues, plus rarement sur les campus universitaires (comme c'est fréquemment le cas chez les étudiants traditionnels). Outre ces éléments descriptifs, aucune recherche empirique n'a - à notre connaissance - investigué l'influence des activités extra académiques sur la réussite chez des étudiants adultes.

En termes de *modélisation*, bien que De Clercq et al. (2013) aient positionné les activités extra académiques au niveau de leur bloc relatif à l'engagement (proximal par rapport à la réussite), nous choisissons plutôt de les intégrer aux antécédents dans notre approche. En effet, l'engagement qui y est associé est non académique, au même titre que les responsabilités familiales et professionnelles. Par ailleurs, nous pensons que rares sont les ARE universitaires à commencer une activité de loisir pendant une formation, mais plutôt

¹⁵ Notons ici qu'en termes de type d'activité extra académique à privilégier, Gruel (2002, cité dans Duguet, 2014) déconseille de regarder la télévision quotidiennement. Parmi les différentes activités investiguées, il observe en effet qu'il s'agit de la seule occupation à être négativement associée à la réussite.

que certains arrivent avec des engagements extra professionnels qu'ils parviennent ou non à gérer et à conserver aux côtés de leurs nombreux autres engagements.

En conclusion, en extrapolant les recherches propres aux étudiants universitaires traditionnels et compte tenu des particularités de notre public telles que précisées plus haut, il apparaît que l'engagement dans des activités extra académiques peut être considéré soit comme un temps nécessaire voire indispensable au bien-être et à l'équilibre des étudiants adultes, et donc exercer une influence positive sur la réussite, soit comme une perte de temps au sein d'un agenda déjà trop chargé, auquel cas un effet délétère sur la réussite devrait être observé. Dans ce dernier cas, les recherches semblent avoir surtout mesuré les activités lucratives (De Clercq, 2017 ; Torenbeek et al., 2010), les activités de loisirs s'étant montrées plus bénéfiques (Forneris et al., 2015 ; Shankland, 2007). Nous intéressant davantage à cette seconde nature et mesurant déjà le statut professionnel par ailleurs, nous nous attendons à une *légère influence positive* de la participation à des activités extra académiques sur la performance des ARE universitaires. Et parce que ces activités ex cathedra permettent de confronter les acquis de formation dans divers environnements, nous pensons (au même titre qu'occuper une profession) que l'impact personnel et professionnel devrait s'en trouver amélioré de par la facilitation du transfert d'apprentissage.

3. Facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation

3.1 VAE

Comme précisé au chapitre 2, la *Valorisation des Acquis de l'Expérience* (VAE) permet d'entamer une formation universitaire en valorisant des formations et expériences tant personnelles que professionnelles (de Viron, 2008), sans avoir les titres requis pour l'admission. De plus, via la VAE, l'étudiant peut se voir – en cas de réussite du processus – dispensé de certaines matières (Bernal, Salmon & de Viron, 2017). À ce jour, les institutions universitaires se montrent globalement ouvertes à la reconnaissance de cours déjà suivis dans d'autres programmes de formation. Par contre, elles apparaissent encore très réticentes quant à reconnaître les acquis d'apprentissage non-formels et informels, alors que les recommandations européennes vont dans ce sens (Eurydice, 2016).

À notre connaissance, aucune recherche n'a analysé le lien entre accès à un programme via la VAE et réussite d'ARE universitaires. La récence de ce processus peut expliquer ce manque observé dans la littérature. Aussi, il apparaît que les auteurs se sont surtout concentrés sur l'accès et le déroulement de la procédure plutôt que sur ses conséquences. Enfin, la variabilité des méthodes et des objectifs (accès, dispense voire diplomation) de la VAE entre les pays rend les comparaisons internationales compliquées (Van Kleef, 2014).

Cela étant, certains auteurs postulent des effets positifs de l'usage de la VAE sur des facteurs et processus associés à la réussite. Par exemple, Van Kleef (2014) rapporte que le devenir des adultes passés par la VAE est jugé satisfaisant par la plupart des concernés. Par ailleurs, elle présuppose que la nécessaire implication précoce des étudiants ayant recours aux procédures VAE entraîne un engagement important de ceux-ci dans leur programme de

formation, lequel ne peut qu'augmenter leurs chances de réussite. De son côté, analysant les facteurs de persévérance d'étudiants adultes à l'aide de méthodes qualitatives, Samuels (2005) observe que la reconnaissance des acquis préalables est jugée essentielle chez plusieurs participants à son étude. En outre, dans leurs recommandations, Githinji, Changach et Maina (2015) va dans le même sens en considérant qu'il est aberrant de ne pas tenir compte de la richesse des acquis préalables des étudiants qui retournent à l'université. D'un point de vue pragmatique, il ajoute qu'un système de validation ne peut qu'améliorer les taux de diplomation, de par la réduction du temps et des coûts à allouer par les étudiants à leur programme de formation.

Au final, on peut légitimement supposer que les procédures VAE vont se développer et croître dans le temps en vue de faciliter l'accès des ARE aux programmes diplômants. Partant, nous posons l'hypothèse exploratoire d'un lien positif entre réussite (tant objective que subjective) et accès à une formation universitaire diplômante par la VAE.

3.2 Aménagement du dispositif de formation

Différents aménagements des dispositifs de formation ont été décrits au chapitre 2 du présent document. Quelle qu'en soit la modalité, leur objectif principal consiste généralement à faciliter l'intégration à l'université des étudiants présents sur le marché de l'emploi en leur offrant de la *flexibilité* (Eurydice, 2014a). Selon Merriam et Bierema (2014), il est en effet crucial de développer tout programme de formation pour adultes en conciliant au mieux la rigueur et les méthodes d'évaluation requises par le niveau de diplomation avec la nécessaire souplesse inhérente aux réalités des ARE.

Parmi les aménagements qu'on retrouve dans les universités francophones belges, trois formes d'horaire peuvent être distinguées. De fait, certaines formations sont organisées en *journée* (comme pour les étudiants traditionnels), d'autres en *horaire adapté* (cours concentrés certains jours de la semaine uniquement) et d'autres encore en *horaire décalé* (cours organisés en soirées et/ou les week-ends), ces dernières étant majoritairement composées d'étudiants plus âgés (De Stercke et al., 2016 ; Nils, 2005 ; Vallée et al., 2013). Outre ces aménagements de l'horaire de formation, les ARE universitaires peuvent profiter de la possibilité d'*alléger* une année de formation en l'étalant sur deux années académiques¹⁶.

Du côté de la recherche, l'influence directe du type d'aménagement horaire ou de l'allègement sur la réussite d'ARE universitaires ne semble pas encore avoir été étudiée. Cependant, les conséquences de ces aménagements peuvent être discutées en regard de la littérature relative aux étudiants à *temps partiel* ou à temps plein à l'université. En effet, les étudiants adultes en situation d'allègement, en horaire décalé ou adapté ont en commun de ne pas suivre leur formation tel que prévu a priori dans l'enseignement dit « de plein exercice », qui préconise un certain nombre d'heures de cours par semaine et de semaines par an. Ils se situent plutôt dans des programmes « à horaire réduit », qui permettent la poursuite d'un projet professionnel en parallèle. À cet égard, la littérature se montre

¹⁶ Nous renvoyons le lecteur au chapitre 2 pour plus de détails sur les conditions d'accès à l'allègement dans les universités belges francophones.

cohérente en affirmant que les étudiants à temps plein persévèrent davantage que les étudiants à temps partiel (Cofer & Somers, 2001 ; OCDE, 2013 ; Ranhle, 2011 ; Sauvé et al., 2006 ; St. John et al., 2004). Selon Quinn (2013), ceci s'explique par la durée plus importante de ces formations étalées dans le temps, laquelle augmente la probabilité de changement majeur dans l'écosystème de l'adulte (au niveau professionnel en particulier) et donc de survenue de conflits de rôle pouvant mener à son abandon (Compton et al., 2006). Une recherche récente de Kamer et Ishitani (2019) affine notre compréhension de cet effet, qui varie en fonction du moment de formation. En l'occurrence, ces auteurs ont analysé une cohorte de 248 ARE (d'au moins 24 ans et ayant connu une interruption académique) inscrits dans un programme supérieur d'une durée de 4 ans. Se centrant sur leur persévérance et contrairement aux tendances lourdes rapportées plus haut, ils constatent que les étudiants adultes à temps plein sont 2,5 fois plus susceptibles d'abandonner durant leur première année de formation en comparaison aux étudiants engagés à temps partiel. Par contre, la tendance s'inverse dès la seconde année au profit des étudiants à temps plein, qui sont finalement deux fois moins nombreux à abandonner parmi les adultes encore en lice lors de la dernière année du cursus (Kamer & Ishitani, 2019).

Par ailleurs, outre cet impact de la durée sur la persévérance des ARE à temps partiel, les dispositifs de formation sont encore très majoritairement pensés pour des étudiants traditionnels en horaire de jour et à temps plein (Faizah & Hazadiah, 2010). Partant, de nombreux programmes organisés en horaire adapté ou décalé font l'objet d'une simple réplification du cursus depuis l'horaire de jour, sans pour autant que les pratiques pédagogiques et autres caractéristiques du dispositif de formation ne soient minutieusement converties pour répondre aux besoins particuliers des adultes¹⁷. Parmi celles-ci, Grabowski et al. (2016) pointent qu'une moindre présence dans l'institution universitaire du côté des étudiants à temps partiel et en horaire décalé ne peut que diminuer leur accès au soutien des pairs et équipes enseignantes, deux variables associées à la réussite (voir sections suivantes). La réflexion des concepteurs de formations destinées aux ARE se doit donc de combiner des aspects pédagogiques et organisationnels, y compris en termes de facilités administratives.

En définitive, s'ils existent dans le programme universitaire qu'ils convoitent, il semble que les ARE se dirigent préférentiellement vers des programmes en horaire décalé ou adapté plutôt que de jour (Nils, 2005). Les premiers étant a priori mieux pensés pour les accueillir, cela devrait favoriser leur persévérance et leur réussite. Les taux de réussite des ARE en horaire décalé semblent d'ailleurs meilleurs qu'en horaire de jour (cf. chapitre 3). À côté de cela, notre brève revue de la littérature relative aux étudiants à temps partiel tend à indiquer un effet négatif des horaires à temps partiel sur la persévérance. Partant du postulat optimiste que les programmes universitaires en horaire décalé ou adapté ont le plus souvent été construits eu égard les besoins spécifiques des étudiants adultes, nous posons l'hypothèse d'une influence positive légère et indirecte des aménagements en horaire décalé ou aménagé

¹⁷ À l'UCLouvain, des Facultés dites « ouvertes » ont vu le jour afin de permettre aux adultes engagés dans la vie active de suivre une formation universitaire en parallèle. La FOPA et la FOPES sont deux exemples concrets et reconnus de Facultés ouvertes qui proposent, entre autres, aux adultes de travailler en sous-groupes restreints, encadrés par un conseiller à la formation, sur des thématiques qui font écho aux problématiques de terrain qu'ils rencontrent ou qui renvoient à leur projet de développement personnel.

sur la réussite en comparaison avec les horaires classiques (de jour), passant par la perception des pratiques pédagogiques en particulier. Pour ce qui est de l'allègement, vu l'allongement de la durée du programme d'études et les risques liés, nous posons l'hypothèse d'une légère influence négative de son recours par les ARE sur la persévérance et la réussite, influence probablement modérée par les facteurs motivationnels (en particulier les obstacles et le soutien perçus).

3.3 Niveau du programme de formation

Comme nous l'avons montré au chapitre 3, les taux de réussite des étudiants (qu'ils soient traditionnels ou adultes) varient en fonction du niveau du programme de formation universitaire. De fait, les ARE universitaires sont près de 55% à réussir leur première année de *master* contre seulement 26% en *bachelier* (CRef, 2019). Parmi les explications de cet effet, Davies (2009) mentionne le caractère plus pragmatique et faisant davantage le lien avec la vie professionnelle des masters, mieux adaptés aux ARE que les baccalauréats. Cet argument est à rapprocher de l'influence des pratiques d'enseignement sur la réussite (Duguet & Morlaix, 2012). En particulier, la première année de bachelier à l'université contient généralement une proportion plus importante (qu'en masters) de cours magistraux, dispensés en grand auditoire et au caractère interactif très limité. On peut penser que ces méthodes ne sont pas propices à favoriser la motivation et l'engagement des ARE. Par ailleurs, les étudiants qui arrivent en master ont en toute logique réussi un programme universitaire diplômant au préalable, ou à tout le moins une procédure de validation des acquis. En ce sens, ils ont déjà réussi un programme de niveau universitaire, ce qui les positionne parmi les ARE aux antécédents académiques élevés. Or, nous avons discuté dans une section précédente de ce chapitre l'influence des antécédents académiques (en particulier universitaires) sur la réussite ultérieure.

D'autre part, contrairement aux cours préparatoires organisés par la plupart des universités et visant à préparer – sur base volontaire – la première année officielle du programme (au travers d'une familiarisation à l'environnement et aux méthodes pédagogiques), les *années préparatoires* sont organisées en amont de certains programmes universitaires (e.g., à la FOPA à l'UCLouvain). Elles en constituent une étape nécessaire, sauf si le parcours préalable de l'étudiant est jugé suffisant (voir VAE). Dès lors que ce niveau de programme (qui se situe entre le baccalauréat et le master) a pour objectif de faciliter la transition des ARE vers l'université, les pratiques pédagogiques qui y sont développées sont généralement adaptées aux étudiants adultes. Aussi, les ARE y voient leur intégration académique facilitée et ont l'occasion de s'y familiariser au jargon et aux codes de l'université, réduisant les inégalités à l'entrée (Hattie, 2009). En ce sens, nous pourrions raisonnablement nous attendre à des taux de réussite plus élevés chez ces étudiants en comparaison avec les bacheliers.

Au final, nous posons l'hypothèse exploratoire d'une légère influence positive du fait d'être inscrit à un programme de master ou en année préparatoire sur la réussite, en comparaison avec les étudiants inscrits en baccalauréat.

3.4 Soutien pédagogique institutionnel

Bien que faisant partie des sources de soutien social à l'université, ce facteur de réussite ne doit pas être confondu avec la perception qu'ont les ARE de la disponibilité du personnel pédagogique de l'université (Broonen, 2006). Il ne doit pas non plus être assimilé à l'engagement concret des étudiants dans les éventuels dispositifs d'aide existants. S'approchant plutôt de la notion de *disponibilité* du soutien social (Collange, Bellighausen, Emery, Albert & Zenasni, 2015)¹⁸, le facteur qui nous préoccupe ici renvoie au soutien apporté par l'institution au niveau du programme universitaire, auquel les ARE semblent particulièrement sensibles (Pusser et al., 2007). En effet, ceux-ci se montrent plus enclins que leurs collègues traditionnels à solliciter le soutien de leur faculté (Baptista, 2011 ; Donaldson & Graham, 1999). Cette tendance s'expliquerait par le nombre plus réduit d'alternatives permettant aux ARE de se sentir intégrés dans la communauté des étudiants (Donaldson & Graham, 1999 ; Kasworm, 2003).

Ce sont surtout les auteurs travaillant sur la *persévérance* académique qui ont mis en évidence le poids des facteurs d'interaction entre les étudiants et l'institution d'apprentissage (Bean & Metzner, 1985 ; Tinto, 2006), qui passe notamment par l'offre d'un soutien pédagogique concret. Chez les ARE, le recours à ce facteur protecteur de la persévérance académique (Samuels, 2005) semble d'autant plus mobilisé que le soutien familial vient à manquer (Scott, Burns & Cooney, 1998)¹⁹. Par ailleurs, selon Wlodkowski (2003), le soutien pédagogique de l'institution couplé au soutien professionnel favorisent non seulement la persévérance en formation mais aussi un meilleur *transfert des acquis* des apprentissages de la formation dans le chef des étudiants travailleurs.

En termes plus structurels, Astin (1993) considère le soutien de l'institution comme un bon indicateur de mesure de la *qualité pédagogique* d'un programme de formation, signe en tout cas de l'attention de ses concepteurs portée à l'aide à la réussite (Olusegun, 2015). À l'UCLouvain, par exemple, des conseillers à la formation sont disponibles pour l'accompagnement pédagogique et institutionnel des groupes d'étudiants de la FOPA. Ce faisant, ils leur assurent un soutien méthodologique (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005), favorisent leur transition vers l'université (Tinto, 2006), leur compréhension des normes et valeurs implicites de leur environnement d'apprentissage (Alava & Romainville, 2001) et stimulent ainsi l'engagement des étudiants dans leur cursus universitaire (Krause & Coates, 2008). Garrett et al. (2014) insistent à cet égard : une des responsabilités des universités revient à favoriser l'intégration des étudiants, en particulier les non traditionnels (généralement plus isolés que les autres).

En termes de *contenu*, Léonard (2002) constate que l'aide pédagogique proposée aux étudiants adultes étasuniens est le plus généralement calquée depuis le modèle de soutien aux étudiants traditionnels, alors que les besoins des ARE se montrent spécifiques. En particulier,

¹⁸ Les différentes composantes du soutien social sont définies en introduction de la section « soutien professionnel », plus loin dans ce chapitre.

¹⁹ Le soutien familial, fortement associé à la persévérance académique (Bean & Metzner, 1985), est présenté plus loin dans ce chapitre.

la thématique des adjuvants et obstacles à la persévérance académique mérite selon elle d'être travaillée dès les premières rencontres entre le conseiller aux études et l'ARE (Léonard, 2002)²⁰. De façon générale, les apports des études andragogiques (chapitre 2) méritent d'être intégrés aux modalités de soutien pédagogique des ARE, en considérant notamment leur capacité à assumer des responsabilités, s'organiser face à des projets complexes et à contextualiser plus aisément que leurs homologues traditionnels les concepts enseignés dans leur vie professionnelle et familiale (Githinji et al., 2015). Pusser et al. (2007) ajoutent que l'attitude des formateurs et conseillers à l'égard des étudiants en reprise d'études est déterminante pour la persistance de ces derniers. Ils se doivent ainsi d'être accueillants, intéressés, disponibles, de fournir un soutien individualisé et rapide ainsi qu'un feedback régulier et constructif par rapport aux performances des étudiants accompagnés.

Au niveau de la recherche relative à l'influence des *dispositifs particuliers d'aide à la réussite*, la méta analyse de Robbins et al. (2009) recense une série d'études (en grande majorité étasuniennes) ayant analysé l'effet des dispositifs institutionnels de soutien sur la persévérance et la réussite chez les étudiants traditionnels. Ils constatent que trois grands objectifs sous-tendent ces projets d'accompagnement : le développement de compétences centrées sur les capacités académiques (méthode de travail, stratégies d'étude, maîtrise des prérequis, etc.), la gestion de soi (intelligence émotionnelle, gestion de l'anxiété, etc.) et l'intégration au monde universitaire (dispositifs d'accueil, de parrainage, etc.). Leurs analyses indiquent que seul le soutien au développement des savoirs et compétences académiques influence significativement la réussite ($d=.48$, $[-.31, .65]$) et la persévérance, les deux autres modalités se contentant d'influencer la persévérance académique.

De leur côté, Romainville et Noël (1999) ont classé les dispositifs d'aide en fonction de trois critères : le type de personnel qui accompagne l'étudiant (enseignants-chercheurs, professionnels de l'accompagnement, enseignants du secondaire, pairs), l'objet sur lequel porte les dispositifs (contenus disciplinaires, accompagnement méthodologique, projet personnel, intégration) et la fonction de ce dernier (remédiatif, formatif, préventif). D'autres auteurs ont ajouté à cette liste des critères plus spécifiques tels que la population visée par le dispositif (toute la population, une population à risque, une population en difficulté, une population en décrochage), le moment concerné (durant l'enseignement secondaire, avant l'entrée à l'université, en début de première année, en cours de première année, après la première année), le lieu choisi pour sa mise en œuvre (auditoire, salle de cours ou d'informatique, bureau, bibliothèque ou salle de travail, domicile) ou encore les moyens mobilisés (ouvrage-syllabi, entretien individuel, Logiciel-CD-Rom, TIC [Salmon, Noël & Parmentier, 2005]).

De façon cohérente avec les résultats observés dans la méta analyse de Robbins et al. (2009), quelques rares recherches ont été réalisées dans les universités francophones en vue de mesurer l'impact de dispositifs d'aide sur la performance. Parmi celles-ci, Vertongen et

²⁰ Léonard (2002) propose aux conseillers pédagogiques d'aborder des questions telles que « comment concilier responsabilités professionnelles, familiales et académiques ? » ou encore, dans la mesure où la formation est financée par un ARE qui a diminué son temps de travail et donc ses revenus, « comment conserver un train de vie correct ? ».

al. (2015) ont étudié l'effet de la participation à deux dispositifs : des remédiations hebdomadaires et la participation à un blocus dirigé. En amont de la proposition de ces deux dispositifs, les étudiants de l'université en question étaient soumis à un test de prérequis à l'entrée, les « Passeports pour le Bac »²¹. Galdiolo, Nils et Vertongen (2012) ont montré que les résultats à ces Passeports sont, dans leur grande majorité, de très bons prédicteurs de la performance aux examens. Au final, Vertongen et al. (2015) ont constaté un effet prédictif des résultats aux Passeports et l'impact positif des remédiations sur les notes obtenues aux examens, surtout dans le cadre de prérequis disciplinaires (vs transversaux). La participation au blocus dirigé, quant à elle, a surtout permis aux étudiants les plus faibles d'améliorer leurs résultats aux examens. Cet effet positif centré sur les *étudiants plus faibles* a également été mis en évidence par les travaux de De Clercq, Roland, Milstein et Frenay (2016), qui ont vérifié l'influence de la participation aux différents ateliers d'un dispositif appelé « Pack en Blocus » (centré sur les différents types d'engagement académique, notamment au travers de la participation à un blocus dirigé et à des séances de gestion du stress) sur la satisfaction et la réussite des étudiants participants. Leurs analyses comparatives préliminaires ont montré que les participants à ces dispositifs pouvaient être qualifiés d'étudiants à risque, en ce sens qu'ils présentaient déjà à l'entrée des valeurs plus faibles que les non participants sur le plan de l'origine socio-économique, du sentiment d'auto-efficacité ou encore des stratégies d'études et d'autorégulation (De Clercq et al., 2016). En France, Danner (1999, cité dans Duguet, 2014) a confirmé l'impact des dispositifs d'aide - de type tutorat d'accompagnement cette fois - sur la réussite des étudiants les plus faibles.

Enfin, d'autres résultats encourageants ont été observés à l'Université de Liège, où le service Guidance Étude a souhaité vérifier l'impact de ses activités préparatoires organisées à la rentrée de septembre et centrées sur les compétences académiques. Pour ce faire, le taux de réussite en première année des étudiants ayant participé à ces activités préparatoires (près de 54%) a été comparé au taux de réussite moyen (environ 39%). Bien qu'encourageante, la réussite plus importante des étudiants ayant profité de ce dispositif d'aide pédagogique ne peut être uniquement attribuée à l'efficacité du dispositif, les auteurs n'ayant pas contrôlé la multitude d'autres facteurs intervenant entre ces activités pédagogiques et les examens de fin

²¹ Ces derniers définissent les prérequis comme des « connaissances ou des compétences considérées par le professeur comme devant être acquises par l'étudiant à l'entrée dans les études supérieures » (Vieillevoye, Wathélet & Romainville, 2012, p.226). Ces prérequis sont évalués au moyen de questionnaires appelés « Passeports », construits en collaboration avec les professeurs et proposés en tout début d'année académique dans plusieurs universités francophones belges. Après avoir consulté leurs résultats, des activités de remédiation, appelées « renforcements des prérequis » sont ensuite proposées aux étudiants en vue de leur permettre de remédier aux éventuelles difficultés mises en évidence par les Passeports. Ces séances prennent des formes très diverses selon les Passeports et les équipes pédagogiques, allant d'activités en grand groupe à des outils de renforcement sur Internet, en passant par des rencontres individuelles. Contrairement aux Passeports, ces séances de renforcement s'avèrent donc plutôt hétérogènes en fonction des différentes facultés et universités. Par ailleurs, indépendamment de ces remédiations, des blocus dirigés sont proposés avant les sessions d'examen en vue d'accompagner les étudiants lors de ces moments très particuliers auxquels ils sont rarement préparés. Diverses activités y sont organisées, allant de la simple mise à disposition de salles d'étude à une semaine entière de blocus « accompagné » ou « dirigé », en passant par des séances collectives portant sur des thématiques transversales et/ou disciplinaires, la distribution d'outils pédagogiques (outils de planification, conseils santé, etc.) ou encore une écoute téléphonique en dehors des heures de bureau (Nils, Parmentier, Noël, Neyts, Verwaerde & Vertongen, 2006).

d'année. Aussi (et cette limite vaut pour les différents dispositifs présentés ci-avant), la base volontaire de la participation à ces dispositifs entraîne un biais potentiel de sélection de l'échantillon, les participants à ce type de dispositif étant parfois des étudiants en situation de réussite qui y prennent part pour mettre un maximum de chances de leur côté. Mais encore, s'engager dans de tels dispositifs demande une certaine intégration préalable des étudiants au monde universitaire : on peut ainsi penser que certains étudiants nécessitant de telles aides se trouvent en décrochage dès le début de l'année et ne s'inscrivent alors pas spontanément à de telles offres de soutien, ce qui donne du crédit à l'idée d'un accompagnement précoce et systématique de tous les étudiants à risque, dont certains ARE universitaires font partie.

Hormis ces quelques travaux, les recherches empiriques rigoureuses vérifiant l'influence des dispositifs particuliers de soutien pédagogique sur la réussite des étudiants universitaires manquent à l'appel (De Clercq, 2017). Du côté des ARE, le même constat peut être posé. À la fin du siècle dernier, Levitz, Noel et Richter (1999) ont toutefois vérifié l'efficacité d'un programme de soutien pédagogique mis en place dans une université étasunienne au profit de certains étudiants à risque (incluant des ARE) et prévoyant pas moins de 16 rencontres individuelles et de groupes entre les nouveaux entrants et les services de soutien pédagogique. Ils constatent que les étudiants ayant bénéficié de ce programme présentent des taux de persistance à 2 ans passant de 69% (taux moyen) à 83%. De son côté, dans son étude qualitative des déterminants de la persévérance d'ARE, Samuels (2005) rapporte que le soutien facultaire est jugé nécessaire pour la totalité des participants. Et alors que les hommes se contentent d'un soutien d'ordre académique, les femmes semblent également profiter des rencontres avec leur conseiller pour discuter de leurs réalités et difficultés liées à leurs autres sphères de vie, notamment familiale. Le soutien facultaire logistique (comme l'accès à la bibliothèque en dehors des heures de bureau, par exemple) est globalement jugé intéressant mais non essentiel à leur persévérance (Samuels, 2005).

En définitive, le soutien pédagogique objectif proposé par certains programmes universitaires semble jouer un rôle potentiel d'adjuvant de la persévérance des ARE, vraisemblablement davantage demandeurs de l'aide institutionnelle que les étudiants traditionnels (Baptista, 2011 ; Donaldson & Graham, 1999). Or, on connaît le lien étroit unissant persévérance et réussite, en particulier chez les ARE (chapitre 3). Aussi, les différents dispositifs spécifiques d'aide à la réussite passés en revue (entretiens, blocus dirigés, séances de remédiations, tutorats, etc.) semblent tous porter leurs fruits, en particulier chez les étudiants les plus vulnérables, dont les ARE font partie pour diverses raisons déjà évoquées. Partant, nous estimons pertinent de vérifier, dans le cadre de notre travail, l'influence de la présence d'aide pédagogique institutionnelle au niveau du programme de formation sur la réussite (tant objective que subjective) des ARE universitaires. En particulier, nous nous attendons à observer un léger effet de la présence de personnel alloué à de tels dispositifs d'aide sur la performance académique.

4. Dynamique motivationnelle

4.1 Motifs d'entrée en formation

Les motifs d'entrée en formation renvoient aux justifications que les ARE avancent pour expliquer leur engagement dans un programme de formation (Carré, 2001). Ils se situent donc en amont du processus motivationnel. Sur base de la taxonomie de Carré (2001), nos travaux (Vertongen et al., 2009) présentés dans le chapitre 4 ont mis en évidence la présence de quatre motifs expliquant la reprise d'études universitaires : épistémiques (acquisition de nouvelles connaissances), identitaires (promotion de soi), vocationnels (mobilité de carrière) et opératoires professionnels (acquisition de compétences utiles pour assurer ses responsabilités professionnelles). Diverses réflexions théoriques à visée descriptive ayant déjà été présentées au chapitre 4, cette section a pour objectif de préciser nos hypothèses en regard des travaux existants dans la littérature. Pour ce faire, les motifs d'entrée tels que nous les avons conceptualisés n'ayant vraisemblablement pas fait l'objet de travaux permettant de discuter leurs liens avec la réussite chez des ARE universitaires, nous commençons par décrire les quelques recherches ayant étudié l'influence des motifs sur la réussite universitaire chez les étudiants traditionnels. Ensuite, ces rares résultats se montrant à la fois inconsistants et peu nombreux, notre propos s'appuie sur un raisonnement analogique à partir de trois théories motivationnelles à la fois proches et distinctes des motifs, ceci afin d'étayer nos hypothèses.

4.1.1 Motifs et réussite chez les étudiants universitaires traditionnels

Les quelques *recherches intégratives* ayant inclus les motifs d'entrée des étudiants universitaires traditionnels dans leur étude rapportent soit une absence d'effet des motifs, soit une influence faible. En l'occurrence, une étude récente de van Herpen et al. (2017) a identifié six motifs d'entrée en formation que les auteurs ont ensuite intégrés à des régressions multinomiales, visant à mettre en évidence les facteurs de réussite universitaire. Au final, même si une légère corrélation a pu être observée entre deux motifs (développement personnel et localisation géographique de l'établissement) et la réussite en première année, tant leurs motifs intrinsèques (tels que le motif de développement personnel) qu'extrinsèques (tels que le motif de perspective de carrière) se sont avérés non significatifs dans leurs régressions. Notons que leur modèle intégrait une dizaine d'autres variables indépendantes, essentiellement liées aux caractéristiques d'entrée des étudiants (parmi lesquelles le genre, l'origine socioéconomique et les performances académiques antérieures).

Par ailleurs, de façon cohérente avec les observations de van Herpen et al. (2017), l'étude intégrative de De Clercq et al. (2013) réalisée en Belgique francophone questionnait notamment les raisons du choix d'études des participants, déclinées en sept motifs parmi lesquels trois de nos quatre motifs peuvent être retrouvés : pour la passion (épistémique), l'image de soi (identitaire) et des raisons vocationnelles. Au final, seul le motif épistémique s'est avéré corrélé (avant régression) à la réussite, puis non significatif une fois les autres facteurs intégrés.

Quant à l'étude intégrative de Gray et al. (2014), leur échantillon d'universitaires irlandais (composé d'1/3 d'adultes) présentait, dans leur dernier modèle de régression, un lien significatif positif entre la performance académique et les motifs extrinsèques uniquement.

4.1.2 Raisonnement analogique

Comme argumenté aux chapitres 4 (section 1.1) et 5 (section 1.3), les motifs d'entrée que nous avons mis en évidence peuvent être rapprochés des théories de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000), des buts d'apprentissage (Dweck, 1986) et de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). L'avantage de ces théories motivationnelles étant que, contrairement aux motifs d'entrée, elles ont fait l'objet d'un nombre conséquent de recherches les associant à la persévérance et à la réussite. En ce sens, même si elles renvoient à des construits en partie différents, certaines similitudes avec les motifs d'entrée permettent de s'en inspirer pour construire nos hypothèses de recherche.

Concernant les composantes du modèle de l'*expectancy-value* (Eccles & Wigfield, 2000), le chapitre 5 a discuté les différences mais aussi les accointances entre les motifs épistémiques et la valeur intrinsèque, entre les motifs identitaires et l'importance ainsi qu'entre les motifs opératoires professionnels, les motifs vocationnels et l'utilité. Étant donné que les liens entre les différentes composantes de l'expectancy-value et la réussite sont précisés dans la section suivante, nous ne poursuivrons pas l'analogie ici.

4.1.3 Motifs et buts

Pour ce qui est des *buts*, un important corpus de recherches s'est attelé à mesurer leurs liens avec la réussite et les processus motivationnels liés. Parmi les différentes approches existantes, les auteurs se sont le plus souvent centrés sur l'influence de l'*orientation motivationnelle* des buts (Elliott & Dweck, 1988 ; Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010), qui distingue l'orientation vers l'apprentissage et la performance. L'orientation vers l'apprentissage (ou la maîtrise) renvoie à une valorisation de l'acquisition et de la maîtrise de compétences et savoirs par l'étudiant, tandis que l'orientation vers la performance, centrée sur l'ego, désigne une volonté de se montrer compétent voire supérieur aux autres et d'obtenir des marques de reconnaissance à cet égard. Par ailleurs, les buts sont également classifiés en fonction de leur *contenu* (intrinsèque ou extrinsèque). Généralement, les buts *intrinsèques* sont associés à l'orientation vers l'apprentissage tandis que les buts *extrinsèques* vont de pair avec l'orientation vers la performance (Galand, Boudrenghien & Rose, 2012)²².

De façon générale, les études rapportent des associations positives entre l'orientation vers l'apprentissage et la performance académique (Elliott & Dweck, 1988 ; Hulleman et al., 2010), de même qu'avec divers comportements et attitudes associés à la réussite, tels que le sentiment de compétence (Bell & Kozlowski, 2002), la valeur (Rawsthorne & Elliot, 1999) ou encore l'engagement (méta)cognitif (Dupeyrat & Mariné, 2004). Au niveau de la taille de

²² Les buts se distinguent aussi en fonction de leur mode de régulation (externe ou interne), faisant alors le lien avec la théorie de l'autodétermination que nous reprenons plus bas.

l'effet, la revue de méta analyses de Schneider et Preckel (2017) conclut à un lien faible et positif entre la réussite et les buts orientés vers l'apprentissage ($d=.24$, $[-.19, .29]$). En termes d'interactions, l'effet positif de ces buts sur la réussite académique des étudiants universitaires traditionnels semble notamment médié par l'usage de stratégies métacognitives de type apprentissage en profondeur (Fenollar, Roman & Cuestas, 2007 ; Vrugt & Oort, 2008) ou encore par le ressenti d'émotions positives (Daniels et al, 2009 ; Pekrun et al., 2009).

Quant à l'orientation *vers la performance*, les résultats s'avèrent inconsistants et varient selon les caractéristiques sociodémographiques des échantillons de recherche ainsi qu'en fonction des mesures privilégiées par les chercheurs (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010). D'après la méta analyse de Hulleman et al. (2010), il apparaît ainsi que les buts de performance centrés sur *l'apparence* (l'étudiant se focalise sur une audience face à laquelle il s'agit d'être bon, voire meilleur) sont négativement associés à la réussite, alors que les buts de performance plus *normatifs* (qui suggèrent un standard de comparaison plus objectif, tel que la note d'un professeur à un examen, ne nécessitant donc pas nécessairement d'audience comparative) influencent positivement la réussite. À cet égard, la revue de méta analyse de Schneider et Preckel (2017) fait état d'une association positive entre les buts de performance et la performance académique ($d=.28$, $[-.22, .35]$), probablement liée à un taux plus important d'études ayant mesuré les buts de performance au travers d'échelles normatives plutôt que centrées sur l'apparence. Notons aussi que des travaux récents suggèrent que si un étudiant présente des buts de maîtrise élevés, le fait de poursuivre des buts de performance en parallèle n'a aucun impact sur la réussite académique (Lee, Wormington, Linnenbrink-Garcia & Roseth, 2017).

Au sein même des deux orientations motivationnelles des buts, une seconde distinction intervient en fonction de leur caractère approchant ou évitant. À ce sujet, les méta analyses observent une association généralement positive entre *buts d'approche* et réussite (Huang, 2012) et négative entre *buts d'évitement* et réussite ((Huang, 2012 ; Schneider & Preckel, 2017) ($d=-.28$, $[-.38, -.19]$)). En particulier, les buts de performance traduits par des comportements d'approche (vouloir se montrer supérieur) semblent positivement associés à la performance (Harackiewicz et al., 2000) ainsi qu'à d'autres facteurs de réussite tels que le sentiment de compétence (Pajares, Britner & Valiante, 2000), la valeur (Bong, 2001), l'engagement cognitif en profondeur (Pintrich, 2000) et la persévérance (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989). Par contre, les buts de performance de type évitement (essayer de ne pas se montrer incompetent) sont généralement négativement corrélés à ces divers facteurs de réussite (Middleton & Midgley, 1997 ; Rawsthorne & Elliot, 1999)²³.

Si on se penche sur les *adultes en reprise d'études universitaires*, ces derniers semblent généralement adopter des buts d'apprentissage plus marqués que les étudiants classiques

²³ Bien que moins étudiée, l'orientation vers l'apprentissage peut également se décliner en termes d'approche (se centrer sur l'amélioration de ses compétences) ou d'évitement (se centrer sur les risques de ne pas maîtriser les matières). Les résultats de recherche sont cohérents avec ceux observés pour les buts de performance, montrant l'intérêt des comportements d'approche (sources d'apprentissages) plutôt que d'évitement (Elliot & Mc Gregor, 2001).

(Eppler & Harju, 1997 ; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000 ; Hoyert & O'Dell, 2009). Deux hypothèses sont proposées dans la littérature pour expliquer cette différence. Tout d'abord, faisant écho à la prédominance des motifs épistémiques chez les ARE (chapitre 4), on peut penser que les adultes qui franchissent le pas de la reprise d'études constituent un sous-échantillon d'individus particulièrement motivés par l'apprentissage, contrairement aux étudiants traditionnels qui présentent des profils motivationnels plus mixtes eu égard la logique voulant que les études supérieures succèdent naturellement aux secondaires (Endrizzi & Sibut, 2015). Ou alors, il s'agirait d'une véritable différence développementale, les objectifs et normes des individus s'internalisant naturellement au fil du temps (Hoyert & O'Dell, 2009).

Par ailleurs, en termes de réussite, les résultats des différentes recherches précitées incluant des ARE²⁴ montrent des corrélations positives entre les buts d'apprentissage et la performance académique, tant chez les ARE que chez les étudiants universitaires traditionnels (Dupeyrat & Mariné, 2005 ; Eppler et al., 2000 ; Hoyert & O'Dell, 2009). Cependant, selon Dupeyrat et Mariné (2015), cet effet corrélationnel ne survit pas aux analyses en pistes causales : ces auteures observent en effet une médiation de l'engagement comportemental plutôt qu'un effet direct de l'orientation vers l'apprentissage sur la réussite²⁵. Soulignons toutefois que, contrairement aux autres études citées dans ce paragraphe, leur échantillon se composait d'étudiants français adultes (moyenne d'âge : 31 ans) inscrits en année préparatoire au baccalauréat, soit d'étudiants adultes généralement en reprise d'études mais pas (encore) universitaires.

Pour ce qui est de l'association entre buts de performance et réussite chez les ARE universitaires, les recherches rejoignent les résultats inconsistants précédemment évoqués. Parmi les études récentes, Dupeyrat et Mariné (2005) n'observent pas de lien significatif entre cette orientation motivationnelle et la réussite, mais bien avec les stratégies de travail et d'études de surface (lesquelles ne favorisent pas la réussite, voir section ultérieure). De leur côté, Hoyert et O'Dell (2009) indiquent, chez des étudiants qui ont déjà raté un examen par le passé uniquement, une influence négative des buts de performance sur la réussite académique. Au final, selon les travaux d'Eppler et collègues (Eppler & Harju, 1997 ; Eppler et al., 2000), l'idéal semble être de présenter soit des scores élevés en buts d'apprentissage, soit à la fois en buts d'apprentissage et de performance (Eppler & Harju, 1997 ; Eppler et al., 2000). À l'inverse, des scores faibles sur les deux types de buts sont négativement associés à la réussite (Eppler et al., 2000).

4.1.4 Motifs et autodétermination

Le sentiment d'*autodétermination* réfère à la perception que l'engagement dans un dispositif d'apprentissage résulte d'un choix personnel et non des attentes ou injonctions d'autrui (Deci & Ryan, 1987). Des conséquences positives sont généralement engendrées par

²⁴Identifiés sur base du critère d'âge.

²⁵Au niveau des autres interactions notables rapportées dans la littérature, l'effet de l'orientation motivationnelle semble par ailleurs n'exister que chez les étudiants qui ont échoué à au moins un examen par le passé (Hoyert & O'Dell, 2009), faisant ainsi le lien avec les antécédents scolaires.

des comportements autodéterminés et le contraire est susceptible de survenir en cas de comportements non autodéterminés (Vallerand & Thill, 1993).

Comme déjà précisé au chapitre 4, la théorie de l'autodétermination approche les motifs d'entrée sous l'angle de leur *régulation*, de la plus contrôlée à la plus autonome (Deci & Ryan, 2000). Quand on observe l'influence du mode de régulation sur la persévérance et la réussite, le changement qualitatif semble surtout s'opérer entre deux groupes de motifs du continuum d'autodétermination (Deci & Ryan, 2008). D'un côté, les motifs plutôt autonomes regroupent la motivation intrinsèque, la régulation intégrée et la régulation identifiée. De l'autre côté, les motifs plutôt contrôlés regroupent la régulation introjectée, la régulation externe et l'amotivation. Or, la motivation autodéterminée ou autonome est généralement positivement associée à la persévérance et à la réussite académique (Close & Solberg, 2008 ; Deci & Ryan, 2008 ; Vallerand & Lalande, 2011 ; Taylor et al., 2014).

Appliqué aux *adultes en reprise d'études*, on fait souvent l'hypothèse que le sentiment d'autodétermination est plus important chez eux, car ces derniers s'engageraient en général sur une base plus volontaire et personnelle dans un parcours de formation que leurs collègues plus jeunes, qui enchaînent leurs études et se concentrent davantage sur le choix d'une filière plutôt que sur le choix de la poursuite ou non de leurs études (Endrizzi & Sibut, 2015). Murphy et Roopchand (2003) vont dans ce sens, montrant que les étudiants classiques manifestent des niveaux de motivation intrinsèque moindres que leurs collègues d'âge plus avancé. Par ailleurs, ces auteurs ont mis en évidence un effet du genre sur la motivation intrinsèque. Plus précisément, les étudiantes adultes obtiennent les niveaux moyens de motivation intrinsèque les plus élevés, tandis que les adultes de sexe masculin n'obtiennent des scores moyens de motivation intrinsèque que légèrement plus élevés que ceux des étudiantes traditionnelles. Murphy et Roopchand (2003) avancent comme possible explication le fait que les adultes en reprise d'études ont plus d'expérience de vie que les étudiants traditionnels et, dès lors, sont plus au clair avec leurs préférences et leurs aspirations pour l'avenir.

Si on se base sur le continuum d'autodétermination en sept catégories tel que mesurées par l'*Échelle de Motivation en Formation pour Adultes* (Fenouillet et al., 2015), des rapprochements conceptuels peuvent être effectués entre motifs d'entrée et autodétermination. Tout d'abord, le motif épistémique correspond à la motivation intrinsèque à la connaissance (régulée par un lieu de contrôle interne et impliquant des processus d'intérêt et de plaisir). Ensuite, le motif opératoire professionnel poursuit une logique d'acquisition de compétences et se rapproche ainsi de la motivation extrinsèque identifiée (régulée de façon plutôt interne, suivant une logique d'importance personnelle accordée à la formation). Mais encore, le motif identitaire correspond davantage à la motivation extrinsèque introjectée (présentant un lieu de contrôle plutôt externe et impliquant des processus d'autocontrôle, d'implication de soi, de récompenses et de punitions internes). Enfin, le motif vocationnel renvoie surtout aux motifs extrinsèques à régulation externe de l'échelle d'autodétermination (mettant en évidence des processus de conformité, de récompenses et de punitions externes). Ce dernier motif pourrait, au même titre que l'opératoire professionnel, être également rapproché des motifs extrinsèques à régulation identifiée. Nous estimons toutefois cette

hypothèse moins réaliste, rappelant que les analyses factorielles à l'origine de notre identification de quatre motifs d'entrée (Vertongen et al., 2009) sur base des différents motifs de Carré (2001) avaient associé deux items traduisant le motif économique parmi les items vocationnels, plaçant pour une régulation externe.

À notre connaissance, seuls Johnson et al. (2016) ont mesuré de façon multivariée le lien entre motifs d'entrée au sens du continuum d'autodétermination (mesurés à l'aide de l'Academic Self-Regulation Questionnaire de Van Ryzin et al. (2009, cités dans Johnson et al. [2016]) et réussite chez des étudiants traditionnels et non traditionnels²⁶. Pour l'ensemble de leur échantillon d'étudiants universitaires étasuniens, que ce soit au niveau des corrélations linéaires ou des régressions multiples opérées respectivement sur les 88 étudiants traditionnels et les 51 étudiants non traditionnels, aucun lien significatif n'a pu être observé entre la réussite (score moyen aux examens de fin d'année) et les motifs (intrinsèques ou extrinsèques à régulation externe, introjectée et identifiée). Ces auteurs rejoignent ainsi les conclusions de Carré (2001), qui n'observait pas de lien entre motifs d'entrée en formation professionnelle et réussite. Par contre, ces auteurs rapportent que les étudiants traditionnels présentent des scores plus élevés en motivation extrinsèque à régulation externe, tandis que les non traditionnels se démarquent au niveau des motivations intrinsèques et extrinsèques à régulation identifiée (Johnson et al., 2016).

4.1.5 Conclusion

En nous recentrant à présent sur les quatre motifs mis en évidence dans nos travaux préalables (chapitre 4), il apparaît que ceux-ci peuvent être lus en termes d'orientation motivationnelle et d'autodétermination. En effet, le modèle de Carré (2001), à l'origine de nos quatre motifs, les positionnait sur un quadrant à deux dimensions²⁷. D'une part, l'axe « extrinsèque-intrinsèque » se référait à la théorie de l'autodétermination. De l'autre, l'axe « participation-apprentissage » s'inspirait de la théorie des buts, en particulier pour le versant « apprentissage » de l'axe. Partant, il apparaît que le motif épistémique est clairement positionné dans le quadrant correspondant aux dimensions intrinsèque et d'apprentissage ; il devrait donc être associé à la réussite des ARE universitaires. Quant aux motifs identitaires et vocationnels, ils se trouvent au centre du modèle de Carré, légèrement du côté extrinsèque. Centrés sur les bénéfices indirects espérés de la formation, ils nous apparaissent davantage orientés vers la performance et l'ego que vers l'apprentissage (Dweck, 1986 ; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989). Par contre, nous ne pouvons présumer ni de la dominance d'approche ou d'évitement de ces motifs ni de la centration de l'étudiant sur des standards de comparaison normatifs ou comparatifs, éléments essentiels pour déterminer le sens de l'effet de buts de performance (Hulleman et al., 2010). Enfin, les motifs opératoires professionnels sont clairement positionnés au niveau extrinsèque et en haut de l'axe « apprentissage » du quadrant du modèle de Carré (2001). Ainsi, de même que les motifs

²⁶ Pour sélectionner les étudiants non traditionnels, les chercheurs en donnaient une courte description (interruption académique, responsabilités professionnelles, familiales, etc.) dans l'introduction de leur questionnaire. Les participants devaient ensuite cocher une case s'ils se reconnaissaient dans ce profil d'étudiants.

²⁷ Voir chapitre 4 section 1.3 Figure 1.

épistémiques, nous posons l'hypothèse d'une influence positive des motifs opératoires professionnels sur la réussite tant objective que subjective (au vu des nombreuses associations rapportées plus haut entre l'orientation vers l'apprentissage et les processus gravitant autour de la notion de réussite, tels que le bien-être subjectif [Galand et al., 2012]).

4.2 Attentes-valeur

4.2.1 Introduction

Le chapitre 5 a montré que les ARE universitaires distinguaient les quatre composantes de la valeur (intérêt intrinsèque, utilité perçue, importance et coût relatifs à la formation) ainsi que les attentes de réussite, soit deux catégories de perception au cœur du modèle de l'expectancy-value d'Eccles et Wigfield (2000). De même que pour les motifs, cet ensemble de facteurs au cœur de notre modèle privilégié faisant déjà l'objet d'un chapitre entier (chapitre 5), cette section se concentre sur les études utiles à la génération de nos hypothèses de recherche. Contrairement aux motifs, qui souffraient d'un manque de littérature empirique, les cinq facteurs motivationnels en question ici ont fait l'objet de nombreuses recherches sur la réussite ; un raisonnement analogique à l'aide de concepts théoriques proches n'est donc pas nécessaire. Avant de passer en revue les recherches ayant mobilisé les cinq facteurs motivationnels principaux du modèle d'Eccles et Wigfield (2000), nous parcourons les travaux ayant considéré les quatre composantes de la valeur comme une seule et même entité, aux côtés des attentes de réussite.

4.2.2 Approche générale

Le versant de la valeur subjective de la tâche concerne la réponse à la question suivante : « pourquoi ai-je envie de réaliser cette activité ? ». D'après Eccles et Wigfield (2000), cette perception émerge de l'évaluation de quatre composantes distinctes par l'étudiant : l'importance, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût de l'engagement en formation. Hautement corrélés, ces quatre indicateurs sont parfois agrégés (en ayant pris la précaution d'inverser les items relatifs au coût) en vue de la création d'une variable de second ordre : la valeur (au sens général du terme). Dans d'autres cas, les auteurs se basent sur des échelles mesurant directement la valeur. Parmi celles-ci, de nombreux travaux se sont basés sur les items de l'échelle du Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) [Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993]), qui évalue - entre autres - les attentes de réussite et la valeur au sens large. Il s'agit notamment de Spitzer (2000), qui a comparé des étudiants dans l'enseignement supérieur sur base du critère d'âge (23 ans et moins versus 25 ans et plus), et a observé des scores généraux de motivation (combinant à la fois valeur et attentes de réussite) plus élevés dans le chef des étudiants plus âgés. Toujours à l'aide du MSLQ, McKenzie et Gow (2004) ont comparé des ARE universitaires (ayant interrompu leur carrière académique) à des étudiants ayant enchaîné études secondaires et université. Analysant le lien entre valeur, attentes de réussite et engagement cognitivo-comportemental²⁸, ils rapportent que près de 20% de la variance de l'engagement est expliquée par la valeur chez

²⁸ Régulation des stratégies de travail et d'étude.

les ARE, contre à peine 3% chez les étudiants traditionnels. Ils constatent aussi des scores d'attentes de réussite plus élevés chez les ARE, sans que ceux-ci ne soient significativement associés à l'engagement. Ces constats d'une valeur générale plus importante accordée à la formation chez les étudiants plus âgés (Bye et al. 2007 ; Donaldson & Graham, 1999) rejoignent les tendances déjà observées au niveau de l'orientation motivationnelle vers l'apprentissage²⁹.

Au niveau inférentiel, les recherches en contexte universitaire traditionnel rapportent généralement une influence positive et significative tant de la valeur que des attentes de réussite sur la performance académique (Bergey et al., 2018 ; Bruinsma, 2004 ; Neuville, 2004 ; Robbins et al., 2004). Les résultats de l'étude intégrative multiniveaux de De Clercq (2017) rejoignent ces conclusions, observant que les croyances d'autoefficacité de même que la valeur restaient significativement et positivement associées à la réussite en première année chez les étudiants universitaires traditionnels, et ce alors que dix facteurs de réussite concurrents contrôlaient la variance totale. Du côté des ARE, Jacot et al. (2010) ont observé que la décision d'abandonner chez des ARE en formation universitaire était liée à une perception négative à la fois de valeur et d'attentes de réussite, plaidant pour un fonctionnement intimement lié de ces deux facteurs quel que soit l'âge des étudiants.

Par ailleurs, outre leurs impacts directs et indirects sur la réussite, il s'avère que la valeur et les attentes de réussite sont positivement corrélées entre elles (Johnson et al., 2016). En contrôlant le genre et la réussite antérieure, Trautwein et al. (2012) ont même suggéré un effet multiplicateur de ces deux facteurs sur la réussite avec près de 2500 étudiants allemands en fin de secondaire, arguant du constat d'une interaction significative dans leur modèle de régression final, alors que la valeur et les attentes de réussite distinctes étaient également intégrées au modèle (et significatives).

4.2.3 Valeur intrinsèque

La valeur intrinsèque d'une activité renvoie au plaisir inhérent à la réalisation de cette activité en elle-même. Selon Alexander, Murphy, Woods, Duhon et Parker (1997), motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000) et valeur intrinsèque des tâches sont intimement liées, cette dernière constituant la force stimulatrice de la première. En effet, un niveau élevé de valeur intrinsèque est nécessaire pour susciter et maintenir une forte motivation intrinsèque à l'apprentissage (Hidi & Harackiewicz, 2000).

En termes de spécificité, Scott et al. (1998) indiquent que l'étudiant adulte se distingue par son désir de développement personnel et son choix d'investir des domaines de formation qui l'intéressent personnellement. Partant, on peut suggérer que la valeur intrinsèque de la formation est privilégiée par les ARE. C'est en effet ce que rapportent les études ayant comparé les niveaux de valeur intrinsèque chez les ARE et les étudiants traditionnels, les premiers présentant des scores généralement supérieurs (Bye et al., 2007 ; Mason, 2016).

²⁹ Voir la section relative aux motifs dans ce chapitre.

Au niveau inférentiel, le lien entre valeur intrinsèque et performance a déjà été vérifié auprès d'étudiants universitaires traditionnels (Berger et al., 2018 ; Neuville, 2004). Chez Johnson et al. (2016) par contre, bien que positivement corrélée à la performance académique, la valeur intrinsèque n'était pas significative dans leurs modèles de régression, que ce soit avec leurs étudiants traditionnels ou adultes. Pour le reste, alors que les auteurs en formation pour adultes postulent généralement un lien positif entre valeur intrinsèque et persévérance voire réussite (Mason, 2016), nous n'avons pas trouvé de travaux empiriques traitant la question chez les ARE à l'université.

4.2.4 Instrumentalité perçue

L'*utilité ou instrumentalité perçue* d'une activité (dans notre cas, une formation universitaire diplômante) fait référence aux implications de l'activité pour un but extérieur à la tâche en elle-même. Celui-ci peut être à court, moyen ou long terme et concerner des buts personnels ou professionnels (Lens, 2006). Alors que la motivation extrinsèque était souvent opposée à la motivation intrinsèque au sein des théories motivationnelles (Deci & Ryan, 2000)³⁰, Lens et al. (2006) ont montré le caractère complémentaire de l'instrumentalité perçue ; dès lors que celle-ci est régulée de façon interne par l'apprenant et intégrée à sa perspective temporelle future (Husman & Lens, 1999), l'instrumentalité permet en effet d'expliquer l'engagement, la persévérance et la réussite académique aux côtés des sources de motivation plus intrinsèques.

Au niveau des études intégratives, les travaux de De Clercq et al. (2013) menés avec des étudiants universitaires traditionnels en Belgique francophone présentent des corrélations positives univariées entre l'utilité perçue et la réussite (dans un de leurs deux programmes). Par contre, une fois les différents régresseurs entrés dans le modèle intégré, l'influence de l'utilité sur la performance académique en première année s'est révélée non significative.

Pour ce qui regarde les ARE, on peut penser qu'ils sont tout particulièrement sensibles à l'instrumentalité comme source de motivation, à la fois parce qu'ils attendraient un retour sur investissement plus important que les étudiants traditionnels (Carré, 2001) et parce qu'ils auraient une idée plus claire des buts personnels et/ou professionnels qu'ils poursuivent, contrairement aux jeunes en formation initiale qui n'ont généralement qu'une idée très vague du métier auquel conduisent leurs études. On peut aussi faire le lien avec le besoin de contextualisation des apprentissages particulièrement marqué chez les adultes (voir section ultérieure). En l'occurrence, vu les efforts qu'ils semblent déployer pour ancrer leurs apprentissages académiques dans les différents rôles personnels et professionnels qu'ils occupent (Knowles, 1984 ; Donaldson & Graham, 1999 ; Merrill, 2001), il est logique de penser qu'ils apprécient de facto l'utilité concrète de leur formation. Par ailleurs, le concept d'utilité peut être rapproché des motifs opératoires professionnels et vocationnels.

Malgré ces postulats, rares sont les recherches à avoir comparé l'utilité perçue des étudiants adultes et traditionnels. Dans l'étude intégrative de Johnson et al. (2016), aucune différence entre universitaires adultes et traditionnels au niveau des scores d'utilité (mesurés

³⁰ Voir la section relative aux motifs dans ce chapitre.

via le MSLQ) n'a pu être mise en évidence. Du côté de Jacot et al. (2010), l'ensemble de leur échantillon d'ARE interviewés pour comprendre les raisons de leur abandon en formation universitaire diplômante rapportait des motivations extrinsèques à l'entrée. Plutôt que d'accuser l'éventuelle influence négative de l'utilité sur la persévérance, les auteures ont posé l'hypothèse d'un manque de motivation intrinsèque, laquelle aurait pu modérer l'impact vraisemblablement très significatif du coût perçu de la formation.

4.2.5 Importance

L'importance d'une tâche d'apprentissage renvoie au sens qu'elle revêt par rapport à la dynamique identitaire de l'individu (Bourgeois, 1998). Plus une tâche sera jugée importante aux yeux d'un apprenant, plus il aura à cœur de s'y engager et de la réussir. Dans la littérature, la dimension d'importance du modèle expectancy-value est jugée particulièrement pertinente dans l'étude de l'origine de l'engagement envers un but (Wrosch, Miller, Scheier, & Brun de Pontet, 2007, cités dans Boudrenghien, 2011). D'après ces auteurs, le lien entre importance perçue et engagement se comprend particulièrement lorsqu'on observe la nécessaire perte d'importance au sein de tout processus de désengagement envers un but initialement fixé, laquelle implique automatiquement une phase de réorganisation de l'image de soi (Boudrenghien, 2011).

Au niveau de l'influence de l'importance perçue sur la réussite, elle est généralement vérifiée chez les étudiants traditionnels (Neuville, 2004 ; Wigfield & Eccles, 2000). On pourrait penser que les ARE universitaires, au vu de leur plus grande expérience et de leurs multiples niveaux de responsabilité, présentent des niveaux d'importance perçue plus élevés que les étudiants traditionnels. Pourtant, dans l'étude intégrative de Johnson et al. (2016), aucune différence entre les étudiants universitaires adultes et traditionnels n'a pu être observée au niveau de ces scores d'importance (mesurés via le MSLQ).

4.2.6 Coût

La dimension du *coût* renvoie aux différents aspects négatifs liés au fait de s'engager dans la formation. Elle combine à la fois le ressenti de peur de l'échec, d'anxiété de performance (intimement liée à la difficulté perçue), d'effort à produire et le rapport coût-bénéfice en regard des opportunités qui ont été laissées de côté par l'apprenant au profit de sa formation.

Chez les étudiants traditionnels, le coût ne fait pas partie des indicateurs de motivation fréquemment mesurés par les chercheurs. Il a cependant déjà été négativement associé au choix de s'engager dans un programme de formation (Bergey et al., 2018) et à la réussite académique (Neuville, 2004).

En regard de la définition du coût et de sa dimension relative à l'évaluation du rapport coût-bénéfice de l'engagement en formation, les auteurs traitant des étudiants adultes y associent généralement les nombreux obstacles à l'engagement au niveau de la gestion du temps auxquels les adultes font face (Arthur & Tait, 2004 ; Kember, 1999 ; McGivney, 2004). En termes de persévérance, la multitude des rôles (supplémentaires à celui d'étudiant) occupés par les ARE suggère que les sacrifices auxquels ils consentent dans ces autres

sphères de leur existence présentent un coût susceptible, s'il s'avère trop important, de conduire à l'abandon de la formation.

Pourtant, dans l'étude intégrative de Johnson et al. (2016), aucune différence significative n'est apparue entre les deux groupes d'âge relativement au coût perçu de la formation universitaire. Et alors que le coût influence négativement et significativement la réussite des étudiants traditionnels dans leur modèle de régression, il n'en est rien chez les ARE (Johnson et al., 2016). D'autre part, Jacot et al. (2010) font le lien entre coût et attentes d'efficacité en observant que les ARE universitaires ayant abandonné qui présentent un coût perçu élevé rapportent également un faible sentiment d'efficacité personnelle. Ces auteurs constatent par ailleurs la prédominance d'obstacles professionnels et familiaux chez les étudiants ayant abandonné, directement liés à leur perception élevée de coût. Si on considère le rapport coût-bénéfice faisant partie du coût perçu, cet effet peut s'expliquer par un coût de départ généralement plus élevé chez les ARE que chez les autres (en particulier dans des formations diplômantes), au vu du plus grand nombre d'engagements concurrents poursuivis par les ARE (Jacot et al., 2010). Notons que chez les étudiants adultes, la perception de coût paraît recouvrir en partie la notion de perception d'obstacles discutée plus loin.

4.2.7 Attentes de réussite (expectancy)

Le concept d'*attentes de réussite* (expectancy) renvoie au fait qu'un individu s'engage et persiste dans une tâche à condition qu'il estime posséder les aptitudes nécessaires pour satisfaire aux exigences de l'activité en question (Bourgeois & Chapelle, 2006 ; Eccles & Wigfield, 2000 ; Li et al., 2007 ; Neuville, 2004). Quant au *sentiment d'autoefficacité*, il concerne les croyances qu'un sujet possède à l'égard de sa capacité à réaliser une tâche donnée en atteignant un certain niveau de performance (Bandura, 1997, 2003 ; Zimmerman, 2000). Ces deux construits se distinguent en termes d'orientation et de spécificité. En l'occurrence, alors que les attentes de réussite renvoient à un domaine global (par exemple, la formation) et sont centrées sur les résultats à atteindre, les croyances d'autoefficacité sont spécifiques à une tâche particulière et questionnent les capacités nécessaires en vue de la réaliser (par exemple, les capacités à étudier un cours).

Dans les *méta analyses* (Richardson et al., 2012 ; Schneider & Preckel, 2017), on constate d'ailleurs que deux construits relatifs à ces croyances générales d'efficacité sont généralement rapportés et se distinguent quant à leur impact sur la performance académique. En effet, les croyances d'autoefficacité (« academic self efficacy »), centrées sur les capacités requises par la formation (telles que le recours aux stratégies de travail et d'études en profondeur), sont les croyances les plus fréquemment mesurées dans les recherches et se montrent modérément corrélées à la performance aux examens ($d=.58$, [.46, .71]). De leur côté, les attentes de réussite (« performance self efficacy ») centrent l'auto-évaluation de l'apprenant sur les résultats à atteindre et apparaissent hautement corrélées avec la performance moyenne aux examens ($d=1.81$, [1.42, 2.34]). Cette différence de taille d'effet peut s'expliquer par le processus suivant : les croyances d'autoefficacité influencent indirectement la performance aux examens et directement les attentes de réussite, lesquelles

exercent une influence plus directe sur la performance (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Hormis cette nuance importante liée à la taille de l'effet, comme précisé dans le chapitre 5, les concepts d'attentes de réussite, de sentiment d'efficacité personnelle, d'autoefficacité ou encore de sentiment de compétence renvoient à des construits qui présentent des liens similaires avec la réussite (Wigfield & Eccles, 2000). Partant, cette section se permet de reprendre des résultats de recherche propres à ces différentes conceptualisations de façon intégrée et, pour faciliter la lecture, parle de « croyances d'efficacité » au sens large.

De façon congruente, la littérature rapporte que les étudiants disposant de croyances d'efficacité élevées ont tendance à persévérer et réussir davantage que les autres (Bong, 2001 ; Bergey et al., 2018 ; Cassidy, 2012 ; De Clercq et al., 2013 ; Schneider & Preckel, 2017). Selon Fenollar et al. (2007), l'effet des croyances d'autoefficacité sur la réussite serait surtout indirect, médié par les stratégies d'autorégulation (le traitement en profondeur et l'effort en particulier).

Outre une influence sur la persévérance et la réussite, les individus qui présentent des niveaux élevés de croyances d'efficacité personnelle par rapport à certaines catégories d'apprentissages sont également plus enclins à s'y engager (Bandura, 1997 ; Wigfield & Eccles, 2000 ; Pintrich & De Groot, 1990). À l'inverse, les adultes qui manifestent des perceptions d'efficacité faibles en matière d'apprentissage, compte tenu d'un passé scolaire d'échec par exemple, sont moins motivés à participer à des programmes de formation qui leur rappellent l'école. Une étude de Hammond et Feinstein (2005), auprès d'une population d'adultes âgés de 33 à 42 ans, révèle notamment que les réticences à participer à des formations ultérieures diminuent au fur et à mesure que les croyances d'autoefficacité augmentent. Elle montre aussi que la réussite d'un programme de formation peut conduire l'adulte à s'engager dans des activités présentant un niveau de défi plus élevé, ce qui a pour incidence l'accroissement de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Pour ce qui concerne la comparaison entre les niveaux moyens d'autoefficacité chez les étudiants adultes et traditionnels, la littérature se montre peu consistante. Ainsi, Jameson et Fusco (2014) rapportent des niveaux plus faibles de sentiment de compétence chez des universitaires adultes aux prises avec un programme de mathématiques, alors que l'étude de Johnson et al. (2016) indique un sentiment d'autoefficacité plus élevé chez les ARE que chez leurs homologues traditionnels. Deux différences notables entre ces deux études peuvent expliquer ces effets incohérents. En termes d'effet de l'âge et de l'interruption académique d'abord, il semble que les matières qui demandent un entraînement continu (comme c'est le cas avec les mathématiques et les sciences) désavantagent de facto les adultes, qui ont parfois perdu la main après plusieurs années d'arrêt. En outre, alors que Jameson et Fusco (2014) mesurent la performance à l'examen de mathématiques uniquement, Johnson et al. (2016) se basent sur le score moyen à l'ensemble des examens. Il apparaît ainsi que les ARE présentent des croyances d'autoefficacité supérieures aux étudiants traditionnels seulement lorsque les mesures d'autoefficacité comme de réussite sont générales.

Par ailleurs, selon Donaldson et Graham (1999), les étudiants adultes seraient moins confiants en leurs capacités que les étudiants traditionnels. Cependant, ils compenseraient leur plus faible sentiment de compétence par un travail plus assidu, des objectifs plus réfléchis et par une écoute plus attentive des conseils des enseignants que les étudiants traditionnels.

En ce qui concerne l'influence des croyances d'autoefficacité sur la persévérance, Samuels (2005) constate que de trop faibles croyances d'autoefficacité expliquent la plupart des motifs d'abandon des ARE (Samuels, 2005). Dans son étude comparant les persévérants et non persévérants (au sens d'obtention du diplôme) parmi des ARE universitaires, Maroney (2011) confirme cette conclusion en constatant que les non persévérants se distinguent nettement par leur faible sentiment de compétence académique.

Au niveau des liens entre autoefficacité et réussite chez des ARE, seules deux recherches se sont – à notre connaissance – penchées sur la question. Tout d'abord, dans une recherche mêlant étudiants universitaires traditionnels et non traditionnels (âgés d'au moins 25 ans), Warden et Myers (2017) ont confirmé une influence forte et toute aussi importante dans leurs deux groupes des croyances d'autoefficacité académiques. Ensuite, dans l'étude intégrative menée par Johnson et al. (2016), les attentes de réussite académique sont ressorties parmi les deux seuls prédicteurs significatifs de la réussite avec leur échantillon d'ARE universitaires.

En définitive, la prise en compte des croyances d'autoefficacité se montre incontournable si l'on souhaite identifier les facteurs de réussite les plus pertinents. Outre son influence marquée sur la réussite, ce facteur présente une particularité très intéressante pour qui souhaite soutenir la réussite : il s'agit bien d'une croyance susceptible d'évoluer et non d'un trait fixe et immuable. En l'occurrence, quatre types d'expériences ont une influence sur les perceptions d'autoefficacité. D'abord, la source la plus puissante concerne les *expériences antérieures de maîtrise* : les individus qui se sont déjà confrontés aux exigences d'une tâche sont plus à même d'évaluer leurs aptitudes à la réaliser efficacement. Ensuite, le *modelage* implique que le fait d'observer un pair en train de réaliser une tâche donne à l'individu des indications sur sa propre capacité à réaliser la même activité. Par ailleurs, la *persuasion verbale* peut présenter une influence indirecte sur les croyances d'autoefficacité d'un individu, et ce en fonction du pouvoir de conviction de l'interlocuteur. Schunk (1991) a ainsi montré qu'encourager verbalement des étudiants à choisir leurs propres buts augmentait leur perception d'efficacité personnelle ainsi que leur engagement vers l'atteinte de ces buts. Enfin, les individus basent leurs croyances d'efficacité sur les *réactions physiologiques et émotionnelles* qu'ils ressentent par rapport à la tâche : la fatigue, le stress ou encore l'anxiété sont autant d'indices menant à un faible sentiment d'efficacité.

En regard des sources d'autoefficacité précédemment citées, nous pouvons formuler diverses *hypothèses* en ce qui concerne les ARE universitaires. D'abord, concernant les *expériences actives de maîtrise*, deux hypothèses centrales sont en concurrence. D'un côté, ces adultes en reprise d'études ont derrière eux un parcours de formation initiale plus ou moins long dans l'enseignement supérieur (Pennec, 2003; Nils, 2005), dont ils sont généralement déjà diplômés (chapitre 2). Puisque les expériences antérieures du sujet sont la

source la plus influente du développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Skaalvik & Skaalvik, 2005), on pourrait dès lors considérer qu'ils ont eu l'occasion de développer davantage ce sentiment face aux études. D'un autre côté, cette formation initiale est terminée depuis un temps plus ou moins long, dix années en moyenne (chapitre 2). Partant, on pourrait poser l'hypothèse que la reprise d'études universitaires peut être anxiogène après ce temps d'immersion dans la sphère du travail, d'où un faible sentiment d'efficacité personnelle. En outre, certains adultes entament une formation en ayant connu par le passé un échec dans le système universitaire. On peut penser que ces personnes ont débuté leur formation initiale à l'université, sans succès, avant de devoir opter pour une formation de type court. C'est ainsi qu'elles pourraient craindre de ne pas pouvoir mobiliser les compétences nécessaires à la réussite de la formation (Murphy & Roopchand, 2003). Enfin, assez logiquement, la plupart des ARE qui s'engagent dans un programme de premier cycle n'ont, quant à eux, jamais éprouvé les enjeux et contraintes d'une formation, et n'ont donc pas d'expériences antérieures similaires sur lesquelles forger leurs perceptions de compétences. Par rapport à ces deux hypothèses alternatives, on peut également s'attendre à des différences selon les individus, en fonction de leur parcours antérieur et de leurs caractéristiques sociodémographiques en particulier.

Quant au *modelage* (ou expériences vicariantes), l'adulte pourrait éventuellement être encouragé par la reprise d'étude d'une personne de son entourage. Dans ce cas, et s'il juge le modèle suffisamment proche, il pourra estimer être autant capable de réussir la formation que lui. Par ailleurs, les programmes en horaire décalé, qui n'accueillent généralement que des ARE, permettent à des individus comparables de se soutenir mutuellement puisqu'ils font face à des contraintes communes en termes de charges familiales, professionnelles ou extra-professionnelles. Ces individus aux profils semblables peuvent donc partager leurs difficultés et s'encourager réciproquement.

Ensuite, en ce qui concerne la *persuasion verbale*, nous pensons que les ARE peuvent bénéficier de deux sources principales : la famille et le milieu professionnel. Ainsi, une famille qui soutient la reprise d'études peut encourager l'adulte et le rassurer dans les moments de doute à l'égard de ses capacités, par exemple en lui remémorant des expériences semblables réalisées avec succès.

Enfin, sur un plan plus *émotionnel*, King (1998) a relevé que les étudiants adultes se comparent souvent aux étudiants traditionnels de manière défavorable et souffrent alors d'un manque de confiance en eux-mêmes. Cet état d'esprit peut les conduire à réaliser des inférences négatives à propos de leurs performances académiques. Murphy et Roopchand (2003) proposent comme explication que les étudiants adultes, ayant terminé leur formation initiale depuis plusieurs années, estiment que leurs aptitudes sont déficitaires comparativement aux compétences des étudiants traditionnels, qui ont toujours été exercées. Partant de ce principe, on devrait observer que les adultes en reprise d'études qui sont inscrits dans des programmes de jour redoutent davantage la comparaison sociale que les autres, vu qu'ils côtoient quotidiennement les étudiants traditionnels, contrairement aux ARE engagés dans des programmes à horaire décalé ou adapté.

4.3 Obstacles à l'engagement

4.3.1 Définition et structuration

Les obstacles³¹ à l'engagement en formation sont l'ensemble des facteurs qui inhibent voire empêchent l'engagement concret en formation (Faizah & Hazadiah, 2010). Ceux-ci jouissent d'un intérêt marqué dans la littérature relative aux étudiants non traditionnels (Bean & Metzner, 1985 ; Grabowski et al., 2016 ; McGivney, 2004). Cet engouement est conséquent à un postulat déjà largement discuté au long de ce travail : les ARE font partie des étudiants non traditionnels, lesquels présentent davantage de risques d'abandon que les étudiants traditionnels (chapitre 3). C'est pourquoi de nombreux auteurs ont étudié les différents obstacles que ces étudiants perçoivent et la façon dont ils parviennent (ou non) à les gérer et à persévérer jusqu'au terme de leur formation.

Cependant, la plupart des travaux publiés se centrent sur les *motifs d'abandon*, qui se distinguent des obstacles en questionnant – le plus souvent a posteriori – les raisons qui ont poussé un étudiant adulte à renoncer à son engagement en formation. Dans ce contexte, plusieurs modèles théoriques se sont développés en vue de comprendre les mécanismes de l'abandon (Pascarella & Terenzini, 1983 ; Tinto, 1975). En termes de limites, les motifs d'abandon invoqués par les étudiants sont à considérer avec précaution, ces mesures auto-rapportées souffrant de biais. En effet, de manière plus ou moins consciente, les personnes interrogées (pour exprimer leurs motifs d'abandon en particulier) n'expriment pas toujours les raisons réellement à l'origine de l'arrêt prématuré de leur formation, mais mentionnent plutôt celles qui apparaissent moins menaçantes pour leur estime de soi, ou qui leur paraissent les plus acceptables socialement (McGivney, 2004). Par ailleurs, la décision d'abandonner la formation résulte souvent d'une accumulation d'événements. Or, les étudiants ne rapportent généralement que les plus récents (biais de récence) ou les plus prégnants, proposant dès lors une vision lacunaire de leur réalité.

Par ailleurs, en amont des obstacles à l'engagement, de nombreux travaux se sont interrogés sur les *obstacles à la participation* des adultes à la formation (Eurydice, 2015 ; Valentine & Darkenwald, 1990). Là encore, une nuance importante les distingue des obstacles qui nous préoccupent : alors que les obstacles à la participation tentent de comprendre pourquoi un adulte ne s'inscrit pas à une formation continue (universitaire ou non), les obstacles à l'engagement supposent que ces premières barrières ont été levées (l'adulte s'est bel et bien inscrit) et questionnent plutôt les causes qui pourraient altérer la poursuite de son engagement.

Pour ranger les différents *obstacles à l'engagement*, la littérature se base classiquement sur les travaux de Cross (1981) et distingue les variables dispositionnelles, situationnelles et structurelles (Faizah & Hazadiah, 2010 ; Falasca, 2011 ; Mason, 2016 ; Rubenson, 2001). Les deux dernières catégories sont parfois assimilées, étant toutes deux centrées sur des influences plutôt externes et hors du contrôle de l'apprenant (Merriam & Caffarella, 1999).

³¹ Parfois dénommés contraintes, barrières ou encore freins dans la littérature.

Tout d'abord, les variables *dispositionnelles*, les plus intrinsèques et centrées sur l'étudiant, ne sont en réalité bien souvent que le versant négatif des variables individuelles présentées supra. Ainsi, un faible sentiment d'autoefficacité (Bandura, 1997), un manque de soutien familial (Bean & Metzner, 1985 ; Sandler, 2000), d'intégration sociale (Trotter & Cove, 2005) ou encore de motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1987) peuvent constituer autant d'obstacles à l'engagement. Outre des variables motivationnelles, certains auteurs classent aussi parmi les variables dispositionnelles les obstacles correspondant au versant négatif de divers antécédents individuels fixes. En l'occurrence, des obstacles à l'engagement peuvent provenir d'une perception d'antécédents académiques trop faibles que pour réussir l'université, ou encore d'un âge trop avancé que pour étudier de grandes quantités de matières (McGivney, 2004). Dans ces deux cas, nous en revenons tout de même aux variables motivationnelles³². En effet, le point commun entre ces deux situations consiste en un manque de confiance en soi et ses capacités (McGivney, 2004), qui modère la relation entre (par exemple) l'âge et la perception d'obstacles (Mason, 2016).

Parce que déjà largement discutées par ailleurs dans ce chapitre, nous ne détaillerons pas plus avant ces variables dispositionnelles. Citons toutefois ici les travaux de Mason (2016), qui a synthétisé les catégories d'obstacles auxquels les étudiants adultes font face en se basant sur une large revue de la littérature. Parmi ceux-ci, sept obstacles intrinsèques ou dispositionnels ressortent de sa revue : le fait de se sentir submergé, anxieux, coupable (essentiellement en regard du temps en famille sacrifié pour la formation), l'inadaptation à l'université, les difficultés d'apprentissage et d'étude, le fait de ne pas voir ses attentes initiales rencontrées et la fatigue.

De leur côté, les obstacles *structurels* (ou institutionnels), extrinsèques (au même titre que les facteurs situationnels), renvoient aux pratiques et procédures susceptibles d'entraver la participation des adultes aux activités de formation (Faizah & Hazadiah, 2010), telles que l'accessibilité et la flexibilité des cours ou encore l'offre de soutien pédagogique organisée au niveau de la faculté (Mason, 2016). Notons que les obstacles structurels sont surtout étudiés en tant qu'obstacles à la participation à la formation, moins souvent dans le cadre de la poursuite d'un engagement déjà initié (Rubenson, 2001). De même que pour les variables dispositionnelles, plusieurs facteurs relatifs à cette catégorie ont déjà été présentés dans ce chapitre (bloc 2) ; nous ne les approfondissons donc pas davantage ici.

Enfin, les variables *situationnelles* concernent toutes les contraintes externes et quotidiennes inhérentes aux responsabilités financières, domestiques et professionnelles auxquelles se heurtent les ARE, soit autant de défis matériels et pragmatiques qu'ils se doivent de relever sous peine d'altérer leur engagement en formation. Ces obstacles se montrent particulièrement saillants chez les étudiants adultes (Bean & Metzner, 1985 ; Grabowski et al., 2016), étant donné la multiplicité de leurs rôles susceptibles d'entrer en conflit. Ils sont également susceptibles d'être plus ou moins délétères à l'engagement en

³² Voir section attentes-valeurs dans ce chapitre.

fonction de la quantité, de la qualité et de l'accessibilité des sources de soutien³³ que l'étudiant adulte peut mobiliser (MacKeracher, Suart & Potter, 2006). Parmi les obstacles situationnels, Castles (2004) distingue deux catégories supplémentaires. En particulier, elle identifie d'une part des facteurs sociaux et environnementaux (tels qu'un manque de soutien, les restrictions imposées à la vie sociale ou familiale ou la désapprobation du groupe social d'appartenance) et, d'autre part, des sources de stress (telles qu'une charge accrue de travail, des problèmes financiers, une crise familiale ou une mauvaise santé).

Dans sa large revue de la littérature, Mason (2016) a identifié sept obstacles extrinsèques (mêlant variables situationnelles et structurelles) : la gestion du temps (notamment professionnel), les responsabilités familiales (en particulier parentales), les contraintes financières (dont les frais liés à la formation), la gestion des rôles de vie multiples, les exigences institutionnelles et administratives (obstacles essentiellement en jeu lors de l'admission), l'accessibilité et la flexibilité des cours du programme et, enfin, le dispositif pédagogique (dont les méthodes d'enseignement). Toujours d'après cet auteur, une propriété essentielle de ces différents obstacles est qu'ils interagissent et varient dans le temps. Il s'agit donc d'un processus évolutif, lequel impacterait l'engagement en fonction de la résilience des étudiants et des expériences auxquelles ils font face au long de leur formation (Deggs, 2011). Mason (2016) constate par ailleurs que chaque facteur de risque peut être compensé par une mesure de protection appropriée, transformant ainsi un obstacle en adjuvant susceptible de favoriser la persévérance et donc la réussite. De fait, plus les facteurs protecteurs sont robustes chez l'étudiant adulte, moins les défis qui surviennent mèneront à son abandon (Kazis, 2007). Au niveau dispositionnel, il est ainsi fréquent qu'un étudiant adulte éprouve de la culpabilité à l'égard de sa famille au vu du temps dévolu pour sa formation. Partant, on pourrait considérer qu'avoir une famille constitue un obstacle à l'engagement en soi (Bean & Metzner, 1985). Pourtant, il est également possible que cette même famille soit source de soutien et de marques de respect en regard du courage de l'étudiant adulte qui reprend des études, la famille devenant alors un puissant facteur de protection de la persévérance. Au niveau institutionnel, s'il peut apparaître difficile pour certains ARE de s'adapter au fréquent manque d'accessibilité des cours (obstacle), certaines institutions universitaires organisent des systèmes de mentorat et développent des cours en ligne (protection). Enfin, citons ici un dernier exemple relatif à un facteur structurel : le fait d'exercer une activité professionnelle à temps plein est souvent considéré comme un obstacle à la poursuite d'une formation (Eppler & Harju, 1997 ; Horn & Carroll, 1996). Pourtant, si la reprise d'études est valorisée par l'employeur et s'organise dans le cadre d'un congé-éducation (par exemple), alors l'exercice d'une profession devient un facteur protecteur de l'engagement en formation.

4.3.2 Principaux obstacles à l'engagement

Évitant de nous répéter quant aux variables dispositionnelles et structurelles déjà abordées dans d'autres sections de ce chapitre, la suite de notre propos se concentre sur certains

³³ Nous renvoyons le lecteur aux sections relatives aux soutiens pédagogique, familial et professionnel dans ce chapitre.

obstacles (le plus souvent situationnels) régulièrement identifiés dans la littérature scientifique. Notons que l'ordre de présentation n'a pas prétention à classer ces facteurs par ordre d'importance. D'ailleurs, tout classement serait tributaire d'une limite générale. En effet, bien qu'étant parvenus à identifier quelques recherches en Belgique francophone que nous présentons plus bas dans cette section, la majorité des études mobilisées sont étasuniennes. Or, vu les particularités de ce système éducatif, tout ordre d'importance s'avère difficilement généralisable à notre contexte³⁴.

Tout d'abord, de nombreux travaux priorisent le *manque de temps* en tant qu'obstacle à la fois à la participation, à l'engagement et à la persévérance en formation (Bourdages & Delmotte, 2001 ; Eurydice, 2015 ; Rabourn, Shoup & BrckaLorenz, 2015). En amont de leur engagement, les ARE ne sont en effet pas toujours au clair avec les exigences de la formation en termes de temps et d'énergie (McGivney, 2004). Ils sous-estiment aussi parfois l'investissement que peut requérir une formation universitaire au niveau de la présence aux cours, de l'étude, du travail à domicile ou de groupe. Or, plus les programmes de formation sont longs (comme c'est le cas dans des cursus universitaires diplômants), plus le poids de facteurs inhérents à la vie familiale ou professionnelle, à la maison, aux enfants ou à la santé s'avère déterminant (McGivney, 2004). Un enfant alité, des demandes accrues au niveau du travail ou une longue maladie peuvent exercer des pressions temporelles considérables sur les adultes. Dans ce contexte, les abandons se justifient alors par le fait que les ARE craignent de ne plus pouvoir tenir le rythme et préfèrent dès lors sacrifier leur formation au profit de leurs autres engagements (McGivney, 1996). Pour prévenir ce manque de temps, certains ARE choisissent l'allègement dans le temps de leur programme de formation (voir section précédente), ce qui peut se révéler être un adjuvant compensatoire non négligeable face à cet obstacle. Remarquons ici qu'il ne faut pas confondre le manque de temps avec un éventuel problème de gestion du temps. Il apparaît d'ailleurs que les ARE, de par leurs expériences professionnelles et leur maturité, disposent de compétences de gestion du temps supérieures aux étudiants traditionnels (Kasworm, 1990).

Ensuite, la *compétition entre les rôles sociaux* de l'adulte est également souvent invoquée (Dupeyrat & Mariné, 2004 ; Kember, 1999 ; Mason, 2016). Elle peut d'ailleurs influencer directement la perception de manque de temps, bien que cette dernière ne soit pas nécessairement conséquente à des rôles sociaux concurrents. D'après Kasworm (2005), cinq rôles interviennent et s'influencent mutuellement dans l'écosystème de l'étudiant adulte : les responsabilités professionnelles, familiales³⁵, financières, communautaires et académiques. C'est le nouveau rôle académique qui va le plus souvent venir perturber les quatre autres rôles qui étaient déjà présents et chronophages avant la reprise d'études, et éventuellement générer un conflit de rôles menant à l'abandon (Kasworm, 2003). À cet égard, il semble que

³⁴ Pour Faizah et Hazadiah (2010), par exemple, les deux obstacles principaux à l'engagement sont le manque de temps et d'argent. Or, on sait que le coût des études aux États-Unis est largement supérieur à celui qu'on connaît en Belgique, expliquant pourquoi cet obstacle est si souvent rapporté outre-Atlantique.

³⁵ Rappelons ici que la section « responsabilités professionnelles et familiales » du présent chapitre a mis en évidence que la responsabilité d'enfants en bas âge influait négativement sur la persistance de ces étudiants (Cofer & Somers, 2001 ; Wylie, 2004). Quant au statut marital (ou au fait d'être en couple), il apparaît surtout comme un facteur protecteur grâce au soutien qu'il procure (Wollast et al., 2018).

les ARE estiment que les universités ne prennent pas suffisamment en considération la réalité de leur quotidien d'adultes et les nombreuses responsabilités qu'ils endossent en dehors du contexte de formation (McGivney, 2004). En l'occurrence, les horaires de cours ne sont pas toujours adaptés à des étudiants qui ont des enfants en âge scolaire ou une vie professionnelle. Aussi, les heures d'ouverture des instances administratives de l'université impliquent souvent que les adultes qui travaillent doivent prendre congé pour pouvoir s'y rendre avant la fermeture. Cela étant, à l'image de la plupart des obstacles à l'engagement, le fait de multiplier les rôles n'est pas négatif en soi : si l'adulte parvient à les gérer, ceux-ci constitueront en effet autant d'expériences de succès susceptibles d'améliorer sa confiance en lui.

En lien avec les pressions environnementales multiples à gérer, les obstacles d'*estime de soi* font aussi partie de nombreuses taxonomies (Grabowski et al., 2016 ; Rabourn et al., 2015). Proches de la notion d'autoefficacité détaillée supra dans ce chapitre, ils renvoient à la tendance de certains étudiants adultes à s'estimer moins capables d'étudier que les autres au vu de leur âge, de leur délai d'interruption académique ou encore de leurs antécédents scolaires.

Par ailleurs, une *désillusion* (ou insatisfaction) par rapport aux cours peut constituer un autre obstacle à l'engagement. Parfois, surtout dans les formations longues, les intérêts de l'adulte évoluent au fil du temps alors que le programme reste le même (McGivney, 2004). Dans d'autres cas, le programme ne correspond tout simplement pas à ce que l'adulte avait imaginé. À cet égard, Comfort, Baker et Cairns (2002, cités dans McGivney, 2004) observent trois sources de déception : les cours ne correspondent pas à ce qui avait été annoncé dans l'offre de formation, les contenus diffèrent sensiblement de ce qui était attendu par l'étudiant ou bien l'étudiant s'est découvert, en cours de cursus, un intérêt pour une autre orientation de formation que celle qu'il avait initialement choisie. Avant l'entrée en formation, Hill et Dinsdale (2001) rapportent d'ailleurs que les étudiants peinent à obtenir une information détaillée quant à l'horaire de cours, aux contenus de formation ou à la charge de travail que l'engagement en formation représente. Partant, beaucoup d'étudiants baseraient leur choix de formation sur le bouche-à-oreille plutôt que sur les recommandations de conseillers à la formation (McGivney, 2004).

Mais encore, un méli-mélo d'obstacles d'ordre pratique sont régulièrement rapportés dans la littérature. Parmi ceux-ci, les étudiants adultes doivent souvent assurer le *financement*³⁶ de leur formation, sauf lorsqu'ils jouissent d'une prise en charge de leur employeur. En outre, dans certains milieux professionnels, des congés éducation ou congés formation sont parfois octroyés. À cet égard, on peut penser que les ARE ayant bénéficié d'une aide financière de la part de leur organisation vont davantage persister que les autres, au travers d'une perception de soutien plus importante. Outre ces obstacles financiers, citons les obstacles

³⁶ Notons ici que l'étude intégrative de De Clercq (2017) questionnait notamment la nécessité, pour les étudiants universitaires traditionnels interrogés, de devoir travailler pour financer leur études. En cohérence avec une partie des recherches sur les responsabilités professionnelles (Duguet, 2014), ce que l'auteur dénomme « l'engagement externe » de l'étudiant fait ainsi partie des rares facteurs à être négativement et significativement associés à la réussite à la dernière étape de son analyse multivariée multiniveaux.

pratiques suivant : la longueur des trajets entre le lieu de travail, de formation et de vie (McGivney, 2004 ; Nils, 2005), les horaires de cours (Trotter & Cove, 2005) ou encore l'accessibilité des systèmes d'information (valves électroniques, etc.) [Trotter & Cove, 2005]).

4.3.3 Recherches descriptives auprès d'ARE universitaires belges

En Belgique francophone, l'étude de Nils (2005) a identifié sept obstacles en cours de formation, essentiellement situationnels. En l'occurrence, le manque de temps, un excédent de travail, un excès de sacrifices sociaux, la confrontation à des cours jugés difficiles³⁷, la difficulté à combiner certaines activités de formation, vie familiale et professionnelle, l'approche pédagogique jugée inadéquate chez certains enseignants et le manque d'intérêt pour certaines matières ont été rapportés par les ARE universitaires auprès desquels il a mené ses interviews (Nils, 2005). Comparant les ARE inscrits dans des programmes diplômants et certifiants dans la partie quantitative de son étude, il constate en outre que les difficultés liées aux engagements amicaux et à un manque de confiance en soi sont plus fréquemment rapportées chez les étudiants inscrits à un programme diplômant.

Par ailleurs, se basant sur des données transnationales de l'Union européenne (eu-TSER) interrogeant plus de 300 étudiants de plus de 25 ans inscrits en première année dans un programme universitaire belge, Dumont (2000) a comparé les étudiants adultes dont le diplôme antérieur n'excède pas les secondaires aux autres. Il constate que les adultes familiers avec les études supérieures rapportent surtout des obstacles en termes de manque de temps et d'obligations professionnelles. De leur côté, les étudiants qui découvrent l'université expriment plutôt des obstacles de confiance en soi et financiers (Dumont, 2000).

D'autre part, Jacot et al. (2010) rapportent que les ARE universitaires ayant abandonné se justifient préférentiellement via des raisons externes, en particulier des difficultés liées à la gestion des contextes professionnel et familial, soit d'ordre situationnel. Comme le suggèrent les auteures, cette relative absence d'allusions à des raisons plus internes (telles qu'un manque de motivation) pourrait s'expliquer par le biais d'auto-complaisance (Miller et Ross, 1975, cités dans Jacot et al., 2010), qui évoque la tendance naturelle des individus à attribuer leurs succès à des causes internes et leurs échecs à des causes externes, en vue de préserver une bonne image de soi.

De notre côté, reprenant la plupart des obstacles potentiels développés dans cette section et nous inspirant tout particulièrement de McGivney (2004), nous avons réalisé des analyses factorielles exploratoires qui ont permis d'identifier quatre familles d'obstacles à l'engagement en formation auprès d'ARE universitaires inscrits dans un programme diplômant (Vertongen & Nils, 2009 [annexe 3]). En l'occurrence, les obstacles de *gestion du temps lié aux obligations* (centrés sur la gestion des rôles multiples liés aux responsabilités académiques et professionnelles) ont obtenu les moyennes les plus élevées. Ensuite, un

³⁷ Ceci n'est pas sans rappeler la difficulté perçue intégrée dans la composante du coût au sein du modèle attentes-valeurs de Wigfield et Eccles (2000).

second facteur reprenait les obstacles de *gestion du temps hors obligations* (incluant les responsabilités familiales, les engagements amicaux et les loisirs). En troisième lieu, les ARE universitaires ont rapporté des obstacles *d'estime de soi* (capacités d'analyse et d'études requises par la formation, stress lié aux épreuves d'évaluation). Enfin, une série d'obstacles *pratiques* constituaient le quatrième et dernier facteur identifié (combinant coût de la formation, difficultés administratives et trajets pour se rendre aux cours).

4.3.4 Perception d'obstacles et réussite

En termes de recherches inférentielles, les travaux ayant mêlé perception d'obstacles et réussite chez des ARE universitaires s'avèrent aussi peu fréquents que pour la plupart des facteurs étudiés dans ce chapitre.

Deux facteurs de réussite présentés dans la revue de méta analyses de Schneider et Preckel (2017) auprès d'étudiants traditionnels se rapprochent toutefois de la notion d'obstacle situationnel perçu, tous deux influençant négativement et faiblement la réussite. En l'occurrence, il s'agit de la perception de « stress académique » ($d = -.22$ [-.42, -.03]), qui correspond à l'excès d'émotions négatives ressenties par l'étudiant en raison de stressseurs d'ordre académique, et de « stress général » ($d = -.28$, [-.42, -.15]), qui se rapporte à la surcharge d'émotions négatives conséquentes aux différentes sources de stress de la vie en général.

En définitive et partant des quatre familles d'obstacles à l'engagement identifiés dans nos recherches préalables (Vertongen & Nils, 2009), nous posons l'hypothèse exploratoire d'une influence directe faible et surtout indirecte des obstacles à l'engagement sur la réussite d'ARE universitaires, passant par la persévérance et interagissant avec une série d'autres facteurs de réussite précités (les différentes formes de soutien social en particulier).

4.4 Intégration académique et sociale

Particulièrement importante en première année au vu du processus de transition qui s'y joue, l'intégration sociale et académique a été avancée par certains auteurs comme étant l'un des principaux facteurs de persévérance à l'université (Tinto, 2006). Cette intégration découle de l'interaction entre l'étudiant et divers acteurs de son environnement universitaire, les membres de l'équipe pédagogique et ses collègues de cours en particulier (Tett et al., 2012).

Rabourn et al. (2015) ont mis en évidence que les adultes interagissaient davantage avec leurs pairs et leur faculté qu'avec leur campus universitaire, le contraire s'observant chez les étudiants traditionnels. En outre, en toute logique, ces derniers jugent le soutien de leur université plus adéquat que les étudiants adultes (Rabourn et al., 2015), qui ont tendance à l'estimer peu « adult friendly » (McGivney, 2004). Dans la même lignée, Trotter et Cove (2005) ont mené une recherche qualitative auprès d'un public mixte (étudiants traditionnels et adultes mélangés) et pointent la difficulté d'intégration sociale (voire le ressenti d'isolement) des ARE parmi le flot d'étudiants traditionnels. Pourtant, il semble que les ARE

aimeraient se sentir davantage accueillis et donc intégrés à leur institution d'apprentissage (Raisman, 2002).

À cet égard, la littérature rapporte des *résultats inconsistants*. D'un côté, les conclusions des travaux de Hagedorn (1999) et Sandler (2000) rejoignent les conclusions de Raisman (2002), mettant en avant l'importance de l'intégration sociale des ARE au sein de l'environnement universitaire. D'un autre côté, plusieurs auteurs estiment que les modèles traditionnels de la persévérance tels que celui de Tinto (1997) mettent trop l'accent sur l'intégration académique au niveau du campus universitaire, les adultes accordant une importance nettement plus grande à l'intégration dans leurs autres sphères de vie qui, elles, impactent véritablement la persévérance académique (Bean & Metzner, 1985 ; Donaldson & Graham, 1999 ; Kasworm, 2003). Selon ces derniers, les ARE devraient surtout pouvoir échanger à propos de leur formation avec leurs amis, leur famille et leurs collègues, plutôt que devoir se mettre en quête de camarades de cours comme c'est conseillé chez les étudiants traditionnels.

Si on se penche plus attentivement sur les outils de mesure usités dans ces différents travaux, on constate que les ARE ont bel et bien un intérêt, au même titre que leurs homologues plus jeunes, à bénéficier d'interactions sociales sur le campus (participation à des conférences, repas de cours et autres). Ils souhaitent aussi s'intégrer auprès de leurs pairs (collègues de cours) afin de bénéficier de leur regard et de leur point de vue, de même que de leur camaraderie et de leur soutien (McGivney, 2004), ce dernier augmentant d'ailleurs leur sentiment d'autoefficacité (Altermatt, 2019). Cependant, le temps leur manque du fait qu'ils ne vivent pas sur le campus et de leurs multiples responsabilités. C'est pourquoi ils ont recours en parallèle - et de façon souvent plus fréquente que les étudiants classiques - à des oreilles attentives d'origine familiale, amicale ou professionnelle, avec qui ils échangent sur leur vécu de la formation et discutent les apprentissages qui s'y déroulent.

Parmi les *difficultés d'intégration* propres aux ARE, Tett et al. (2012) soulignent par ailleurs qu'il est rare que ceux-ci entament un programme de formation avec des pairs qu'ils connaissent, ce qui est plus souvent le cas chez les étudiants classiques. Quant à Comfort et al. (2002, cités dans McGivney, 2004), ils montrent que les ARE éprouvent des difficultés à s'adapter au contexte de formation universitaire, qu'ils n'ont jamais éprouvé ou dont ils se souviennent peu vu qu'ils sont sortis du circuit éducatif il y a de nombreuses années. Assister à des cours magistraux donnés devant de larges auditoriums ou devoir étudier de grandes quantités de matière de façon autonome représentent ainsi des changements auxquels les ARE doivent faire face, souvent sans soutien de la part des institutions de formation³⁸. D'ailleurs, selon Silverman, Aliabadi et Stiles (2009), l'université peut parfois être considérée comme un milieu tellement étranger et inadapté à la condition des étudiants non-

³⁸ À cet égard, notons le lien entre soutien pédagogique objectif (voir section précédente) et sentiment d'intégration académique, ce dernier renvoyant notamment au jugement de la qualité des interactions entre l'étudiant et la constellation de soutien facultaire (dans quelle mesure les étudiants se sentent-ils suffisamment soutenus par divers services et programmes d'aide et de conseil ?), jugée particulièrement critique pour la persévérance des étudiants adultes (Astin, 1993).

traditionnels que ceux-ci peuvent s'y sentir isolés, même s'ils présentent un haut niveau d'engagement.

Chez les étudiants traditionnels, la revue de méta analyses de Schneider et Preckel (2017) fait état d'une légère influence positive de l'intégration académique (au sens de soutien perçu des enseignants) sur la réussite ($d=.26$, [.12, .41]). Par contre, l'intégration sociale (plus centrée sur les pairs d'apprentissage) se montre non significativement associée à la réussite ($d=.06$, [-.06, .18]). Chez De Clercq (2017), le soutien des pairs (centré sur les collègues étudiants) n'est pas non plus associé à la réussite en première année universitaire, que ce soit au niveau des corrélations simples ou des modèles multiniveaux intégrés.

Bien que peu associée à la réussite des étudiants universitaires traditionnels, il est légitime de penser que l'intégration académique et sociale joue un rôle plus influent chez les ARE universitaires (Goncalves & Trunk, 2014 ; Warden & Myers, 2017). En effet, comme discuté ci-dessus, ces derniers se sentent parfois isolés dans leur environnement universitaire, ce qui est loin d'être idéal en termes de persévérance (Goncalves & Trunk, 2014). Les étudiants classiques, par contre, voient leur intégration facilitée pour une série de raisons pratiques (logement sur le campus, temps disponible pour s'engager dans des activités extra académiques, etc.) et liées à leur présence majoritaire à l'université, qui leur permet de partager des caractéristiques communes (âge, codes, etc.) avec la plupart des autres étudiants (Warden & Myers, 2017)³⁹. Partant, il y a fort à parier que la variance du sentiment d'intégration est plus élevée chez les ARE que chez les étudiants classiques. Cette hypothèse est en partie renforcée par l'étude de Maroney (2011), qui indique que les ARE qui obtiennent leur diplôme accordent une importance plus grande que les autres à leur intégration académique. En guise de mesure, l'auteure s'est inspirée d'une échelle de Weiland (2001, cité dans Maroney, 2011), qui aborde différentes modalités d'intégration académique (envers la faculté, les camarades de cours ou encore les activités sociales organisées sur le campus).

Au final, nous pensons que le sentiment d'intégration académique et sociale exerce une influence positive et légère sur la réussite, passant en grande partie par la persévérance.

4.5 Soutien familial

Différentes modalités de *soutien social* peuvent se présenter à tout étudiant (Collange et al., 2015). Tout d'abord, en termes de dimension, une première distinction s'opère généralement entre disponibilité et satisfaction du soutien social. La *disponibilité* renvoie à la perception de l'apprenant qu'il existe des individus ou structures susceptibles d'apporter une aide si nécessaire. Quant à la *satisfaction*, elle questionne la qualité du soutien et s'apprécie donc une fois qu'une source de soutien disponible a été mobilisée. Ensuite, le soutien social est généralement distingué en fonction de sa source (famille, collègues, enseignants, etc.). Enfin, quatre grands types de soutien social peuvent être apportés à l'étudiant. Primo, le soutien *instrumental* fait référence à l'aide concrète que peut apporter

³⁹ À ce sujet, on peut penser que le type d'aménagement horaire influence le sentiment d'intégration académique, les étudiants à horaire décalé se retrouvant à la fois avec des pairs plus proches en termes de caractéristiques et dans un environnement académique davantage pensé pour faciliter leur intégration.

une source de soutien (au niveau financier, par exemple). Secundo, le soutien *émotionnel* renvoie à l'attitude empathique de l'interlocuteur. Tertio, le soutien *informationnel* se concentre sur des conseils et une attitude objective. Quarto, le soutien d'*estime* vise à rassurer l'étudiant sur ses compétences et sa valeur. Ce dernier est particulièrement indiqué lors de moments de doute d'un ARE quant à ses capacités à répondre aux exigences de sa formation, lorsqu'il vit une surcharge de travail ou encore des conflits de rôle.

Chez les *étudiants traditionnels* à l'université, la revue de Schneider et Preckel (2017) ne reprend pas spécifiquement le soutien familial (ni professionnel) parmi les facteurs étudiés. Cela étant, une recherche de Cuervo et Wyn (2011) en Australie observe qu'en première année universitaire, près de 80% des étudiants rapportent que leur famille est leur plus grande source de soutien, surtout instrumental (via un soutien financier et organisationnel). En outre, une recherche de Fass et Tubman (2002) menée aux États-Unis indique que l'attachement aux parents joue un rôle protecteur voire compensatoire lors des transitions importantes vécues par les étudiants, comme c'est le cas lorsqu'ils entrent à l'université. Notons enfin que plusieurs auteurs mettent en évidence l'influence modératrice jouée par le soutien familial dans la relation entre la charge de travail universitaire et le bien-être subjectif (Nielsen, Newman, Smyth, Hirst & Heilemann, 2017).

Dans la littérature relative aux *étudiants adultes*, les soutiens émotionnel et instrumental ont été plus souvent étudiés (Carney-Crompton & Tan, 2002). Au niveau de la famille, le *soutien émotionnel* se marque généralement par des encouragements et l'acceptation du projet entrepris par l'étudiant. De son côté, le *soutien instrumental* peut se traduire par une aide financière (les ARE interrompant tout ou partie de leur activité professionnelle durant leur formation se voyant logiquement amputés d'une partie de leurs revenus), une exemption des tâches domestiques ou encore, en cas de parentalité, une diminution des tâches liées à la gestion des enfants.

De même que pour les autres sources de soutien ainsi que les obstacles à l'engagement, il apparaît que le soutien familial exerce une influence directe surtout sur la *persévérance* des ARE universitaires, et donc sur leur probabilité de diplomation (Bean & Metzner, 1985 ; Sandler, 2000 ; Scott, Burns & Cooney, 1998 ; McGivney, 2004). En ce sens, Cabrera, Nora et Castaneda (1993) ont fusionné les variables au centre des modèles de la persévérance académique de Tinto (1975) et Bean et Metzner (1985). Leurs recherches mettent en évidence, outre l'effet de l'intention de persister, l'importance du soutien moral tant des amis que de la famille relativement à la persévérance. Par ailleurs, via les échanges qui y prennent place, le soutien familial⁴⁰ permet de faciliter la contextualisation de leurs apprentissages par les ARE (voir section ultérieure), en faisant le lien entre les apprentissages de formation et la vie extérieure à l'université (Merriam & Heuer, 1996, cités dans Donaldson & Graham, 1999).

De façon générale, plus que la quantité, c'est surtout la *qualité perçue* par les ARE de ces différentes marques de soutien qui semble influencer leur capacité à absorber les conséquences négatives de leurs responsabilités multiples et des potentiels conflits de rôles

⁴⁰ Notons ici qu'il en va de même pour le soutien professionnel.

conséquents (Carney-Crompton & Tan, 2002 ; Kember et al., 2005 ; Roman, Cuestas & Fenollar, 2008). Ainsi, d'après Maroney (2011), les ARE universitaires mariés obtenant leur diplôme se distinguent notamment des étudiants ayant abandonné au niveau du degré de soutien perçu fourni par la compagne ou le compagnon. Pour ce qui concerne les ARE universitaires en Belgique francophone, Nils (2005) a montré que l'attitude des familles à l'égard des participants à son enquête était jugée positive à très positive. Au niveau émotionnel, les participants à son étude ont bénéficié d'un soutien important tant à l'entrée que pendant leur formation. À un niveau plus instrumental, Nils (2005) remarque que la réorganisation du quotidien domestique a été significative chez les adultes inscrits dans un programme diplômant uniquement, chez lesquels ce soutien a d'ailleurs contribué au choix de démarrer la formation (Nils, 2005).

En termes de *risques*, Scott et al. (1998) pointent certains ARE (les femmes en particulier) qui reviendraient aux études pour se réaliser en raison, par exemple, d'un mariage peu satisfaisant et d'une avalanche de tâches ménagères à gérer au quotidien. Dans ce cas, on ne peut que douter de la qualité du soutien familial tant émotionnel qu'instrumental émanant du partenaire et, en conséquence, de la probabilité de persévérance de l'étudiante. Charlier, Nizet et Van Dam (2005) identifient un autre risque chez les adultes en couple : il peut arriver que l'autre ne désire pas, consciemment ou non, que son conjoint évolue vers une position socio-économique plus élevée. Notons enfin le risque d'une pression sociale trop importante parfois manifestée par une famille ayant des attentes démesurées envers l'apprenant, ce qui pourrait également se montrer délétère à leur persévérance et à leur réussite (Roland, 2017). Dans la majorité des cas toutefois, le projet de formation semble soutenu par les membres de la famille et apparaît alors comme un facteur de soutien académique non négligeable (Vallée et al., 2013).

En définitive, on peut penser que le soutien familial perçu par les ARE universitaires, qu'il soit de nature émotionnelle et/ou instrumentale, influence directement leur persévérance et indirectement leur performance académique. Par ailleurs, au vu des liens constatés entre soutien familial et bien-être subjectif, nous postulons une influence légère et directe du soutien familial sur l'impact perçu de la formation (réussite subjective).

4.6 Soutien professionnel

Le soutien professionnel fait partie des sources de *soutien social* qui peuvent s'offrir aux étudiants (voir section précédente). De même que le soutien familial, celui-ci s'exprime habituellement de façon instrumentale (via une intervention financière de l'employeur, un congé-éducation ou encore un aménagement des horaires de travail) ou émotionnelle (au travers de marques de sympathie et d'encouragements des collègues et supérieurs).

Chez les *étudiants universitaires traditionnels*, nous n'avons pas trouvé d'études spécifiques au soutien professionnel. Par contre, de même que pour le soutien familial, nous notons que le soutien des pairs (dont les collègues font partie) est généralement positivement associé à la persévérance académique (Robbins et al., 2004 ; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005).

Chez les *étudiants adultes*, le soutien professionnel fait partie des principaux « agents renforçants » (Samuels, 2005) de la persévérance académique (Kasworm, 2003 ; Donaldson & Graham, 1999). De fait, il est régulièrement mis en avant en tant que *facteur protecteur* susceptible d'influencer la motivation et, ainsi, de mener à une meilleure performance académique (Birdi, Allan & Warr 1997 ; Clark, Dobbins & Ladd, 1993). D'autre part, Collange et al. (2015) ont montré une association entre le soutien social (soutien professionnel inclus) et la satisfaction au travail, soit un des deux éléments constitutifs de notre mesure de réussite subjective (chapitre 2). D'autres études précisent que ce lien entre soutien et satisfaction passerait par le sentiment d'autoefficacité, l'estime de soi et l'optimisme (Nielsen et al., 2017). En termes de réussite, l'étude comparant les ARE universitaires diplômés ou non de Maroney (2011) indique que les sources de stress relatives au travail distinguent significativement les deux groupes : les diplômés en perçoivent moins que les autres, signe d'un soutien plus adapté à leurs besoins. Notons aussi le lien entre taux d'occupation professionnelle et soutien instrumental (aide financière, flexibilité du temps de travail, etc.), les employés à temps partiel estimant être moins soutenus que les autres (Saar & Roosmaa, 2014).

Chez des *ARE universitaires en Belgique francophone*, Nils (2005) observe que l'attitude des entreprises à l'égard de la formation continue universitaire est globalement positive et note des différences marquées en fonction du type de programme suivi (diplômante ou non). En l'occurrence, le soutien de l'employeur (qu'il soit instrumental ou émotionnel) s'est davantage manifesté au niveau des programmes non-diplômants. En termes financiers, un bon tiers des participants à son enquête ont vu le coût de leur formation pris en charge par leur employeur. Bien que bienvenues, ces différentes marques de soutien professionnel n'ont pas été jugées déterminantes par les ARE pour expliquer leur inscription à une formation diplômante (Nils, 2005). Toujours en Belgique francophone, Jacot et al. (2010) ont constaté que les motifs d'abandon liés au contexte professionnel (surcharge de travail, horaires de travail plus conséquents que prévus, etc.) étaient plus fréquemment rapportés que ceux qui proviennent du contexte familial (envie de passer plus de temps en famille, pas envie de tout sacrifier pour la formation, etc.), plaidant pour une influence non négligeable du soutien professionnel parmi les différentes sources de soutien social possibles.

Au final, à l'instar du soutien familial, nous posons l'hypothèse d'une influence indirecte du soutien professionnel sur la performance académique et sur l'impact perçu de la formation (réussite subjective).

4.7 Perception des pratiques pédagogiques

Dans l'enseignement obligatoire, les méthodes d'apprentissage et leur implémentation au sein des classes par l'enseignant font partie des plus importants prédicteurs de la réussite (Hattie, 2009). Dans l'enseignement supérieur, ces variables perdent en importance pour plusieurs raisons, parmi lesquelles la maturité et l'expérience d'apprentissage passée des jeunes adultes qui y accèdent, porteurs de capacités qui leur permettent plus aisément (qu'un jeune enfant) de faire face à des méthodes pédagogiques différentes. Qui plus est, les enseignants du supérieur sont eux-mêmes souvent spécialisés dans la matière qu'ils

dispensent, leur niveau de connaissance contribuant à une certaine qualité d'enseignement indépendamment de la méthode d'apprentissage qu'ils utilisent (Benassi & Buskist, 2012, cités dans Schneider & Preckel, 2017).

Dans nos recherches, nous souhaitons évaluer la perception qu'ont les apprenants du dispositif pédagogique qui leur est proposé dans le cadre de leur formation. Plus particulièrement, sachant que la différence majeure qui distingue les ARE des étudiants classiques consiste en une expérience et des engagements plus conséquents, nous pensons que la prise en compte de ces paramètres est centrale dans un dispositif pédagogique qui se voudrait adapté aux ARE. Dès lors, à la lecture des travaux de Galand et Frenay (2005) sur une population d'étudiants universitaires traditionnels et en regard des principes andragogiques présentés au chapitre 2 (McGivney, 2004 ; Olusegun, 2015 ; Renouprez et al., 2013), deux types de pratiques pédagogiques nous ont semblé particulièrement pertinentes pour des ARE : la *contextualisation des apprentissages* et le *soutien à l'autonomie*. La première désigne les pratiques enseignantes qui mettent l'accent sur le lien entre la théorie exposée dans le cadre des cours et ses implications pratiques, de terrain (Sachs, 2001). La seconde évalue si le professeur tend à soutenir l'autonomie des étudiants ou à les maintenir dans une position d'exécutants, passifs⁴¹. Compte tenu de la plus grande expérience personnelle et professionnelle des ARE, qui les rend plus critiques que les étudiants classiques à l'égard des matières de cours mais aussi moins prompts à « ingurgiter » des quantités de matière importantes lors des cours magistraux, nous pensons en effet que des pratiques pédagogiques trop transmissives (centrée sur les contenus à enseigner) peuvent s'avérer néfaste à leur engagement.

En termes d'*attentes des étudiants adultes*, Kasworm (2003) et McGivney (2004) constatent que ces derniers apprécient particulièrement les cours durant lesquels leurs professeurs intègrent les acquis des étudiants (qu'ils soient liés à leurs études ou à leurs expériences professionnelles) à leurs enseignements, par exemple au travers une étude de cas à analyser en regard des cadres théoriques développés au cours. D'ailleurs, même si l'enseignant ne fait pas d'effort à cet égard, les adultes tendent spontanément à connecter les savoirs dispensés d'une part à leurs acquis et expériences préalables, d'autre part aux situations professionnelles et personnelles futures qu'ils anticipent (Merriam & Caffarella, 1999 ; Merrill, 2001 ; Thomas, 2013). Ce faisant, les étudiants adultes augmentent leurs chances de percevoir la valeur des activités d'apprentissage (Viau & Joly, 2001), élément motivationnel majeur associé à la réussite (voir section précédente dans ce chapitre). Cet aspect de connexion entre théorie et pratique est d'autant plus important pour les adultes n'ayant pas eu d'expérience antérieure à l'université ou provenant de filières secondaires non générales. En effet, ils ont souvent eu affaire à des méthodes d'apprentissage appliquées plutôt qu'abstraites, rendant l'usage d'exemples concrets et de technologies encore plus important aux fins de faciliter leur transition (Fitzallen, 2015). Grabowski (2016) ajoute que les étudiants adultes attendent une certaine efficience de leur programme, à l'image des autres rôles de vie (en particulier au niveau professionnel) dans lesquels ils sont engagés. Pour

⁴¹ L'intérêt de ces deux pratiques n'est pas sans rappeler les trois besoins de base définis par Deci et Ryan (2000), le besoin d'autonomie en particulier.

maximiser leurs apprentissages et en retirer un bénéfice le plus efficient possible, ils ont alors tendance à solliciter l'articulation théorico-pratique chez leurs enseignants (Grabowski et al., 2016).

Outre la contextualisation des apprentissages, les étudiants adultes valorisent les dispositifs qui permettent d'explorer de façon approfondie et au moins partiellement autonome un sujet d'intérêt (Kasworm, 2003). Dans ce cas, le besoin de contextualisation laisse place au besoin des adultes d'être bousculés dans leurs croyances et connaissances, favorisant ainsi le conflit cognitif utile à l'apprentissage (Bourgeois & Chapelle, 2006). Notons ici l'effet modéré sur la réussite ($d=.52$, [ns]) des pratiques pédagogiques qui suscitent des défis intellectuels et l'encouragement de la pensée indépendante (Schneider & Preckel, 2017), complétant les arguments en faveur du *soutien à l'autonomie*.

Quant aux *enseignants*, Merrill (2001) les a questionnés pour savoir pourquoi certains professionnels évitent de faire référence au vécu des étudiants dans leurs enseignements. En l'occurrence, certains craignent que le traitement de situations sensibles auxquelles les ARE ont été confrontés par le passé n'entraîne un manque d'ouverture de leur part, lequel risque d'empêcher la nécessaire prise de recul à observer pour permettre l'enrichissement de connaissances et compétences. Cristian (2014) y ajoute le problème plus fréquent des enseignants qui ne sont pas formés à intégrer les besoins des ARE durant les cours. Il confirme également le risque d'implication émotionnelle trop importante de certains ARE lorsqu'une situation vécue est discutée, plusieurs enseignants participants à son enquête rapportant des critiques parfois très virulentes envers des modèles théoriques présentés qui ne conviennent pas au vécu de certains étudiants, lesquels peuvent alors se montrer virulents et finalement indisposer l'enseignant (Cristian, 2014). Bien que constituant un obstacle moins fréquemment cité, l'auteur mentionne également le souhait délibéré de certains formateurs d'offrir précisément autre chose aux étudiants adultes que ce qu'ils vivent déjà dans leurs autres rôles sociaux, et donc d'éviter de trop se référer à leur passé ou à des situations qu'ils doivent gérer au quotidien. Notons ici que la contextualisation des apprentissages n'implique pas nécessairement le recours à des situations réelles, mais bien le souci permanent de donner sens aux apprentissages théoriques (Viau & Joly, 2001).

Du côté des *méta analyses*, Schneider et Preckel (2017) confirment l'influence notable ($d=.65$, [.58, .71]) de la contextualisation des apprentissages (faire le lien entre les étudiants et la matière) sur la performance académique. Cette pratique permet en effet aux étudiants de mieux saisir la pertinence des apprentissages et, partant, de mieux les mémoriser (Schneider, 2012, cité dans Schneider & Preckel, 2017).

Selon Jacot et al. (2010), les *ARE universitaires* ayant abandonné regrettent souvent le manque de contextualisation des apprentissages par leurs formateurs (manque d'échanges interactifs, d'articulation théorico-pratique, etc.), surtout chez les étudiants entrés à l'université pour des motifs vocationnels et opératoires professionnels, soit valorisant l'utilité du diplôme. Par contre, dans une étude tentant d'expliquer les causes de l'absentéisme aux cours dans un Master en Sciences de l'Éducation dédié aux adultes (FOPA), Renouprez et al. (2013) n'ont pas montré d'impact déterminant des méthodes pédagogiques.

Au final, nous postulons que la perception positive de ces deux pratiques pédagogiques (contextualisation des apprentissages et soutien à l'autonomie) favorise la persévérance et, in fine, influence la réussite des ARE universitaires. Sur base des observations de Jacot et al. (2010), nous pensons également qu'une interaction entre ces pratiques d'une part et, d'autre part, les motifs extrinsèques et l'utilité, devrait être observée. Aussi, le type d'aménagement horaire étant révélateur d'une centration sur les besoins spécifiques (notamment pédagogiques) des ARE, nous nous attendons à ce que ces deux pratiques pédagogiques soient davantage perçues dans les programmes à horaire décalé comparativement aux autres.

5. Engagement

5.1 Introduction

Telle que déjà définie au chapitre 5, notre *conception sociocognitive* de l'engagement intègre tout ce qui conduit l'apprenant depuis sa première expression d'intention jusqu'à sa participation concrète en formation (Carré, 2001 ; Nils, 2005). Pour mesurer ce construit hypothétique et dynamique, divers facteurs généralement centrés sur le vécu subjectif de l'individu sont mobilisés dans la littérature⁴².

Médiateur par excellence entre les variables motivationnelles et la réussite, l'engagement est considéré comme une variable malléable (résultat de l'interaction entre l'apprenant et le contexte), réactive aux caractéristiques de l'environnement et accommodante aux changements environnementaux (Fredricks et al., 2004). En tant que facteur éminemment proximal de la réussite, l'engagement trône par ailleurs en bonne place parmi les variables de sortie dans nombre de modèles théoriques (Bean & Metzner, 1985 ; Kahu & Nelson, 2018 ; Tinto, 1997 ; Viau, 2001 ; Wigfield & Eccles, 2000), juste avant la persévérance et/ou la performance académique. Plusieurs chercheurs se contentent d'ailleurs de mesurer l'engagement en tant que variable dépendante principale et d'extrapoler ensuite leurs observations à la réussite ou à d'autres finalités attendues, lesquelles s'avèrent parfois plus difficiles d'accès pour les chercheurs.

De façon générale, ces recherches sont congruentes et rapportent une influence positive de l'engagement sur une série de variables liées à des *finalités souhaitables* dans le domaine de l'éducation, parmi lesquelles la performance aux examens (Astin, 1993 ; Krause & Coates, 2008 ; Robbins et al., 2004), la persévérance (Fredricks et al., 2004 ; Pascarella & Terenzini, 2005), la satisfaction de l'étudiant (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2007) ou encore le transfert des apprentissages (Kuh, 1995).

S'il est vrai que les variables motivationnelles présentent de nombreux recouvrements et sont sujettes à nombre de classements et hiérarchisations, l'engagement n'a rien à leur envier (Brault-Labbé & Dubé, 2010 ; Fredricks et al., 2004). D'ailleurs, les grands indicateurs de l'engagement se recoupent en partie avec ceux de la motivation (Appleton et al., 2006), chacun de ces deux concepts étant définis par des dimensions d'ordre cognitif,

⁴² Certains échappent toutefois à cette tendance générale, comme le taux de participation à un cours.

comportemental et émotionnel (Martin, Ginns & Papworth, 2017). Généralement, la motivation est considérée comme une source d'énergie à la base de l'engagement (Piot & De Ketele, 2000). À cet égard, à l'aide d'un suivi longitudinal d'étudiants du supérieur, Martin et al. (2017) ont montré qu'une *relation cyclique* unissait ces deux construits : la motivation influence positivement l'engagement qui, en retour, nourrit la motivation.

Pour présenter quelques résultats de recherche relatifs à l'engagement en vue de générer nos hypothèses, nous reprenons ci-après la déclinaison classique en trois composantes de Fredricks et al. (2004), laquelle distingue l'engagement émotionnel, cognitif et comportemental⁴³. En termes de limites, notons d'ores et déjà la structuration critiquable des différents indicateurs rangés en trois grandes catégories d'engagement. En particulier, plusieurs facteurs cognitifs revêtent également une composante comportementale que les échelles de mesure sont bien en mal d'isoler, et vice versa (Fredricks et al., 2004). Par exemple, l'effort renvoie-t-il simplement à un comportement ou à une volonté d'apprentissage et de maîtrise de la matière ? Et lorsqu'un étudiant se met à étudier concrètement une matière (en faisant un résumé par exemple), ne fait-il pas preuve à la fois d'engagement cognitif (au travers des stratégies mentales qu'il déploie) et comportemental (via le temps qu'il décide de passer face à ses cours et aux efforts liés) ?

Plutôt que de nous échinier à tenter de circonscrire ces trois formes d'engagement, nous choisissons de nous concentrer dans notre travail empirique sur différentes stratégies de régulation de l'engagement des ARE universitaires, lesquelles présentent des composantes affectives, cognitives et/ou comportementales.

5.2 Engagement émotionnel

Les *émotions académiques* correspondent à une série d'affects positifs et négatifs, vécus par les étudiants de façon plus ou moins intense et déterminant leur engagement émotionnel dans leur formation (Pekrun et al., 2009 ; Trigwell et al., 2012). Dans la littérature, plusieurs outils dûment validés permettent de mesurer la fréquence de ressenti de différentes émotions discrètes⁴⁴. Le plus souvent, les chercheurs créent ensuite un score global reprenant les émotions académiques positives (joie, fierté, espoir, etc.) d'une part et négatives (peur, colère, honte, etc.) de l'autre (Bye et al., 2007). Outre les émotions discrètes, de nombreux chercheurs assimilent des variables motivationnelles (l'intérêt et la valeur en particulier) à l'engagement émotionnel (Fredricks et al., 2004), rendant les comparaisons entre certains résultats de recherche peu aisées.

Chez les *étudiants universitaires traditionnels*, les études de Pekrun, Goetz, Titz et Perry (2002) ont révélé que les ressentis de joie, d'espoir ou encore de fierté étaient positivement associés à la motivation, aux stratégies métacognitives et à l'effort⁴⁵. En revanche, l'ennui et

⁴³ Notons que ces trois modalités ne sont pas indépendantes les unes des autres (Efklides, 2011 ; Fredricks et al., 2004).

⁴⁴ Soulignons l'importance de tenir compte du contexte socioculturel dans l'interprétation de toute émotion (Dirkx, 2001).

⁴⁵ Ces deux dernières variables sont présentées plus loin dans cette section.

le désespoir se sont montrés négativement corrélés à ces facteurs, suggérant leur impact délétère sur l'apprentissage.

De leur côté, Pekrun et al. (2009) ont constaté que les différents types de buts⁴⁶ poursuivis par les étudiants influençaient leur ressenti d'émotions académiques, ces dernières jouant un rôle médiateur entre les buts et la réussite. Plus particulièrement, les buts de performance de type évitement entraînent des émotions négatives délétères à la réussite (anxiété, désespoir, honte). Par contre, les buts de performance de type approche sont associés à l'espoir et à la fierté. Quant aux buts de maîtrise, ils activent le ressenti de joie et inhibent l'ennui et la colère (Pekrun et al., 2009). À cet égard, des réflexions théoriques plus récentes de Harley, Pekrun, Taxer et Gross (2019) mettent l'accent sur la *régulation des émotions*. En l'occurrence, plutôt que de considérer la honte ou la culpabilité comme des émotions négatives en tant que tel, leurs conséquences seraient ainsi surtout déterminées par la réaction de l'étudiant⁴⁷. En ce sens, bien qu'un ressenti d'émotions académiques négatives génère généralement du désengagement de la part de l'étudiant, il peut aussi entraîner un regain d'énergie et un changement de stratégie d'étude en vue de dépasser sa problématique, menant alors l'étudiant à la réussite (Harley et al., 2019).

Au niveau des méta analyses, les données relatives aux émotions sont peu fournies : seul le ressenti d'anxiété relative aux situations d'évaluation est rapporté dans la revue de Schneider et Preckel (2017) et se montre négativement associé à la réussite ($d = -.43$, $[-.53, -.34]$).

Chez les ARE, considérant leur haut niveau de motivation intrinsèque (Bye et al., 2007 ; Mason, 2016 ; Rozvadská & Novotny, 2019) et les affects positifs qui y sont logiquement associés, les processus émotionnels jouent vraisemblablement un rôle notable dans leur apprentissage (Dirkx, 2001). À l'instar des observations de Martin et al. (2017), Bye et al. (2007) constatent d'ailleurs que les émotions positives ressenties par les ARE influencent en retour leur motivation intrinsèque, alors que ces deux processus se montrent plutôt indépendants chez les étudiants classiques.

De leur côté, à l'occasion de travaux portant sur l'engagement des étudiants adultes, Kahu, Nelson et Picton (2017) ont rapporté que les étudiants expérimentant de l'intérêt et de l'enthousiasme étaient plus susceptibles d'intégrer leurs acquis de formation dans leur vie quotidienne⁴⁸. Ils ont par ailleurs constaté qu'alors qu'un niveau d'anxiété léger à modéré pouvait être utile pour activer l'engagement comportemental des étudiants adultes, un excès d'anxiété était associé au désengagement et à l'abandon (Kahu et al., 2017). Pour expliquer les causes à l'origine de l'excès d'anxiété chez certains adultes, les auteurs ont posé l'hypothèse d'un hiatus plus important que chez les étudiants classiques entre leur métier d'étudiant et leurs autres responsabilités, source de soucis et frustrations pouvant mener à l'échec (Kahu et al., 2017).

⁴⁶ Nous renvoyons le lecteur à la section relative aux motifs dans ce chapitre, où les buts sont discutés.

⁴⁷ Autrement dit à ses stratégies métacognitives, faisant le lien avec l'engagement cognitif présenté infra.

⁴⁸ Finalité que nous pouvons conceptuellement rapprocher de l'impact personnel et professionnel de la formation.

En définitive, compte tenu des éléments discutés, nous pensons que le ressenti d'émotions discrètes positives (telles que la joie) devrait être associé à la réussite tant objective que subjective. Quant au ressenti d'émotions négatives (telles que la peur), un niveau trop important devrait influencer positivement l'échec. Par contre, un niveau faible à modéré ne devrait pas y être associé.

5.3 Engagement cognitif

L'engagement cognitif correspond aux différentes opérations mentales mobilisées par l'étudiant en vue de s'approprier les matières. En termes d'indicateurs, les *approches de l'apprentissage* (traitement en surface ou en profondeur) et les *stratégies (méta)cognitives* (planification, supervision, élaboration de liens, etc.) sont les deux groupes de facteurs les plus fréquemment étudiés. L'*autorégulation*, qui renvoie à la capacité des étudiants à s'engager activement dans leurs apprentissages (Wolters, 2003 ; Zimmerman, 2002), peut être assimilée aux stratégies métacognitives (Fredricks et al., 2004). Notons qu'aux côtés de ces indicateurs classiques, certains auteurs assimilent l'engagement cognitif aux buts d'apprentissage ou à diverses croyances telles que le sentiment d'auto-efficacité (Brault-Labbé & Dubé, 2010), que nous jugeons plutôt relatifs à la dynamique motivationnelle (voir sections précédentes).

5.3.1 Approches de l'apprentissage

Toute stratégie d'étude peut être considérée comme visant une *étude en surface* (ou superficielle), par exemple en répétant une matière jusqu'à ce qu'elle soit connue par cœur, ou relevant plutôt d'une approche d'apprentissage *en profondeur*, par exemple via la création de résumés, de paraphrases, ou lorsque l'étudiant surligne les éléments importants d'un texte en vue de l'identification des concepts essentiels.

À ce sujet, les recherches ayant tenté d'identifier les meilleures stratégies d'étude possibles ont révélé des résultats inconsistants. En effet, bien que les stratégies d'étude en profondeur aient plus souvent été associées à la réussite (Fenollar et al., 2007 ; Grant & Dweck, 2003), l'efficacité d'une stratégie semble surtout étroitement liée à la fois au contexte d'apprentissage et aux méthodes d'évaluation qui y sont privilégiées (De Clercq et al., 2013 ; Fenollar et al., 2007 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Vermunt, 2005). L'idéal semble donc être de pouvoir combiner les stratégies en fonction des besoins, indiquant par la même la capacité de l'étudiant à être stratégique dans son approche, signe de ses capacités métacognitives. Ainsi, un étudiant en première année de médecine qui apprend par cœur une planche d'anatomie mobilise une approche d'apprentissage superficielle tout-à-fait adaptée au matériau et au mode d'évaluation auquel il sera confronté.

Du côté des méta-analyses, la revue de Schneider et Preckel (2017) confirme l'importance de la capacité adaptative de l'étudiant. En effet, l'*approche d'apprentissage stratégique*, définie comme la capacité à combiner de façon flexible stratégies de surface et en profondeur, présente un lien significatif de taille moyenne avec la réussite ($d=.65$, $[-.51, .81]$). Or, l'approche d'apprentissage en profondeur (utilisée seule) ne présente pas de lien significatif

avec la réussite ($d=.06$, $[-.03, .15]$), tandis que l'approche superficielle est significativement et négativement associée à la réussite ($d=-.39$, $[-.55, -.23]$). Dans l'étude intégrative de De Clercq et al. (2013), les stratégies d'étude en profondeur se sont montrées positivement associées à la réussite uniquement dans leur échantillon d'étudiants inscrits en éducation physique (et non en sciences), plaçant pour la prise en compte du contexte dans la détermination des stratégies appropriées ou non.

En termes d'interactions majeures, il apparaît que les étudiants visant des buts d'apprentissage tendent à mettre en œuvre des stratégies d'étude en profondeur, lesquelles visent un degré élevé de compréhension et d'appropriation de la matière, tandis que les étudiants centrés sur des objectifs extrinsèques à l'activité ont majoritairement recours à des stratégies de surface (De Clercq et al., 2013 ; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988 ; Pintrich & Schrauben, 1992).

Chez les ARE, Richardson (1994) a montré que les étudiants plus âgés étaient plus enclins à manifester une approche en profondeur, axée sur la compréhension de la matière, tandis que les étudiants plus jeunes tendaient à réaliser un traitement plus superficiel de l'information, centré sur l'évaluation subséquente. Par ailleurs, selon Nelson Laird, Shoup, Kuh et Schwarz (2008), les étudiants adultes qui recourent plus fréquemment à des stratégies d'étude en profondeur sont aussi ceux qui rapportent une performance, un impact éducatif et une satisfaction plus élevés que les autres, et ce quelle que soit la discipline d'étude considérée. Chez Vallée et al. (2013), les étudiants adultes ont rapporté développer des stratégies d'étude plus souvent globalistes (capacité à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à développer une vision d'ensemble des matières enseignées) que sérialistes (approche plus détaillée des matières), ce qui est cohérent avec leur besoin de contextualisation des apprentissages. Enfin, du côté de l'étude intégrative de Gray et al. (2014)⁴⁹, leur modèle de régression final indiquait une influence positive et significative des stratégies d'études en profondeur sur la performance académique, et ce pour l'ensemble de l'échantillon.

5.3.2 Stratégies (méta)cognitives

D'après Zimmerman (2002), les stratégies de travail et d'étude peuvent être divisées en trois catégories de comportements. D'abord, les *stratégies cognitives* regroupent les comportements de répétition (par exemple, mémoriser une liste de mots), d'élaboration (par exemple, faire un résumé ou chercher des exemples supplémentaires), et d'organisation de l'information (par exemple, surligner). Ensuite, les *stratégies métacognitives* recouvrent une vaste gamme de comportements que l'étudiant réalise en vue de planifier, contrôler et réguler son apprentissage, soit lorsqu'il effectue des opérations mentales à propos de ses propres cognitions (Efklides, 2011). Trois grandes manifestations caractérisent la métacognition (Zimmerman, 2002) : l'auto-observation (en vue de contrôler son apprentissage), l'auto-évaluation (pour évaluer la qualité de sa production par rapport à un standard de performance), et l'ajustement (consiste à modifier son comportement en fonction du niveau de performance atteint). Par exemple, à l'issue d'un chapitre, l'étudiant peut essayer de se

⁴⁹ Pour rappel, leur échantillon d'universitaires était composé d'un tiers d'adultes au sens du critère d'âge.

rappeler ce qu'il a déjà étudié jusqu'à présent. De même, il peut se poser des questions afin de vérifier son degré de maîtrise et de compréhension des contenus étudiés. Après avoir identifié les lacunes dans son étude, ce même étudiant pourrait également chercher dans le support de cours les informations qui lui ont échappé, etc. Enfin, la *gestion des ressources* concerne les comportements que pose l'individu pour gérer son temps et son environnement d'étude (par exemple, étudier dans un endroit approprié), réguler son effort (persévérer face à des tâches ardues ou ennuyeuses), apprendre avec des pairs, au sein de groupes de travail ou rechercher de l'aide auprès de son professeur ou de ses camarades pour résoudre des difficultés de compréhension.

De façon transversale à ces trois catégories, Zimmerman (2002) définit l'*autorégulation*⁵⁰ comme le processus à travers lequel l'étudiant soutient activement sa réflexion, ses comportements et ses émotions en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. En particulier, les étudiants autorégulés sélectionnent efficacement leurs buts, planifient et utilisent des stratégies pour les atteindre, gèrent efficacement leurs ressources et contrôlent leurs progrès. Autrement dit, les étudiants autorégulés mettent en œuvre des stratégies métacognitives (Fredricks et al., 2004). Ils sont par ailleurs capables d'adapter continuellement leurs buts et choix de stratégies en fonction des changements contextuels (Zimmerman, 2002).

Pour mesurer les stratégies métacognitives, une vaste quantité d'échelles ont été développées. Citons ici celles du MSLQ, déjà mentionnées dans le cadre de la mesure de variables motivationnelles, qui ont montré de bonnes caractéristiques psychométriques avec des étudiants du supérieur (Hilpert, Stempien, van der Hoeven Kraft & Husman, 2013). Le questionnaire distingue des stratégies (méta)cognitives (répétition, élaboration, organisation, esprit critique, autorégulation) et de gestion des ressources (gestion du temps d'étude, régulation de l'effort, apprentissage par les pairs et recherche d'aide face aux difficultés). Notons, comme nous le précisons en conclusion de cette section, la difficile distinction entre les caractéristiques cognitives et comportementales de ces différentes stratégies, la gestion des ressources nous semblant d'ailleurs revêtir une composante comportementale dominante (voir titre suivant).

Chez les *étudiants universitaires traditionnels*, les méta analyses confirment l'utilité des stratégies métacognitives comparativement aux stratégies plus superficielles. Ainsi, la revue de Schneider et Preckel (2017) met en évidence un effet significatif et positif sur la réussite de la capacité à *gérer son temps* et ses activités d'étude ($d=.41$, [.25, .57]), à privilégier des stratégies de *métacognition* au sens d'autorégulation de son apprentissage ($d=.28$, [.12, .45]) ainsi qu'à mobiliser des stratégies d'*élaboration*, définies comme la capacité à synthétiser de l'information à partir de sources multiples ($d=.28$, [.15, .42])⁵¹. L'influence sur la réussite et les apprentissages tant de la gestion du temps (Romainville, 2000) que des stratégies de métacognition (Pirrot & De Ketele, 2000 ; Frenay et al., 1998) est également soulignée chez plusieurs chercheurs d'universités francophones belges. Quant aux stratégies de *répétition*,

⁵⁰ Pour une revue récente et assez complète des modèles dominants relatifs aux stratégies d'autorégulation, nous renvoyons le lecteur à l'article théorique de Panadero (2017).

⁵¹ Notons le large intervalle de confiance au niveau de ces deux derniers indicateurs, signe d'une variance importante entre les recherches, probablement eu égard les multiples possibilités de les mesurer.

qui relèvent davantage des approches superficielles puisqu'il s'agit simplement d'apprendre à travers la répétition cognitive d'informations, elles ne présentent pas de lien significatif ($d=.10$, $[-.07, .27]$) avec la réussite (Schneider & Preckel, 2017).

Pour ce qui est liens entre ces stratégies et les variables motivationnelles, les recherches indiquent que les étudiants qui présentent un niveau élevé d'autoefficacité ont majoritairement recours aux stratégies cognitives et métacognitives, de même qu'ils persistent face à des tâches difficiles ou inintéressantes (Pintrich & De Groot, 1990 ; Zimmerman, 2000). Newman (1994) précise, en outre, que ces apprenants autorégulés sont capables de demander l'aide de leurs camarades de classe pour résoudre les difficultés de compréhension qu'ils rencontrent, faisant le lien avec un des autres indicateurs d'engagement (comportemental) précisé plus loin.

Pour ce qui regarde les stratégies métacognitives des *ARE*, la littérature se montre assez fournie. D'après Donaldson et Graham (1999), les connaissances et aptitudes métacognitives des étudiants plus âgés diffèrent de celles des étudiants traditionnels compte tenu de leur vécu personnel et de leurs expériences académiques antérieures.

Dans l'étude de Vallée et al. (2013) menée en Belgique francophone, les *ARE* se sont montrés globalement en mesure de porter un regard réflexif sur leurs pratiques de travail et d'étude, n'hésitant pas à les réguler le cas échéant. Les auteurs ont également noté un lien entre aménagement horaire et stratégies métacognitives, les adultes inscrits dans un programme de jour estimant devoir gérer leur temps et leurs techniques de travail et d'étude de façon plus approfondie que les étudiants en horaire décalé. Une différence en fonction du genre a également été constatée, les femmes déclarant modifier leurs stratégies de travail et d'étude de façon plus fréquente que les hommes. Or, nous avons vu plus haut que la flexibilité était associée à la réussite (Schneider & Preckel, 2017).

Par ailleurs, selon la recherche de Spitzer (2000), les étudiants du supérieur âgés d'au moins 25 ans usent davantage de stratégies de régulation (mesurées à l'aide du MSLQ) que les moins de 23 ans. Dans le même ordre d'idées, Rabourn et al. (2015) ont comparé pas moins de dix indicateurs d'engagement chez des étudiants universitaires en fonction du critère d'âge (fixé à 21 ans). Les auteurs observent que les étudiants adultes sont globalement plus engagés que leurs collègues traditionnels en ce sens qu'ils présentent des scores plus élevés sur diverses échelles de stratégies métacognitives (réflexivité, intégration des acquis, etc.).

D'autre part, Justice et Dornan (2001) ont étudié l'effet du genre et de l'âge sur l'utilisation de stratégies d'étude et d'autorégulation, de même que la relation entre ces comportements et la performance à mi-semestre. Leur échantillon a été réparti en deux groupes d'âges, selon qu'ils étaient âgés de plus ou moins de 24 ans. De manière générale, les deux groupes se sont montrés relativement semblables. Cependant, leurs résultats indiquent que les adultes recourent davantage aux stratégies d'élaboration, de réorganisation et de création de liens entre les informations comparativement à leurs camarades plus jeunes. Hormis cela, aucune différence notable en fonction de l'âge ou du genre n'a été mise en évidence.

Mais encore, chez McKenzie et Gow (2004), l'usage de stratégies métacognitives par les étudiants adultes en reprise d'études est arrivé en tête des facteurs de réussite au premier semestre, expliquant plus de 6% de la variance totale. Chez les étudiants en poursuite d'études, le recours à ces stratégies s'est classé en troisième position, participant à un peu moins de 4% de la variance explicative. De plus, les étudiants ayant connu une interruption académique rapportaient davantage de stratégies d'études en profondeur que les autres (élaboration, gestion du temps et régulation de l'effort en particulier). Les auteurs expliquent cette différence par l'entraînement dont bénéficient les ARE dans leurs autres sphères de vie, en particulier aux niveaux professionnel et familial (McKenzie & Gow, 2004).

Enfin, MacCann, Fogarty et Roberts (2012) ont confirmé l'influence notable sur la réussite universitaire de la capacité des étudiants à gérer leur temps. Plus particulièrement, ils ont identifié un effet modérateur intéressant de l'aménagement horaire : alors que la capacité à gérer son temps est significative chez les étudiants à temps partiel, elle ne l'est pas chez les étudiants à temps plein. Comme d'autres effets similaires rapportés au long de ce chapitre, ceci peut logiquement s'expliquer par le plus grand nombre de responsabilités à assumer en parallèle par les étudiants à temps partiel (qui occupent le plus souvent un emploi) comparativement aux étudiants à temps plein, rendant indispensable le développement de leur capacité à gérer leur temps.

5.4 Engagement comportemental

L'*engagement comportemental* se réfère généralement à la quantité d'effort investi dans l'apprentissage, la participation effective aux activités de formation et la recherche d'aide face aux difficultés (Fredricks et al., 2004). Ces différents indicateurs font également référence à la catégorie de gestion des ressources présentée au niveau de l'engagement cognitif (Zimmerman, 2002). L'engagement comportemental peut enfin être rapproché du concept de volition, qui concerne les différents processus de régulation permettant à un étudiant de poursuivre son effort envers un but d'apprentissage, et ce malgré les diverses difficultés ou sources de distraction qu'il rencontre (Fenouillet, 2011).

5.4.1 Régulation de l'effort

Selon la revue de Schneider et Preckel (2017), s'inspirant particulièrement des résultats de la méta analyse de Richardson et al. (2012), les stratégies de régulation de l'effort ($d=.75$, $[.68, .82]$), notamment évaluées par le degré de persévérance et d'efforts déployés face à des difficultés académiques, se montrent fortement liées à la réussite. Parmi les différentes stratégies de travail et d'étude, la régulation de l'effort se retrouve même en seconde position d'importance, juste après l'assistance concrète aux cours (Schneider & Preckel, 2017).

Chez les ARE universitaires, aucune recherche ne nous semble avoir déjà traité le lien entre cet indicateur d'engagement et la réussite.

5.4.2 Demande d'aide

La demande (ou recherche) d'aide est un processus plus complexe qu'il n'y paraît a priori, généralement activé par des étudiants autorégulés. En effet, à la différence des autres stratégies de travail et d'étude, la recherche d'aide combine des compétences à la fois cognitives et sociales (Finney, Barry, Horst & Johnston, 2018). Elle procède généralement en trois étapes : l'étudiant doit, d'abord, prendre conscience qu'il a besoin d'aide. Ensuite, il lui faut décider de solliciter cette aide et, enfin, l'apprenant doit s'engager dans une démarche active de recherche d'aide auprès d'autres individus. D'après Pintrich et Schunk (1996), quand ces trois indicateurs comportementaux sont rencontrés, les étudiants apprennent qualitativement mieux et atteignent des niveaux de performance supérieurs.

Au niveau des méta analyses, Schneider et Preckel (2017) confirment l'intérêt de la tendance à rechercher de l'aide auprès des enseignants ou pairs d'apprentissage dès lors que les étudiants font face à une difficulté d'ordre académique ($d=.35$, $[-.21, .48]$).

Chez des étudiants universitaires âgés de 18 à 52 ans, Skaalvik et Skaalvik (2005) ont mis en évidence une corrélation positive entre les comportements de demande d'aide, le sentiment de compétence et la motivation intrinsèque. De même ils ont observé une association négative entre le sentiment de compétence et la vision de la demande d'aide en tant que menace de l'ego. Autrement dit, demander de l'aide, c'est risquer de faire passer le message qu'on est incapable de s'en sortir tout seul, ce qui est considéré par certains comme une menace pour l'estime de soi.

5.4.3 Participation aux cours et temps de travail

De même que la réussite et l'échec s'opposent au sein d'une même dimension, l'absentéisme et la participation aux activités académiques sont deux façons possibles d'étudier l'engagement comportemental. À cet égard, certains auteurs (Renouprez et al., 2013) regrettent le manque d'intérêt de la littérature, alors que les rares recherches relevées font montre de taux de non-assistance aux cours à l'université à hauteur de 30% (Barlow et al., 2011, cités dans Renouprez et al., 2013), ce qui doit probablement jouer un rôle dans l'explication de la réussite à l'université.

Selon la revue des facteurs de réussite de Schneider et Preckel (2017), la proportion de participation aux sessions de cours ($d=.98$, intervalles de confiance non rapportés) apparaît d'ailleurs comme un des prédicteurs les plus importants (classé sixième sur 105) chez les étudiants universitaires traditionnels, qui expliquerait près de 10% de la réussite (Credé et al., 2010). La quantité de temps passé à étudier serait également significative ($d=.32$, intervalles de confiance non rapportés), mais de façon nettement moins marquée. Richardson et Abraham (2013) confirme que le temps passé à étudier stricto sensu n'est pas corrélé à la réussite : c'est la qualité du travail qui compte (Duguet, 2014 ; Romainville, 2000), cette nuance importante faisant l'éloge des stratégies de travail et d'études précisées plus haut, et non du comptage des heures passées face à ses syllabi.

À notre connaissance, aucune recherche n'a, à ce jour, mesuré l'influence du taux de participation aux activités académiques et d'étude sur la réussite d'ARE universitaires. Cela étant, nous pouvons supposer, au vu de l'importance de la persévérance chez les ARE (chapitre 3), que le taux de participation aux activités de formation ne peut se montrer que bénéfique à leur réussite. Par contre, le nombre d'heures ne traduisant pas nécessairement le recours à des stratégies efficaces, nous ne postulons aucun lien entre ce dernier et la réussite.

6. Conclusion

Au terme de cette revue de la littérature, nous pouvons poser quelques *constats généraux*.

Tout d'abord, les facteurs présentés ci-avant se sont inspirés de nombreux cadres théoriques différents et dominants la littérature, parmi lesquels le modèle de l'expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000), la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), des buts (Dweck, 1986), de l'autoefficacité (Bandura, 1997), de l'intégration sociale (Tinto, 1997), des obstacles à l'engagement (Bean & Metzner, 1985 ; McGivney, 2004), de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2002), de la régulation des émotions (Harley et al., 2019) ou encore de l'engagement des étudiants adultes (Kahu & Nelson, 2018).

Ensuite, nous avons pu constater que de nombreux facteurs de réussite étaient supposés interagir entre eux, au sein d'un processus dynamique (plutôt que statique). Ainsi, alors que certains d'entre eux semblent exercer un effet direct sur la réussite, d'autres prennent un chemin plutôt indirect (c'est le cas de la plupart des antécédents individuels et facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation).

D'autre part, la taille des effets discutés est apparue sensible au contexte éducatif, aux tailles d'échantillons, aux définitions des ARE adoptées par les chercheurs et à l'opérationnalisation des variables étudiées, en ce compris les variables dépendantes. Ces différents éléments se sont avérés indispensables à la juste compréhension des résultats inconsistants parfois observés dans la littérature.

Finalement, notre démarche analogique a permis de profiter de la robustesse des travaux portant sur les étudiants universitaires traditionnels, tout en nuancant leurs tailles d'effet en regard (1) des études (moins nombreuses et plus qualitatives) en formation pour adultes et (2) des spécificités de notre public (en particulier l'impact de l'âge, de la maturité et des autres rôles sociaux concurrents). Par exemple, alors que l'effet du niveau de diplomation des parents exerce un effet (faiblement) significatif sur la réussite d'étudiants traditionnels, nous avons conclu à une hypothèse d'absence d'effet chez les ARE universitaires, eu égard le caractère distal de cet indicateur chez ces derniers. En revanche, alors que les obstacles situationnels à l'engagement ne sont que peu étudiés chez les étudiants classiques et faiblement associés à la réussite le cas échéant, nous nous attendons à ce que ceux-ci jouent un rôle plus significatif chez des adultes qui se doivent de jongler avec des engagements multiples.

Outre ces apports transversaux, quelques *limites générales* méritent également d'être pointées.

Tout d'abord, bien qu'assumée, notre démarche analogique s'est majoritairement basée sur des recherches relatives à un public d'étudiants universitaires traditionnels. De plus, plusieurs travaux spécifiques aux étudiants non traditionnels se sont concentrés sur la persévérance (et pas nécessairement la réussite) en tant que variable de sortie, or il s'agit d'une condition nécessaire mais non suffisante à la réussite.

Mais encore, la réussite subjective telle que nous l'avons mesurée ne profite pas d'un corpus de recherches étoffé, comme c'est le cas pour la performance objective. Les différentes hypothèses que nous avons formulées présentent donc un caractère exploratoire qui invite à une grande prudence et qui appelle à une confrontation à la réalité (cf. chapitre 7).

Par ailleurs, bien qu'ayant tâché de privilégier les travaux réalisés en Belgique francophone pour des raisons de cohérence contextuelle, la plupart des études mobilisées sont étasuniennes ou anglo-saxonnes. Dans la même lignée, les différences entre étudiants traditionnels et adultes sont affirmées avec nettement plus de vigueur dans les études qualitatives menées aux États-Unis (Bean & Metzner, 1985 ; Donaldson & Graham, 1999 ; Kasworm, 2005 ; Samuels, 2005), dont certaines commencent d'ailleurs à dater.

En outre, bien que nous nous soyons employés à préciser un maximum d'informations permettant de situer et comparer les nombreux résultats de recherche discutés, cette revue de la littérature aurait pu être enrichie d'une critique plus systématique des modèles et plans de recherche, pour notamment mieux distinguer corrélation et causalité au sein des résultats discutés.

D'autre part, notre structuration des différents facteurs en quatre blocs est critiquable. De fait, nous aurions pu créer davantage de blocs pour augmenter leur cohérence interne, en plaçant par exemple les motifs d'entrée en formation dans un bloc intermédiaire entre la dynamique motivationnelle et le dispositif de formation, étant donné qu'ils interviennent avant les autres facteurs motivationnels sur le plan de la chronologie. Les adjuvants et obstacles perçus (soutien familial, soutien professionnel et obstacles perçus) auraient également pu être extraits de la dynamique motivationnelle pour constituer un sixième bloc. Cependant, au regard de l'étendue du voyage conceptuel proposé au lecteur et considérant que les travaux qui ont inspiré cette structuration proposent généralement de distinguer quatre blocs (De Clercq et al., 2013 ; Dupont, 2013 ; Kahu, 2013 ; Lardy, 2017), nous avons préféré suivre un principe de parcimonie.

Nous aurions également pu ranger certains facteurs dans d'autres blocs. Par exemple, l'engagement dans des activités extra-académiques est parfois considéré comme faisant partie de l'engagement comportemental (De Clercq et al., 2013). Mais encore, Jacot et al. (2010) situent le fait d'avoir des enfants dans un bloc relatif aux caractéristiques du contexte familial, situé au même niveau que leurs variables motivationnelles. Cela étant, nous avons fait le choix d'une structure qui respecte au mieux les différents critères précisés en

introduction (temporalité, objectivité, focus et malléabilité des facteurs) ainsi qu'un principe de parcimonie, souhaitant faciliter la compréhension du lecteur en structurant, le plus logiquement possible, une approche théorique particulièrement gourmande quant au nombre de facteurs étudiés.

Ensuite, de nombreux recouvrements théoriques ont été mis en évidence, de même que plusieurs erreurs de mesure en partie conséquentes à ces recouvrements. Par exemple, lorsque des chercheurs parlent de « motivation intrinsèque », il est parfois difficile de savoir s'ils font référence à des motifs épistémiques, une motivation autodéterminée, une orientation motivationnelle de buts vers l'apprentissage ou encore une valeur intrinsèque accordée à la tâche. Dans d'autres cas, la centration sur une variable dépendante plutôt qu'une autre a entraîné des appellations différentes de processus globalement similaires : c'est par exemple le cas du coût, étudié en regard de son impact négatif sur l'engagement et la réussite dans le modèle expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000), et de plusieurs obstacles à l'engagement, qui trouvent leurs origines dans les tentatives de compréhension de l'abandon des étudiants adultes (McGivney, 2004). Au niveau de l'erreur de mesure, il n'est pas toujours évident d'identifier avec précision ce que des auteurs ont choisi de questionner derrière des terminologies parfois très générales (citons l'exemple de l'intégration académique, qui revêt plusieurs réalités concrètes). Les échelles et items n'étant pas toujours disponibles dans les articles, il faut parfois déduire de la revue de littérature l'angle d'approche de la variable qui a été privilégié. Les variables dépendantes ne font pas exception à cette limite : l'appellation « réussite » revêt en effet des réalités différentes en fonction des travaux de recherche, oscillant entre persévérance et diplomation (voir chapitre 3). Partant, notre approche prudente et précise s'est voulue répondre au mieux à cette importante limite, notamment lorsqu'il s'est agi de nommer un facteur particulier et de décrire son effet sur la réussite. Quant aux recouvrements, le chapitre suivant aidera également à démêler quelque peu les effets de ces différentes variables proches, grâce à son approche intégrative.

En guise de *synthèse* et d'introduction au chapitre suivant, nous proposons au lecteur un graphique (Figure 1) reprenant à la fois les principaux liens entre les différents facteurs de réussite abordés dans ce chapitre (sources d'interactions et effets indirects sur la réussite), représentés par des flèches de couleur (la couleur des flèches correspondant à celle de la variable dépendante intermédiaire concernée), et les effets directs attendus sur la réussite (objective ou subjective), représentés par des symboles situés à côté des différents facteurs (hypothèse d'un effet faible [*] ou modéré [**] sur la réussite objective ; hypothèse d'un effet faible [•] ou modéré [••] sur la réussite subjective). Bien qu'inscrites dans une démarche exploratoire, les réflexions théoriques présentées dans ce chapitre permettent en effet de poser quelques hypothèses quant à des effets plus marqués que d'autres de certains facteurs sur la réussite d'ARE universitaires, dans une logique hypothético-déductive.

Ainsi, un *premier groupe* de facteurs devrait exercer une influence particulièrement significative (à tout le moins modérée) sur la réussite : les croyances d'efficacité, la valeur (en particulier la valeur intrinsèque et l'utilité) et les trois modalités d'engagement. De façon générale, ces facteurs de réussite particulièrement proximaux se retrouvent en effet systématiquement mis en exergue dans la littérature, sans que nous ayons de bonne raison de

penser que les particularités des ARE universitaires les rendraient moins sensibles à leur influence.

Tout d'abord, concernant les *croyances d'efficacité* (section 4.2.7), celles-ci apparaissent parmi les prédicteurs les plus fortement associés à la réussite chez les étudiants traditionnels (Richardson et al., 2012 ; Schneider & Preckel, 2017). Et les quelques études ayant ciblé leur impact chez des ARE universitaires confirment l'intérêt de cette variable explicative (Johnson et al., 2016), qui semble se montrer aussi influente chez les ARE que chez les étudiants classiques (Warden & Myers, 2017).

Ensuite, du côté de la *valeur intrinsèque* (section 4.2.3), son effet sur la réussite est reconnu chez les étudiants universitaires traditionnels (Bergey et al., 2018 ; Neuville, 2004). Du côté des ARE universitaires, les chercheurs ont observé des taux de valeur intrinsèque similaires voire supérieurs à ceux observés chez les étudiants classiques (Bye et al., 2007 ; Mason, 2016). Dès lors, on peut s'attendre à observer une même association entre valeur et réussite chez les ARE. Et vu la dominante intrinsèque de notre mesure de la réussite subjective, il devrait en être de même pour notre seconde variable dépendante d'intérêt (impact perçu de la formation⁵²).

D'autre part, l'*utilité perçue* (section 4.2.4) devrait exercer une influence notable sur la réussite. En effet, alors que cette variable a parfois été négativement associée à la réussite chez les ARE (Jacot et al., 2010), les travaux de Lens et al. (2006) ont montré sa complémentarité avec la valeur intrinsèque. Aussi, nous avons pointé en quoi les particularités des ARE universitaires devraient les rendre encore plus sensibles à l'effet de cette variable que leurs homologues plus jeunes, notamment de par leur attente de retour sur investissement (Carré, 2001) et les motifs – en particulier vocationnels et opératoires – liés.

Par ailleurs, pour ce qui regarde l'engagement, cette variable éminemment proximale de la réussite se retrouve au cœur de la plupart des modèles théoriques abordés dans ce chapitre (Bean & Metzner, 1985 ; Kahu & Nelson, 2018 ; Tinto, 1997 ; Viau, 2001 ; Wigfield & Eccles, 2000). Compte tenu des différentes recherches discutées préalablement, nous pensons que l'*engagement émotionnel* (section 5.2) devrait influencer les deux types de réussite. De son côté, le recours flexible aux *stratégies métacognitives* (en particulier l'élaboration de liens et la supervision, voir section 5.3) devrait également favoriser les deux modalités de réussite des ARE universitaires. Quant à l'*engagement comportemental* (section 5.4), nos réflexions théoriques concluent à une influence positive du taux de participation des étudiants aux activités académiques, des stratégies de régulation de l'effort ainsi que du recours à la demande d'aide en cas de difficultés. Concernant ces trois formes d'engagement, la dominante introspective de la réussite subjective nous fait pressentir un effet particulièrement marqué de l'engagement émotionnel (surtout positif) sur la réussite subjective comparativement à la performance objective. En revanche, les marques d'engagement tant (méta)cognitif que comportemental devraient être plus fortement associées à la performance objective que subjective.

⁵² Cf. chapitre 2 section 3.3.1.

Outre ce premier groupe de facteurs que nous postulons sensiblement influents sur la réussite, un *second groupe* de facteurs devrait, au vu de nos réflexions théoriques, exercer un effet significatif mais plus faible sur la réussite (Figure 1). Parmi les antécédents individuels, deux facteurs entrent dans cette catégorie. Tout d'abord, le *passé scolaire* (section 2.4) fait partie des dix facteurs de réussite les plus influents rapportés dans la littérature traditionnelle (Schneider & Preckel, 2017). Cela étant, plusieurs travaux (Imlach et al., 2017 ; McKenzie & Gow, 2004) relativisent l'importance de cette variable indépendante chez les ARE. En effet, vu le délai généralement observé entre leur parcours académique initial et leur reprise d'études, l'effet du passé scolaire se montre logiquement plus distal chez les ARE que chez les étudiants classiques. Mais encore, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la participation à des *activités extra-académiques* de loisirs (section 2.8) était bénéfique à la réussite, à la fois parce qu'elles permettent un ressourcement indispensable à l'équilibre des ARE et parce qu'elles peuvent, dans certains cas, faciliter le transfert d'apprentissage en permettant à l'adulte de confronter ses acquis de formation à des environnements concrets.

Par ailleurs, au niveau du dispositif de formation, trois facteurs devraient également se montrer faiblement associés à la réussite. En particulier, le fait d'avoir bénéficié du processus de valorisation des acquis d'expérience ou *VAE* (section 3.1) lors de l'accès à un programme universitaire est supposé, sans qu'aucune recherche empirique traitant la question n'ait vraisemblablement été menée à ce jour, faciliter et légitimer l'engagement et donc la réussite tant objective que subjective des ARE. Aussi, le *niveau du programme de formation* (section 3.3) devrait jouer un rôle en matière de réussite, les programmes de masters et les années préparatoires étant généralement mieux adaptés aux attentes pédagogiques des ARE que les programmes de bacheliers. D'ailleurs, les statistiques descriptives présentées au chapitre 3 vont dans ce sens. Enfin, le fait même de disposer d'un *soutien pédagogique institutionnel*⁵³ (section 3.4) devrait également favoriser la persévérance et la réussite des ARE, ces derniers se montrant vraisemblablement – à l'image de nombreux autres étudiants non traditionnels – plus enclins que les étudiants classiques à y recourir (Baptista, 2011 ; Donaldson & Graham, 1999).

D'autre part, en termes de dynamique motivationnelle, cinq groupes de facteurs sont supposés faiblement associés à la réussite. Ainsi, notre approche analogique inspirée du modèle attentes valeurs (Eccles & Wigfield, 2000), de l'orientation motivationnelle des buts (Elliott & Dweck, 1988 ; Hulleman et al., 2010) ainsi que de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) nous a permis de postuler un effet positif sur la réussite de certains motifs d'entrée en formation (section 4.1). En particulier, la présence de *motifs épistémiques* ainsi que de *motifs opératoires professionnels*, tout deux signes d'une orientation motivationnelle vers l'apprentissage au regard du modèle de Carré (2001), devrait positivement influencer les deux types de réussite. Ensuite, nous basant sur les travaux de McGivney (2004), nous avons émis l'hypothèse d'une association entre la réussite et le niveau de *perception d'obstacles* à l'engagement en formation (section 4.3), ce dernier impactant directement la persévérance académique. À l'opposé, nous avons explicité en quoi

⁵³ Pour rappel, cette notion renvoie à la présence de conseillers pédagogiques pour la formation et non à la participation concrète de l'étudiant aux dispositifs d'aide à la réussite éventuellement proposés.

la perception de *soutien familial* (section 4.5) et *professionnel* (section 4.6), qu'il soit de nature émotionnelle ou instrumentale, jouait un rôle non négligeable d'adjuvant à la persévérance des ARE universitaires, impactant en conséquence leur probabilité de réussite. Mais encore, le degré d'*intégration académique et sociale* (section 4.4) des apprenants se montre également susceptible d'influencer la réussite de façon à la fois directe et indirecte, au travers essentiellement d'un effet direct sur la persévérance. Bien que son influence sur la réussite n'ait été observée que dans sa centration sur les enseignants et non sur les pairs d'apprentissage (De Clercq, 2017 ; Schneider & Preckel, 2017), nous estimons qu'en regard des difficultés d'intégration à l'université rapportées par de nombreux ARE (Tett, 2012), un effet direct faible devrait être observé dans notre population d'intérêt. Enfin, la *perception des pratiques pédagogiques* centrées sur la contextualisation des apprentissages et l'autonomie (section 4.7) a été épinglée, ce type de pratiques répondant tout particulièrement aux attentes de connexion entre théorie et pratique des étudiants qui travaillent en parallèle de leur reprise d'études.

Finalement, un *troisième et dernier groupe de facteurs* (qui se retrouvent essentiellement parmi les antécédents individuels, soit les plus distaux) ne devrait pas intervenir de façon directe dans l'explication de la réussite objective ou subjective d'ARE universitaires. Ainsi, d'après nos réflexions théoriques, le genre (section 2.1), l'âge (section 2.2), l'origine socioéconomique (section 2.3), la durée d'interruption académique (section 2.5), l'expérience préalable de formation continue (section 2.6), les responsabilités professionnelles et familiales (section 2.7) ou encore les aménagements du dispositif de formation (section 3.2) exerceraient une influence indirecte sur la réussite, suivant un chemin représenté par les différentes flèches de couleur (Figure 1).

Fort des apprentissages de cette revue de littérature, le chapitre suivant a pour objectif de répondre au manque de recherches multivariées en matière de réussite d'ARE universitaires. Nos analyses y intègrent les différentes variables indépendantes abordées dans ce chapitre dans une perspective intégrative, permettant d'identifier les facteurs les plus associés à la réussite tout en tenant compte de leurs interrelations.

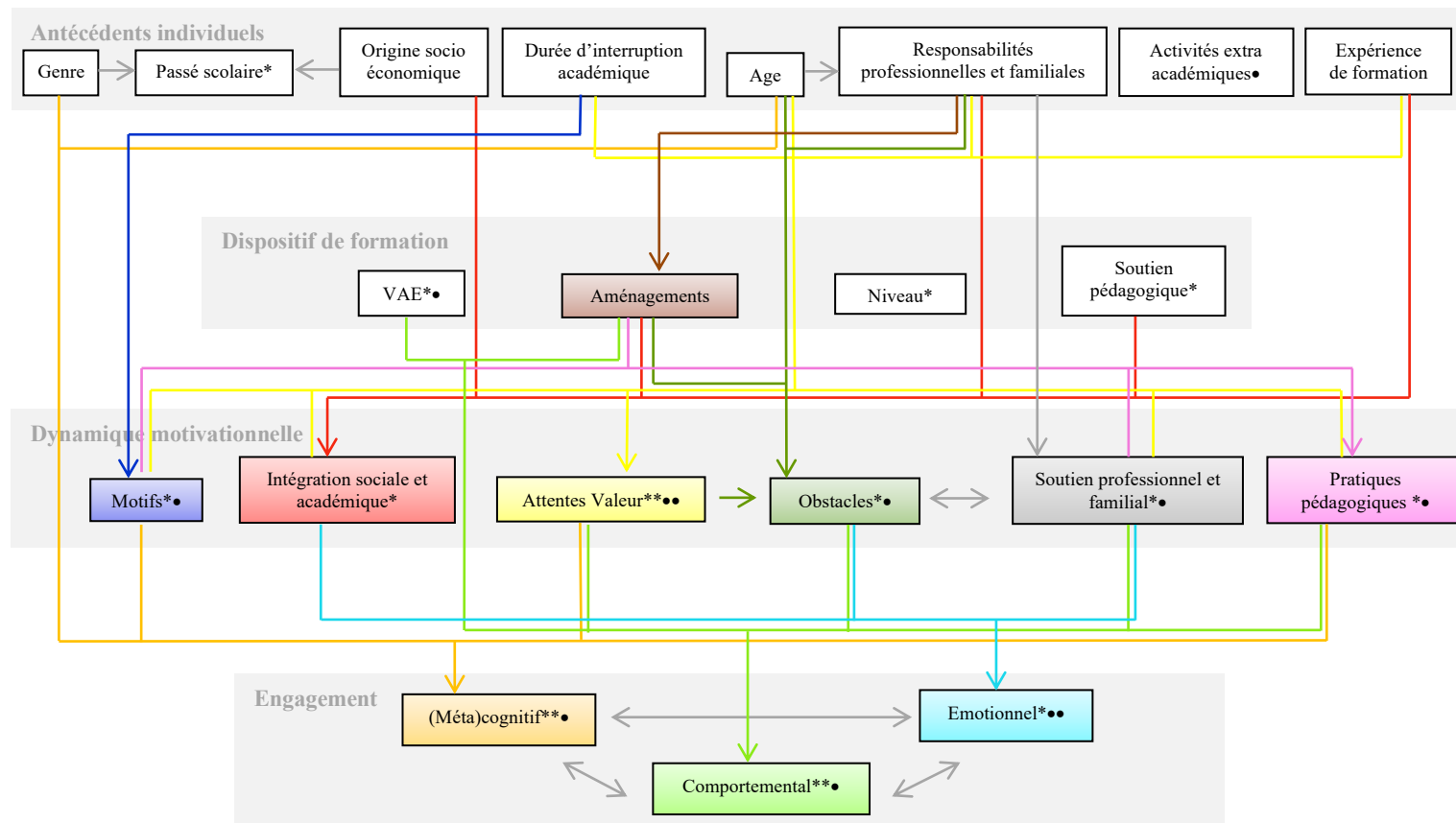


Figure 1. Synthèse des facteurs de réussite épinglés, de leurs effets attendus sur la réussite et des principales interactions théoriques discutées dans la littérature

Chapitre 7

Prédiction de la réussite chez des étudiants en reprise d'études à l'université en Belgique francophone : une approche intégrative

S'appuyant sur les enseignements théoriques du chapitre 6, le chapitre 7 présente le versant empirique de notre approche intégrative visant à identifier les principaux prédicteurs de la réussite des ARE universitaires. Pour ce faire, il commence par brièvement justifier la pertinence de nos 40 prédicteurs identifiés dans la littérature, avant de préciser nos hypothèses cohérentes avec les spécificités de notre population. Ensuite, les résultats de notre enquête par questionnaire portant sur un échantillon de 824 participants sont présentés en regard de nos deux variables dépendantes dichotomisées : la réussite subjective (impact perçu de la formation) et la réussite objective (passage à l'année suivante ou non). Nos analyses de régression logistique montrent que l'engagement émotionnel positif et les stratégies d'apprentissage autorégulées sont associés aux deux types de réussite. De leur côté, la réussite scolaire antérieure, le fait de vivre en cohabitation, le niveau du programme de formation, le soutien pédagogique institutionnel et la perception d'obstacles liés au manque d'estime de soi influencent la réussite objective. Quant aux motifs d'entrée, à l'intégration académique, à la perception des pratiques pédagogiques et au coût perçu de la formation, ces facteurs sont ressortis en tant que prédicteurs de la réussite subjective. Nos résultats soulignent l'importance de tenir compte de facteurs à la fois personnels, psychologiques et environnementaux lorsque l'on étudie la réussite d'ARE universitaires.

Référence

Ce chapitre est une adaptation d'un working paper publié par Vertongen, G., de Viron, F., Vignery, K. & Nils, F. (2018). Predicting achievement among Belgian university adult students : an integrative approach. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 112.

Prédiction de la réussite chez des étudiants en reprise d'études à l'université en Belgique francophone : une approche intégrative

1. Introduction théorique

Comme précisé dans l'introduction générale, *l'apprentissage tout au long de la vie* est devenu essentiel pour permettre aux individus et communautés de s'adapter à leurs environnements dynamiques et complexes (Jarvis, 2008 ; Ortenblad & Koris, 2014). Bien que les universités jouent un rôle crucial à cet égard (de Viron & Davies, 2015 ; Yang, Schneller, & Roche, 2015), leur contribution est ternie d'un constat pour le moins préoccupant. En effet, lorsque l'on considère les statistiques de réussite des apprenants adultes en reprise d'études dans des programmes universitaires, celles-ci révèlent des taux de persistance et d'obtention d'un diplôme nettement inférieurs à ceux de leurs homologues plus jeunes (chapitre 3 ; Goncalves et Trunk, 2014 ; Markle, 2015). Comprendre les déterminants de la réussite des ARE représente donc un enjeu majeur, que ce chapitre se propose d'étudier sur un plan essentiellement empirique. En ce sens, il complète la contribution théorique du chapitre précédent.

En Belgique francophone, un *adulte en reprise d'études* est défini comme un étudiant qui (1) n'a pas été inscrit dans un établissement d'enseignement formel depuis au moins un an et/ou (2) qui est disponible sur le marché du travail (CIUF, 2009). La recherche présentée dans ce chapitre portant sur des étudiants universitaires francophones belges inscrits à un programme diplômant, nous avons adopté cette définition plutôt que le critère d'âge habituellement usité (chapitre 2 ; Markle, 2015 ; McGivney, 2004).

Dans la littérature relative à la réussite des apprenants adultes, la plupart des études présentent au moins *deux limites*. Premièrement, elles se concentrent généralement sur un petit nombre de facteurs. Or, vu la forte covariance entre – par exemple – les différents construits motivationnels, cette approche ne permet pas d'identifier les influences les plus puissantes (De Clercq et al., 2013). C'est pourquoi certaines recherches, dont celle-ci, adoptent une approche intégrative, incluant plusieurs facteurs dans leurs analyses multivariées aux fins de mesurer leur contribution incrémentale respective (De Clercq et al., 2013 ; Robbins et al., 2004). Deuxièmement, la persistance est souvent l'unique variable dépendante étudiée. Bien que nécessaire, il ne s'agit pourtant pas d'une condition suffisante à la réussite (Wigfield & Eccles, 2000).

Pour mieux saisir la complexité de la notion de réussite, en particulier chez des étudiants adultes combinant souvent plusieurs responsabilités concurrentes, la performance objective est distinguée de l'impact perçu de la formation dans ce chapitre. En effet, les adultes peuvent poursuivre des objectifs personnels (comme l'acquisition de compétences spécifiques) qui ne

sont pas conditionnés par l'obtention un diplôme (Landry et al., 2005 ; Hirschy et al., 2011 ; Choi & Jacobs, 2011 ; Nils, 2005).

Au final, sur base d'un examen approfondi de la littérature, 40 facteurs de réussite ont été répertoriés par nos soins¹. Cette sélection émanait principalement (1) d'une méta-analyse récente sur la réussite des étudiants universitaires menée par Schneider et Preckel (2017), (2) de l'analyse de plusieurs modèles dominant la littérature sur la réussite (parmi lesquels le modèle attentes-valeurs [Wigfield et Eccles, 2000] et le modèle des apprentissages en formation pour adultes [Donaldson et Graham, 1999]) et (3) de plusieurs études nationales intégratives (De Clercq, 2017 ; De Clercq et al., 2013 ; Vallée et al., 2013). Inspirée par la méthodologie développée par De Clercq et al (2013), Dupont (2013), Lardy (2017) ainsi que par le cadre conceptuel proposée par Kahu (2013), la présentation de nos variables indépendantes est organisée ci-après selon quatre critères (temporalité [distal vs proximal], objectivité [objectif vs perçu], focus [apprenant vs contexte d'apprentissage] et malléabilité [fixe vs possibilité d'influence et/ou d'évolution dans le temps]).

1.1 Antécédents individuels fixes

Les antécédents de l'apprenant sont mis en exergue dans la grande majorité des modèles de réussite. En particulier, les *antécédents scolaires*, souvent mesurés par le biais du taux de redoublement, sont généralement considérés comme un bon indicateur de réussite à l'université (De Clercq, 2017 ; Richardson et al., 2012). Chez les ARE, cette influence devrait toutefois être moindre au vu du temps habituellement observé entre le décours de ces antécédents et la reprise d'études (Imlach et al., 2017 ; McKenzie & Gow, 2004). D'autre part, le *genre* est également supposé avoir une influence sur la performance académique, les femmes obtenant de meilleurs résultats chez les étudiants traditionnels (Voyer & Voyer, 2014). Cependant, plusieurs travaux montrent que la prise en compte du passé scolaire (Lambert-Le Mener, 2012 ; Lardy, 2017) ou encore des stratégies d'étude font perdre au genre son influence, plaidant pour un impact indirect. De son côté, l'*âge* présente des résultats inconsistants. Certains auteurs observent une corrélation négative avec la réussite, soutenant que les étudiants plus âgés présentent une plus grande peur de l'échec et une plus grande anxiété face à leurs examens (De Clercq et al., 2013), tandis que d'autres rapportent de meilleurs taux de réussite, invoquant une plus grande motivation intrinsèque et de meilleures méthodes d'apprentissage (Cassidy, 2012). Par ailleurs, les apprenants d'*origine socioéconomique* plus élevée obtiennent souvent de meilleurs résultats (Robbins et al., 2004 ; Galdiolo et al., 2012), bien que cet effet semble partager une variance commune avec les résultats scolaires antérieurs (Dupriez et al., 2009) et l'intégration académique (Richardson et al., 2012).

Outre ces facteurs de réussite régulièrement mobilisés dans les études portant sur des étudiants universitaires traditionnels, certains antécédents individuels ressortent de la littérature spécifique aux étudiants adultes. Ainsi, la *durée d'interruption* entre les études initiales et l'entrée dans un programme universitaire en tant qu'ARE devrait être

¹ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur au chapitre 6.

négativement associée à la réussite, dans la mesure où les croyances d'auto-efficacité de l'apprenant venaient à s'amenuiser au fil du temps (Horn & Carroll, 1996 ; Jacot et al., 2010). Ensuite, les apprenants disposant d'une *expérience préalable* en formation continue sont censés réussir plus facilement, ce facteur étant associé à une orientation motivationnelle (vers l'apprentissage) adéquate (Lee et Pang, 2014) et à un sentiment de confiance des étudiants en leur capacité à atteindre leurs objectifs académiques (Monroe, 2006). Mais encore, le *fait de travailler* pourrait être considéré comme un obstacle à l'engagement, en raison du peu de temps qu'une activité professionnelle laisse pour la formation (McGivney, 2004). En revanche, un travailleur aura davantage de possibilités de donner un sens aux contenus de sa formation en les reliant à sa profession (Olusegun, 2015), ce qui pourrait accroître sa motivation et améliorer ses résultats. En outre, *une famille* est susceptible à la fois de soutenir la persévérance de l'apprenant (Wollast et al., 2018) et d'accroître les conflits de rôle chez ce dernier, surtout lorsqu'il doit s'occuper de ses enfants en parallèle de sa formation (Tett et al., 2012). Enfin, les *activités extra académiques* (loisirs) pourraient constituer un obstacle à l'engagement dans l'hypothèse où elles ne permettraient plus à l'ARE de disposer de suffisamment de temps pour apprendre. Dans les autres cas, la littérature pointe plutôt leur influence bénéfique en tant que pauses nécessaires permettant de persévérer plus longtemps, impactant indirectement la probabilité de réussite (Forneris et al., 2015 ; Shankland, 2007).

1.2 Facteurs institutionnels fixes

Selon Kahu (2013), trois types de caractéristiques institutionnelles sont susceptibles de contribuer à la réussite des étudiants adultes : les aménagements du dispositif de formation, le niveau du programme de formation et le soutien pédagogique qui y est institutionnellement organisé.

En ce qui concerne les *aménagements*, le recours au *processus de VAE* (Valorisation des Acquis de l'Expérience) devrait aider les étudiants à s'impliquer plus tôt et plus aisément dans leur programme de formation, facilitant ainsi leur réussite (Van Kleef, 2014). Par ailleurs, lorsque la formule organisationnelle existe, la plupart des étudiants adultes s'engagent dans des programmes *à horaire décalé ou aménagé* plutôt qu'à temps plein (De Stercke et al., 2016). Comme ces programmes sont spécialement conçus pour répondre à leurs besoins, leur réussite devrait s'en trouver facilitée (Kamer & Ishitani, 2019 ; Nils, 2005). De même, l'*allègement* (étalement d'un programme d'un an sur deux ans) a également été pensé en vue de permettre de concilier la formation avec d'autres rôles sociaux, notamment professionnels. De façon générale, ces différents aménagements visent à faciliter la transition des apprenants adultes vers l'université. En ce sens, ils sont supposés influencer leur réussite de façon indirecte au travers d'un effet sur une série de facteurs motivationnels (cf. chapitre 6 Figure 1), parmi lesquels l'intégration académique et sociale (Bergman, Gross, Berry & Shuck, 2014).

Pour ce qui est du *niveau du programme* de formation, parce que les masters sont souvent mieux adaptés aux attentes des adultes (Davies, 2009) et parce que les apprenants qui s'y retrouvent ont déjà à minima obtenu un diplôme ou une validation des acquis de leur

expérience (VAE) au préalable, les ARE inscrits en master devraient obtenir de meilleurs résultats que ceux qui participent à un baccalauréat ou à une année préparatoire.

Enfin, relativement au *soutien pédagogique institutionnel*, Krause et Coates (2008) soulignent l'importance de la relation entre l'étudiant et l'équipe de formation en vue de créer un climat universitaire soutenant. Pratiquement, cette relation de soutien peut se traduire en la présence concrète de conseillers associés au programme de formation. Ceux-ci peuvent non seulement favoriser la mise en place de dispositifs de soutien méthodologique concrets aux fins d'aider les apprenants adultes à mieux réussir (Upcraft et al., 2005), mais encore – et ce indépendamment de la participation concrète des étudiants aux dispositifs en question – ils peuvent être perçus comme un engagement de l'institution en faveur de la réussite (Olusegun, 2015).

1.3 Dynamique motivationnelle

Tout d'abord, les *motifs d'entrée* se réfèrent aux justifications des apprenants concernant leur entrée dans un programme de formation (Carré, 2001). Vertongen et al. (2009) ont identifié quatre motifs d'entrée auprès d'ARE universitaires : *épistémiques* (e.g., pour acquérir de nouvelles connaissances), *identitaires* (e.g., pour se prouver que l'on est capable de réussir un programme universitaire), *vocationnels* (e.g., pour la mobilité de carrière) et *opératoires professionnels* (e.g., pour acquérir de nouvelles compétences utiles dans le cadre de son travail). D'après les théories des buts (Dweck, 1986) et de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), les motifs épistémiques ainsi qu'opératoires professionnels devraient être associés à une meilleure performance académique.

D'autre part, il y a quelques années, Bourgeois et al. (2009) ont validé la structure factorielle du modèle attentes valeurs (Wigfield & Eccles, 2000) auprès d'ARE universitaires francophones belges (chapitre 5). Or, une *valeur intrinsèque* élevée attribuée à la tâche d'apprentissage est censée influencer positivement la réussite, de même qu'une perception élevée d'*utilité*, d'*importance* ou encore d'*attentes de réussite*, alors qu'une perception élevée de *coût* ou de difficultés est associée à un plus grand risque d'échec (Neuville, 2004 ; Wigfield & Eccles, 2000). Les études portant sur les croyances d'autoefficacité (Bandura, 1997) appliquées à l'éducation confirment que les attentes de réussite sont un prédicteur incontournable de l'apprentissage, de l'intention de persévérer et de la réussite (Cassidy, 2012 ; Warden & Myers, 2017).

Ensuite, sur la base de McGivney (2004), Vertongen et Nils (2009)² ont identifié quatre types d'obstacles environnementaux susceptibles d'entraver la persévérance et la réussite des ARE universitaires : la *gestion du temps lié aux obligations* (le travail et la formation), la *gestion du temps hors obligations* (la famille, les amis et les loisirs), le *manque d'estime de soi* (relativement aux capacités requises par la formation et à la gestion du stress de l'évaluation) et les obstacles d'ordre *pratique* (e.g., les frais de formation et les trajets). En

² Voir annexe 3.

toute logique, nous nous attendons à observer un lien entre le degré de perception de ces différents obstacles et la réussite, tant objective que subjective.

À l’opposé des obstacles, plusieurs études ont suggéré une influence facilitatrice du soutien des pairs sur la réussite académique. Plus précisément, il semble que bénéficier du *soutien professionnel* de ses collègues ou de ses supérieurs favorise la persévérance, renforce la motivation et, in fine, facilite la réussite des apprenants (Birdi et al., 1997 ; Clark et al., 1993). Parallèlement au soutien organisationnel, il y a fort à parier que le *soutien familial* exerce le même type d’influence sur la réussite (Kember et al., 2005 ; Roman et al., 2008).

Outre la contribution de ces interactions entre l’apprenant et ses pairs sur la réussite, Tinto a souligné l’importance de l’*intégration académique* (Schmitz, 2009 ; Tinto, 1997) ou, autrement dit, de la façon dont l’apprenant se connecte aux autres (ses collègues étudiants et le personnel universitaire) dans son environnement d’apprentissage (Tett et al., 2012). Enfin, de façon plus spécifique aux apprenants adultes, leur perception du souci des enseignants de contextualiser les apprentissages et de favoriser leur autonomie dans leurs *pratiques pédagogiques* devrait être positivement associée à la réussite (Merriam & Caffarella, 1999 ; Merrill, 2001 ; Thomas, 2013).

1.4 Engagement

L’engagement académique est un construit hypothétique observable au travers de trois dimensions : cognitive, comportementale et émotionnelle (Fredricks et al., 2004).

Les modalités d’*engagement cognitif et comportemental*³ sont souvent combinées en raison de la difficulté à les distinguer (e.g., la participation à un cours peut être considérée à la fois comme un engagement cognitif et comportemental) et peuvent être appréhendées par le biais des différentes *stratégies d’autorégulation* de l’apprentissage (Fredricks et al., 2004). Ces dernières concernent les processus cognitifs mis en œuvre par l’apprenant pour planifier, contrôler et réguler son comportement pendant ses activités d’apprentissage. Elles sont censées aider l’apprenant à choisir la stratégie la plus adaptative en fonction de ses objectifs et sont associées à la réussite académique (Justice & Dornan, 2001). Plus précisément, d’après Dresel et al. (2015) ainsi que Hilpert et al. (2013), on peut poser l’hypothèse d’une influence significative de l’usage de stratégies de *supervision* (e.g., planifier son travail), d’*élaboration de liens* (e.g., relier des théories à des situations de vie), d’*effort* (e.g., lire davantage que nécessaire sur un sujet) et de *recherche d’aide* (e.g., poser une question à un camarade de cours en cas d’incompréhension) sur la réussite.

De son côté, l’*engagement émotionnel* renvoie aux émotions positives ou négatives que les apprenants ressentent pendant leur formation (Pekrun et al., 2009 ; Trigwell et al., 2012). En particulier, un faible ressenti d’émotions négatives et un niveau élevé d’émotions positives devraient positivement influencer la réussite.

³ Comme détaillé au chapitre 6, l’engagement comportemental peut aussi être mesuré par d’autres indicateurs tels que le temps passé à étudier ou le taux de participation aux activités d’apprentissage.

1.5 Hypothèses de recherche

Bien que méritant tous d'être inclus dans une étude intégrative de par leur lien théorique – direct ou indirect – avec la réussite, nos réflexions théoriques précisées au chapitre 6 nous ont permis de conclure, dans une logique hypothético-déductive, à la prééminence de certains facteurs sur d'autres et à quelques variations d'effets attendus en fonction du type de réussite considérée (objective ou subjective). En l'occurrence, la Figure 1 reprend les différentes variables en jeu dans la recherche qui nous préoccupe dans ce chapitre. L'effet direct attendu sur la réussite objective ou subjective y est précisé au côté de chaque variable (hypothèse d'un effet faible [*] ou modéré [**] sur la réussite objective ; hypothèse d'un effet faible [●] ou modéré [●●] sur la réussite subjective). Contrairement au chapitre 6 (Figure 1), nous ne discutons donc pas les effets indirects de certains facteurs sur la réussite dans les analyses présentées infra.

Ainsi, nous posons l'hypothèse d'une *association modérée* entre la réussite des ARE universitaires (quelle soit objective ou subjective) et les différentes composantes du modèle attentes valeurs. Par ailleurs, alors que l'effet de l'engagement émotionnel devrait se montrer modéré du côté de la réussite subjective, nous nous attendons à une association un peu plus faible mais tout de même significative du côté de la réussite objective. En revanche, l'engagement cognitif et comportemental (stratégies d'autorégulation de l'apprentissage) est supposé influencer plus fortement la réussite objective que subjective (Figure 1).

Outre ce premier groupe de facteurs, un *second ensemble de variables* indépendantes devrait influencer significativement, mais *plus faiblement* nos variables dépendantes. En particulier, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le recours à la VAE, l'expression de motifs épistémiques ou opératoires professionnels, la faible perception d'obstacles à l'engagement, le soutien professionnel ou familial ou encore la perception de pratiques pédagogiques contextualisant les apprentissages et favorisant l'autonomie exercent une influence faible et significative sur les deux types de réussite. En outre, le passé scolaire, le fait de poursuivre un master plutôt qu'un autre niveau de programme, la présence de soutien pédagogique institutionnel ou encore l'intégration académique et sociale devraient être faiblement associés à la réussite objective uniquement. Enfin, nous posons l'hypothèse d'une influence de la présence modérée d'activités extra académiques à l'agenda des ARE universitaires sur la réussite subjective (mais pas objective).⁴

⁴ Pour de plus amples détails quant aux argumentaires théoriques à l'origine de ces hypothèses, nous renvoyons le lecteur à la discussion du chapitre 6.

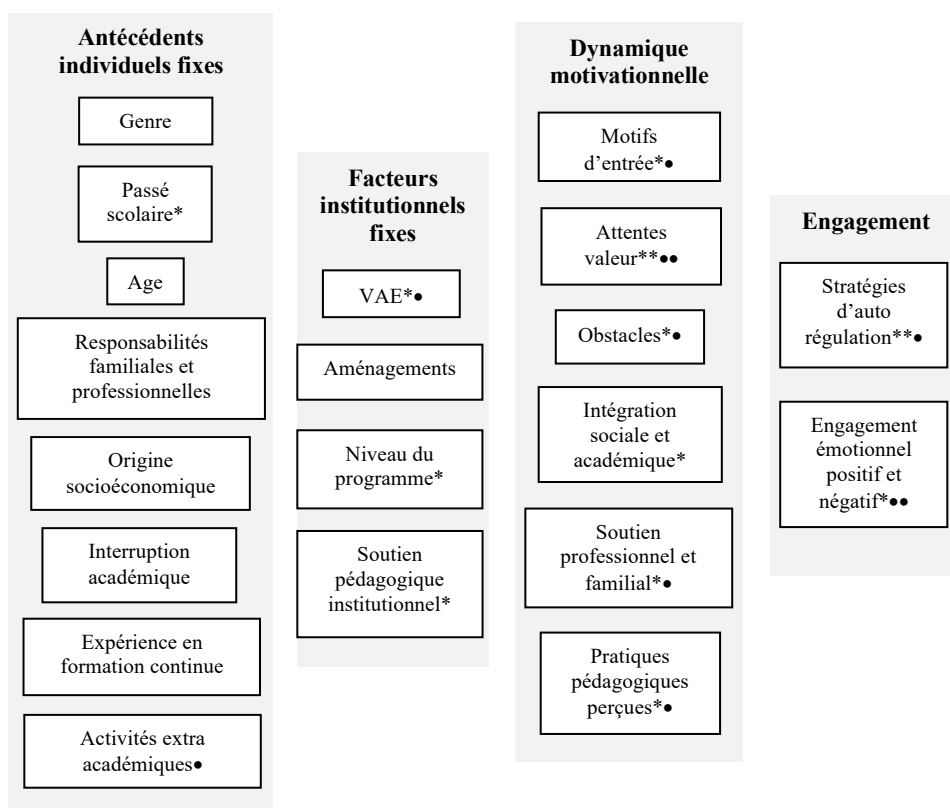


Figure 1. Facteurs de réussite des ARE universitaires (effets directs) investigués dans notre recherche par cohortes⁵

2. Méthode

2.1 Participants

2.1.1 Description de l'échantillon

Au total, 824 ARE (dont 387 hommes) ont constitué notre base de données relative à la *réussite objective* (passage en seconde année ou non). L'ensemble des participants à notre étude correspondaient à la définition opérationnelle en vigueur en Belgique francophone (CIUF, 2009) : disponibilité sur le marché de l'emploi et/ou rupture d'études (au moins un an d'interruption académique). Au niveau *sociodémographique*, ceux-ci étaient âgés de 20 à

⁵ Pour rappel, les stratégies d'autorégulation sont assimilées à l'engagement cognitif et comportemental dans cette recherche.

65 ans ($M = 32.63$, $ET = 8.23$). Par ailleurs, plus de 4/5^{ème} des participants étaient de nationalité belge et de langue française. Concernant leur lieu de résidence, seuls 11.4% d'entre eux vivaient chez leurs parents, la majorité (54.7%) en cohabitation. En termes de responsabilités, une petite moitié de ces ARE universitaires (38.6%) étaient parents d'au moins un enfant. En outre, une grande majorité d'entre eux (83.3%) exerçaient une profession au moment de leur entrée en formation. Et pour ce qui est de la durée d'interruption académique moyenne avant la reprise d'études, elle était de six années ($M = 6.36$, $ET = 7.17$).

D'autre part, pour ce qui regarde les caractéristiques descriptives de notre échantillon en regard de leur *formation*, signalons que les participants à notre étude étaient répartis dans 46 programmes (79% en sciences humaines, 14% en sciences de la santé et 7% en sciences et technologies, tous conduisant à un diplôme d'a minima 60 crédits) organisés dans quatre universités belges francophones différentes (76.7% à l'UCLouvain, 12.4% à l'USL-B, 8.4% à l'UCLouvain Mons et 2.5% à l'UNamur). Concernant le niveau de programme, l'échantillon se composait d'une grosse moitié d'étudiants inscrits en première année de master (20.5% en master 60 et 32.8% en master 120), un tiers en année préparatoire (31.3%) et un petit sixième en premier bachelier (15.4%). Aussi, la majorité des programmes était organisée en horaire décalé (59%), quelques rares en horaire aménagé (6.8%) et le reste en horaire de jour (34.2%). Notons enfin qu'un étudiant sur cinq déclarait avoir bénéficié de la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) pour accéder à sa formation et qu'une écrasante majorité (plus de 90%) des ARE était déjà titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur préalable à leur reprise d'études. Parmi ceux-ci, près d'un tiers avaient été obtenus dans une institution universitaire.

Parmi ces 824 participants servant de base à nos analyses des facteurs influençant la réussite objective, des données valides concernant notre seconde variable dépendante d'intérêt, la *réussite subjective* (ou impact personnel et professionnel perçu, mesuré au temps 2), ont pu être récoltées pour 377 ARE. Ainsi, les participants servant nos analyses pour la réussite subjective sont bien un sous-échantillon de notre base de données relative à la réussite objective.

2.1.2 Comparaison de l'échantillon avec le prétest et la littérature francophone belge

En vue de mieux saisir le caractère représentatif et les éventuelles particularités de notre échantillon, cette section compare quelques données sociodémographiques, professionnelles et relatives à la formation des participants à nos deux récoltes de données (Tableau 1), soit d'une part la présente recherche par cohortes et, d'autre part, notre échantillon « prétest » (qui a permis d'améliorer nos outils de mesure et a servi de base aux analyses présentées aux chapitres 4 et 5). Par ailleurs, quelques comparaisons avec les recherches descriptives menées dans des universités francophones belges (voir chapitre 2) contribuent à situer le profil des étudiants ayant participé à nos enquêtes⁶.

⁶ Ce faisant, cette section contribue à répondre à la première des trois questions transversales de ce manuscrit : « qui sont les ARE universitaires ? ».

Tableau 1. Comparaison des données sociodémographiques, professionnelles et relatives à la formation des participants à nos deux récoltes de données⁷

Variables	Prétest	Cohortes
<i>Données socio démographiques et professionnelles</i>		
Genre	47.67% de femmes	53.03% de femmes
Age	De 21 à 73 ans $M = 35.40$ ans, $ET = 8.77$	De 20 à 65 ans $M = 32.63$ ans, $ET = 8.23$
Nationalité	88% de belges	81% de belges
Langue maternelle	86.3% française	83.3% française
Etat civil	64.33% vivent en cohabitation	54.7% vivent en cohabitation
	23.33% vivent seuls	33.9% vivent seuls
	10.33% vivent chez leurs parents	11.4% vivent chez leurs parents
Nombre d'enfants	49.33% en ont au moins un	38.6% en ont au moins un
Nombre de redoublements passés	40% n'ont jamais redoublé	42% n'ont jamais redoublé
Durée d'interruption des études	Non demandé	$M = 6.36$, $ET = 7.17$
Statut de travailleur	57.7% travaillent (dont 57% d'employés)	83.3% travaillent
Temps moyen hebdomadaire d'activités extra professionnelles	Moins d'1 heure : 12.2%	Moins d'1 heure : 18.01%
	Entre 1 et 3 heures : 46.5%	Entre 1 et 3 heures : 43.06%
	Plus de 3 heures : 41.2%	Plus de 3 heures : 38.92%
Niveau d'étude des parents	53.9% ont au moins 1 parent qui a dépassé les secondaires	34.2% ont au moins 1 parent qui a dépassé les secondaires
<i>Données relatives à la formation</i>		
Université d'appartenance	UCLouvain : 63.8%	UCLouvain : 76.7%
	UCLouvain Mons : 31.2%	UCLouvain Mons : 8.4%
	USL-B : 5%	USL-B : 12.4%
		UNamur : 2.5%
Programmes universitaires touchés	N = 18	N = 46
Représentativité des programmes par domaines	Sciences humaines : 76.66%	Sciences humaines : 79.1%
	Sciences de la santé : 5.67%	Sciences de la santé : 14.4%
	Sciences et technologies : 17.67%	Sciences et technologies : 6.4%
Niveau des programmes	Baccalauréat : 5.9%	Baccalauréat : 15.4%
	Master 60 : 12.5%	Master 60 : 20.5%
	Master 120 : 81.6%	Master 120 : 32.8%
		Année préparatoire : 31.3%
Aménagements	Non demandé	59% en horaire décalé
		34.2% en horaire classique
		6.8% en horaire aménagé
Accès VAE	37.30%	21.50%
Expérience de formation continue	77.67%	73.70%

Comme l'indique le Tableau 1, nos deux échantillons s'avèrent relativement équilibrés en termes de *genre*. Il en va de même pour l'*âge* moyen (entre 33 et 35 ans). Si on compare ce dernier aux recherches descriptives menées dans les universités belges francophones (chapitre 2, Tableau 1) il se rapproche davantage des données de Nils (2005), les deux travaux plus récents (De Stercke et al., 2016 ; Vallée et al., 2013) ayant sélectionné des adultes sensiblement plus jeunes. Concernant la *nationalité* et la *langue maternelle*, les belges de langue française composaient plus de 4/5^{ème} des deux échantillons. Par ailleurs, près de 90% des ARE *ne vivaient plus chez leurs parents*. Ceci concorde avec les engagements familiaux et domestiques couramment rapportés dans les définitions des adultes en reprise

⁷ Le *n* max (nombre total de participants ayant répondu au questionnaire en tout ou en partie) est de 300 pour le prétest. Pour la recherche par cohortes, les participants pour lesquels nous disposons a minima des données de réussite à la fin de la première année est de 824 (628 pour la cohorte 1 contre 196 pour la cohorte 2).

d'études, et justifie encore un peu plus l'intérêt de prendre en compte le soutien familial dans les recherches portant sur les déterminants de leur réussite. Notons que les participants à notre prétest, un peu plus âgés en moyenne que les participants à notre recherche par cohortes, étaient également plus nombreux (près de la moitié) à avoir au moins un *enfant*. Ici encore, retenons que les engagements familiaux sont caractéristiques de notre population d'étudiants, avec toutes les difficultés quant à l'engagement en formation que cela suppose. En matière de *redoublement* (mesure d'antécédent académique), les deux bases de données se montrent cohérentes entre elles : près de 60% des ARE universitaires ont redoublé au moins une fois dans le passé. À cet égard, l'échantillon de Nils (2005) comptabilisait une plus grande proportion d'étudiants n'ayant jamais redoublé (51%). De son côté, la *durée moyenne d'interruption* (un des critères majeurs d'identification des ARE universitaires) s'élève à six années dans notre recherche par cohortes, avec une grande variabilité autour de la moyenne. Cette durée concorde avec les travaux de Vallée et al (2013). Par contre, les participants de l'étude de Nils (2005) rapportaient une interruption plus longue (neuf années en moyenne). Parmi les différences marquantes entre nos deux échantillons, on peut dénombrer nettement plus de *travailleurs* dans nos cohortes (plus de quatre ARE sur cinq) comparativement au prétest (près de trois ARE sur cinq). Aussi, le *niveau d'étude des parents*, qui nous sert d'indicateur d'origine socioéconomique (Dupriez et al., 2012), s'avère sensiblement plus élevé dans le prétest (où plus de la moitié avaient au moins un parent ayant dépassé les secondaires) que dans les cohortes (où ils n'étaient qu'un tiers).

Pour ce qui est des données relatives à la *formation*, c'est l'UCLouvain qui est la plus représentée dans les deux échantillons. Par ailleurs, assez logiquement, davantage de *programmes* différents ont pu être touchés dans la recherche par cohortes ($n=46$) en comparaison avec le prétest ($n=18$). En termes de *domaines d'études des programmes* concernés, les sciences humaines sortent largement en tête des deux côtés avec plus de $\frac{3}{4}$ de l'échantillon. Pour le reste, alors que les sciences de la santé sont plus représentées dans la recherche par cohortes, ce sont les sciences et technologies qui occupent la seconde place dans le prétest. Pour ce qui est des *niveaux de programmes*, les deux échantillons se distinguent plus nettement. En effet, alors que plus de 80% des participants au prétest étaient inscrits en première année de master 120, ils n'étaient que 33% dans la recherche par cohortes, qui comptabilisait aussi un tiers d'années préparatoires alors qu'aucun étudiant n'y était inscrit dans le prétest. Au niveau de l'accès à la formation par la *valorisation des acquis de l'expérience* (VAE), ils étaient plus nombreux dans le prétest (37.30%) que dans la recherche par cohortes (21.50%). Enfin, pour ce qui a trait à l'*expérience de formation continue*, $\frac{3}{4}$ des participants à nos deux récoltes de données avaient déjà participé à au moins une formation continue avant leur reprise d'études. Précisons ici qu'il était entendu par « formation continue » aussi bien des formations longues à l'université que des journées de formation (telles qu'un recyclage), dès lors que celles-ci duraient au moins une semaine. Ces chiffres élevés sont cohérents avec le descriptif de l'échantillon des études de Nils (2005) ainsi que de Vallée et al. (2013).

2.2 Procédure

Pour constituer notre échantillon, nous avons procédé en plusieurs étapes. D'abord, nous avons négocié un accord écrit avec les plus hauts responsables de quatre universités francophones belges : l'UCLouvain, l'USL-B, l'UNamur et l'UCLouvain Mons. Partant, nous avons pris rendez-vous avec les responsables académiques de tous les programmes accueillant des adultes en reprise d'études. Bien que la majorité de ces programmes étaient organisés en horaire aménagé ou décalé, plusieurs d'entre eux prenaient place en horaire de jour. C'était par exemple le cas du master 120 en sciences de la santé publique organisé à l'UCLouvain, qui visait ouvertement les titulaires d'un premier diplôme préalable et les étudiants bénéficiant déjà d'une expérience professionnelle, favorisant ainsi la présence d'étudiants adultes en première année de master. Au total, ce sont près de 70 responsables ou secrétaires qui ont accepté de nous recevoir. Cet entretien nous permettait d'explicitier l'intérêt de notre recherche, pour les étudiants comme pour les concepteurs de programmes. Une fois l'accord de coopération validé, nous leur demandions de pouvoir disposer des emails des participants entrés en première année dans leur programme de formation, leur garantissant une confidentialité complète dans le traitement des données. Quand ils l'acceptaient, nous prenions également rendez-vous lors d'un cours pour motiver les ARE à répondre au questionnaire qu'ils allaient recevoir par courriel. Pour de rares programmes, les conseillers à la formation ont accepté de faire passer une version papier de notre questionnaire (temps 1 uniquement) lors d'un séminaire, et ce à l'ensemble des étudiants présents. Pour les autres, un email type était envoyé, contenant le lien vers la version électronique de notre questionnaire. Le corps de l'email précisait que la participation était volontaire et confidentielle.

Au final, les données des participants ont été recueillies à deux moments : le début de leur première année académique (temps 1) et le milieu du second semestre de cette même année (temps 2). Au premier temps, les participants ont été interrogés relativement à leurs motifs d'entrée en formation, leur éventuel recours à la VAE et l'ensemble de leurs antécédents individuels fixes (Figure 1). Lors du second temps, les items portaient sur leurs croyances motivationnelles, leurs stratégies d'autorégulation, leur engagement émotionnel, leurs obstacles perçus, leur soutien familial et professionnel perçu, leur intégration académique et sociale, leur perception des pratiques pédagogiques (contextualisation des apprentissages et autonomie) ainsi que leur impact personnel et professionnel perçu de la formation (réussite subjective).

Au début de l'année académique suivante, les administrations universitaires nous ont transmis des données dichotomiques (réussite ou échec/abandon) quant au passage ou non des étudiants participants en seconde année, ainsi que relativement à d'autres variables institutionnelles (en particulier, la présence ou l'absence de conseillers pédagogiques dédiés au programme de formation).

2.3 Mesures

2.3.1 Préparation des données

Après avoir procédé à une préparation classique de nos données (inversion des items à formulation négative et suppression des données aberrantes) et bien qu'aucun élément particulier ne laissait penser que notre première cohorte soit fondamentalement différente de la seconde, nous avons tout d'abord souhaité vérifier si un *biais systématique* existait entre nos cohortes 1 et 2. Pour ce faire nous avons comparé, soit via des tests de proportion chi carré pour les variables catégorielles, soit via des ANOVA à un facteur de classification pour les facteurs continus, les différentes variables caractérisant notre échantillon global. Ces analyses n'ont pas montré de différences significatives⁸, nous permettant de regrouper les participants à nos deux cohortes en une seule base de données.

Ensuite, nous avons considéré nos différentes variables indépendantes *liées au vécu subjectif de l'étudiant*, lesquelles ont été mesurées à l'aide de différents items assortis d'échelles de Likert en sept points, allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout-à-fait d'accord »). En l'occurrence, bien que le prétest de nos instruments de mesure ait déjà servi à vérifier et améliorer la qualité des différents items de nos échelles de vécu subjectif, les réajustements opérés pour notre recherche longitudinale méritaient vérification. C'est pourquoi nous avons réalisé des analyses en composantes principales qui ont confirmé les *structures factorielles* attendues, à une exception près. En l'occurrence, parmi les familles d'indicateurs regroupés dans le bloc « dynamique motivationnelle », nous nous attendions à distinguer les 4 composantes de la valeur (valeur intrinsèque, importance, utilité et coût) ainsi que les attentes de réussite (cf. chapitre 5). Or, nos analyses factorielles ont produit un résultat inattendu : alors que les attentes de réussite et l'utilité ont été mises en évidence, les trois facteurs restants ont été regroupés en deux groupes. Ainsi, un facteur combinant la valeur intrinsèque, le coût (dans sa dimension de rapport coût-bénéfice) ainsi que l'importance (dans sa dimension intrinsèque⁹) a été renommé « valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice ». Ensuite, un dernier facteur (renommé « difficulté ») reprenait les différents items de perception de difficulté issue de la dimension du coût (incluant la peur de l'échec), ainsi qu'un item d'importance¹⁰ (que l'on peut interpréter comme une anticipation de difficultés à venir en vue de réussir la formation).

Outre la structure factorielle, notre préoccupation a porté sur la *cohérence interne* des échelles. À cet égard, nous pouvons observer (cf. Tableau 3) que certaines échelles ne respectent pas le seuil minimal d'acceptabilité de l'alpha de Cronbach, généralement fixé à .70, avec une tolérance jusqu'à .60 (George & Mallery, 2003). Notons ici que l'alpha de Cronbach est très sensible au nombre d'items (au plus, au mieux [Hair, Black, Babin & Anderson, 2010]), or nos différentes échelles se montrent particulièrement peu fournies ; nous pouvons donc considérer les indices supérieurs à .60 comme acceptables. En

⁸ Hormis pour la variable « année préparatoire », où le nombre d'ARE était proportionnellement plus élevé au sein de la première cohorte.

⁹ « Comprendre le contenu des cours est très important pour moi ».

¹⁰ « Il est important de me prouver que je suis capable de réussir cette formation ».

conséquence, il s'agira d'observer la plus grande prudence quant à l'interprétation d'éventuels résultats liés à quatre facteurs en particulier (parce qu'ils présentent un α inférieur à .60) : les motifs vocationnels, la perception d'obstacles matériels, les stratégies de supervision et d'effort.

2.3.2 Discrétisation des échelles

La quantité importante de données manquantes observées dans nos questionnaires couplée aux exigences de notre approche intégrative ont motivé notre choix de discrétiser nos 39 *variables indépendantes*¹¹. En effet, la mise en concurrence d'un nombre important de facteurs implique nécessairement une grande taille d'échantillon (15 individus par facteur sont généralement conseillés pour permettre des analyses fiables [Peng, 2016]). Or, notre base de données n'était composée que de 824 participants pour la réussite objective et 377 pour la réussite subjective. Ces nombres ne permettant pas d'envisager de sacrifier une partie de notre échantillon sans affaiblir nos analyses, il s'agissait de trouver une méthode permettant d'éviter la suppression des nombreux participants qui présentaient au moins une donnée manquante (taux moyen de données manquantes dans les deux questionnaires : 32.95%, $ET = 20.45$). Notons que nous avons d'abord envisagé de supprimer les participants qui présentaient une donnée manquante ou davantage ; notre échantillon aurait alors été réduit à 92 participants, soit un nombre trop réduit au vu du nombre de facteurs mobilisés dans cette étude.

Avant de nous décider à discrétiser, nous avons également vérifié la possibilité d'user de *techniques d'imputation multiple*, qui reviennent à remplacer les données manquantes par des valeurs substituées en vue de disposer de jeux de données complets. Malheureusement, ces méthodes sont vivement déconseillées dès lors que l'on dépasse 20% de données manquantes (ce qui est le cas) ou lorsque ces données ne sont pas manquantes sur une base aléatoire (Tuffery, 2010), ce qui est également le cas. En effet, comme le montre la section « résultats », plusieurs niveaux de données manquantes sont associés à nos variables dépendantes, rendant les techniques d'imputation inadéquates.

De son côté, la *discrétisation* a permis la création d'une catégorie de réponse spécifique aux données manquantes, évitant la suppression des très nombreux participants n'ayant complété qu'une partie de nos questionnaires sans renforcer une modalité de réponse plutôt qu'une autre (Schafer & Graham, 2002). Pour discrétiser nos *variables indépendantes* quantitatives, nous avons utilisé l'algorithme de la méthode Optimal Binning for Relationship to Target (via le programme SAS Enterprise Miner). En positionnant chaque variable dépendante (réussite objective ou subjective) en tant que cible, cette méthode indique, pour chaque variable indépendante, les plages de réponses qui diffèrent en fonction de la cible (Tuffery, 2010). Lorsque ces plages étaient trop petites en termes de fréquence ($n < 5\%$), elles étaient fusionnées avec la plage de données la plus proche (Tuffery, 2010). Lorsque l'algorithme ne détectait aucune plage spécifique pour un facteur donné, nous

¹¹ Bien qu'ayant démarré avec 40 variables indépendantes, le facteur « présence d'une année préparatoire antérieure » s'est avéré entièrement expliqué par la variable « niveau de formation ». Autrement dit, aucun ARE de notre échantillon n'avait réalisé d'année préparatoire avant de participer à notre recherche.

opérations alors une discrétisation théorique manuelle en trois groupes (de 1 à 3 = « faible », de 3.01 à 4.99 = « moyen » et de 5 à 7 = « élevé »), afin de vérifier si une association pouvait être établie entre ce facteur et la variable dépendante lorsque toutes les autres variables indépendantes étaient prises en compte de façon simultanée. Ceci fait, des variables muettes¹² ont été créées, permettant de comparer la catégorie k-1 d'une variable donnée (y compris les données manquantes) avec une catégorie de référence, laquelle n'était pas introduite dans le modèle de régression (Tuffery, 2010). Dans nos analyses, la catégorie de référence non introduite signifiait soit l'absence (e.g., l'absence de procédure d'allègement), soit le niveau le plus élevé (e.g., perception d'utilité élevée de la formation) de la variable indépendante concernée, et ce aux fins de faciliter l'interprétation des résultats. Par conséquent, dans les deux fichiers de données finaux (un pour chaque variable dépendante), « 1 » faisait toujours référence à la présence du niveau de la variable en question, alors que « 0 » signifiait son absence.

En ce qui concerne nos deux *variables dépendantes*, la réussite objective telle que recueillie auprès des administrations universitaires consistait déjà en un indicateur dichotomique (succès ou échec/abandon, les données obtenues ne nous permettant pas de distinguer ces deux dernières catégories). De son côté, la réussite subjective a été mesurée au temps 2, à l'aide d'une échelle en sept items inspirée de celle de Nils (2005). Quatre items mesuraient l'impact perçu de la formation dans la vie personnelle des étudiants tandis que les trois autres mesuraient son impact au niveau professionnel. Nous avons décidé de discrétiser cette dernière pour deux raisons principales. Tout d'abord, sur le plan théorique, notre objectif dans ce chapitre consiste à déterminer quels facteurs permettent de prédire la perception d'impact et non ceux qui ont un effet sur son augmentation. Dans cette optique, la modélisation par régression logistique convenait mieux à notre questionnement que la régression linéaire. Mais encore, cette recherche vise à comparer l'effet potentiel de plusieurs facteurs sur deux variables dépendantes assimilables à une certaine réussite (objective ou subjective). Or, les régressions linéaires et logistiques ne se fondent pas sur un modèle mathématique comparable : la régression linéaire est basée sur l'estimation des moindres carrés alors que la régression logistique repose sur l'estimation du maximum de vraisemblance. Par conséquent, il nous a semblé préférable de discrétiser notre échelle de réussite subjective. Pratiquement, nous avons dichotomisé notre échelle de réussite subjective en nous basant sur son point milieu « 4 », qui s'est avéré être très proche de la médiane et de la moyenne ($M = 4.25$, $ET = 1.46$). Les participants ont donc été classés dans la catégorie « absence » ou « présence » d'impact de la formation selon que leur score moyen à l'échelle d'impact personnel et professionnel perçu était inférieur ou supérieur ou 4.

2.3.3 Description du matériel expérimental

La plupart des échelles utilisées dans cette recherche (voir questionnaires complets en annexe 5) ont été adaptées d'études antérieures portant sur des étudiants universitaires traditionnels. Plusieurs outils de mesure existant en Français et en Anglais ont ainsi été

¹² Autrement appelées variables binaires (car ne comportant que des « 0 » et des « 1 ») ou encore « dummies ».

épinglés, adaptés au public des ARE universitaires puis prétestés (cf. notamment les chapitres 4 et 5). En particulier, les *antécédents individuels fixes* (antécédents scolaires¹³, genre, âge, origine socioéconomique¹⁴, statut de cohabitation, temps écoulé entre les études antérieures et la formation actuelle, expérience préalable en formation continue, statut parental, statut professionnel, prise en charge des frais de formation par l'organisation, activités extraprofessionnelles, allègement et/ou année préparatoire¹⁵) ainsi que la question du recours à la VAE ont été directement recueillis au moyen de questions directes uniques. De leur côté, les indicateurs des autres *variables fixes centrées sur le dispositif de formation* (niveau de formation, aménagements de la formation¹⁶ et soutien pédagogique institutionnel) ont été obtenus auprès de l'administration universitaire et/ou des responsables de programme concernés.

Le Tableau 2 reprend, pour chaque *facteur fixe* de notre étude, les fréquences et pourcentages observés en regard des différents niveaux de réponses possibles (données manquantes incluses). Pour notre base de données complète (servant aux analyses centrées sur la réussite objective), nous constatons ainsi que certains items ont été complétés par tous nos participants, alors que d'autres (comme l'éventuelle prise en charge des frais de formation par l'organisation) avoisinent les 50% de réponse, soit des proportions trop importantes que pour procéder à une quelconque méthode d'imputation multiple (Tuffery, 2010).

De son côté, le Tableau 3 reprend, pour chaque *échelle subjective*, le nom de la variable, le nombre d'items constituant l'échelle, un indice de cohérence interne (alpha de Cronbach), les références des études à l'origine de l'échelle, la répartition des participants à notre enquête dans les différents niveaux de réponse en fonction de chaque variable dépendante et, enfin, un exemple d'item (les échelles complètes étant disponibles en annexe 5).

Notons que tous les antécédents individuels fixes et facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation ont été recueillis au temps 1, tandis que les facteurs perçus (dynamique motivationnelle et d'engagement, hormis pour les motifs d'entrée en formation logiquement mesurés au temps 1) l'ont été au temps 2.

¹³ Indiqués par le nombre de redoublements.

¹⁴ Indiqués d'une part par le niveau d'éducation des parents, de l'autre par le niveau du dernier diplôme obtenu par le participant.

¹⁵ Comme précisé plus haut, cette variable se recouvrant totalement avec le niveau « année préparatoire » de la variable « niveau de formation », nous l'avons retirée de nos analyses.

¹⁶ Indiqués d'une part par l'aménagement horaire du programme (décalé, aménagé ou de jour) et, d'autre part, par l'éventuel allègement de l'année de formation du participant.

Tableau 2. Niveaux et fréquences des facteurs fixes selon les deux types de réussite

Variables	Niveaux	n(%)	
		Réussite objective (n total : 824)	Réussite subjective (n total : 377)
Bloc antécédents individuels			
Age	Moins de 25 ans	105 (12.7)	46 (12.2)
	Au moins 25 ans	719 (87.3)	331 (87.8)
Genre	Masculin	387 (47.0)	167 (44.3)
	Féminin	437 (53.0)	210 (55.7)
Interruption académique	Absence	193 (23.4)	84 (22.3)
	Présence	571 (69.3)	278 (73.7)
	Données manquantes	60 (7.3)	15 (4.0)
Diplôme personnel préalable	Non universitaire	521 (63.2)	214 (56.8)
	Universitaire	193 (23.4)	95 (25.2)
	Données manquantes	110 (13.3)	68 (18.0)
Diplôme des parents	Aucun des deux parents n'a dépassé les secondaires	222 (26.9)	88 (23.3)
	Au moins un des deux parents a un diplôme du supérieur	282 (34.2)	127 (33.7)
	Données manquantes	320 (38.8)	162 (43.0)
VAE	Absence de recours à la VAE	519 (63.0)	247 (65.5)
	Accès partiel via VAE	177 (21.5)	86 (22.8)
	Données manquantes	128 (15.5)	44 (11.7)
Antécédents scolaires	Absence de redoublement	243 (29.5)	121 (32.1)
	Au moins un redoublement	335 (40.7)	155 (41.1)
	Données manquantes	246 (29.9)	101 (26.8)
Statut de cohabitation	Vit seul	238 (28.9)	94 (24.9)
	Vit accompagné.e	464 (56.3)	214 (56.8)
	Données manquantes	122 (14.8)	69 (18.3)
Responsabilités parentales	Absence d'enfants à charge	408 (49.5)	165 (43.8)
	Au moins un enfant à charge	257 (31.2)	128 (34.0)
	Données manquantes	159 (19.3)	84 (22.3)
Responsabilités professionnelles	Absence de travail	128 (15.5)	44 (11.7)
	Présence d'un travail	638 (77.4)	305 (80.9)
	Données manquantes	58 (7.0)	28 (7.4)
Temps hebdomadaire d'activités extra-académiques	Moins d'1 heure	87 (10.6)	39 (10.3)
	Entre 1 et 3 heures	208 (25.2)	84 (22.3)
	Plus de 3 heures	188 (22.8)	82 (21.8)
	Données manquantes	341 (41.4)	172 (45.6)
Prise en charge des frais de formation par l'organisation	Pas de prise en charge	335 (40.7)	142 (37.7)
	Prise en charge financière (même partielle)	72 (8.7)	33 (8.8)
	Données manquantes	417 (50.6)	202 (53.6)
Expérience(s) préalable(s) en formation continue	Absence	125 (15.2)	50 (13.3)
	Présence	351 (42.6)	159 (42.2)
	Données manquantes	348 (42.2)	168 (44.6)
Bloc dispositif			
Aide pédagogique (ETP dédié)	Absence d'aide	495 (60.0)	247 (65.5)
	Présence d'aide dédiée pour le programme	369 (40.0)	130 (34.5)
Niveau de la formation	Baccalauréat	127 (15.4)	46 (12.2)
	Année préparatoire	258 (31.3)	106 (28.1)
	Master	439 (53.3)	225 (59.7)
Allègement	Absence	548 (66.5)	251 (66.6)
	Présence	166 (20.1)	93 (24.7)
	Données manquantes	110 (13.3)	33 (8.8)
Aménagement du programme	Horaire décalé	486 (59.0)	201 (53.3)
	Horaire de jour	282 (34.2)	141 (37.4)
	Horaire aménagé	56 (6.8)	35 (9.3)

Tableau 3. Caractéristiques descriptives des différentes échelles de vécu subjectif utilisées dans notre recherche par cohortes

Catégorie de la variable (références des items)	Nom de la variable	α^{17} (n items)	Niveaux pour la réussite objective ¹⁸ n = 824	Niveaux pour la réussite subjective n = 377	Exemple d'item
(Carré, 2001; Vertongen et al., 2009)	Motifs d'entrée				
	<i>Epistémique</i>	.75 (2)	1 à 4.99 (4.4) 5 à 7 (77.5) dm ¹⁹ (18.1)	1 to 4.99 (1.6) 5 to 7 (78.0) dm (20.4)	Parce que je voulais acquérir de nouvelles connaissances.
	<i>Identitaire</i>	.77 (2)	1 to 6.52 (65.0) 6.53 to 7 (16.5) dm (18.4)	1 to 3 (16.2) 3.01 to 4.99 (33.5) 5 to 7 (49.1) dm (21.2)	Pour me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études.
	<i>Vocationnel</i>	.52 (3)	1 to 6.71 (76.5) 6.72 to 7 (5.2) dm (18.3)	1 to 3 (9.5) 3.01 to 4.99 (30.0) 5 to 7 (39.5) dm (21.0)	Parce que je voulais me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi.
	<i>Opératoire professionnel</i>	.66 (3)	1 to 3.71 (27.2) 3.72 to 7 (54.5) dm (18.3)	1 to 4.37 (36.3) 4.38 to 6.34 (34.0) 6.35 to 7 (9.0) dm (20.7)	Pour avoir plus de compétences dans mon travail.
(Neuville, 2004 ; Vertongen et al., 2009)	Croyances motivationnelles/attentes/les/attentes-valeurs				
	<i>Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice</i>	.82 (7)	1 to 5.50 (22.5) 5.51 to 7 (26.9) dm (50.6)	1 to 5.06 (26.5) 5.07 to 6.45 (63.7) 6.46 to 7 (9.8)	Le contenu de cette formation m'intéresse. Peu importe le travail que cette formation exige de ma part, je pense que cela en vaut le coup.
	<i>Utilité</i>	.69 (3)	1 to 5.65 (23.5) 5.66 to 6.06 (6.7) 6.07 to 7 (19.2) dm (50.6)	1 to 3.71 (5.6) 3.72 to 6.69 (73.7) 6.70 to 7 (20.7)	Cette formation est utile à mon projet professionnel.
	<i>Difficulté</i>	.74 (4)	1 to 3.27 (28.8) 3.28 to 7 (20.5) dm (50.7)	1 to 4.09 (76.9) 4.10 to 7 (23.1)	Dans cette formation, je dois beaucoup travailler pour avoir un bon résultat.
	<i>Attentes de réussite²⁰</i>	.77 (4)	1 to 5.36 (23.5) 5.37 to 7 (25.8) dm (50.6)	1 to 5.00 (35.8) 5.01 to 7 (64.2)	Je me sens capable d'atteindre les objectifs de cette formation.
(McGivney, 2004; Vertongen & Nils, 2009)	Obstacles perçus				
	<i>Gestion du temps lié aux obligations</i>	.82 (5)	1 to 4.80 (23.4) 4.81 to 7 (29.6) dm (47.0)	1 to 4.84 (43.2) 4.85 to 7 (56.8)	Je perçois le cumul de mes activités et responsabilités comme un obstacle à la poursuite de ma formation.
	<i>Gestion du temps lié à la vie privée</i>	.74 (3)	1 to 3.72 (26.2) 3.73 to 7 (26.3) dm (47.5)	1 to 3 (37.9) 3.01 to 4.99 (34.2) 5 to 7 (27.9)	Je perçois mes engagements familiaux comme un obstacle à la poursuite de ma formation.
	<i>Manque d'estime de soi</i>	.69 (2)	1 to 3.06 (29.1) 3.07 to 7 (23.7) dm (47.2)	1 to 3 (55.2) 3.01 to 4.99 (23.9) 5 to 7 (21.0)	Je perçois les capacités d'analyse et d'étude requises comme un obstacle à la poursuite de ma formation.
	<i>Aspects pratiques</i>	.48 (3)	1 to 3.34 (29.7) 3.35 to 7 (23.3) dm (47.0)	1 to 3 (48.3) 3.01 to 4.99 (35.8) 5 to 7 (15.9)	Je perçois les difficultés administratives comme un

¹⁷ α' = alpha de Cronbach.¹⁸ Le niveau de référence est en italique. Les pourcentages de participants à chaque niveau de variable sont rapportés entre parenthèses.¹⁹ dm = données manquantes.²⁰ Correspondant aux croyances d'autoefficacité (chapitre 6).

Réussite des adultes en reprise d'études universitaires

					obstacle à la poursuite de ma formation.
Soutien social	<i>Soutien familial</i>	.64 (2)	1 to 5 (20.8) 5.01 to 5.50 (6.6) 5.51 to 7 (27.4) dm (45.3)	1 to 5.03 (35.5) 5.04 to 7 (64.5)	Votre entourage familial (conjoint, enfant, ou parents) vous soutient dans la poursuite de votre formation (encouragements, marques de confiance,...).
(Maurer, Weiss, & Barbeite, 2003)	<i>Soutien professionnel</i>	.76 (3)	1 to 4.04 (18.3) 4.05 to 7 (18.1) dm (63.6)	1 to 3.43 (22.8) 3.44 to 7 (46.4) dm (30.8)	Votre organisation vous apporte un soutien concret, pratique par rapport à votre formation.
(Schmitz, 2009 ; Kasworm, 2003)	<i>Intégration académique</i>	.75 (4)	1 to 5.02 (21.8) 5.03 to 7 (27.4) dm (50.7)	1 to 3.06 (10.6) 3.07 to 5.52 (48.3) 5.53 to 7 (41.1)	Je me sens intégré parmi mes collègues de cours.
	<i>Pratiques pédagogiques perçues</i>	.87 (4)	1 to 3.52 (21.1) 3.53 to 7 (25.2) dm (53.6)	1 to 3 (34.0) 3.01 to 4.99 (41.9) 5 to 7 (24.1)	Les formateurs se basent sur notre vécu (extra)professionnel durant leurs cours.
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	<i>Supervision</i>	.51 (3)	1 to 5.02 (23.2) 5.03 to 7 (23.8) dm (53.0)	1 to 4.37 (24.1) 4.38 to 7 (75.9)	Avant de commencer à étudier une matière, je me demande quelle est la meilleure façon de l'aborder.
(Galand & Frenay, 2005 ; Hilpert et al., 2013 ; Zimmerman, 2002)	<i>Elaboration de liens</i>	.66 (3)	1 to 5.00 (23.5) 5.01 to 7 (22.9) dm (53.5)	1 to 3.36 (8.5) 3.37 to 5.16 (40.8) 5.17 to 6.02 (35.8) 6.03 to 7 (14.9)	J'essaie d'établir des liens entre le contenu du programme et ma pratique professionnelle.
	<i>Effort</i>	.36 (2)	1 to 4.01 (22.3) 4.02 to 7 (24.6) dm (53.0)	1 to 4.09 (47.7) 4.10 to 7 (52.3)	J'ai tendance à ne pas lire plus que ce qui est exigé dans le cadre des enseignements de la formation.
	<i>Recherche d'aide</i>	.80 (2)	1 to 5.04 (20.5) 5.05 to 7 (26.3) dm (53.2)	1 to 5.31 (43.0) 5.32 to 7 (57.0)	Je n'hésite pas à demander de l'aide si nécessaire.
Engagement émotionnel	<i>Engagement émotionnel positif</i>	.62 (2)	1 to 4.54 (24.3) 4.55 to 5.53 (15.0) 5.54 to 7 (10.0) dm (50.7)	1 to 2.02 (5.8) 2.03 to 3.53 (18.6) 3.54 to 5.53 (55.7) 5.54 to 7 (19.9)	Durant vos cours, dans quelle mesure avez-vous éprouvé de la joie ?
(Govaerts & Gregoire, 2008)	<i>Engagement émotionnel négatif</i>	.60 (3)	1 to 2.40 (23.9) 2.41 to 2.72 (5.7) 2.73 to 7 (19.7) dm (50.7)	1 to 3 (72.1) 3.01 to 4.99 (21.5) 5 to 7 (6.4)	Durant vos cours, dans quelle mesure avez-vous éprouvé de de l'anxiété ?
Variables dépendantes	<i>Réussite subjective</i>	.90 (7)	/	0 = 'impact faible : 1 à 4' 1 = 'impact élevé : 4 à 7'	La formation que je suis a eu un impact sur mon sentiment de mieux me comprendre.
(Nils, 2005)	<i>Réussite objective</i>	/ (1)	0 = 'échec ou abandon' 1 = 'réussite 1ère année'	/	/

2.4 La régression logistique

Cette section vise à informer le lecteur quant aux spécificités des différentes méthodes de régression logistique présentées dans la partie « résultats », contribuant à justifier notre méthode personnelle.

2.4.1 Définition et caractéristiques générales

La régression logistique bivariée permet d'identifier, alors qu'un ensemble d'autres facteurs sont pris en compte simultanément, les effets résiduels d'un facteur explicatif sur une variable dépendante dichotomique (Larmarange, 2019)²¹. Pour ce faire, elle propose une série de paramètres interprétatifs, notamment en termes de rapports de probabilité d'appartenance à une catégorie plutôt qu'une autre, ou rapports de chance (Rakotomalala, 2015). Parmi ses avantages, relativement à l'analyse discriminante et à la régression multiple en particulier, Desjardins (2005) note que la régression logistique se passe des postulats traditionnels de normalité des distributions et d'homogénéité des variances.

Par ailleurs, comme pour les régressions linéaires, un regroupement des facteurs par blocs cohérents permet d'opérer plusieurs étapes, chaque groupe de facteurs introduits étant considérés à la fois comme des entités indépendantes et faisant partie du même modèle (Desjardins, 2005).

2.4.2 Différentes méthodes mathématiques

Techniques de sélection par optimisation

Comme le précise Rakotomalala (2015), les méthodes de *sélection par optimisation* (stepwise deletion) ont pour objectif d'identifier l'ensemble des prédicteurs qui minimisent l'AIC ou le BIC²² du modèle. L'AIC et le BIC sont des critères qui cherchent à contrebalancer au mieux la qualité de l'ajustement du modèle aux données (dédit de la réduction ou non de déviance en regard d'un prédicteur à ajouter ou supprimer) avec la complexité du modèle (au nom du critère de parcimonie).

Parmi ces méthodes de sélection, les approches ascendante (forward) et descendante (backward) sont généralement proposées par les logiciels statistiques (c'est le cas, par exemple, avec SPSS). La méthode *ascendante* commence par rechercher la meilleure variable permettant de réduire l'AIC. Ceci fait, elle cherche la seconde, et ainsi de suite. La méthode converge au moment où la diminution d'AIC n'est plus significative. Notons qu'avec cette méthode, les variables sélectionnées ne sont plus remises en question (et éventuellement supprimées) dans les calculs ultérieurs. De son côté, la méthode de sélection *descendante* se base également sur les variations d'AIC, mais en effectuant le cheminement inverse. De fait, elle commence par considérer le modèle complet et cherche la variable indépendante qui a le moins d'impact sur la réduction de l'AIC, afin de la supprimer.

²¹ Cette logique correspond au raisonnement dit « toutes choses égales par ailleurs » (Larmarange, 2019).

²² Ces deux critères sont comparables à ceci près que le BIC privilégie davantage les modèles parcimonieux que l'AIC.

Outre le choix entre la méthode ascendante ou descendante, le critère mathématique peut également varier. Dans la méthode générale précisée ci-dessus, le critère (AIC) centre son attention sur la qualité du modèle dans son ensemble. Ceci peut entraîner le maintien de variables qui ne sont pourtant pas significatives à $p < .05$ selon le test de Wald, mais qui contribuent suffisamment à faire varier l'AIC. C'est ainsi que les logiciels (tels que SPSS) laissent le choix à l'utilisateur de choisir un autre critère que l'AIC, en basant par exemple la sélection sur le test de Wald proprement dit. Dans ce cas, si on considère la méthode descendante, le logiciel va rechercher parmi les différents facteurs de réussite lequel a la statistique de Wald la plus faible (sur base d'un test de significativité), puis le supprimer, et poursuivre ainsi jusqu'au moment où tous les indicateurs restants présentent un indice de Wald significatif (Rakotomalala, 2015).

En termes de p valeur, on constate que certaines méthodes laissent des facteurs non significatifs (au sens de la p valeur calculée sur base du test de Wald) dans le modèle final. Quant à les conserver ou non, tout dépend de l'objectif du chercheur : une approche exploratoire visera à déceler des phénomènes qui seront ultérieurement remis à l'épreuve de la réalité, procédant alors à une approche confirmatoire de la modélisation esquissée. Si l'objectif est plutôt d'obtenir un modèle doté de peu de variables, il suffit de se montrer plus exigeant sur les p valeurs.

Même si tout cela semble similaire, la pratique montre que les résultats varient selon le choix de ces différentes méthodes (Rakotomalala, 2015), d'où notre décision de tester plusieurs variantes (voir section « processus personnel privilégié » ci-dessous). Par rapport à l'ascendante (forward), la méthode descendante (backward) propose par exemple un avantage non négligeable : les combinaisons de variables entre elles y sont mieux analysées. En effet, certains facteurs ne s'expriment pleinement qu'en fonction de la présence d'autres variables. Partant du modèle complet, la méthode descendante va en toute logique moins laisser passer ce type de phénomène que la méthode ascendante. Cela étant, lorsque les tailles d'échantillon sont très élevées relativement au nombre de facteurs en concurrence (ce qui n'est pas notre cas), les différentes procédures ont tendance à générer des résultats identiques (Rakotomalala, 2015).

Spécificités des différentes méthodes²³

Les tests basés sur le *rapport de vraisemblance* (likelihood ratio) fonctionnent en comparant deux modèles nestés, soit un modèle complet avec un modèle comprenant à minima une variable en moins. Cette comparaison permet de saisir le caractère significatif ou non de la contribution de la variable qui n'apparaît que dans un des deux modèles (le modèle complet). Ces tests sont généralement considérés comme plus puissants que les autres, en ce sens qu'ils sont plus susceptibles de détecter des effets vrais (Rakotomalala, 2015), soit de rejeter l'hypothèse H_0 de façon justifiée. Contrairement à la méthode Enter

²³ Pour plus de détails sur les processus mathématiques à l'arrière-plan des différentes techniques de régression logistique, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage didactique et disponible en ligne de Rakotomalala (2015).

présentée plus bas, la régression par optimisation descendante basée sur le rapport de vraisemblance (backward stepwise likelihood ratio method) surestime peu le R^2 .

Les tests basés sur la *statistique de Wald*²⁴, de leur côté, se montrent plus conservateurs que les autres dans la mesure où ils rejettent plus volontiers l'hypothèse alternative (H1). Par ailleurs, ils sont moins précis lorsque les effectifs sont réduits (ou que le rapport entre le nombre de facteurs et la taille de l'échantillon est faible (Field, 2000 ; Rakotomalala, 2015), ce qui est particulièrement le cas pour notre modèle de réussite subjective ($n_{\text{participants}} = 377$, $n_{\text{dummies}} = 64$).

De son côté, la méthode *conditionnelle* (ou test du score) se rapproche des méthodes fondées sur la statistique de Wald, à ceci près qu'elle s'appuie sur la régression sous H0 et teste la significativité de l'ajout de variables supplémentaires (Rakotomalala, 2015). Le test de Wald et du score sont particulièrement similaires et peuvent même mener à des résultats identiques dans certains cas (Gonzales, 2005). Rakotomalala (2015) note que l'approche ascendante de la méthode conditionnelle est à privilégier lorsqu'on fait face à de grosses bases de données avec un nombre important de facteurs à étudier. La notion de « grosses bases de données » n'est pas clairement précisée dans la littérature consultée ; d'après le service de consultation statistique de l'UCLouvain (SMCS, 2019), il s'agirait toutefois de tailles bien supérieures à celles qui sont traitées dans cette thèse.

Enfin, la méthode *Enter* est la seule proposée par SPSS qui ne procède pas d'une sélection par optimisation. Les détracteurs des méthodes de sélection, qui regrettent le caractère incomplet des modèles finaux proposés par les logiciels statistiques, privilégient la méthode Enter. Celle-ci a pour particularité de conserver toutes les variables encodées au fur et à mesure des étapes de régression. Ceci entraîne un logique surajustement du modèle aux données (vu qu'on conserve tous les facteurs) et rend plus difficile la possibilité pour une variable indépendante encodée tardivement d'être significative, surtout si une variable d'un bloc précédent partage tout ou partie de sa variance (Rakotomalala, 2015). A contrario, ce type de méthode est intéressante si le chercheur souhaite précisément contrôler un maximum de variance (avec des variables associées à sa variable dépendante qui l'intéressent peu) avant d'entrer dans sa régression les facteurs au cœur de son étude. En effet, un facteur significatif au dernier bloc, alors qu'une série de facteurs de contrôle prennent déjà une place importante dans l'équation, peut être jugé comme particulièrement pertinent.

2.5 Processus d'analyse privilégié

Avant toute chose, nous avons vérifié si nos deux variables dépendantes étaient associées. Ce ne fût pas le cas : aucun lien n'a pu être mis en évidence entre les réussites objective et subjective ($\chi^2(1) = .57$, ns.). *Deux modèles de régression distincts* méritaient donc d'être développés, un pour chaque type de réussite.

²⁴ D'après Rakotomalala (2015), les tests basés sur la statistique de Wald étaient historiquement préférés en raison du nombre réduit de calculs à opérer par le logiciel statistique. Or, à l'époque, les ordinateurs n'avaient pas la puissance qu'on connaît à ce jour.

Ensuite, pour chacune de nos deux modélisations, partant des différents constats et limites précités ainsi que de notre objectif général consistant à identifier les prédicteurs de réussite les plus robustes pour expliquer la réussite universitaire objective et subjective, nous avons procédé en six grandes étapes.

Primo, souhaitant vérifier les éventuels recouvrements entre indicateurs, nous avons analysé les *corrélations* bivariées entre nos différents facteurs de réussite (Tableaux 4 et 5).

Secundo, nous avons calculé tous les *effets univariés* pour la réussite objective (Tableau 6) puis subjective (Tableau 8), autrement dit l'effet sur la réussite de chaque variable indépendante prise isolément.

Tertio, nous avons procédé aux incontournables *diagnostics de colinéarité* entre nos différentes variables muettes, et ce aux fins d'éviter d'obtenir des résultats instables et des erreurs aberrantes. Pour ce faire, nous les avons intégrées toutes ensemble dans un modèle de régression linéaire classique (Tuffery, 2010). Toutes les variables muettes qui présentaient un VIF²⁵ supérieur à 6 – ce qui indique la présence de multicollinéarité avec d'autres variables (Tuffery, 2010) – furent supprimées de nos modèles. En particulier, plusieurs niveaux de variables muettes correspondant aux données manquantes de nos facteurs présentaient un VIF trop important et n'ont donc pas été inclus dans nos analyses. De fait, les participants qui ne répondaient pas à certains items d'une échelle de mesure répondaient rarement aux autres items de la même échelle, entraînant une corrélation trop importante entre – par exemple – les variables muettes « données manquantes » des différents motifs d'entrée en formation. Finalement, les résultats de nos analyses de multicollinéarité ont entraîné l'exclusion de nos équations d'environ 75% des variables muettes « données manquantes » relatives à la réussite objective²⁶ et environ 20% des données manquantes propres à la réussite subjective²⁷. Notons bien que supprimer un niveau de variable muette ne revient pas à supprimer un facteur dans son entièreté. Par contre, les variables concernées se retrouvent alors comparées non plus uniquement à un niveau de référence (par exemple, le niveau le plus élevé de motifs épistémiques), mais bien à ce même niveau de référence couplé aux données manquantes, ce qui complexifie les interprétations.

²⁵ Le Variance Inflation Factor (facteur d'inflation de la variance) mesure la corrélation entre les différents facteurs d'un modèle. Plus il est élevé, plus le facteur concerné corrèle avec d'autres facteurs, ce qui peut le faire apparaître comme plus influent qu'il ne l'est réellement, diminuant ainsi la robustesse du modèle (Larmarange, 2019).

²⁶ Les facteurs concernés par un VIF supérieur à 6 pour leur niveau « données manquantes » en regard de la réussite objective étaient les suivants : antécédents académiques, niveau de diplôme des parents, origine socioéconomique (les deux indicateurs), éventuelle participation financière de l'employeur aux frais de formation, activités extra académiques, statut de cohabitation, les quatre motifs d'entrée en formation, les trois indicateurs de la valeur, attentes de réussite, soutien familial, intégration académique, perception des pratiques d'enseignement, les quatre stratégies d'autorégulation, les deux modalités d'engagement émotionnel et les quatre catégories de perception d'obstacles.

²⁷ Les facteurs concernés par un VIF supérieur à 6 pour leur niveau « données manquantes » en regard de la réussite subjective étaient les suivants : antécédents académiques, niveau de diplôme des parents, activités extra académiques, statut de cohabitation, expérience préalable en formation continue, motifs identitaires, vocationnels et opératoires professionnels.

Quarto, en vue d'éviter au maximum les erreurs de type 1 (sélection à tort des variables indépendantes non associées à la réussite), nous avons fait tourner chacun de nos deux modèles (réussite objective et subjective) selon les *sept méthodes de régression logistique* discutées ci-avant²⁸ (méthodes ascendante et descendante du rapport de vraisemblance, méthodes ascendante et descendante conditionnelles, méthodes ascendante et descendante de la statistique de Wald et méthode Enter).

Quinto, nous avons systématiquement repris les facteurs s'étant montrés significatifs à $p < .05$ au quatrième et dernier bloc dans au moins un de nos sept tableaux logistiques. Ceux-ci ont alors été réintroduits dans une nouvelle régression logistique suivant la méthode descendante du rapport de vraisemblance, la plus à même d'encore éventuellement *élaguer nos facteurs survivants*²⁹. Lorsqu'au moins un facteur s'avérait non significatif, une nouvelle régression était relancée sans ce facteur, jusqu'à n'obtenir que des variables indépendantes significatives à chaque bloc. Finalement, les facteurs mis en exergue dans la partie « résultats » de ce chapitre peuvent être considérés comme ayant survécu à la concurrence des autres variables indépendantes, et ce indépendamment de la méthode de régression logistique utilisée. Notons ici que les pseudo R^2 (de Cox & Snell et de Nagelkerke) rapportés dans le texte infra ne sont pas surestimés puisque les variables indépendantes non significatives, mais contribuant tout de même à la variance explicative, ont été ôtées de l'équation.

Et enfin sexto, pour que nos résultats rapportent des coefficients (B , erreur de mesure et $\exp B$ en particulier) qui soient valides et respectueux de notre approche intégrative, les tableaux présentés ci-après pour chaque variable dépendante correspondent à une seule méthode de régression logistique (et non pas aux sept méthodes possibles), au travers d'une équation ayant traité l'ensemble de nos variables indépendantes (et non uniquement les facteurs significatifs). En particulier, nous avons fait le choix de présenter le fruit de la *méthode descendante du rapport de vraisemblance* pour trois raisons. Tout d'abord, parce que notre revue de la littérature statistique tend à privilégier cette méthode-là plutôt qu'une autre au vu de nos objectifs. Ensuite, parce que les articles en sciences de l'éducation qui traitent de régressions logistiques nous ont également semblé privilégier plus souvent cette méthode-là (suivie par la méthode Enter [SMCS, 2019]). Enfin et surtout, parce que les résultats finaux (bloc 4) de cette méthode se sont avérés similaires aux fruits de notre travail d'élagage explicité ci-avant.

²⁸ Pour permettre au lecteur de se représenter les nuances des résultats entre ces différentes méthodes, nous avons repris en annexe 4 les différents tableaux de résultats obtenus pour la réussite subjective.

²⁹ Par acquis de conscience, nous avons réalisé la même procédure avec la méthode Enter ; celle-ci a généré exactement les mêmes résultats, coefficients inclus.

3. Résultats

3.1 Corrélations

Avant de nous centrer sur chacune de nos variables d'intérêt (prédiction de la réussite objective puis subjective), cette section propose et commente quelques indices de corrélation en vue de vérifier si les variables qui présentent une grande proximité conceptuelle (voir chapitre 6) ont effectivement été jugées comme tel par nos ARE universitaires. Pour conserver un maximum de variance, les facteurs introduits dans nos analyses de corrélation (Tableaux 4 et 5) correspondent à nos différentes variables indépendantes (tant continues que catégorielles) avant discrétisation. Vu la non-normalité de nos données et la présence de variables pour lesquelles les réponses ne se distribuent pas sous forme d'intervalles, la statistique du tau de Kendall (τ) a été préférée aux indices de Spearman ou de Pearson (Chok, 2010). Aussi, étant donné le nombre de facteurs considérés ($n=39$) et le faible risque de recouvrement entre les facteurs objectifs et subjectifs, deux tableaux différents sont proposés plus bas. De fait, nos 17 facteurs fixes (blocs 1 et 2, Tableau 4) sont distingués de nos 22 facteurs liés au vécu subjectif de l'étudiant (blocs 3 et 4, Tableau 5). Par ailleurs, le sens des coefficients rapportés respecte l'ordre des niveaux de variables présenté aux Tableaux 1 et 2. Par exemple, le coefficient τ de -.26 observé entre les facteurs « VAE » et « diplôme personnel préalable » indique que plus les ARE ont bénéficié de la VAE pour accéder à leur programme, moins ils disposaient d'un diplôme universitaire avant leur reprise d'études (Tableau 4). Notons également qu'il est tout à fait normal que certains coefficients de Kendall identiques ne présentent pas le même degré de significativité. En effet, les taux de corrélation sont calculés en fonction uniquement des individus qui présentaient des données sur les deux variables en jeu (un nombre qui oscille entre 300 et 824 en fonction des paires de corrélation). Or, les tests de significativité (p valeur) intègrent le nombre de données valides, gage de confiance à l'égard de l'indicateur concerné.

Quelques constats peuvent être posés au vu des deux tableaux de corrélations rapportés ci-après. Tout d'abord, on observe davantage de corrélations fortes du côté des *facteurs fixes* (antécédents individuels fixes et facteurs centrés sur le dispositif de formation) en comparaison avec les facteurs subjectifs. Ensuite, même si de nombreux coefficients apparaissent très significatifs ($p < .001$), aucun ne se montre démesuré. Trois coefficients supérieurs à .50 peuvent tout de même être observés, tous au Tableau 4. Logiquement, l'âge est ainsi positivement corrélé à la fois à la durée (en années) de l'interruption académique et au nombre d'enfants (responsabilités parentales). Mais encore, plus les programmes sont aménagés³⁰, plus une aide pédagogique institutionnelle existe. Autrement dit, il semble que les concepteurs des programmes pensés pour les ARE universitaires ont souvent la bonne idée de prévoir un budget pour engager du personnel dédié à leur soutien pédagogique. Parmi les corrélations liant les facteurs fixes entre eux, citons encore deux coefficients supérieurs à

³⁰ La variable comportait 3 niveaux : 1 = « horaire de jour », 2 = « horaire aménagé », 3 = « horaire décalé ».

.40 (Tableau 4). Ainsi, les responsabilités parentales³¹ sont logiquement corrélées à la durée d'interruption académique. Par ailleurs, on peut constater que plus les étudiants entamaient un master (plutôt qu'un baccalauréat ou une année préparatoire), plus ils avaient recours à l'allègement de leur première année d'études sur 2 ans.

Considérant à présent les corrélations liant les différents *facteurs subjectifs* entre eux, le Tableau 5 nous permet de vérifier quelques hypothèses de recouvrement théorique abordées au chapitre 6. En particulier, à l'instar des conclusions de Carré (2001), les différents *motifs* d'entrée en formation s'avèrent tous corrélés entre eux. Ensuite, parmi les composants au centre du modèle *attentes-valeur*, les attentes de réussite sont – comme énoncé par Eccles et Wigfield (2000) – significativement corrélées aux différentes dimensions de la valeur. Aussi, au sein même des indicateurs constitutifs de la valeur, l'utilité et le facteur combinant valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice sont hautement corrélés. Par contre, la difficulté perçue ne corrèle pas avec les autres dimensions de la valeur tel qu'attendu. Elle corrèle par contre avec l'engagement émotionnel négatif, ce qui est plutôt logique dès lors que notre mesure de la difficulté intègre la peur de l'échec. Quant aux autres facteurs faisant partie d'une même famille d'indicateurs, tous présentent des corrélations significatives à $p < .001$. C'est le cas des quatre familles d'*obstacles* perçus (en particulier les deux obstacles liés à la gestion du temps), des deux modalités de soutien social (familial et professionnel) et des quatre stratégies d'autorégulation étudiées dans cette recherche. En revanche, les versants positifs et négatifs de l'engagement émotionnel ne se sont pas avérés être significativement corrélés entre eux.

De façon plus transversale à ces différents facteurs liés au vécu subjectif de l'étudiant, nous pouvons également poser le constat d'un lien étroit entre trois indicateurs parfois assimilés les uns aux autres sous le label « *motivation intrinsèque* » (Fredricks et al., 2004). En l'occurrence, la valeur intrinsèque et le rapport coût-bénéfice apparaissent hautement corrélés à l'engagement émotionnel positif de même qu'au motif épistémique. Ceci concorde avec les constats de Pekrun et al. (2009) quant à un lien entre certains types de buts et le ressenti d'émotions positives, de même que les observations de Bye et al. (2007) ou encore de Martin et al. (2017) relativement à une influence réciproque de la motivation intrinsèque et des émotions positives chez les ARE (alors que, d'après ces mêmes auteurs, le processus serait plus indépendant chez les étudiants traditionnels).

D'autre part, parmi les facteurs qui impliquent l'*image de soi*, nous constatons des liens entre motifs identitaires, perception de difficulté, attentes de réussite et perception d'obstacles en matière de manque d'estime de soi (Tableau 5). En l'occurrence, plus les ARE entrent en formation pour des raisons identitaires, plus ils perçoivent de la difficulté dans la poursuite de leur engagement en formation. Et plus cette difficulté perçue est grande, moins le sont les attentes de réussite, tandis que plus grande est la perception d'obstacles liés au manque d'estime de soi.

³¹ Notons ici que le nombre d'enfants (responsabilités parentales) est le seul facteur à être (positivement) corrélé à la réussite subjective, alors que la réussite objective entretient des liens avec plusieurs facteurs étudiés.

Enfin, hormis la difficulté perçue, qui corrèle surtout avec le recours aux stratégies de supervision, les composantes au centre du modèle attentes valeurs s'avèrent toutes fortement corrélées aux différentes *stratégies d'autorégulation*, lesquels corrélaient entre elles.

Tableau 4. Corrélations bivariées (τ de Kendall) entre nos différents facteurs fixes (blocs 1 et 2)¹

	1.Age	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2.Genre	-.11**																	
3.Interruption académique	.58***	-.03																
4.Diplôme personnel préalable	.07*	-.07*	-.10**															
5.Diplôme des parents	-.19***	.12**	-.12**	.09*														
6.VAE	.21***	.05	.24***	-.26***	-.06													
7.Antécédents scolaires	.07*	-.20***	-.02	-.08*	-.10**	-.01												
8.Statut de cohabitation	-.02	-.03	.06	-.06	-.02	-.01	-.07											
9.Responsabilités parentales	.50***	-.13**	.41***	.01	-.22***	.18***	.02	.22***										
10.Responsabilités professionnelles	.05	-.09*	.06	-.10*	-.02	.13**	.01	.16***	.03									
11.Temps hebdomadaire d'activités extra professionnelles	-.03	-.06	.02	.01	.08*	-.00	.06	-.15**	-.18***	-.03								
12.Degré de prise en charge des frais de formation par l'organisation	.03	-.09	-.02	.18***	.01	.01	-.04	-.02	-.06	.03	-.07							
13.Nombre d'expériences préalables en formation continue	.32***	-.10*	.23***	.12*	-.09*	.11*	.09*	-.03	.24***	-.01	.04	-.03						
14.Aide pédagogique institutionnelle ²	.09**	-.04	.14***	-.30***	-.12**	.18***	.07*	.06	.10**	.17***	.08*	-.15**	.04					
15.Niveau de la formation	.09**	.01	-.05	.32***	.02	.02	-.11**	.05	.06	-.00	-.09*	.18***	-.00	-.34***				
16.Allègement	.06*	.08*	.03	.11**	.02	.09*	-.11**	.13**	.07*	.11**	-.16**	.09	.01	-.25***	.42***			
17.Aménagement du programme	.02	-.09**	.05	-.14***	-.03	.04	.04	.01	-.02	.23***	.04	-.17***	.02	.52***	-.19***	-.19***		
18.Performance objective	-.00	.04	.02	.06	.04	.02	-.13**	.17**	.04	.03	-.09*	.04	.05	.15***	.24***	.14***	.05	
19.Impact subjectif (échelle)	.03	-.04	.00	.01	-.08	-.04	-.04	-.07	.10*	-.05	-.09	-.02	.00	.05	-.01	-.01	.01	-.02

¹ * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$.² Ratio entre les ETP (équivalents temps-plein) alloués à l'aide pédagogique et le nombre d'étudiants du programme.

Tableau 5. Corrélations bivariées (τ de Kendall) entre nos différents facteurs liés au vécu subjectif de l'étudiant (blocs 3 et 4)³

	1.Motif épistémique	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
2.Motif identitaire	.07*																						
3.Motif vocationnel	.06*	.23**																					
4.Motif opératoire professionnel	.17***	.15**	.08**																				
5.Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	.23***	.02	.06	-.01																			
6.Utilité	.10*	.02	.08*	.05	.37***																		
7.Difficulté	.01	.21**	.10*	.01	.06	.07																	
8.Attentes de réussite	.14**	-.05	.06	-.02	.30***	.22***	-.16***																
9.Obstacles de gestion du temps liés aux obligations	.04	-.00	.02	.09*	-.15***	-.06	.14***	-.08*															
10.Obstacles de gestion du temps liés à la vie privée	-.01	.01	.06	.03	-.09**	-.11**	.06	-.12**	.33**														
11.Obstacles liés au manque d'estime de soi	-.03	.17**	.07	.05	-.07*	-.06	.37***	-.27***	.21**	.21**													
12.Obstacles liés aux aspects pratiques	-.07	.07	.02	.02	-.14***	-.08*	.15***	-.08*	.22**	.14**	.18**												
13.Soutien familial	.02	.07	.09*	.05	.13***	.08*	.00	.11**	-.05	-.04	-.03	-.09*											
14.Soutien professionnel	-.11*	.06	.03	.07	.05	.12**	.03	-.00	-.10*	-.04	.01	-.06	.13**										
15.Intégration académique	.04	.12**	.16**	.05	.26***	.11**	.04	.18***	.02	.08*	.03	-.10**	.10**	.04									
16.Pratiques pédagogiques perçues	-.03	.01	.13**	.15**	.14***	.04	-.03	.04	-.03	.02	-.02	-.02	.06	.08	.22**								
17.Stratégies de supervision	.09*	.11*	.06	.08	.22***	.18***	.16***	.12**	.07	.02	.04	.01	.09*	.02	.07	-.05							
18.Stratégies d'élaboration de liens	.12**	-.01	.08	.24**	.26***	.27***	.01	.20***	.02	-.03	-.07	.01	.12**	.01	.11**	.15**	.29**						
19.Stratégies d'effort	.09*	-.03	-.01	.02	.25***	.12**	.08*	.11**	-.08*	-.11**	-.01	-.04	.08*	.01	.09*	.02	.16**	.21**					
20.Stratégies de recherche d'aide	.04	.02	.07	.01	.22***	.20***	.08*	.15***	-.05	-.05	-.03	-.06	.15**	.09*	.31**	.12**	.20**	.25**	.17**				
21.Engagement émotionnel positif	.10*	.10*	.14**	.07	.32***	.16***	.02	.21***	-.11**	-.05	-.00	-.09*	.06	.01	.27**	.14**	.11**	.13**	.14**	.13**			
22.Engagement émotionnel négatif	-.04	.06	.01	-.02	-.07	-.11**	.22***	-.16***	.10**	.09**	.23**	.10**	-.01	-.04	-.03	-.01	.08*	.00	.01	.04	.06		
23.Performance objective	.00	-.06	-.02	.04	.10*	.06	-.11**	.04	-.07	-.03	-.13**	-.05	.09*	.02	.11*	.07	.03	.05	.10*	.11*	.02	-.06	
24.Impact subjectif (échelle)	.08	.06	.11**	.24**	.24***	.19***	.11**	.15***	-.07*	-.05	.07	.04	.09*	.09*	.21**	.25**	.10**	.30**	.18**	.18**	.29**	.03	-.02

³ * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$.

3.2 Prédiction de la réussite objective

3.2.1 Analyses univariées

Aux fins d'étudier l'influence de chacune de nos 39 variables indépendantes sur la réussite objective, des tests Khi-Carré ont été réalisés. Le tableau qui suit précise les différents effets univariés observés. Pour en simplifier l'interprétation, le sens de l'effet de l'éventuelle surreprésentation d'un des niveaux de la variable fait systématiquement référence à la catégorie de variable dépendante « réussite ». Par exemple, pour les antécédents académiques (absence ou présence de redoublement avant la reprise d'études), le Tableau 6 précise que les ARE n'ayant jamais redoublé sont surreprésentés. Cela signifie que comparativement aux apprenants ayant redoublé au moins une fois durant leur carrière académique, les étudiants présentant une absence de redoublement se retrouvent proportionnellement plus nombreux dans la catégorie « réussite » plutôt que « échec ». Autrement dit, mieux vaut ne jamais avoir redoublé pour augmenter ses chances de réussite objective.

Etant donné le nombre important de données manquantes et le caractère peu pertinent de l'éventuelle association de celles-ci avec la réussite, le Tableau 6 se cantonne à la présentation des effets observés relativement aux personnes ayant dûment répondu aux variables en question. Comme on peut le voir ci-après, les effets significatifs observés sont conformes à la direction attendue, hormis pour ce qui concerne l'engagement émotionnel. Au final, des effets significatifs univariés peuvent ainsi être observés au niveau des neuf facteurs suivants : antécédents académiques (redoublement et présence d'un diplôme universitaire préalable), cohabitation, allègement, niveau du programme, présence d'aide pédagogique dédiée au programme de formation, motifs d'entrée vocationnels, obstacles liés à un manque d'estime de soi et engagement émotionnel positif.

Tableau 6. Description des analyses univariées significatives (Khi-Carré) pour la réussite objective.

Variable	Taille d'effet ¹	Description de l'effet relativement à la catégorie « réussite »
Redoublement	$\chi^2(2)=19.95^{***}$	Absences de redoublement surreprésentés
Diplôme universitaire préalable	$\chi^2(2)=8.94^*$	Universitaires préalables surreprésentés
Cohabitation	$\chi^2(2)=25.78^{***}$	Étudiants vivant accompagnés surreprésentés
Allègement ²	$\chi^2(2)=116.42^{***}$	Allègements surreprésentés
Niveau du programme	$\chi^2(2)=84.92^{***}$	Masters et années préparatoires surreprésentés
Aide pédagogique	$\chi^2(2)=74.25^{***}$	Programmes bénéficiant de la présence d'ETP dédié surreprésentés
Motifs vocationnels	$\chi^2(2)=10.52^{**}$	Scores faibles à élevés surreprésentés
Obstacles liés au manque d'estime de soi	$\chi^2(2)=49.10^{***}$	Scores faibles surreprésentés
Engagement émotionnel positif	$\chi^2(3)=46.54^{***}$	Scores faibles et modérés surreprésentés

¹ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

² Les variables en italique sont celles qui n'ont pas été confirmées aux dernières étapes de nos analyses multivariées (voir plus loin). Autrement dit, leur effet observé en univarié a disparu une fois les autres facteurs de réussite pris en compte.

3.2.2 Régressions logistiques

Parmi les 824 participants à notre enquête, 617 (74.9%) se trouvaient en situation de réussite objective (réussite des examens et passage en seconde année). En matière d'*ajustement* de notre modèle final (incluant pas moins de 63 variables muettes³) aux données de notre échantillon, nous constatons que notre équation a permis d'expliquer plus de 19%⁴ de la variance totale de la réussite objective (R^2 de Cox & Snell = .19 ; R^2 de Nagelkerke = .28). Notons que ces pourcentages estimés ne font référence qu'aux influences des facteurs ayant survécu à la dernière étape de nos sept méthodes de régression logistiques. Dans le cas qui nous préoccupe, cela signifie donc que l'impact de l'âge, du recours à la VAE, de l'allègement et des attentes de réussite n'a pas été comptabilisé dans ces pourcentages. Outre le pourcentage de variance expliquée, l'ajustement du modèle final aux données peut être vérifié en considérant l'amélioration de sa capacité à classer correctement les participants dans leur groupe d'appartenance (réussite vs échec [Desjardins, 2005]). A cet égard, les tables de classification indiquent que la justesse de classement a évolué de 74.9% pour le modèle vide⁵ à 84.3% pour notre modèle final (incluant tous les prédicteurs significatifs jusqu'au dernier bloc). Enfin, le test de Hosmer-Lemeshow, qui vérifie si l'écart entre les valeurs prédites et observées est important, se montre non significatif à la dernière étape de notre modèle de régression ($\chi^2(8) = 7.44$, ns.). Ces différents indicateurs vont dans le sens d'un bon ajustement de notre modèle aux données récoltées.

Pour ce qui concerne les variables significativement associées à la réussite objective alors que 39 facteurs concurrents ont été pris en compte en parallèle, le résultat de nos nombreuses phases de sélection (voir section 2.5) – valablement représenté par les fruits de la méthode descendante du rapport de vraisemblance – figure au Tableau 7. En particulier, les ARE universitaires qui n'ont jamais *redoublé* par le passé, vivent *en cohabitation* (mariés ou non), participent à un programme de *master* (plutôt qu'un bachelier ou une année préparatoire), ont accès à une *aide pédagogique institutionnalisée* (au niveau du programme même), perçoivent peu d'*obstacles liés au manque d'estime de soi*, déploient un niveau élevé de *stratégies d'autorégulation par l'effort*⁶ et montrent un niveau d'*engagement émotionnel positif* bas à modéré, ont vu leur probabilité de réussite objective augmentée.

Alors que le sens des effets des différents facteurs significatifs s'est montré globalement cohérent avec nos hypothèses, l'engagement émotionnel positif a généré un résultat inattendu : mieux vaut un niveau faible de ressenti d'émotions positives pour augmenter la probabilité de réussite objective. Notons aussi que le fait de ne pas avoir répondu (données

³ Pour rappel, près de 75% des variables muettes correspondant au niveau « données manquantes » de nos facteurs ont été exclues de nos analyses, en raison d'une multicolinéarité trop importante. Chaque facteur était toutefois représenté par au moins un niveau de variable muette au sein de nos régressions logistiques.

⁴ Il n'existe pas stricto sensu d'équivalent au R^2 de la régression linéaire pour la régression logistique. Cependant, le pourcentage de variance expliquée peut être estimé selon deux indicateurs, l'un particulièrement prudent (Cox & Snell) tandis que l'autre a tendance à le surestimer (Nagelkerke). La vérité se trouve donc quelque part entre ces deux estimations (Yergeau & Poirier, 2013).

⁵ En toute logique, il s'agit du pourcentage de participants du groupe le plus représenté (« réussite »).

⁶ Rappelons ici que notre échelle d'autorégulation par l'effort présentait une faible cohérence interne ($\alpha < .06$, voir Tableau 3), invitant à la prudence quant à nos interprétations.

manquantes) a, de façon tout aussi inattendue, été négativement associé à la réussite en regard de deux facteurs (recours à la VAE et à l'allègement).

Si l'on se penche à présent sur les analyses blocs après blocs, on remarque que l'effet initial de l'âge (introduit au bloc 1) n'a pas survécu à l'intégration de nos facteurs centrés sur le dispositif de formation. Par ailleurs, alors que les attentes de réussite étaient associées à la réussite objective lors de leur entrée dans l'équation à l'étape 3, elles ont perdu leur caractère significatif une fois les variables liées à l'engagement introduites (bloc 4). Quant aux variances expliquées blocs après blocs, il apparaît que le bloc 1 rend compte d'au moins 5% (R^2 de Cox & Snell = .05 ; R^2 de Nagelkerke = .07), le bloc 2 d'au moins 8% (R^2 de Cox & Snell = .08 ; R^2 de Nagelkerke = .12), le bloc 3 de plus de 4% (R^2 de Cox & Snell = .04 ; R^2 de Nagelkerke = .07) et, enfin, que le bloc 4 explique 2% de la variance totale (R^2 de Cox & Snell = .02 ; R^2 de Nagelkerke = .02).

Finalement, le Tableau 7 précise les « *odds ratio* » ($\text{Exp}[B]$), un indice statistique relatif au ratio entre le risque de survenue d'un événement et le risque de non-survenue du même événement (Rakotomalala, 2015), sachant que « 1 » correspond à une absence d'effet. Ainsi, un *odds ratio* de 2.39 rapporté (par exemple) pour la présence de redoublements antérieurs, indique qu'un étudiant qui n'a jamais redoublé aura une probabilité de rejoindre le groupe cible (« réussite ») 2.39 fois supérieure à celle des apprenants ayant déjà redoublé. À l'inverse, un *odds ratio* inférieur à 1, comme c'est le cas pour le statut de cohabitation ($\text{Exp}[B]$ = .52), signifie que les ARE qui vivent seuls ont environ deux fois moins de chances que leurs homologues en cohabitation⁷ de réussir leur année.

⁷ Ainsi que ceux qui n'ont pas répondu à la question (données manquantes).

Tableau 7. Prédiction de la réussite objective selon la méthode descendante du rapport de vraisemblance¹

Facteur	Effet vs <i>référence</i>	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4		
		$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)	$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)	$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)	$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)
Age	Moins de 25 ans vs 25 ans et plus	-.72 (.25)**	8.44	.49		<i>ns</i>			<i>ns</i>			<i>ns</i>	
Antécédents académiques	Pas de redoublement vs au moins un redoublement	.94 (.21)***	19.98	2.56	.89 (.23)***	14.38	2.43	.91 (.24)***	14.00	2.48	.87 (.25)***	12.34	2.39
Statut de cohabitation	Vit seul vs vit accompagné et données manquantes	-.82 (.17)***	22.05	.44	-.69 (.20)**	11.90	.50	-.69 (.20)**	11.23	.50	-.64 (.21)**	9.51	.52
VAE	Données manquantes vs recours au processus VAE				-1.41 (.30)***	21.59	.24	-1.33 (.31)***	18.15	.26	-1.35 (.31)***	18.26	.26
Allègement	Données manquantes vs recours à l'allègement				-2.25 (.25)***	79.34	.10	-2.14 (.26)***	68.72	.12	-2.21 (.27)***	68.90	.11
Niveau du programme	Année préparatoire vs master				-.92 (.33)**	7.65	.40	-.90 (.34)**	6.81	.41	-.96 (.35)**	7.59	.38
	Baccalauréat vs master				-1.66 (.29)***	33.15	.19	-1.76 (.30)***	34.13	.17	-1.91 (.31)***	37.35	.15
Soutien pédagogique	Absence de soutien vs présence de soutien pédagogique institutionnel				-.65*	4.73	.52	-.65 (.31)*	4.52	.52	-.74 (.31)*	5.64	.48
Attentes de réussite	Niveau bas à modéré vs niveau élevé et données manquantes							.80 (.30)**	6.92	2.22		Ns	
Obstacles liés au manque d'estime de soi	Niveau bas vs niveau modéré à élevé et données manquantes							1.23 (.26)***	21.52	3.42	1.10 (.29)***	14.02	3.00
Stratégies d'effort	Niveau bas vs niveau élevé et données manquantes										-.97 (.33)**	8.75	.38
Engagement émotionnel positif	Niveau très bas vs niveau modéré à élevé et données manquantes										.81 (.40)*	4.09	2.26
	Niveau bas à modéré vs niveau modéré à élevé et données manquantes										1.60 (.47)**	11.34	4.95

¹ ES : erreur standard. Ns : non significatif. * : $p < .05$ ** : $p < .01$ *** : $p < .001$. Voir le Tableau 3 pour le détail des niveaux des facteurs subjectifs.

3.3 Prédiction de la réussite subjective

3.3.1 Analyses univariées

Le Tableau 8 rapporte les effets univariés (tests Khi-Carré) observés entre nos différents facteurs considérés isolément et la réussite subjective (impact personnel et professionnel perçu de la formation). Nous y avons conservé la méthode de comparaison proposée au niveau de la réussite objective (cf. section 3.2.1). Ainsi, pour le motif opératoire professionnel (par exemple), le Tableau 8 précise que les scores moyens et élevés sont surreprésentés. Cela signifie que comparativement aux apprenants présentant des scores faibles de motifs opératoires professionnels, les étudiants présentant des scores moyens ou élevés se retrouvent proportionnellement plus nombreux dans la catégorie « impact fort » plutôt que « impact faible ». Autrement dit, mieux vaut rapporter des scores de motifs opératoires professionnels modérés ou élevés pour augmenter ses chances de réussite subjective.

Comme l'indique le Tableau 8, tous les effets significatifs observés sont conformes à nos hypothèses. Rappelons que les effets relatifs aux données manquantes ne sont pas rapportés dans ce tableau, faute de pertinence eu égard nos objectifs de recherche. Aussi, les variables en italique sont celles qui n'ont pas été confirmées aux dernières étapes de nos analyses multivariées, signe du fait que d'autres facteurs intégrés dans nos analyses intégratives expliquaient mieux la variance en question.

En l'occurrence, des effets significatifs sur la réussite subjective ont été observés au niveau des 14 facteurs suivants : motif opératoire professionnel, soutien familial, obstacles de gestion du temps lié aux obligations, obstacles liés au manque d'estime de soi, valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice, difficulté perçue, utilité, intégration académique, engagement émotionnel positif, engagement cognitivo-comportemental (les 4 types de stratégies de travail et d'étude) et perception des pratiques pédagogiques.

Tableau 8. Description des analyses univariées significatives (Khi-Carré) pour la réussite subjective

Variable	Taille d'effet ¹	Description de l'effet relativement à la catégorie « impact fort »
Motif opératoire professionnel	$\chi^2(3)=31.88^{***}$	Scores moyens et élevés surreprésentés
<i>Soutien familial</i>	$\chi^2(2)=5.32^*$	Scores élevés surreprésentés
<i>Obstacles de gestion du temps lié aux obligations</i>	$\chi^2(1)=4.42^*$	Scores faibles à modérés surreprésentés
<i>Attentes de réussite</i>	$\chi^2(1)=10.02^{**}$	Scores élevés surreprésentés
<i>Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice</i>	$\chi^2(2)=26.29^{***}$	Scores élevés et très élevés surreprésentés
<i>Difficulté</i>	$\chi^2(1)=7.80^{**}$	Scores faibles surreprésentés
<i>Utilité</i>	$\chi^2(2)=22.25^{***}$	Scores moyens et élevés surreprésentés
<i>Intégration académique</i>	$\chi^2(2)=23.58^{***}$	Scores élevés surreprésentés
Engagement émotionnel positif	$\chi^2(3)=44.49^{***}$	Scores moyens et élevés surreprésentés
Stratégies d'élaboration de liens	$\chi^2(4)=43.06^{***}$	Scores élevés et très élevés surreprésentés
<i>Stratégies de demande d'aide</i>	$\chi^2(1)=7.36^*$	Scores élevés surreprésentés
<i>Stratégies de supervision</i>	$\chi^2(1)=6.68^{**}$	Scores élevés surreprésentés
<i>Stratégies d'effort</i>	$\chi^2(1)=11.31^{**}$	Scores élevés surreprésentés
Perception des pratiques pédagogiques	$\chi^2(3)=31.88^{***}$	Scores moyens et élevés surreprésentés

¹ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

3.3.2 Régressions logistiques

Au sein de notre échantillon de 824 ARE universitaires, 377 scores d'impact personnel et professionnel perçu de la formation (réussite subjective) ont pu être calculés. Parmi ceux-ci, 218 participants (57.8%) ont rapporté un impact fort quant à leur formation.

Relativement à l'*ajustement de notre modèle final² aux données*, il s'avère que celui-ci explique entre 27 et 37% de la variance totale de la réussite subjective (R^2 de Cox & Snell = .27 ; R^2 de Nagelkerke = .37). De leur côté, les tables de classification présentent une amélioration de classement correct des individus dans leur groupe d'appartenance (impact faible vs fort) de plus de 16%, passant de 57.8% (modèle vide) à 74.3% (modèle final). Quant au test de Hosmer-Lemeshow, il s'est révélé non significatif à l'étape 4 ($\chi^2(8) = 11.44$, ns.), complétant les indices d'un bon ajustement de notre modèle aux données (Tuffery, 2010).

De son côté, le Tableau 9 présente les variables indépendantes significatives à chacune des quatre étapes de notre modèle de régression logistique, selon la méthode descendante du rapport de vraisemblance. Ainsi, les ARE universitaires entrés en formation en raison de *motifs opératoires professionnels* très élevés, rapportant un niveau élevé d'*intégration académique*, une perception élevée de *pratiques pédagogiques* adéquates (contextualisation des apprentissages et soutien à l'autonomie par les enseignants), une *difficulté perçue* basse à modérée, ayant fréquemment recours à des *stratégies d'élaboration de liens* et montrant un niveau élevé d'*engagement émotionnel positif*, ont vu leur probabilité de percevoir un impact fort de leur formation significativement augmentée. Le sens de ces différents effets s'est montré cohérent avec nos hypothèses (cf. section 1).

Pour ce qui est des analyses *blos après blocs*, on constate que jusqu'au bloc 2 (inclus), le genre est ressorti légèrement mais significativement associé à la réussite subjective, à l'avantage des hommes. Cependant, cet effet est devenu non significatif dès lors que les facteurs du bloc 3 (dynamique motivationnelle) ont été intégrés à l'équation, ce qui suggère une part de variance commune entre le genre et un ou plusieurs facteurs motivationnels, ces derniers expliquant vraisemblablement mieux l'effet sur la réussite subjective. Le même phénomène peut être observé en considérant l'effet de l'utilité perçue ainsi que du facteur combinant valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice de la formation, tous deux présentant une influence significative en fin d'étape 3, puis disparaissant au profit de facteurs du bloc « engagement ». Partant, on peut penser que les stratégies d'élaboration de liens ou l'engagement émotionnel positif expliquent mieux notre variable dépendante que les deux facteurs motivationnels précités. En matière de variance expliquée, il ressort de nos analyses que seuls des facteurs liés à la dynamique motivationnelle (R^2 de Cox & Snell = .14 ; R^2 de Nagelkerke = .18) et à l'engagement (R^2 de Cox & Snell = .13 ; R^2 de Nagelkerke = .19) sont associés à la réussite subjective.

Enfin, de même que pour la réussite objective, le Tableau 9 précise les *odds ratio* ($\text{Exp}[B]$) liant nos différents facteurs à la réussite subjective. En guise d'exemple, ceux-ci indiquent

² Soit celui qui ne tient compte que de l'influence des facteurs significatifs à l'étape 4 de nos sept méthodes de régression logistique.

que les ARE présentant un niveau faible plutôt qu'élevé d'intégration académique ont trois fois moins de chance de percevoir un impact fort de leur formation.

Tableau 9. Prédiction de la réussite subjective selon la méthode descendante du rapport de vraisemblance¹

Facteur	Effet vs <i>référence</i>	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4		
		$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)	$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)	$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)	$\beta(ES)$	Wald	Exp(β)
Genre	Masculin vs <i>féminin</i>	.42 (.21)*	3.29	1.53	.42 (.21)*	3.29	1.53	<i>ns</i>			<i>ns</i>		
Motif opératoire professionnel	Niveau bas à modéré vs <i>niveau très élevé et données manquantes</i>							-1.38 (.31)***	19.80	.25	-1.31 (.34)***	14.59	.27
	Niveau modéré à élevé vs <i>niveau très élevé et données manquantes</i>							-.65 (.33)*	3.99	.52	<i>ns</i>		
Intégration académique	Niveau bas vs <i>niveau élevé</i>							-1.16 (.43)**	7.35	.31	-1.14 (.48)*	5.53	.32
Perception des pratiques pédagogiques	Niveau bas vs <i>niveau élevé</i>							-.85 (.26)**	10.91	.43	-.79 (.28)**	8.02	.45
Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	Niveau bas à modéré vs <i>niveau très élevé</i>							-2.14 (.57)***	14.15	.12	<i>ns</i>		
	Niveau élevé vs <i>niveau très élevé</i>							-1.34 (.54)*	6.28	.26	<i>ns</i>		
Utilité	Niveau bas vs <i>niveau très élevé</i>							-1.34 (.63)*	4.48	.26	<i>ns</i>		
Difficulté perçue	Niveau bas à modéré vs <i>niveau modéré à élevé</i>							.65 (.29)*	5.12	1.91	.81 (.31)**	6.95	2.25
Stratégies d'élaboration de liens	Niveau bas vs <i>niveau très élevé</i>										-2.81 (.65)***	18.57	.06
	Niveau modéré vs <i>niveau très élevé</i>										-1.40 (.48)**	8.46	.25
Engagement émotionnel positif	Niveau bas vs <i>niveau élevé</i>										-2.02 (.75)**	7.24	.13
	Niveau bas à modéré vs <i>niveau élevé</i>										-1.24 (.34)**	13.37	.29

¹ ES : erreur standard. Ns : non significatif. * : $p < .05$ ** : $p < .01$ *** : $p < .001$. Voir le Tableau 3 pour le détail des niveaux des facteurs subjectifs.

4. Discussion

En considérant tout d'abord les deux types de réussite, nos résultats confirment l'influence des facteurs d'engagement. En ce qui concerne l'*engagement émotionnel positif*, l'effet se montre significatif dans les deux modélisations mais prend un sens différent : alors qu'il apparaît préférable de montrer des valeurs élevées d'engagement émotionnel positif pour favoriser l'impact subjectif de la formation, les performances objectives semblent privilégier les valeurs d'engagement émotionnel positif faibles à modérées. Le niveau d'engagement émotionnel positif nécessaire semble donc respecter la nature de la réussite concernée : un engagement émotionnel plus modéré voire « froid » conduira à une réussite objective, un engagement plus impliqué voire « passionné » mènera à un impact subjectif fort. Quoi qu'il en soit, ce résultat souligne le rôle important joué par les émotions académiques en tant que prédicteurs proximaux de la réussite (Fredricks et al., 2004 ; Pekrun et al., 2009). Ensuite, en ce qui concerne les stratégies de travail et d'étude (indiquant l'engagement cognitivo-comportemental), chaque réussite semble préconiser sa propre stratégie. Ainsi, conformément à nos hypothèses (Hilpert et al., 2013), les stratégies d'*autorégulation de l'effort*, qui font partie des stratégies de gestion des ressources de l'apprenant, se sont avérées exercer une influence positive sur la réussite objective. Rappelons toutefois la relative fragilité de cet effet au vu de la faible cohérence interne de l'échelle correspondante (Tableau 3). A tout le moins, des études comportant davantage d'items s'imposent pour confirmer ce résultat prometteur. De son côté, la réussite subjective s'est révélée positivement associée à l'usage de stratégies d'*élaboration de liens* (création de liens entre théorie et pratique). Ces stratégies facilitent vraisemblablement le transfert d'apprentissage chez les ARE, ces derniers ayant la possibilité d'élaborer de nombreux liens grâce aux multiples rôles personnels et professionnels qu'ils combinent (McKenzie & Gow, 2004).

Aucun autre facteur ne s'est montré significatif dans les deux modèles de prédiction, ce qui confirme la pertinence de notre distinction entre réussite objective et subjective. Par ailleurs, nos résultats soulignent l'intérêt d'étudier plusieurs types de facteurs en parallèle, dès lors que les variables liées à la dynamique motivationnelle et d'engagement ont expliqué un pourcentage assez élevé de la variance de la réussite subjective (blocs 1 et 2 non significatifs), alors que ce fut moins le cas avec la réussite objective. Plus précisément, l'explication de cette dernière a combiné l'influence de variables structurelles et perçues, les quatre blocs de facteurs ayant tous contribué de manière significative à expliquer la variance de la performance objective. Cela étant, alors que les antécédents individuels et les facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation représentaient 13 à 19%¹ de la variance totale, les facteurs de dynamique motivationnelle et d'engagement n'expliquaient que 6 à 9% de la variance de la réussite objective.

En ce qui concerne les prédicteurs spécifiques à la réussite objective, les *antécédents académiques* (nombre de redoublements passés) sont significativement ressortis dans notre

¹ Le pourcentage dépendant de la méthode d'estimation usitée (voir section « résultats »).

équation finale, conformément aux résultats de De Clercq et al. (2013) ainsi que de Robbins et al. (2004). Par ailleurs, une influence marquée du *niveau de programme* a pu être observée, en défaveur des baccalauréats. Ce résultat, qui corrobore nos observations descriptives rapportées au chapitre 3, peut s'expliquer par le fait que les programmes de bachelier ne sont généralement pas conçus pour les apprenants et les travailleurs adultes, du moins dans les universités européennes (Davies, 2009). Notons ici que même si les programmes de master se sont montrés les plus fortement associés à la réussite, les étudiants inscrits en année préparatoire voyaient également leurs chances de réussite améliorées comparativement aux baccalauréats. Mais encore, le fait de *vivre accompagné* (pas nécessairement marié) exerce une influence positive sur la réussite objective. Ce résultat apparaît conforme aux travaux de Maroney (2011), qui a montré que la plupart des apprenants mariés réussissaient mieux que les célibataires en raison du soutien social dont ils bénéficient. D'autre part, la présence de *personnel dédié au soutien pédagogique* au niveau du programme de formation semble également influencer positivement la performance académique. Ce résultat confirme que la transition vers l'université se doit d'être facilitée par des dispositifs structurels (Daddow, Moraitis & Carr, 2013), tels que du soutien pédagogique directement alloué aux programmes pour adultes. Rappelons ici que notre indicateur correspondait à la présence ou à l'absence de personnel dédié, et non à la participation effective des apprenants à une ou plusieurs sessions de soutien pédagogique. Partant, on peut penser que ce soutien objectif est perçu, par les apprenants adultes, comme un signe de la préoccupation générale des concepteurs du programme et de l'équipe enseignante quant à la promotion de leur réussite. Enfin, notre étude met en évidence l'influence positive attendue d'un faible niveau de *perception d'obstacles liés au manque d'estime de soi* sur la réussite objective. Ainsi, lorsque les étudiants adultes pensent que leurs capacités d'apprentissage sont suffisantes ou qu'ils seront en mesure de gérer le stress lié aux périodes d'évaluation, ils augmentent leurs chances de réussite objective.

Pour ce qui est de la réussite subjective, nous avons mis en évidence un effet positif marqué de niveaux élevés de *motifs opératoires professionnels* (Carré, 2001 ; Vertongen et al., 2009). En d'autres termes, lorsque les apprenants adultes entament un programme universitaire, il est préférable qu'ils aient identifié en amont de leur formation quelles compétences et connaissances professionnelles ils souhaitaient y acquérir. Par ailleurs, une perception faible à modérée de *difficulté*² relativement au programme de formation est également associée à la réussite subjective. Rappelons ici que nos analyses factorielles avaient généré un résultat inattendu, isolant la difficulté perçue des autres dimensions du coût alors que nos travaux préliminaires (chapitre 5), en cohérence avec les observations de Neuville (2004), les avait rapprochées. En ce sens, le facteur mesuré dans cette étude correspond davantage à la conceptualisation initiale d'Eccles et Wigfield (2000), qui plaçaient la difficulté au niveau des exigences de la tâche dans leur modèle théorique. Il apparaît en tout cas, alors que c'est moins souvent le cas avec des étudiants traditionnels (cf. section 4.2.6 du chapitre 6), que la composante « coût » de la valeur perçue revêt une importance particulière chez les ARE universitaires, ce qui rejoint les contributions

² Incluant, dans notre échelle, l'anticipation d'états émotionnels négatifs (peur de l'échec).

théoriques de Kember (1999) et de McGivney (2004). D'autre part, la réussite subjective s'est montrée positivement associée à la perception de *pratiques pédagogiques* favorisant la contextualisation des apprentissages et l'autonomie des apprenants, résultat qui peut être rapproché de l'effet des stratégies d'élaboration de liens. Ces effets cohérents appellent à la conception de formations fondées sur les besoins concrets des apprenants et favorisant les interactions enrichissantes entre l'équipe de formation et les apprenants (Thomas, 2013). Enfin, notre étude confirme l'importance de l'accent mis dans le modèle de Tinto (1997) sur l'*intégration académique et sociale*. En l'occurrence, le fait de bénéficier d'un large réseau de pairs d'apprentissage semble fonctionner comme un facteur de protection menant à la réussite subjective. Ce résultat met également en évidence les bénéfices de toutes les politiques mises en place sur les campus et dans les facultés en vue de faciliter l'intégration des étudiants adultes (McGivney, 2004).

Si nous en revenons à nos *hypothèses* initiales, un *premier groupe de facteurs* étaient censés exercer une influence marquée sur la réussite (Figure 1) : les composantes de la valeur (en particulier la valeur intrinsèque et l'utilité), les croyances d'efficacité (ou attentes de réussite) et les différentes modalités d'engagement. Pour ce qui est de la *valeur*, la forte influence généralement rapportée relativement à la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000 ; Neuville, 2004 ; Wigfield & Eccles, 2000) ne s'est pas révélée comme tel dans notre recherche. Cela étant, tant la valeur intrinsèque (couplée au rapport coût-bénéfice dans notre étude) que l'utilité étaient significatives lors de leur intégration au bloc 3 de notre modèle de réussite subjective. Leur perte de significativité à l'étape finale peut s'expliquer par une variance commune partagée avec les facteurs d'engagement, ces derniers pouvant – au vu de nos résultats – être considérés comme de meilleures variables explicatives que les croyances motivationnelles. Le caractère plus proximal des facteurs d'engagement par rapport à la réussite pourrait également expliquer l'avantage dont ils ont bénéficié. De leur côté, les *attentes de réussite* étaient supposées être fortement associées a minima à la réussite objective (Bandura, 1997 ; Schneider & Preckel, 2017 ; Wigfield & Eccles, 2000). A nouveau, une association significative avec la réussite (uniquement objective) a pu être observée à l'étape 3. Mais comme ce fut le cas pour le lien entre valeur et réussite subjective, cet effet est devenu non significatif lorsque les variables d'engagement ont été intégrées au modèle de régression. On peut toutefois considérer que les croyances en matière d'estime de soi, souvent mises en exergue dans les différents modèles de réussite dominant la littérature, exercent leur influence au travers de l'effet observé des obstacles liés au manque d'estime de soi. Quoi qu'il en soit, ces disparitions d'effets entre les blocs au cours de nos analyses pas à pas justifient l'intérêt de notre approche intégrative. Finalement, concernant l'*engagement*, nos hypothèses ont été confirmées : l'engagement émotionnel (positif uniquement) ainsi que certaines stratégies d'autorégulation (de l'effort pour la réussite objective, d'élaboration de liens pour la réussite subjective) se sont avérées être modérément associés à la réussite des ARE universitaires.

Outre ce premier groupe, nous avons identifié un *second ensemble de facteurs* susceptibles d'influencer la réussite, mais de façon plus faible que pour le premier groupe (Figure 1). Relativement aux *antécédents individuels*, l'influence sur la réussite objective du *passé scolaire* a ainsi été confirmée, l'effet se trouvant même plus élevé qu'attendu. A cet

égard, nos résultats contredisent quelque peu la littérature spécifique aux étudiants adultes (Bean & Metzner, 1985 ; Imlach et al., 2017 ; McKenzie & Gow, 2004), qui proposait certes un effet du passé scolaire, mais néanmoins sensiblement atténué au vu du caractère plus distal de la variable chez les ARE comparativement aux étudiants classiques. Par contre, ce résultat marqué se montre cohérent avec les conclusions de la méta analyse de Schneider et Preckel (2017) – où les antécédents académiques figuraient en septième position sur 105 – ainsi que de l'étude intégrative de De Clercq (2017). D'autre part, le degré de participation à des *activités extra-académiques* (de type loisirs) n'a pas été associé avec la réussite. Au contraire, nos corrélations bivariées ont présenté une légère corrélation négative entre ce facteur et la réussite objective, alors que notre hypothèse suggérait un lien positif. Ensuite, parmi nos hypothèses relatives aux *facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation*, le recours à la VAE pour accéder à un programme de formation a rencontré un résultat inattendu. En effet, alors que nous avons posé l'hypothèse exploratoire d'une influence positive de la VAE sur la réussite, seule la variable muette correspondant aux données manquantes est ressortie de façon (largement) significative dans le modèle relatif à la réussite objective. Ce type d'effet peut s'expliquer par la présence d'une variable non mesurée qui s'avère être associée à la réussite, ou encore par un problème de compréhension de la question à la base de ce facteur. En l'occurrence, notre item (cf. annexe 5) ne mentionnait pas directement le terme « VAE » afin d'éviter tout jargon. Dès lors, une incompréhension a peut-être généré des abstentions voire des réponses non valides du côté des participants à notre étude. Par la suite, l'influence attendue du *niveau du programme de formation* a été vérifiée dans notre modèle de régression relatif à la réussite objective, à ceci près que l'effet s'est avéré plus grand qu'anticipé. Finalement, nos hypothèses relatives au *soutien pédagogique institutionnel* ont été vérifiées, comme précisé ci-avant. Pour ce qui est de la *dynamique motivationnelle*, l'influence des motifs a été partiellement confirmée. En particulier, alors que les motifs épistémiques n'ont été associés à aucune de nos deux modalités de réussite dans nos analyses, les *motifs opératoires professionnels* se sont montrés davantage associés à la réussite subjective qu'attendu, et non liés la réussite objective. Bien que ces motifs fassent tous deux partie de la dimension « apprentissage » du modèle de Carré (2001), il semble que l'impact de la formation chez les ARE universitaires soit davantage expliqué par des motifs extrinsèques (proches de la notion d'utilité) plutôt qu'intrinsèques. De leur côté, les *obstacles perçus* étaient censés influencer faiblement les deux types de réussites. Or, hormis une légère corrélation observée entre les obstacles de gestion du temps lié aux obligations et la réussite subjective, nos régressions logistiques n'ont pas montré de lien significatif entre la perception d'obstacles et cette dernière. Du côté de la réussite objective, comme indiqué plus haut, seuls les obstacles liés au manque d'estime de soi ont exercé une influence significative, de façon plus prononcée que nous l'avions envisagé. Par ailleurs, pour ce qui est de la perception de *soutien familial ou professionnel*, nos analyses n'ont pas permis de vérifier nos hypothèses. Pourtant, le soutien familial était corrélé aux deux modalités de réussite, tandis que le soutien professionnel l'était avec la réussite subjective uniquement. Ces résultats donnent du crédit aux auteurs qui considèrent les sources de soutien social comme des facteurs de réussite indirects, passant par un effet direct sur la persévérance académique (Bean & Metzner, 1985 ; Sandler, 2000 ; Scott et al., 1998 ; McGivney, 2004). Pour finir, la *perception des pratiques*

pédagogiques a influencé la réussite subjective (voir ci-avant) en cohérence avec nos hypothèses. Cependant, aucun lien (même corrélational) n'a pu être mis en évidence relativement à la réussite objective.

Enfin, un *troisième groupe de facteurs* n'était pas censé survivre à nos analyses intégratives, nos réflexions théoriques ayant conclu à leur probable effet indirect. A cet égard, l'*âge* (pour la réussite objective) et le *genre* (pour la réussite subjective) se sont comportés comme attendu, c'est-à-dire qu'ils ont exercé un effet univarié (avant intégration des variables liées au vécu subjectif) sur la réussite, lequel n'a pas survécu à nos analyses intégratives. Quant au *statut de cohabitation* (fait de vivre accompagné ou non), il s'est montré significativement associé à la réussite objective (voir plus haut), alors que nous ne nous attendions – à l'instar des travaux de Wollast et al. (2018) – qu'à un effet indirect transitant par la persévérance. Pour ce qui concerne les autres facteurs (origine socioéconomique, durée d'interruption académique, expérience préalable de formation continue, responsabilités professionnelles et familiales, aménagement du dispositif de formation), nos résultats se sont avérés conformes à nos hypothèses générales (absence de lien significatif dans nos régressions multivariées).

Outre les différents apports que nous venons de parcourir, ce travail présente plusieurs *limites* qui nécessiteront des recherches ultérieures. *Premièrement*, cette étude n'a investigué que des effets directs. Or, en sélectionnant les différents facteurs mis à l'épreuve dans ce chapitre, de nombreux effets indirects ont été postulés (cf. chapitre 6). Pour les tester, il nous aurait fallu réaliser des modélisations en équations structurales, lesquelles permettent de vérifier simultanément des relations entre plusieurs variables indépendantes et dépendantes. Cela étant, vu le nombre de facteurs considérés, il eut été très difficile de tester le modèle complet en une fois. Nous aurions pu procéder pas à pas, en lien avec les hypothèses théoriques les plus robustes et en ne prenant en compte qu'un petit nombre de facteurs qui participent à l'interaction postulée à la fois. Par ailleurs, toujours en termes d'analyses alternatives, des méthodes d'analyse par clusters auraient permis d'identifier si différentes combinaisons de variables se conjuguent au sein de profils de réussite. *Deuxièmement*, certaines variables indépendantes ont été mesurées au temps 1 (début de l'année académique) et d'autres au temps 2 (moitié du second semestre), en fonction du cadre théorique correspondant. Dans la lignée de Pulkka et Niemivirta (2013), nous pourrions émettre l'hypothèse selon laquelle certaines variables de perception subjective – telles que les variables motivationnelles – évoluent dans le temps. Partant, des recherches longitudinales pourraient être entreprises afin de déterminer des courbes de croissance potentielles, qui permettraient de mieux expliquer la dynamique de la réussite chez les apprenants adultes. *Troisièmement*, pour les raisons détaillées dans la section « méthode » de ce chapitre, nous avons dû mélanger des adultes qui ont abandonné leurs études avec des adultes qui ont échoué. Il serait pourtant intéressant de les distinguer et, idéalement, de mesurer le moment auquel certains étudiants abandonnent. Cela permettrait d'identifier les facteurs conduisant à un désengagement précoce ou tardif. *Quatrièmement*, même si nous avons considéré un large éventail de prédicteurs de réussite potentiels, les études futures devraient intégrer d'autres variables – en particulier relativement aux pratiques pédagogiques – afin d'améliorer la

variance expliquée et de réduire l'impact observé de certaines valeurs manquantes. Par exemple, si on considère la méta analyse de Schneider et Preckel (2017), le caractère bien préparé et organisé des différents cours par les enseignants, ou encore le caractère équitable de leurs méthodes d'évaluation devraient influencer la performance objective. D'ailleurs, même si les effets observés au niveau de certaines *données manquantes* (VAE et allègement, soit deux facteurs fixes auto-rapportés et centrés sur le dispositif de formation) n'ont pas empêché plusieurs facteurs d'émerger en tant que prédicteurs significatifs, ces effets inattendus sont le signe de la présence d'au moins un facteur non mesuré alors qu'il contribue à l'explication de la réussite objective des ARE. *Cinquièmement*, la réussite subjective est apparue en tant que variable dépendante relativement originale dans le domaine des théories de la réussite, même si sa pertinence pour appréhender la façon dont les ARE se représentent la réussite a déjà été mise en évidence dans le domaine de la formation pour adultes (Landry et al., 2005 ; Hirschy et al., 2011 ; Choi & Jacobs, 2011 ; Nils, 2005). Dans la lignée de Choi et Jacobs (2011) ainsi que de Nils (2005), nous l'avons mesurée par le biais de l'impact personnel et professionnel perçu de la formation, qui constitue un indicateur parmi d'autres. En conséquence, il serait souhaitable que des recherches futures valident plus avant cette échelle de réussite subjective, voire en élargissent la portée, par exemple en y intégrant des items mesurant plus explicitement le transfert des apprentissages (et ce, pas uniquement au niveau professionnel). *Sixièmement*, la part d'échantillon qui a servi à nos analyses pour la réussite subjective présentait une taille sensiblement moins importante (moins de la moitié des participants) que la base complète qui a servi à identifier les facteurs de réussite objective. Bien que n'ayant pas eu d'autres choix (cf. section « participants »), ce déséquilibre implique une moindre confiance à accorder aux facteurs de réussite subjective plutôt qu'objective. Et enfin *septièmement*, nous avons dichotomisé toutes nos variables. Même si cela nous a permis de gagner en robustesse, ce choix guidé par des arguments de prudence statistique a inévitablement conduit à une perte de variance et de comparabilité de nos résultats avec la littérature, qui privilégie les régressions linéaires aux régressions logistiques. La réplification de ce type d'étude intégrative avec d'autres méthodes statistiques apparaît donc nécessaire dans le but de confirmer nos résultats.

Chapitre 8

Discussion générale

Discussion générale

1. Introduction

Concluant notre travail, ce chapitre vise à reprendre de façon synthétique les éléments marquants qui ont jalonné notre propos. Soucieux d'éviter les redites, nous commençons par y rappeler les objectifs principaux à l'origine de cette thèse, avant de mettre en exergue nos apports en regard de nos questions transversales. Ceci fait, le chapitre poursuit en précisant les limites principales de notre travail. Partant, nous décrivons ensuite quelques perspectives de recherches ultérieures. Le moment est alors venu de clôturer la présente thèse en proposant au lecteur quelques recommandations pratiques visant à améliorer les conditions de réussite de notre population d'intérêt : les adultes en reprise d'études à l'université.

2. Rappel de nos objectifs généraux

Comme précisé dans l'introduction générale, ce travail de thèse s'origine dans le postulat d'une croissance du retour des adultes à l'université accompagnée de taux d'échec et d'abandon alarmants, le tout dans un contexte de manque d'études centrées sur les ARE universitaires.

Partant, il nous fallait commencer par définir et clarifier ce phénomène relativement récent. Ce ne fût pas chose aisée : tantôt identifiés via leur âge, leur statut parental ou encore assimilés aux étudiants à temps partiel, les ARE universitaires se montrent en effet difficiles à circonscrire, ce à quoi s'est employé le chapitre 2. Ensuite, il s'est agi d'objectiver leur prétendue croissance ainsi que leurs taux de persévérance et de réussite, ce qui n'avait pas encore été réalisé – à notre connaissance en tout cas – dans le contexte universitaire francophone belge (chapitre 3). Présument de l'importance des motifs d'entrée en formation, ceux-ci ont ensuite fait l'objet d'un chapitre entier qui permet de comprendre les raisons qui président à l'inscription en formation universitaire (chapitre 4). Aussi, le modèle expectancy-value (Eccles & Wigfield, 2000) dominant la littérature relative à la réussite d'étudiants traditionnels, le chapitre 5 s'est penché de façon détaillée sur sa capacité à appréhender la dynamique motivationnelle d'étudiants adultes.

Une fois notre champ de recherche éclairci et balisé, la suite de ce travail a visé l'identification des principaux facteurs explicatifs de l'engagement et de la réussite des ARE universitaires. Faute de littérature spécifique, notre démarche a été analogique, s'inspirant de travaux relatifs à la persévérance et à la réussite d'étudiants universitaires traditionnels, non traditionnels et en formation pour adultes. Le chapitre 6 s'est ainsi attelé à la mobilisation des principaux facteurs associés à la réussite, issus de cadres théoriques multiples.

Finalement, ce travail s'est conclu par la mise à l'épreuve de la réalité de ces différents facteurs, jusqu'alors justifiés sur des bases théoriques. À l'aide d'un large échantillon d'ARE universitaires, le chapitre 7 s'est ainsi penché sur les effets directs de ces facteurs sur la

performance en première année (réussite objective) et sur l'impact perçu de la formation (réussite subjective).

3. Résultats principaux

Cette section commence par préciser le cheminement théorique et méthodologique qui nous a animé au long de ce travail. Puis, les résultats principaux que nous avons observés s'organisent en regard des trois questions principales posées en introduction de ce travail : quelles sont les particularités des ARE universitaires ? Comment expliquer leur engagement en formation ? Et qu'est-ce qui explique leur(s) réussite(s) ?

3.1 Cheminement théorique et méthodologique

Pour répondre aux différentes questions rappelées ci-avant, ce travail s'est voulu combiner de façon articulée un cheminement à la fois théorique et méthodologique.

Ainsi, *au niveau théorique*, nos différents chapitres se sont efforcés de contribuer à la littérature en procédant à une approche la plus intégrée possible de deux grands corpus de recherches : la littérature relative à la réussite des étudiants traditionnels à l'université d'une part, les travaux relatifs à la persévérance et à la réussite en formation pour adultes et chez les étudiants non traditionnels d'autre part. Chaque champ ayant ses facteurs de prédilection, cette revue critique nous a mené à aborder une grande diversité de cadres théoriques. Entre autres, la littérature relative aux étudiants non traditionnels a mis en avant l'intérêt des variables structurelles liées aux dispositifs, du soutien social et des obstacles. De leur côté, les théories motivationnelles et de l'engagement ont nourri nos réflexions relatives au vécu subjectif des étudiants. Quant aux principes andragogiques, ils ont inspiré notre intérêt pour certaines pratiques pédagogiques soutenant l'autonomie et la contextualisation des apprentissages.

Intégrant ces différentes approches, les facteurs que nous avons rencontrés au fil de nos lectures ont alors été rangés en quatre grandes catégories cohérentes (chapitre 6). Nous y avons également discuté plusieurs interactions théoriquement attendues entre certains facteurs mis en évidence, mais ne les avons pas vérifiées empiriquement, nous centrant sur les effets directs dans le cadre de ce travail. En l'occurrence, une série de caractéristiques fixes, distales et centrées sur l'étudiant ont constitué un premier groupe de facteurs relatifs aux *antécédents individuels* de l'étudiant. Un second groupe de variables, fixes, *centrées sur le dispositif* de formation et plutôt inspirées des auteurs en formation pour adultes, interrogeait quelques caractéristiques représentatives du contexte institutionnel dans lequel les ARE tentent de s'intégrer. Ensuite, le regroupement de facteurs psychologiques, dans le sens où ils font intervenir l'appréciation subjective de l'étudiant, a distingué d'une part les facteurs liés à la dynamique motivationnelle et, de l'autre, les facteurs d'engagement. Les variables indépendantes étudiées pour ce qui touche à la *dynamique motivationnelle* se sont largement inspirées des cadres théoriques dominant la littérature traditionnelle (Deci & Ryan, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2000 ; Tinto, 1997), ciblant entre autres les composantes du modèle expectancy-value (chapitre 5). Mais encore, des modèles plus spécifiques aux

étudiants adultes (Bean & Metzner, 1985 ; Carré, 2001 ; Donaldson & Graham, 1999 ; McGivney, 2004) nous ont mené à intégrer les motifs d'entrée en formation (chapitre 4) ainsi que divers adjuvants (soutien pédagogique, familial et professionnel) et contraintes (la perception d'obstacles en particulier) à ce groupe de variables au centre de notre réflexion. De leur côté, bien que très proches des variables motivationnelles car intervenant également pendant la formation et liées au vécu de l'étudiant, les variables d'*engagement* ont rassemblé les facteurs les plus proximaux de la réussite, appréhendés par le biais de différentes stratégies de travail et d'études ainsi que de l'engagement émotionnel des étudiants.

Finalement, parce que les ARE ne reviennent pas nécessairement pour obtenir un diplôme, nous avons choisi de décliner la *réussite* sous une forme classique (performance aux examens de première année) et une autre plus subjective et originale (impact personnel et professionnel perçu de la formation). Et parce que nos arguments théoriques (chapitre 6) nous permettaient de dépasser la simple conjonction d'hypothèses quant aux influences de ces différents facteurs sur la réussite, nous avons conclu notre revue de la littérature par une réflexion *hypothético-déductive*. Celle-ci nous a permis de préciser, pour chaque facteur, quel effet était attendu (absence d'effet, effet faible ou effet modéré) sur quelle modalité de réussite.

Sur le plan méthodologique, nous avons assumé poursuivre une démarche résolument *exploratoire*, laquelle nous autorisait à sortir des sentiers battus en intégrant des facteurs de réussite moins régulièrement cités dans la littérature (l'influence de la VAE, par exemple). Par ailleurs, la récence de notre champ de recherche nous a amené à poursuivre de nombreuses réflexions *analogiques* et complémentaires, tentant chaque fois de situer les ARE universitaires en regard des échantillons de recherche considérés, tantôt composés d'étudiants classiques, tantôt d'étudiants « non traditionnels » au sens parfois très éloigné de la définition en vigueur dans le contexte universitaire francophone belge (rupture académique et/ou disponibilité sur le marché de l'emploi ([CIUF ETALV, 2009])). Cette multiplicité de définitions a d'ailleurs rendu notre *travail d'intégration théorique* particulièrement laborieux (chapitre 2). Pour dépasser les conjectures sur les questions de participation, de persévérance et de réussite des ARE, nous avons ensuite mobilisé plusieurs *bases de données* internationales et nationales, lesquelles ont permis d'objectiver les prémisses de notre problématique.

Au long de nos chapitres, sans pour autant avoir déployé de larges méthodes de validation d'outils au sens psychométrique du terme, nous avons tout de même eu le souci – vu les particularités de notre public – de vérifier l'applicabilité factorielle des *échelles de mesure* utilisées. Majoritairement inspirées d'études concernant des étudiants traditionnels, il fallait en effet qu'elles puissent appréhender au mieux le vécu subjectif des ARE universitaires. En particulier, nous avons contribué à la validation factorielle de leurs motifs d'entrée en formation (chapitre 4) et de leurs croyances motivationnelles (chapitre 5).

Notre contribution méthodologique principale a consisté en la mise en place d'une *recherche intégrative*, ayant fait entrer en concurrence pas moins de 40 indicateurs correspondant à des facteurs de réussite potentiels. Souhaitant éviter la mise en évidence de

« faux positifs », nous avons ajusté nos modèles de prédiction uniquement avec les variables systématiquement sélectionnées par les sept méthodes de régression logistique envisagées. Notre recours intensif aux *méta analyses* et *recherches intégratives* nous a par ailleurs permis de dépasser l'approche généralement univariée des travaux de recherche, de même que leur dépendance aux contextes institutionnels et nationaux. D'ailleurs, les différences observées dans nos régressions logistiques entre nos résultats intermédiaires et finaux (en particulier, la perte de significativité de certains facteurs une fois d'autres variables intégrées) confirment l'intérêt de cette démarche intégrative.

3.2 Qui sont les ARE universitaires ? Quelles sont les caractéristiques spécifiques qui les distinguent des étudiants traditionnels ?

Notre travail a posé le constat d'un champ de recherche au périmètre très variable, vu la pluralité des définitions et critères permettant d'appréhender les ARE. Se centrant sur des études réalisées dans des universités francophones belges, le chapitre 2 a tout de même pu dresser un portrait des facteurs fixes distinguant les ARE universitaires de leurs cadets.

En l'occurrence, les adultes qui retournent à l'université le font généralement entre 30 et 35 ans, après une petite dizaine d'années d'interruption académique et déjà pourvus d'un diplôme du supérieur. Par ailleurs, contrairement aux étudiants traditionnels qui sont un peu plus de femmes que d'hommes, la répartition de genre chez les ARE se montre équilibrée. D'autre part, financièrement indépendants, la majorité d'entre eux assume des responsabilités professionnelles. Au niveau familial, la plupart des ARE vivent en cohabitation et la moitié ont des enfants. Enfin, pour ce qui regarde le dispositif de formation, les ARE ont tendance à se diriger vers des programmes de master et des aménagements en horaire décalé ou aménagé.

De son côté, notre chapitre 3 a également contribué à l'identification des spécificités des ARE, comparant les taux de participation, de persévérance et de réussite des étudiants en fonction de leur âge (moins de 25 ans vs au moins 25 ans). Il s'avère que le public des ARE universitaires, en croissance continue, se démarque par des taux de réussite moins élevés que les étudiants classiques, en particulier en raison de taux d'abandon plus importants. Pour expliquer ces taux d'abandon particulièrement élevés, la littérature converge vers l'idée d'un *équilibre fragile* maintenu entre divers adjuvants (dont le soutien familial) et contraintes (dont les multiplicités de rôle à assumer en parallèle), plus susceptible d'éclater chez les ARE que chez les étudiants classiques (Donaldson & Graham, 1999 ; Goncalves & Trunk, 2014 ; McGivney, 2004).

Par ailleurs, notre revue de la littérature des chapitres 4 à 6 nous a permis d'ajouter quelques spécificités des ARE en regard des différents facteurs de réussite étudiés. Bien entendu, l'idéal eut été de comparer dans une même étude des étudiants universitaires traditionnels et ARE. Ne disposant pas de telles données, il nous a toutefois été possible de nous concentrer sur les recherches ayant directement comparé un public d'adultes avec un public d'étudiants classiques (Bye et al., 2007 ; Cassidy, 2012 ; Johnson et al., 2016 ; Justice

& Dornan, 2001 ; Rabourn et al., 2015 ; Taniguchi & Kaufman, 2005 ; Warden & Myers, 2017)¹.

Tout d’abord, pour ce qui est de leur profil motivationnel, les ARE présenteraient des niveaux de *motivation intrinsèque* plus élevés que les étudiants classiques (Bye et al., 2007 ; Cassidy, 2012 ; De Smedt et al., 2002 ; Nils, 2005 ; Rozvadska & Novotny, 2019). Bien que n’ayant interrogé que des ARE, nos résultats vont dans ce sens en rapportant que les motifs épistémiques présentent les scores les plus hauts parmi l’ensemble des motifs (chapitre 4).

Ensuite, concernant leur *intégration*, le manque de temps – et non pas le manque d’intérêt (Maroney, 2011) – semble entraîner un investissement plus marqué des ARE dans la sphère familiale, amicale et professionnelle plutôt qu’avec les collègues de cours et au niveau des activités sociales organisées sur le campus (Rabourn et al., 2015). Par contre, toujours en matière d’interactions sociales, les ARE solliciteraient plus volontiers le soutien offert par leur faculté (Baptista, 2011 ; Donaldson & Graham, 1999).

En ce qui concerne l’engagement, les adultes présenteraient de meilleures *stratégies métacognitives* (Cassidy, 2012 ; Rabourn et al., 2015 ; Spitzer, 2000), grâce aux multiples expériences de vie accumulées et aux différents liens qu’ils apprécient créer entre leurs différents rôles sociaux (Donaldson & Graham, 1999 ; Justice & Dornan, 2001), plaçant pour un souci constant d’articulation théorico-pratique dans le chef des enseignants.

Quant à la *spécificité* de ces différents critères, il apparaît qu’aucun d’entre eux ne permet de distinguer strictement les ARE universitaires des étudiants traditionnels. De fait, bien qu’en proportion nettement moindres, certains étudiants « classiques » travaillent, ont des enfants, vivent seuls ou connaissent une interruption de leur parcours académique. Nous avons vu que l’idée même de « reprise d’études », pourtant incluse dans la terminologie du public qui nous préoccupe, n’est pas systématiquement respectée par tous en tant que critère de sélection. La définition en vigueur dans les universités francophones belges (rupture d’étude et/ou disponibilité sur le marché du travail) illustre parfaitement la complexité (voire l’impossibilité) d’un consensus en la matière. A notre sens, il s’agit d’assumer ces zones de recouvrement entre publics traditionnels ou non, d’autant que l’on observe une croissance des publics non traditionnels tels que celui qui nous a préoccupé dans cette thèse. Partant, le profil d’étudiant stéréotypé sur lequel les institutions universitaires se basent généralement apparaît de moins en moins adéquat (Coulon & Paivandi, 2008). D’autres étalons d’étudiants, tels que les ARE universitaires, méritent donc d’être discutés en vue d’un accueil équitable et qualitatif des universités envers tous les publics qui la fréquentent.

¹ Rappelons que ces tendances souffrent d’une limite importante : la plupart de ces recherches ayant été menées dans d’autres pays aux contextes éducatifs différents, leurs conclusions ne sont pas nécessairement transposables aux ARE universitaires en Belgique francophone.

3.3 Comment expliquer leur engagement en formation ?

Carré (2001) a proposé une taxonomie de dix motifs d'entrée pour adultes, inscrits à des formations professionnelles non universitaires. Pour comprendre les processus motivationnels situés en amont de la reprise d'étude, nous avons souhaité vérifier la pertinence de ces motifs auprès d'ARE universitaires. Au final, quatre types de motifs semblent expliquer la reprise d'études universitaire (Vertongen et al., 2009), à savoir, par ordre décroissant d'importance : les motifs épistémiques (le plaisir d'apprendre), identitaires (se prouver/prouver aux autres que l'on est capable de réussir une formation universitaire), vocationnels (se réorienter) et opératoires professionnels (acquérir des compétences utiles dans le cadre de son travail). Cette structure factorielle mise en évidence dans notre premier échantillon (prétest) a été confirmée par notre seconde récolte (recherche par cohortes)².

Les motifs clarifiés, nous nous sommes attelés à vérifier l'applicabilité d'un des modèles dominants de la littérature sur la motivation et l'engagement : le modèle attentes-valeurs (Wigfield & Eccles, 2000). Comme le suggère ce modèle, nos analyses factorielles ont permis de distinguer les attentes de réussite dans la formation (expectancy) et les quatre dimensions constitutives de la valeur subjective, à savoir la valeur intrinsèque, l'utilité perçue, l'importance et le coût (Bourgeois et al., 2009).

Cependant, notre recherche par cohortes n'a pas pu répliquer cette structure, mélangeant des dimensions de la valeur entre elles. En particulier, alors que l'utilité et les attentes de réussite ont été clairement distinguées, la valeur intrinsèque, l'importance et la notion de rapport coût-bénéfice ont été fusionnées. Quant à la difficulté perçue (incluant la notion de peur de l'échec), elle constituait le quatrième et dernier facteur. Des recherches complémentaires sont donc indiquées, afin d'affiner en particulier la compréhension de la dimension du coût chez les ARE, très probablement liée à l'équilibre perçu par les apprenants entre les adjuvants et obstacles à leur engagement.

3.4 Comment expliquer leur(s) réussite(s) ?

3.4.1 Par une success story

En guise de réponse disruptive à cette question au cœur de notre propos, nous proposons au lecteur un cas fictif qui reprend les différents facteurs de réussite – tant objective que subjective – mis en évidence dans notre travail.

Suzanne, 37 ans, vit en couple à Profondsart, à quelques kilomètres à peine de Louvain-la-Neuve. Voilà près de 15 ans qu'elle travaille comme gestionnaire administrative dans une grande organisation non gouvernementale. Quand sa directrice l'interroge sur ses motivations, Suzanne explique qu'elle apprécie son métier, mais qu'elle commence à avoir le sentiment d'en avoir fait le tour. Même si chaque dossier est différent, elle se sent attirée par la coordination de projets et de personnes, et se verrait bien évoluer vers un poste de

² Voir annexes 3 et 4.

coordinatrice d'équipe. En faisant le tour des compétences utiles pour ce faire, Suzanne et sa manager constatent un manque d'outils de gestion dans le chef de l'intéressée. Finalement, au terme d'un entretien motivationnel constructif, Suzanne se voit proposer de reprendre des études en horaire décalé en sciences de gestion, pour combler les compétences jugées manquantes en vue d'évoluer dans l'organisation (d'autant que Michel, actuel coordinateur du pôle GRH, sera pensionné dans un peu plus d'un an).

Suzanne prend donc rendez-vous avec le conseiller à la formation du programme, lequel lui précise que divers ateliers méthodologiques et entretiens d'aide sont proposés aux étudiants en reprise d'études. Même si son parcours académique préalable sans embûches lui fait croire en ses capacités de travail et d'étude, Suzanne l'en remercie : un petit rafraîchissement ne sera pas inutile. Quelques jours plus tard, voilà Suzanne inscrite !

Après quelques semaines de formation, Suzanne a le sentiment agréable de parvenir à gérer à la fois son nouveau statut d'étudiante et ses multiples autres rôles de vie. Par ailleurs, bien que certaines matières soient plus complexes que d'autres, les cours lui semblent globalement accessibles, d'autant qu'elle bénéficie déjà d'un réseau social composé de collègues de cours pour la soutenir si nécessaire. Quand elle retourne travailler, Suzanne essaie de mettre en pratique certains acquis d'apprentissage en les partageant avec ses collègues. Et la plupart des dimanches, alors que ce n'est pas toujours évident de trouver l'énergie nécessaire, elle fait même l'effort de relire ses notes et syllabi.

Quand elle songe à ses enseignants, Suzanne est positivement surprise de leur accessibilité, se rappelant le sentiment d'isolement qu'elle avait pu ressentir autrefois lors de ses études initiales, perdue dans un immense auditoire. De plus, elle constate avec plaisir que les enseignants font régulièrement référence à des cas concrets en cours, vécus ou non par les apprenants. Face à certains cadres théoriques, Suzanne se surprend même à sourire, faisant le lien avec des situations professionnelles et personnelles déjà vécues.

3.4.2 Par une approche intégrative

Aux fins d'éviter trop de redites avec la discussion des résultats déjà opérée au chapitre 7, cette section reprend nos résultats principaux de façon succincte, en regard des différents groupes de facteurs investigués dans notre recherche par cohortes.

Observations transversales

S'il fallait répondre en une phrase à cette question au cœur de nos travaux, tout en respectant l'ordre d'importance des facteurs explicatifs significatifs observés, nous déclarerions que la *performance objective* des ARE universitaires en fin de première année est positivement influencée par le fait d'entamer un programme de niveau master, de présenter une faible perception d'obstacles liés à l'estime de soi, de ne pas avoir redoublé, de présenter un engagement émotionnel faible à modéré, de vivre en cohabitation, de déployer de nombreuses stratégies de maintien de l'effort et de participer à une formation disposant de personnel dédié à l'aide pédagogique. De son côté, l'*impact subjectif* est positivement associé au déploiement de stratégies métacognitives d'élaboration de liens, à des motifs opératoires

professionnels et un engagement émotionnel élevés, à une haute perception de contextualisation des apprentissages et de soutien à l'autonomie quant aux pratiques pédagogiques des enseignants, à une faible difficulté perçue et enfin à une bonne intégration académique et sociale.

Si on observe nos résultats en regard des quatre groupes de facteurs de réussite constitués, il apparaît que l'impact perçu de la formation a uniquement pu être expliqué par des variables liées au vécu subjectif de l'étudiant (dynamique motivationnelle et d'engagement). Par contre, pour ce qui concerne l'explication de la performance, une série de paramètres plus distaux et fixes ont également joué un rôle important aux côtés des variables subjectives, faisant intervenir au moins un facteur issu de chaque bloc dans l'équation finale.

Pour ce qui concerne les recouvrements potentiels entre différentes variables conceptuellement proches (e.g., motifs épistémiques et valeur intrinsèque), les corrélations rapportées au chapitre 7 ont montré des associations faibles à modérées. Les différents facteurs mobilisés dans notre recherche intégrative méritaient donc tous d'être mis en concurrence.

Notons enfin que 16 facteurs sur 39 se sont montrés significatifs pour l'impact perçu dans nos analyses univariées, 9 en regard de la performance. Or, seuls 6 facteurs étaient encore significatifs à la dernière étape de notre régression logistique relative à la prédiction de l'impact, 7 pour la performance. Cette réduction notable d'effets confirme l'intérêt des méthodes multivariées.

Influence des antécédents individuels

Probablement médiatisés par d'autres facteurs (Duguet, 2014), les antécédents individuels expliquent environ 25% de la variance de la réussite chez les étudiants universitaires traditionnels en première année (Robbins et al., 2004). Dans le classement des facteurs de réussite opéré par la revue des méta analyses de Schneider et Preckel (2017), ce sont surtout les antécédents académiques qui se retrouvent parmi les facteurs les plus influents. En ce sens, nos résultats peuvent être considérés comme congruents avec la littérature, puisque les antécédents académiques (indiqués par la présence de redoublements) occupent la troisième place (sur sept) parmi nos facteurs explicatifs de la réussite objective.

Par ailleurs, le fait de ne pas habiter seul est ressorti en tant que cinquième facteur explicatif de la réussite objective, faisant le lien avec les travaux de Maroney (2011) sur l'importance du soutien – pas nécessairement familial – dont les ARE universitaires ont besoin pour persévérer et réussir.

Pour expliquer le nombre limité d'antécédents individuels significatifs, on peut postuler – comme pour les autres facteurs non significatifs des autres blocs – un effet indirect, une absence d'effet ou encore une interaction non intégrée à l'équation. On peut aussi considérer le caractère distal de plusieurs facteurs, leurs effets s'estompant peut-être dans le temps. Ou encore, au regard du fait que la majorité des ARE sont déjà détenteurs d'un diplôme préalable du supérieur (chapitre 2), on peut penser que les étudiants ayant participé à notre étude sont issus d'un certain processus de sélection. Partant, il apparaît logique qu'une série de variables

distales se montrent moins pertinentes pour expliquer la réussite d'ARE que ce n'est le cas chez les étudiants traditionnels.

Influence des facteurs fixes centrés sur le dispositif de formation

Notre second bloc interrogeait un petit nombre de variables plus structurelles. Selon Bean et Metzner (1985), auteurs d'un modèle explicatif de l'abandon des étudiants adultes, la différence principale avec les étudiants traditionnels se situe en effet au niveau de l'importance des variables liées au dispositif, là où les étudiants traditionnels seraient davantage sensibles aux variables telles que l'intégration sociale dans l'environnement classe (ou auditoire). Parce que moins fréquemment étudiés chez les étudiants traditionnels, nous n'avons pas trouvé de référence comparative en termes de méta analyses pour apprécier le poids de ces facteurs.

Cela étant, alors qu'aucun facteur de ce bloc ne s'est montré significativement associé à la réussite subjective, nous avons constaté que le fait d'être inscrit en master (plutôt qu'en baccalauréat ou en année préparatoire) ressortait en tant que premier facteur d'influence sur la performance objective de nos ARE universitaires. Cette dernière est également apparue significativement influencée (en septième et dernière position) par la présence de soutien pédagogique institutionnel au niveau du programme.

Influence de la dynamique motivationnelle

Chez Schneider et Preckel (2017), le sentiment d'autoefficacité apparaît comme le facteur motivationnel le plus prédictif de la réussite. Cela étant, nos recherches n'ont pas permis de confirmer cette prédominance auprès d'ARE universitaires, l'effet significatif pourtant observé après introduction de l'ensemble de nos facteurs motivationnels dans la régression logistique relative à la réussite objective ayant été balayé par l'introduction des variables relatives à l'engagement. Toutefois, la perception d'obstacles liés à l'estime de soi (au sens des capacités d'analyse et d'études requises par la formation ainsi que de ressenti de stress lié aux épreuves d'évaluation) est restée significativement associée à la réussite objective, indiquant l'influence de croyances relativement proches du sentiment d'autoefficacité.

Quant à la valeur, également considérée comme un facteur de réussite non négligeable chez les étudiants universitaires traditionnels, le même phénomène a été observé relativement à la réussite subjective. En effet, alors que l'utilité et le facteur combinant valeur intrinsèque et importance sont nettement ressortis au bloc 3, les facteurs d'engagement ont entraîné leur perte de significativité en fin de modélisation, laissant la difficulté perçue seul survivante parmi les composantes du modèle d'Eccles et Wigfield (2000).

Par ailleurs, Schneider et Preckel (2017) ont souligné l'influence notable de la contextualisation des apprentissages sur la performance académique des étudiants universitaires traditionnels. Chez les ARE, c'est la réussite subjective qui semble bénéficier de cette pratique pédagogique, aucun lien n'ayant été observé au niveau de la performance objective.

Enfin, la réussite subjective des ARE universitaires paraît également influencée par leur sentiment d'intégration académique, confirmant la théorie de Tinto (2006), ainsi que par les motifs opératoires professionnels (Carré, 2001), lesquels renvoient à une orientation motivationnelle vers l'apprentissage (cf. chapitre 6).

Influence de l'engagement

L'influence de l'engagement sur la réussite s'est révélée indiscutable, surtout au niveau de la réussite subjective. Cette dernière s'est en effet montrée positivement associée aux stratégies d'élaboration de liens (premier facteur en termes de poids relatif) et à l'engagement émotionnel positif. Ce dernier facteur est également apparu significatif pour prédire la réussite objective, mais dans un sens différent. Ainsi, alors qu'un engagement émotionnel positif élevé est associé à un impact fort, un engagement plus modéré influence positivement la performance objective. Celle-ci a par ailleurs été associée aux stratégies d'effort, la faible cohérence interne de cette échelle invitant toutefois à la prudence.

De façon générale, les stratégies métacognitives mises en évidence dans notre recherche multivariée sont cohérentes avec les observations de Schneider et Preckel (2017), sa revue de méta analyses ayant classé en deuxième position (juste après la participation concrète aux activités d'apprentissage) la stratégie de régulation de l'effort, et ce parmi pas moins de 18 stratégies différentes.

4. Limites générales

Sur le plan *théorique*, plusieurs limites méritent d'être soulignées. Tout d'abord, ceux que nous appelons depuis le début de ce travail les « ARE » sont bien tous des étudiants adultes, mais pas nécessairement en *reprise d'études* (chapitre 2) dès lors que nous avons respecté la définition de l'ARES (qui n'impose pas la rupture académique à partir du moment où le second critère – disponibilité sur le marché du travail – est rempli par l'étudiant). Dans le même ordre d'idées, un biais de dominance de la *culture américaine* a probablement influencé nos conclusions théoriques. Dans les deux cas, nous avons pris soin de décrire les recherches mobilisées dans nos revues de la littérature avec précision, pour que le lecteur sache chaque fois de quel type d'ARE et de contexte nous traitions.

Ensuite, l'introduction générale du chapitre 6 a justifié les raisons qui ont présidé à l'organisation de nos facteurs de réussite en *quatre groupes* (chronologie, centration sur l'étudiant ou sur l'institution, caractère objectif ou lié au vécu subjectif de l'étudiant). Cependant, d'autres classements étaient envisageables. Bien qu'ils n'auraient vraisemblablement pas (au vu de la multiplicité des méthodes proposées au chapitre 7) généré de résultats contradictoires avec les analyses que nous avons présentées, ils auraient par contre permis de discuter différemment du poids des différents ensembles de facteurs étudiés dans ce travail. En l'occurrence, si le groupe de facteurs que nous avons rangés dans le bloc « dynamique motivationnelle » avait été divisé en plusieurs sous-catégories plus homogènes, nous aurions pu préciser et comparer plus finement l'influence – par exemple – des facteurs

motivationnels situés en amont du processus d'engagement (en particulier les motifs d'entrée) par rapport aux facteurs intervenant durant le décours de la formation.

Toujours au niveau théorique, la limite principale de ce travail renvoie au proverbe « qui trop embrasse, mal étreint ». Tout d'abord, bien que présentant des avantages non négligeables, notre approche intégrative nous a en effet demandé de *privilégier certains facteurs* plutôt que d'autres (pour éviter que nos questionnaires ne deviennent interminables, risquant alors une mortalité expérimentale trop importante), suivant des arguments théoriques précisés au chapitre 6. Inévitablement, une série de variables indépendantes contribuant potentiellement de façon significative à la réussite n'ont donc pas été incluses dans nos travaux, dont les variables finales expliquent entre un quart et un tiers de la variance totale. Cela laisse donc de la place pour l'étude de nombreux autres facteurs explicatifs, tels que la perception d'autres pratiques pédagogiques des enseignants. Par ailleurs, ce même objectif de rationalisation de nos échelles de mesure, en vue de pouvoir inclure un maximum de facteurs de réussite dans notre démarche exploratoire, a généré diverses *erreurs de mesure*. Par exemple, le coût tel que pensé par Wigfield et Eccles (2000) s'est vu amputé d'une partie de ses composantes dans notre modèle de prédiction de la réussite subjective (cf. chapitre 7). Mais encore, certaines échelles – comme les motifs épistémiques – se sont montrées particulièrement réduites en matière de variabilité interne. Là aussi, l'erreur de mesure (au sens d'une mesure trop peu discriminante) peut expliquer l'absence d'effet significatif observé. Notons également, alors que nous parlons volontiers de dynamique motivationnelle au long de ce manuscrit, que nous n'avons pas intégré l'influence du temps dans nos analyses. Or, il est probable que les facteurs de réussite fluctuent au fil de l'engagement en formation d'ARE, ce que des recherches longitudinales pourraient apprécier. Là encore, l'erreur de mesure peut être invoquée. De façon générale, il s'agit donc de bien considérer quels indicateurs ont servi à mesurer chaque concept théorique discuté au long de notre travail, sous peine de conclusions hâtives voire erronées. Finalement, le recours à un grand nombre de facteurs a logiquement posé de nombreuses questions de *recouvrement conceptuel* au fil de ce travail (par exemple, au niveau des liens entre motifs épistémiques et valeur intrinsèque, ou entre attentes de réussite et obstacles liés au manque d'estime de soi).

Sur un plan plus *méthodologique*, plusieurs limites se doivent également d'être précisées. Tout d'abord, nos données *datent* de bientôt dix ans, appelant à des répliques dans d'autres contextes plus récents (selon le Décret Paysage en particulier). Ensuite, la *consistance interne* de nos outils de mesure s'est avérée perfectible à plusieurs égards. Même si la faiblesse de certains alphas de Cronbach s'explique en partie par le petit nombre d'items que nous avons parfois utilisés (l'alpha de Cronbach dépendant fortement du nombre d'items intégrés [Hair et al., 2010]), certains facteurs (comme la régulation de l'effort) présentent une cohérence interne trop faible et devront être enrichis d'items complémentaires dans des recherches futures. Par ailleurs, pour mesurer l'ensemble de nos variables subjectives, nous avons eu

recours à des *questionnaires auto-rapportés* plutôt que d'autres techniques de recueil de données complémentaires, telles que des entretiens de face-à-face³.

Mais encore, la variable « soutien pédagogique objectif » présente un léger risque de *biais d'agrégation*. En effet, cette variable ne se situe pas directement au niveau de l'apprenant, mais plutôt de son contexte. Or, en reconnaissant la structure hiérarchique des données et en créant une équation par niveau, les *modèles multiniveaux* permettent de décomposer les effets d'un facteur selon le niveau auquel il intervient, levant par la même occasion une série de contraintes des régressions classiques (en particulier, l'indépendance et l'homoscédasticité des résidus [Tuffery, 2010]). De plus, les *interactions* entre nos facteurs de réussite n'ont été approchées que sur le plan théorique. Or, elles peuvent expliquer certaines absences d'effet. Des modèles en équation structurales pourraient permettre de répondre à cette limite. A cet égard, soulignons que les équations structurales peuvent également vérifier le caractère causal de relations entre variables, lequel n'est pas garanti avec des méthodes de régression.

Par ailleurs, notre recherche intégrative présente un risque d'*erreur de type 2* (faux négatifs), qui correspond au rejet à tort de variables indépendantes associées à la variable cible et qui est accentué à mesure que le nombre de facteurs augmente. De fait, si deux variables indépendantes recoupent la même information, alors l'effet peut être dilué entre les deux et ne rien faire ressortir de significatif. D'où l'importance de notre vérification minutieuse de la multicollinéarité. Dans la lignée de cette limite, le *petit nombre d'individus* présents dans certaines catégories de variables au chapitre 7 entraîne une diminution de la puissance statistique et, par voie de conséquence, augmente le risque de ne pas repérer un effet qui existe (SMCS, 2019). Il s'agit donc là d'une limite inhérente à notre recours à l'Optimal Binning, qui permet la création de très petites catégories dès lors qu'elles réagissent différemment avec la variable dépendante. Or, cela peut parfois aussi être le signe de données aberrantes, d'où notre souci de ne pas avoir conservé de variables muettes avec un *n* inférieur à 15. En lien avec l'erreur de type 2, les motifs épistémiques sont un bel exemple de puissance statistique affaiblie : plus de 95% des répondants ont en effet coché entre 5 et 7 sur 7 à ces items, générant une très *faible variance* qui peut expliquer l'absence d'effet constatée. En termes de perspectives, il s'agira à tout le moins d'enrichir les motifs épistémiques avec des items plus nuancés si on veut pouvoir vérifier leur pouvoir discriminant entre les ARE en chemin – ou non – vers la réussite.

D'autre part, certains effets observés au niveau de nos régressions logistiques relatives à la réussite objective ont été comparés à une catégorie de référence qui inclut les données manquantes (cf. chapitre 7). Même si cette « dilution » n'invalide pas la direction des résultats observés, ce type de résultat augmente le risque de *faux positifs*.

Enfin, la *discrétisation* de nos variables tant indépendantes que dépendantes constitue probablement la principale limite méthodologique de notre recherche intégrative. Outre la

³ Lors de certaines étapes de la création de nos questionnaires, des entretiens ont toutefois eu lieu avec des conseillers pédagogiques spécialisées en programmes universitaires pour adultes, pour améliorer la pertinence et la clarté de nos items. Quelques étudiants adultes ont également été rencontrés en vue des mêmes objectifs, centrés sur la compréhension des items de notre échelle de motifs (chapitre 4).

perte d'informations qu'elle occasionne, la discrétisation (et en particulier le nombre de variables muettes créées en conséquence) fait en effet diminuer le nombre de degrés de liberté des modèles (et donc la puissance statistique).

Au niveau de nos variables indépendantes, c'est le *nombre de données manquantes* qui a présidé au choix de discrétiser. Nous avons envisagé l'imputation multiple, mais ces techniques doivent être évitées pour toute variable dont le taux de données manquantes dépasse 20% (Tuffery, 2010). Or, ce taux est supérieur à 40% pour plusieurs facteurs de notre base complète (réussite objective), en raison notamment de la mortalité expérimentale entre le temps 1 et le temps 2. En plus, comme le montrent les associations entre la réussite objective et plusieurs niveaux « données manquantes » de nos variables indépendantes, ces participants n'ayant pas complété l'ensemble du ou des questionnaires présentaient vraisemblablement des caractéristiques communes, ce qui renforce notre choix de ne pas avoir fait d'imputations multiples. En l'occurrence, la création d'une *catégorie* « *données manquantes* » nous a permis de conserver tous nos participants dans nos analyses. Nous aurions aussi pu décider de passer en « listwise deletion » (ne conserver que les participants ayant dûment complété les temps 1 et 2), mais nous aurions alors fait face à deux types de biais. Tout d'abord, nous aurions largement réduit le nombre de participants dans notre échantillon. Or, il est conseillé d'avoir 15 individus par facteur (10 étant un minimum) si l'on veut assurer la stabilité d'un modèle de régression logistique (Peng, 2016). La taille de nos échantillons, bien que déjà conséquente, ne permettait pas un tel sacrifice. Ensuite, nous aurions supprimé davantage d'informations relatives à des participants en échec ou abandon plutôt que de réussite, la logique voulant qu'il est rare de répondre à un second questionnaire alors qu'on a quitté un cursus de formation. Or, le temps 1 interrogeait déjà plusieurs variables intéressantes, dont les motifs d'entrée en formation. Nous aurions donc favorisé les étudiants en situation de réussite dans notre échantillon, ce qui aurait biaisé nos résultats.

Au niveau de nos variables dépendantes, nous n'avons pas eu le choix de la discrétisation pour la performance objective, ayant obtenu les données de façon dichotomique. Pour l'impact, nous avons préféré pouvoir comparer des mêmes modèles mathématiques (et non avoir d'un côté le maximum de vraisemblance et de l'autre les moindres carrés). Cela nous permettait de comparer les résultats entre de mêmes variables indépendantes mesurées chez des mêmes individus en vue de prédire, dans un cas la réussite objective (performance), dans l'autre une réussite plus subjective (impact). Cela étant, ce choix a diminué la comparabilité de nos résultats relatifs à l'impact perçu avec la littérature, habituée aux régressions linéaires.

5. Perspectives de recherches

Les pistes de recherches ultérieures ne manquent pas à l'appel. Certaines répondent directement aux limites précitées, d'autres permettraient d'aller plus loin dans la compréhension ou l'explicitation des processus de réussite modestement abordés dans ce travail. La section qui suit précise nos recommandations de travaux, commençant par des suggestions de méthode et poursuivant avec des défis d'ordre plus théorique.

Primo, pour confirmer nos argumentations théoriques relatives aux spécificités des ARE universitaires, il serait bienvenu d'initier une recherche combinant étudiants ARE et traditionnels. *Secundo*, en lien avec les limites de consistance interne et d'erreur de mesure précitées, fournir et nuancer nos échelles de mesure (en particulier celles qui ont présenté un alpha faible, comme la régulation de l'effort ou les obstacles pratiques) ferait partie des étapes préliminaires incontournables d'une relance d'étude similaire. Rappelons que nous avons, à l'aide du prétest et d'interviews, sélectionné les items les mieux compris et les plus représentatifs aux yeux des ARE. Mais notre souci d'éviter la mortalité expérimentale (et donc de ne pas noyer nos répondants volontaires avec des questionnaires trop longs) a entraîné la suppression de nombreux items, fragilisant certaines de nos mesures psychologiques. Nous invitons donc les recherches ultérieures à s'appuyer sur nos résultats pour se permettre de tester peut-être un peu moins de facteurs, mais en les mesurant de façon plus robuste. En parallèle, toujours en lien avec la validité de nos outils de mesure, nous aurions probablement pu gagner en consistance interne en intégrant – plutôt qu'en éliminant – les items qui présentaient une saturation factorielle croisée (saturation sur deux facteurs ou plus) lors de nos analyses exploratoires. En particulier, le recours aux modélisations par équations structurelles exploratoires (ESEM) aurait permis de prendre en compte le caractère multidimensionnel de certains items (Marsh et al., 2014). Aussi, eu égard les effets observés au niveau de certaines données manquantes, il s'agit d'essayer de comprendre, lors de recherches ultérieures, quelles variables ou phénomènes se cachent derrière ces absences de réponse ayant influencé nos analyses.

Tertio, il serait pertinent de tester la structure du modèle que nous avons esquissé en fin de chapitre 6 sur base de réflexions théoriques. Des analyses en équations structurales pourraient ainsi permettre de vérifier les effets indirects et autres interactions, par exemple l'effet médiateur de l'engagement entre les croyances motivationnelles et la réussite tel que présenté dans le modèle attentes valeurs (Wigfield & Eccles, 2000). Des analyses en cluster pourraient par ailleurs permettre de distinguer différents profils d'ARE aux caractéristiques communes.

Quarto, toujours en termes de méthodes d'analyse et pour compenser la limite relative à une approche synchronique de facteurs supposés évoluer, un design longitudinal interrogeant l'évolution de ces facteurs aléatoires au long de la formation (et les facteurs déterminants cette évolution) serait d'un grand intérêt. Ce type de recherche permettrait également d'identifier les grands jalons de la persévérance, en interrogeant par exemple les ARE juste avant la remise de leur travail de fin d'études (Dupont, 2013). En guise de mise en appétit, signalons que notre collaboration avec Vignery (2010) a mis en évidence, à l'aide d'un suivi longitudinal d'ARE universitaires en 4 temps de mesure étalés durant 2 ans, diverses influences du temps sur la dynamique motivationnelle et d'engagement. Entre autres, nous y avons observé que la valeur perçue de la formation avait tendance à diminuer au fil du temps alors que l'engagement cognitif et comportemental avait tendance à croître. Cependant, une limite notable est à garder à l'esprit pour de futures recherches similaires. En l'occurrence, la modélisation de courbes de croissance multiniveaux nécessitant a minima trois temps de mesure par individu, les ARE universitaires suivis dans cette étude se sont révélés en très

grande majorité être des étudiants en situation de réussite, les apprenants en abandon ou en échec n'ayant généralement pas complété l'ensemble des temps de mesure (Vignery, 2010). Ce type de limite des méthodes quantitatives nous amène à suggérer quelques pistes complémentaires de recherches, privilégiant une approche qualitative.

À cet égard, une *cinquième* piste de recherches permettrait d'affiner la compréhension de certains effets statistiquement significatifs. Pratiquement, nous suggérons la mise en place de focus group, qui pourraient aussi permettre d'affiner la compréhension des différences entre étudiants traditionnels et ARE, par exemple en termes de stratégies d'études et de travail. Une approche par récits de vie ou biographiques (Delory-Momberger, Niewiadomski, Autès, Daunay & Champy-Remoussenard, 2013) pourrait également se montrer pertinente, notamment pour appréhender l'impact des changements de trajectoires personnelles ou des accidents de vie sur l'engagement en formation, soit de processus parfois silencieux dans une logique de statistiques et de grands nombres.

Ensuite, diverses pistes plus théoriques nous semblent mériter de futures investigations. Ainsi, une *sixième* perspective pourrait consister en l'inclusion d'autres facteurs de réussite, susceptibles d'améliorer la part de variance expliquée. Cela étant, une approche plus fournie devrait nécessairement être mûrement réfléchie sous peine d'entraîner une série d'autres biais précités (manque de parcimonie, augmentation de la mortalité expérimentale et des redondances conceptuelles). Par exemple, alors que nous pensons pertinent de mesurer plus directement le sentiment d'autodétermination (au sens d'agentivité) des ARE universitaires, il faudra être attentif aux proximités conceptuelles que ce concept entretient avec, notamment, les motifs d'entrée en formation (cf. chapitre 6). *Septièmement*, outre de nouveaux facteurs, il serait également bienvenu de varier les indicateurs des facteurs de réussite examinés dans nos travaux. Par exemple, nous n'avons sélectionné que quatre stratégies de travail et d'études, deux relatives à la gestion des ressources (effort et recherche d'aide), indicatives à la fois de l'engagement cognitif et comportemental des ARE, et deux relatives à la métacognition (supervision et élaboration de liens), plus centrées sur l'engagement (méta)cognitif. Or, non seulement il en existe bien davantage (Galand & Frenay, 2005 ; Hilpert et al., 2013), mais encore certaines nuances mériteraient d'être apportées au sein même des échelles que nous avons utilisées. En particulier, les stratégies d'élaboration de liens telles que nous les avons mesurées se centrent sur la notion de recherche de liens entre théorie et pratique. Or, l'échelle MSLQ proposée par Pintrich et De Groot (1990) propose une notion de l'élaboration qui n'implique pas nécessairement le recours à un référentiel externe à la formation, en investiguant aussi le degré d'élaboration de liens entre différentes matières abordées au sein de la formation. Partant, il serait intéressant de distinguer ces deux formes d'élaboration de liens dans des recherches ultérieures, pour identifier dans quelle mesure la stratégie (créer des liens) prime ou non sur le référentiel (interne ou externe à la formation). Outre d'autres stratégies de travail et d'étude, l'investigation de l'engagement comportemental pourrait également être complétée par une mesure du taux de participation concret des ARE aux activités de formation (en prenant garde à contrôler les cours où la présence est obligatoire), lequel pointe à la sixième classe du classement de Schneider et Preckel (2017).

Mais encore, *huitièmement*, certains facteurs pour lesquels nous avons étudié les composantes de façon indépendante (différents types de motifs, d'obstacles et de soutiens) mériteraient d'être agrégés en vue de vérifier leur impact global sur la réussite, en tant qu'ensemble d'adjuvants ou d'opposants à l'engagement. Par exemple, notre travail relatif aux motifs d'entrée en formation a privilégié une vision indépendante des motifs et de leur influence sur la réussite, pour distinguer les éventuelles meilleures raisons que d'autres de reprendre une formation universitaire. Celle-ci a d'ailleurs mis en exergue l'influence positive des motifs opératoires professionnels. Cela étant, la recherche de Biémar et al. (2003), portant sur des étudiants traditionnels, a mis en évidence l'association entre le profil « éclectiques et convergents » et la réussite. Or, ce profil de motifs se distingue des autres par la combinaison de différents critères présidant au choix d'étude (intérêt intellectuel, anticipation de bénéfices socioéconomiques, sentiment de compétence, etc.). Partant, on pourrait considérer non pas qu'il existe de meilleurs motifs de reprise d'études universitaires que d'autres, mais plutôt que chaque motif joue un rôle motivateur qui agit en tant qu'atout protecteur au long de l'engagement. Dès lors, combiner plusieurs motifs serait une bonne façon de persévérer et, finalement, de réussir ses études. *Neuvièmement*, nous avons voulu distinguer dans ce travail la réussite classiquement mesurée (performance aux examens) d'une réussite plus subjective. Bien que cette dernière variable n'ait pas été traditionnellement mobilisée dans des contextes éducatifs, nous pensons en effet que l'impact perçu de la formation approche une certaine « réussite » du projet de formation des adultes en ce sens qu'il exprime, de façon anticipée, les retombées de la formation en termes personnels et professionnels. Des recherches ultérieures pourraient enrichir cet indicateur de réussite subjective, en s'inspirant des travaux sur les gains d'apprentissage (« learning gains » [Merriam & Caffarella, 1999]). *Dixièmement*, il apparaît nécessaire de vérifier le caractère transférable de nos résultats dans d'autres contextes faisant intervenir des adultes en formation (formation à distance, MOOC, e-learning, etc.). La comparaison en particulier de l'influence des variables centrées sur le dispositif de formation en fonction des contextes d'apprentissage permettrait de générer de précieuses discussions intéressant les concepteurs de formation pour adultes. Aussi, nos données datant d'avant la mise en œuvre du Décret Paysage, lequel implique un système de modularité des programmes de formation, il nous apparaîtrait particulièrement intéressant de vérifier dans quelle mesure cette modularité a influencé les stratégies de travail et d'études, l'utilité perçue ou encore les attentes de réussite des ARE d'aujourd'hui. Mais encore, comparer les facteurs de réussite d'adultes engagés dans divers contextes de formation pourrait enrichir la question de l'influence de la transition qu'ils vivent lorsqu'ils entament un cursus. *Onzièmement*, partant de la difficulté à définir les ARE universitaires à partir de caractéristiques individuelles (par exemple, un certain nombre d'années d'interruption académique), la question du vécu expérientiel des étudiants relativement à ces caractéristiques particulières (par exemple, dans quelle mesure conçoivent-ils leur « reprise » d'études comme une transition ?) mérite d'être investiguée plus avant.

En définitive, les résultats d'une recherche telle que la nôtre sont le fruit d'une série de choix, depuis les modèles théoriques mobilisés jusqu'aux analyses privilégiées (dans notre cas, avoir choisi la régression logistique pour nos analyses multivariées puis, au sein de ces

pratiques, avoir privilégié certaines méthodes mathématiques plutôt que d'autres), en passant par les méthodes de mesure activées (chaque facteur aurait pu être mesuré via d'autres items ou même d'autres moyens, l'observation directe par exemple), les erreurs de mesure liées (voir plus haut dans ce chapitre) et même la préparation des données (rappelons, par exemple, le nombre d'avantages et d'inconvénients apportés par notre choix de discrétisation de nos facteurs en analyses multivariées). C'est pourquoi, s'il ne fallait choisir qu'une seule piste de recherche ultérieure, nous insisterions sur la suivante : *la réplication*. Si nous devons poursuivre notre travail, nous ne nous précipiterions en effet pas trop rapidement dans la suppression des facteurs qui n'ont pas montré de lien avec la réussite. Comme écrit plus haut, plusieurs raisons indépendantes de leur association avec la réussite peuvent en effet expliquer ce silence statistique : une variance trop faible (notamment liée à nos méthodes de discrétisation), un facteur qui partage la même variance (or, le choix de privilégier un facteur plutôt que son concurrent au travers de régressions est avant tout mathématique, la théorie pouvant nous permettre de revoir certains choix) ou encore une erreur de mesure. Pour toutes ces raisons, nous commencerions par étoffer nos échelles aux indices de cohérence interne trop faibles, pour ensuite relancer une nouvelle récolte de données avec le même type de design de recherche. La comparaison des résultats entre ces nouvelles régressions et celles que nous avons observées dans nos analyses exploratoires permettrait alors de commencer à pouvoir conclure à la prédominance, en termes de réussite d'ARE universitaires, de certains facteurs explicatifs plutôt que d'autres.

6. Perspectives pratiques

Pour clôturer ce travail, nous nous permettons à présent de proposer quelques pistes pratiques en regard des résultats que nous avons pu observer, et ce afin de faciliter la mise en place de conditions propices à la réussite tant objective que subjective d'ARE universitaires. Le cas échéant, ces quelques conseils sont distingués en fonction de chaque variable dépendante puis des facteurs mis en évidence, certains se prêtant mieux que d'autres à l'exercice. Quand cela s'applique, les destinataires sont précisés : l'université qui souhaite accueillir les ARE, l'accompagnateur pédagogique qui s'emploie à les soutenir, l'enseignant qui leur donne cours ou l'étudiant adulte lui-même. Notons enfin que certaines recommandations pratiques concernent plusieurs facteurs et que ces dernières n'ont pas prétention à être exhaustives.

6.1 Performance objective

Pour ce qui est de l'influence du *niveau de programme*, il n'est bien évidemment pas possible de suggérer une transformation de tous les bacheliers en masters. On peut cependant s'inspirer de ce qui semble expliquer, au moins en partie, leurs bénéfices. Ainsi, selon Davies (2009) et en cohérence avec nos différents résultats soulignant l'importance des liens entre la reprise d'études et les autres rôles sociaux occupés par les ARE (influence des motifs opératoires professionnels, des stratégies d'élaboration de liens et des pratiques pédagogiques favorisant la contextualisation des apprentissages), les programmes de masters semblent présenter le grand avantage de connecter plus directement les ARE avec leur vie

professionnelle. Partant, on peut suggérer aux programmes de bachelier de développer davantage de pragmatisme dans les contenus de cours abordés, par exemple en favorisant les travaux pratiques en sous-groupes (ceux-ci pourraient d'ailleurs être réalisés directement en entreprise). Aussi, considérant l'influence des pratiques d'enseignement sur la réussite (Duguet & Morlaix, 2012), développer le caractère interactif des cours dispensés en bachelier nous paraît être une piste d'amélioration nécessaire, bien qu'ambitieuse (étant donné le nombre important d'étudiants qui s'y retrouvent). Par ailleurs, à défaut de pouvoir expédier directement tous les ARE dans des programmes de master, il nous semble intéressant de soutenir la création de davantage d'années préparatoires (également associées à la réussite, bien que dans une moindre mesure que les masters) dans les parcours académiques des programmes qui accueillent des ARE. Vraisemblablement, ces dispositifs combinent en effet une série de facteurs de protection (e.g., facilitation de l'intégration académique) qui promeuvent in fine la réussite. En guise d'inspiration, nous invitons les concepteurs de formations universitaires pour adultes à se pencher sur les programmes directement pensés pour les accueillir, comme c'est le cas à la FOPA ou la FOPES à l'UCLouvain.

Ensuite, en ce qui a trait à l'influence des *obstacles liés au manque d'estime de soi*, plusieurs interventions relatives au développement du sentiment d'autoefficacité nous semblent envisageables. Ainsi, il est possible d'augmenter la perception de compétence de l'apprenant en travaillant sur sa mémoire académique (Vanlede, Philippot & Galand, 2006) ou en focalisant son attention sur des aspects de lui-même valorisants et positifs (par exemple, en complétant un questionnaire ad hoc), ce qui a pour effet de renforcer sa confiance en lui (Napper, Harris & Epton, 2009). Du côté des conseillers à la formation, il peut par ailleurs s'avérer bénéfique d'aider les apprenants adultes à identifier toutes les ressources (personnelles et environnementales) dont ils disposent et qui pourraient soutenir la réussite de leur formation, par exemple par le biais d'entretiens motivationnels organisés avant puis pendant la période de formation. Ceux-ci permettraient en outre de consolider et de valoriser les motivations et le projet à l'origine de leur reprise d'études. Mais encore, il est possible d'améliorer le sentiment d'autoefficacité des ARE en leur proposant des sessions de formation à la pleine conscience (Pepping, O'Donovan & Davis, 2013). Quant aux enseignants, le recours à des feedbacks réguliers et constructifs reste bienvenu pour empêcher au maximum le développement d'obstacles à l'estime de soi dans le chef de leurs étudiants. De même, se montrer le plus clair possible relativement à ce qui est attendu pour l'évaluation de fin d'année permet aux ARE d'augmenter leur sentiment de contrôle, favorisant leur estime de soi.

Au vu de l'influence des *antécédents académiques*, nous suggérons la mise en place de dispositifs permettant l'identification précoce de prérequis éventuellement manquants chez certains ARE, lesquels influencent la réussite à l'université (Galdiolo et al., 2012). A cet égard, le projet « Passeports pour le Bac » a montré sa capacité à évaluer les prérequis à l'entrée d'une formation universitaire, et Vertongen et al. (2015) ont montré l'influence de séances de remédiations organisées suite à ces Passeports sur la performance aux examens. De façon similaire, le projet « Pack en Bloque » de l'UCLouvain a fait ses preuves en tant que dispositif de soutien à la réussite. Ainsi, ces deux projets pourraient servir d'exemple à

la mise en place de dispositifs d'accueil des ARE à l'université, et ce dès les premières semaines de cours (voire avant, par le biais des universités d'été par exemple).

Pour ce qui concerne l'*engagement émotionnel positif* (degré de ressenti d'émotions positives), nous avons montré qu'il ne devait pas être trop élevé pour favoriser la réussite objective. A cet égard, il est possible d'apprendre aux ARE à moduler leurs émotions, par exemple à l'aide de formations à la pleine conscience (Pepping et al., 2013) ou encore par l'apprentissage de stratégies d'autorégulation des émotions (Quoidbach, Berry, Hansenne & Mikolajczak, 2010). Aussi, le partage d'émotions ressenties en formation avec des pairs d'apprentissage, la famille ou des amis (ceci faisant le lien avec l'influence du fait de vivre accompagné), peut permettre à l'ARE de mieux comprendre les émotions qui le traversent et, le cas échéant, d'en moduler l'intensité.

Relativement à l'influence du *statut de cohabitation*, on ne peut évidemment pas forcer les ARE à vivre en colocation ou en couple. Toutefois, les conseillers aux études peuvent se montrer vigilants quant à l'éventuelle absence de ce facteur de protection chez certains apprenants et, le cas échéant, conseiller d'autres modalités de soutien social qui lui permettront de favoriser la réussite de son année. Au niveau de l'université, nous suggérons la mise en place de programmes d'aide soutenant les ARE de façon globale (tels que le programme GOAL présenté plus bas), notamment en matière de soutien social.

Au vu de l'influence des *stratégies d'autorégulation de l'effort*, soit de la capacité à persister malgré les difficultés ou les distractions qui surviennent, nous suggérons aux ARE de prévoir un cadre de travail qui leur permette de conserver un rythme soutenu, par exemple en fixant des plages de travail hebdomadaire à domicile ou en bibliothèque. Bien que ces stratégies de maintien de l'effort se doivent d'être réalistes au regard des différents rôles sociaux assumés en parallèle par l'apprenant adulte, il s'agit néanmoins de libérer le temps nécessaire à pouvoir assumer son rôle d'étudiant. Ainsi, entre les cours, un rythme de travail régulier est à trouver pour maintenir l'effort sur le long terme et développer des routines efficaces, sans se laisser déborder par les matières à assimiler. Du côté des conseillers à la formation, ils peuvent accompagner les ARE dans la mise en place de telles conditions propices au travail, en les aidant à développer des stratégies d'autorégulation adéquates (Boekaerts & Corno, 2005) et en portant une attention aux risques de distractions (surtout chez les étudiants parents ou exerçant un emploi). Des formations à la gestion du temps et aux méthodes de travail universitaires peuvent également se montrer bénéfiques.

Pour profiter de l'influence du *soutien pédagogique institutionnel* sur la réussite objective, il s'agit avant toutes choses que les institutions universitaires prévoient des moyens permettant d'engager du personnel dédié à l'accompagnement des ARE. Ceci fait, la mise en place de programmes de suivi systématique des apprenants adultes dès leur inscription, pour faciliter leur transition vers l'université (McGivney, 2004), est vivement recommandée. L'université peut aussi soutenir le développement de formations ex cathedra (telles que les universités d'été) pour faciliter l'intégration des ARE, leur compréhension des codes de l'université, l'optimisation de leurs méthodes de travail ou encore pour leur fournir des outils de gestion de l'anxiété. A ce sujet, nous invitons les institutions universitaires à investir

également dans la formation continue des équipes pédagogiques (enseignants, conseillers aux études, tuteurs, etc.), aux fins d'assurer la qualité et l'efficacité de l'aide proposée. Du côté des conseillers aux études, nos recherches montrent que leur simple présence influence déjà la réussite des ARE. Pragmatiquement, différentes démarches peuvent être proposées pour accompagner les ARE universitaires au long de leur parcours, en particulier au début de la première année, jugée particulièrement critique (Tett et al., 2012). Lors d'entretiens individuels, les conseillers peuvent faciliter la prise de conscience des ARE de toutes les sources de soutien et de motivation dont ils bénéficient, que ce soit à l'université ou en dehors. Par la suite, il est utile d'y revenir régulièrement pour les entretenir, et d'aider les apprenants à connecter leurs apprentissages à leurs autres rôles sociaux. En définitive, les idées de dispositifs ne manquent pas ; il apparaît surtout important de donner le signal de disponibilité de la faculté ainsi que du souci qu'elle accorde à l'intégration, à l'accompagnement et à la réussite de ses étudiants non traditionnels. Parmi les dispositifs d'accompagnement existants, citons le programme GOAL (Germantown Options for Adult Learners) mené dans une université allemande, qui a la particularité de se centrer sur les étudiants adultes. Visant la mise en place d'un soutien académique et social efficace dès les premières semaines de la formation, ce dispositif offre la possibilité aux ARE de venir discuter en soirée de tout ce qui les préoccupe, de rencontrer des tuteurs potentiels, d'obtenir des crédits de cours via diverses méthodes de validation des acquis et d'évaluation de portfolios, de s'essayer à des examens ou encore de recevoir une série de conseils purement pratiques pour faciliter leur engagement en formation (où faire garder mon enfant durant les cours, quelles sont les options de covoiturage, etc. [Githinji et al., 2015]). Bien que n'ayant pas encore été évalué en termes d'impact sur la réussite, ce type de dispositif nous semble prometteur en ce sens qu'il combine plusieurs facteurs de réussite mis en évidence dans ce travail.

6.2 Impact subjectif

Comme nous l'aurons souvent répété au long de ce travail, les *stratégies d'élaboration de liens* entre les contenus de formation et les différents rôles sociaux des ARE universitaires favorisent leur perception d'impact. Dans le chef de l'étudiant, ce recours à l'élaboration ne doit pas se limiter à l'institution universitaire : la famille et les amis peuvent être sollicités, de même que les collègues ou le manager, avec qui il peut être pertinent de définir les compétences utiles qui pourront être développées au travers de la formation. Pendant les cours ou lors d'une lecture quelconque, un réflexe intéressant consiste à régulièrement se demander « à quoi cela me fait-il penser ? », aux fins de créer un maximum de ponts entre les acquis d'apprentissage et la vie concrète de l'apprenant.

En regard de l'effet des *motifs opératoires professionnels*, nous recommandons aux conseillers pédagogiques de prendre le temps d'analyser, avec les apprenants adultes, le sens à l'origine de leur engagement en formation universitaire, surtout en ce qui concerne les compétences professionnelles qu'ils visent. Pour ce faire, avant même l'inscription officielle, un entretien d'accueil permet au candidat ARE de combiner plusieurs bénéfices. Tout d'abord, il ouvre un espace de discussion quant à ses motifs d'entrée en cours de réflexion.

Partant, et sans jugement de qualité quant aux motifs exposés, le conseiller peut questionner plus particulièrement l'étudiant sur les compétences qui lui seront utiles, que ce soit dans sa vie professionnelle ou personnelle, grâce aux acquis de sa formation. Si l'individu ne s'est pas encore suffisamment posé la question, cela lui permet de mûrir son projet de transfert d'apprentissage ou, à tout le moins, d'éveiller son attention à cet égard. Des ateliers, organisés les toutes premières semaines de la formation, peuvent également permettre de poursuivre le travail du projet de l'apprenant. A cette occasion, les conseillers peuvent proposer à des petits groupes de pairs de partager leurs attentes pratiques envers la formation, ou encore demander à un ancien étudiant de venir témoigner des multiples compétences utiles que la formation lui aura apportées. Du côté des concepteurs de programmes, nous pensons que ceux-ci devraient largement communiquer sur les retombées pratiques de leurs cursus, par exemple au travers d'interviews d'anciens étudiants qui expliquent en quoi certaines compétences développées durant leur parcours académique les aident désormais dans leur travail quotidien. Pour bien saisir les attentes opératoires professionnelles des ARE qui travaillent, nous suggérons également aux universités de développer des partenariats avec différents secteurs professionnels, ceci aux fins de rester compétitives et de faciliter l'articulation théorico-pratique de leurs enseignements. Notons que cette posture d'écoute du terrain devrait influencer positivement la qualité des programmes d'enseignement dispensés. Or, si les ARE d'aujourd'hui atteignent leurs objectifs de formation, ils deviendront demain des ambassadeurs du programme dans leur réseau social (professionnel ou non).

A propos de l'influence d'un *engagement émotionnel positif* élevé sur la réussite subjective, nos recommandations sont similaires à celles précisées plus haut pour la performance objective. Bien que le niveau de ressenti émotionnel favorable diffère en fonction du type de réussite, nous pensons en effet que l'intelligence émotionnelle permet de moduler ses émotions, que ce soit dans un sens ou dans un autre.

En ce qui concerne les *pratiques pédagogiques* des enseignants, nos résultats confirment la nécessité d'établir des liens fréquents entre les expériences d'apprentissage et les événements de la vie quotidienne (Olusegun, 2015). Dans cette optique, il s'agit pour les enseignants de réfléchir à comment rendre pertinente l'expérience d'enseignement des ARE par rapport à leurs intérêts et objectifs futurs (Thomas, 2013), tout en favorisant leur autonomie. Pour ce faire, nous les invitons à créer une atmosphère d'ouverture à la participation, qui permette aux apprenants de poser leurs questions sans risquer de sembler ignorants ou de déranger. Aussi, il nous paraît utile de prendre le temps de discuter les objectifs et moyens pédagogiques au début du programme de cours, de demander aux participants de réfléchir aux besoins que le cours pourra remplir et aux contextes dans lesquels il pourra servir, ou encore de les impliquer dans l'évaluation de leurs apprentissages (Falasca, 2011). Il s'agit également de recourir à des exemples pratiques lorsqu'un concept est abordé, en n'hésitant pas à interpeler son auditoire relativement aux liens qui peuvent être tissés entre la matière et des situations concrètes. Les travaux de cours sont également une opportunité de faire le lien entre théorie et pratique, et seront d'autant plus efficaces qu'ils rejoignent les buts de l'apprenant. Pour faciliter ce processus, l'enseignant peut par exemple autoriser que certains projets se déroulent dans le cadre professionnel de l'apprenant, voire

valoriser par des crédits des projets réalisés au travail qui mettent en pratique les objectifs du cours. Par ailleurs, vu l'influence des pratiques pédagogiques soutenant l'autonomie sur la réussite subjective, on pourrait poser l'hypothèse (optimiste) selon laquelle l'approche modulaire du décret en vigueur dans les universités francophones belges depuis 2013 (Décret Paysage/Moniteur belge, 2013) favorise davantage l'autonomie des apprenants adultes que par le passé et, par voie de conséquence, leur réussite subjective.

De façon plus transversale, si l'on considère conjointement l'effet des motifs opératoires professionnels, des stratégies d'élaboration de liens et de la perception des pratiques pédagogiques favorisant la contextualisation des apprentissages sur l'impact perçu de la formation, on comprend que les apprenants adultes sont en attente de transfert entre les apprentissages formels travaillés durant leurs cours et leurs sphères de vie professionnelles et informelles. Ceci conforte la pertinence du développement de démarches d'alternance entre formation et travail (de Viron, 2017), voire même d'une vision stratégique trop rarement mise en œuvre aujourd'hui : faire davantage entrer l'université dans les organisations afin de développer des interactions mutuellement profitables, d'associer apprentissages formels et informels, le tout au service du transfert des apprentissages, de l'agilité des parties prenantes et des capacités d'innovation continues des institutions universitaires comme des organisations professionnelles concernées (Tynjälä, 2009).

Pour éviter une *perception de difficulté* trop importante, les différentes recommandations proposées ci-avant en regard de l'effet de la perception d'obstacles liés au manque d'estime de soi se montrent pertinentes. La difficulté intégrant la peur de l'échec, sa perception peut aussi être améliorée par le biais d'un travail sur les différentes sources du sentiment d'autoefficacité (cf. chapitre 6). Du côté des universités, nous suggérons de soigner la communication relative aux modalités des programmes et à leurs exigences, tout en rassurant les candidats à la reprise d'études universitaires quant aux sources de soutien offertes par l'université pour faire face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

Finalement, aux fins de prendre en compte l'effet de *l'intégration académique* sur la réussite subjective, nous suggérons de proposer aux ARE des dispositifs qui développent le sentiment d'appartenance à l'université. Concrètement, ceux-ci peuvent se traduire par du mentorat par les pairs (Wyatt, 2011 ; Yomtov, Plunkett, Efrat & Marin, 2017), des échanges et témoignages lors d'ateliers d'accueil (De Clercq, Michel, Remy & Galand, 2019) ou encore des cours de remédiation relativement à certains prérequis du programme (Vertongen et al., 2015). De son côté, le programme GOAL décrit plus haut représente un excellent exemple de dispositif favorisant l'intégration académique tout en tenant compte des contraintes (notamment temporelles) des ARE. Notons enfin qu'il peut s'avérer utile de soutenir les organisations d'alumni, sources de lien avec les professionnels susceptibles de revenir à l'université (de Viron & Davies, 2015).

Au terme de ce travail, il nous est agréable de penser que, peut-être, un·e adulte, un·e conseiller·e aux études ou encore un·e responsable de formation aura trouvé ici quelques pistes de réflexion. Si tel était le cas, un des objectifs de ce travail serait atteint. Nous y avons en tout cas pensé en nous efforçant, au long du document, d'adopter une approche à la fois précise et didactique. D'ailleurs, maintenant que vous voilà avertis et rassurés quant à vos chances de réussite... Quand reprenez-vous des études ?

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Washington : U.S. Department of Education.
- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159-180.
- Alexander, P., Murphy, P., Woods, B., Duhon, K. & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 125-146. doi: 10.1006/ceps.1997.0927
- Allen, J., Robbins, S. & Sawyer, R. (2010). Can measuring psychosocial factors promote college success ? *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22.
- Altermatt, R. (2019). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy among college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 21-37.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the student engagement instrument. *Journal Of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Arthur, L., & Tait, A. (2004). Too little time to learn ? Issues and challenges for those in work. *Studies in The Education of Adults*, 36(2), 222-234. doi: 10.1080/02660830.2004.11661498
- Aslanian, C. (2001). You're never too old ... Excepts from 'adult students today'. *Community College Journal*, 71(5), 56-8.
- Aslanian, C. (2007). Trends in adult learning: A recent snapshot. *The Catalyst*, 36(3), 14-22.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Aubret, J. (2001). Adultes et travail : risques et défis. *Revue Carrièreologie*, 8(1), 147-155.
- Austin, J., & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Baillargeon, J. (2003). *L'analyse en composantes principales*. Retrieved from <http://www.uqtr.ca/cours/srp-6020/acp/acp.pdf>
- Baldwin, T. & Ford, J. (1988). Transfer of training : A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

- Baptista, A. (2011). Non-traditional adult students : Reflecting about their characteristics and possible implications for higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 752-756.
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 5, 485-540.
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, 128, 11-26.
- Beder, H., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 78-94.
- Beguín, A., Frenay, M., Kestemont, M.P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P. & Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite*. Unpublished document, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bélanger, P., Carignan, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Recherche réalisée avec Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente, Université du Québec, Montréal.
- Bell, B., & Kozlowski, W. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497-505. doi: 10.1037//0021-9010.87.3.497
- Bellier, S. (1998). De la motivation des cadres au savoir-être. *Éducation Permanente*, 136, 173-181.
- Bernal, A., Salmon, A. & de Viron, F. (2017). Reconnaissance, validation et certification des acquis de l'expérience au Portugal, France, Belgique et Italie. In L. Albarello & O. Collard-Bovy (Eds.), *Voyage en Formavie* (pp.75-94). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Biémar, S., Philippe, M.C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : Paradoxale et infondée ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(1), 31-51. doi: 10.4000/osp.3167
- Bergman, M., Gross, J.P., Berry, M., & Shuck, B. (2014). If life happened but a degree didn't: Examining factors that impact adult student persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(2), 90-101. doi:10.1080/07377363-2014-915445
- Birdi, K., Allan, C., & Warr, P. (1997). Correlates of perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82, 845-857.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the vlassroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance professionnelle chez des enseignants en insertion professionnelle* (Master's thesis). Université du Québec, Trois-Rivières.
- Bollen, K. & Long, J. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.

- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553–570.
- Boudrenghien, G. (2011). *Elèves aujourd'hui...Et demain? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bourdages, L. & Delmotte, C. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Revue de l'Éducation à Distance*, 16(2).
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur le campus et en formation à distance. *Revue Distances*, 1(1), 51-67.
- Bourdieu, P. (2006). Le capital social, notes provisoires. In A. Bevort & M. Lallement (Eds.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité* (pp.29-34). Paris: La Découverte.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes: Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 119-133.
- Bourgeois, E., Duke, C., Guyot, J.L., & Merrill, B. (1999). *The adult university*. Buckingham: Open University Press.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Éducation Permanente*, 136, 91-100.
- Bergey, B., Parrila, R., Deacon, S. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulties: An expectancy-value-cost approach. *Learning and Individual Differences*, 67, 41–52.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42(2), 80-92.
- Broonen, J.P. (2006). *Motivation, volition et performances universitaires* (Doctoral dissertation). Université de Liège, Liège.
- Brouet, O., & Mattison, B. (1998). La motivation à la formation à l'épreuve de la réalité de l'entreprise: Principaux résultats de l'étude de terrain à Renault-siège. *Education Permanente*, 136, 133-137.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160. doi: 10.4000/rfp.516
- Brown, D. (1996). Brown's values based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown & L. Brooks (Eds), *Career choice and development* (pp.337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. (2002). Strategies that contribute to nontraditional/adult student development and persistence. *PACE Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.

- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction, 14*(6), 549-568.
- Bruinsma, M., & Jansen, E. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in dutch higher education. *Higher Education Research & Development, 28*, 99-114.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly, 57*, 141-158.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education, 64*(2), 123-139.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly, 52*, 140-154.
- Carpenter, P., Just, M. & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review, 97*.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education Permanente, 136*, 119-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education, 37*(7), 793-810.
- Charlier, B., Nizet, J. & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*(1), 97-109. doi: 10.1037//0022-3514.84.1.97
- Choi, W., & Jacobs, R. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly, 22*(3), 239-257. doi: 10.1002/hrdq.20078
- Chok, N. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Chulef, A., Read, S., & Walsh, D. (2001). A Hierarchical Taxonomy of Human Goals. *Motivation and Emotion, 25*(3), 191-232.
- Chung, E., Turnbull, D. & Chur-Hansen, A. (2014). Who Are « Non-Traditional Students »? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews, 9*, 1224-1238.

- CIUF (Conseil Inter Universitaire Francophone) 2009. *Formation continue - développement*. Council of the French speaking universities in Belgium. Retrieved from http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/etalv/note_harmonisation_30112010.pdf
- Clark, S., Dobbins, G. & Ladd, R. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18, 292-307.
- Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 31-42. doi: 10.1016/j.jvb.2007.08.007
- Cofer, J., & Somers, P. (2001). Performance Funding: Promise or Cure ? *Journal of Student Financial Aid*, 31(2), 19-34.
- Collange, J., Bellighausen, L., Emery, J.L., Albert, E., & Zenasni, F. (2015). Une échelle de soutien social adaptée au monde professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 21, 322-335.
- Compton, J., Cox, E., & Laanan, F. (2006). Adult Learners in Transition. *New Directions for Student Services*, 114, 73-80.
- Conter, B., Maroy, C. & Urger, F. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 2.
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire national de la Vie Étudiante.
- Crede, M., Roch, S. & Kieszczynka, U. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80, 272-295.
- Cristian, S. (2014). The involvement of the universities in adult education – compulsion or necessity ? *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 142, 214-219. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.689
- Cross, P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55-67. doi: 10.1080/01425690301907
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy ? *American Psychologist*, 54, 821-827.
- Cubeta, J., Travers, N. & Sheckley, B. (2001). Predicting the academic success of adults from diverse populations. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(4), 295-311. doi: 10.2190/e9jj-q2gg-9rhn-n588
- Cuervo, H. & Wyn, J. (2011). *Rethinking youth transitions in Australia : A historical and multidimensional approach*. Research report. Melbourne : Youth Research Center. Retrieved from <https://education.unimelb.edu.au/yrcc/assets/docs/yrcc-misc-docs/RR33.pdf>

- Daddow, A., Moraitis, P. & Carr, A. (2013). Non-traditional students in tertiary education: Inter-disciplinary collaboration in curriculum and pedagogy in community services education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 480-489. doi: 10.1080/13603116.2012.685765
- Davies, P. (2009). *From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning Universities (LLU). BeFlex Plus – Progress on flexibility in the Bologna Reform. Technical report.* Barcelona: EUCEN. Retrieved from http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/TechnicalReport_FINAL.pdf
- Daniels, L., Stupnisky, R., Pekrun, R., Haynes, T., Perry, R. & Newall, N. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : Approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* (Doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, F. (2013). Achievement among first year university students: An integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 641-662.
- De Clercq, M., Michel, C., Remy, S., & Galand, B. (2019). Providing freshmen with a good “starting-block”: Two brief social-psychological interventions to promote early adjustment to the first year at university. *Swiss Journal of Psychology*, 78(1-2), 69-75. <http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185/a000217>
- De Clercq M., Roland N., Milstein C., & Frenay M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université: évaluation du dispositif d'aide “Pack en bloque”. *Évaluer. Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 2(1), 7-36.
- de Kerchove, A.M., & Lambert, J.P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *CEREC Working Paper*, 2001/5.
- De Smedt, G., Doneux, B., & Vandeputte, A. (2002). *Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue*. Unpublished document, Université de Mons-Hainaut, Mons.
- De Stercke, J., Derobertmasure, A., Duchatel, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Robertson, J. (2016). Reasons why teaching professionals continue or resume university study in the Wallonia-Brussels Federation: knowledge for its own sake ? Economics ? Altruism ? *European Journal of Higher Education*, 6(2), 159-175. doi: 10.1080/21568235.2016.1141699
- de Viron, F. (2008). La Validation/Valorisation des acquis de l'expérience dans les universités en France et en Communauté française de Belgique : Quelles spécificités ? Quelles différences ? *Cahier de la Fopes*, 7, 7-19.
- de Viron, F. (2017). L'alternance généralisée à tous les niveaux. In L. Albarello & O. Collard-Bovy (Eds.). *Voyage en Formavie: Récits utopiques sur les apprentissages au fil de la vie* (pp. 61-69). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- de Viron, F., & Davies, P. (2015). From university lifelong learning to lifelong learning universities : Developing and implementing strategies. In J. Yang, C. Schneller & S.

- Roche (Eds.), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning* (pp.40-59). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deggs, D. (2011). Contextualizing the Perceived Barriers of Adult Learners in an Accelerated Undergraduate Degree Program. *The Qualitative Report*, 16, 1540-1553.
- Delory-Momberger, C., Niewiadomski, C., Autès, M., Daunay, B., & Champy-Remoussenard, P. (2013). *La mise en récit de soi: Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), 35-41.
- Diniz, A., Alfonsa, S., Araujo, A., Deano, M., Costa, A., Conde, A. & Almeida, L. (2018). Gender differences in first-year college students academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701.
- DiPrete, T., & Buchmann, C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New-York: Russell Sage Foundation.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63–72. doi : <https://doi.org/10.1002/ace.9>
- Donaldson, J., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50, 24-40.
- Donohue, T., & Wong, E. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education*, 118, 237-243.
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., & Engelschalk, T. et al. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies In Higher Education*, 40(3), 454-470. doi: 10.1080/03075079.2015.1004236
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Droesbeke, J.J., Lecrenier, C., Tabutin, D., & Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université : Trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Paris : Ellipses.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Doctoral dissertation). Université de Bourgogne, France.

- Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18). Retrieved from <http://journals.openedition.org/questionsvives/1178> doi : 10.4000/questionsvives.1178
- Dumont, C. (2000). *Analyse des facteurs favorisant ou constituant un obstacle au retour des adultes à l'université : Étude comparative entre les étudiants adultes traditionnels et non-traditionnels* (Master's thesis). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des Sciences de l'Education*, 30(1), 27-48.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59. doi : 10.1016/j.cedpsych.2004.01.007
- Dupont, V. & Lafontaine, D. (2009). Les jeunes qui vont travailler dès la fin de l'enseignement secondaire : Profil et motivations. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLVI,1, 121-144.
- Dupont, S., Meert, G., Galand, B., & Nils, F. (2012). Postponement in the completion of the final dissertation: An underexplored dimension of achievement in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 619-639. doi: 10.1007/s10212-012-0132-7
- Dupont, S. (2013). *Si près du but: Facteurs et processus liés au dépôt différé du mémoire de fin d'études* (Doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Étudier à l'université : Le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 75.
- Durant, C. (2001). *Analyse factorielle et analyse en composantes principales*. Retrieved from <http://www.er.uqam.ca/nobel/k22761/geo3052/facto.html>. 10 novembre 2007
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dyke, L. & Murphy, S. (2006). How we define success: A qualitative study of what matters most to women and men. *Sex Roles*, 55, 357-371.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning : The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Endrizzi, L. & Sibut, F. (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFE, 106. Retrieved from <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>
- Eppler, M., & Harju, B. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and non-traditional college students. *Research in Higher Education*, 5, 557-573.
- Eppler, M., Carsen-Plentl, C. & Harju, B. (2000). Achievement goals, failure attributions, and academic performance in nontraditional and traditional college students. *Journal of Behavior and Personality*, 3, 353-372.
- European Commission (2009). *The Bologna process in higher education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the member states of the European Union : The results of the Eurydice survey*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2014a). *Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe. Stratégies, politiques et mesures*. Rapport Eurydice et Cedefop. Luxemburg : Office des publications de l'Union européenne.
- Eurydice (2014b). *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Accès, rétention et employabilité*. Rapport Eurydice. Luxemburg : Office des publications de l'Union européenne.
- Eurydice (2015). *Éducation et formation des adultes en Europe. Élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage*. Rapport Eurydice. Luxemburg : Office des publications de l'Union européenne.
- Eurydice (2016). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe. Eurydice background report to the education and training monitor 2016*. Eurydice Report. Luxemburg : Publications Office of the European Union.
- Faizah, A., & Hazadiah, M. (2010). An assessment of 21st century adult learners' needs : Issues and challenges for institutions of higher education. In Y. Ros Aizan, N. Norshidah, A. Rohaya, S. Norshiha & J. Walters (Eds.), *Strategies for Malaysian education in the 21st century* (pp.53-76). Shah Alam : UPENA.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Fass, M., & Tubman, J. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561.

- Fejes, A., & Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs*, 33(3), 117. doi: 10.3917/savo.033.0117
- Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 873-891.
- Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Fenouillet, F., Heutte, J., & Vallerand, R. (2015). Validation of the adult education motivation scale. *Fourth World Congress on Positive Psychology (IPPA)*, Orlando, FL.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod. doi : 10.3917/dunod.fenou.2012.01
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. London: Sage.
- Finbak, L., & Skaalvik, E. (2001). *Motivation for and barriers against participation in adult education*. Trondheim: NVI.
- Finney, S., Barry, C., Horst, J. & Johnston, M. (2018). Exploring profiles of academic help seeking: A mixture modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 61, 158-171. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.011>
- Fitzallen, N., Katersky Barnes, R., Kilpatrick, S. & Brown, N. (2015). Developing pathways from vocational to higher education courses : Challenges faced. *AARE Conference, Western Australia*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593821.pdf>
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Forneris, T., Camiré, M., & Williamson, R. (2015). Extracurricular activity participation and the acquisition of developmental assets: Differences between involved and noninvolved canadian high school students. *Applied Developmental Science*, 19(1), 47-55. doi: 10.1080/10888691.2014.980580
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Fragoso, A., Goncalves, T., Ribeiro, M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts ? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81. doi: 10.1080/02660830.2013.11661642
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant, grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Galand, B., Boudrenghien, G. & Rose, A. (2012). Buts personnels, orientations motivationnelles et bien-être subjectif : Effets indépendants ou médiatisés ? *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 44(2), 158-167.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.

- Galand, B., & Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux, et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique: Comprendre pour mieux prévenir. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
- Galdiolo, S., Nils, F., & Vertongen, G. (2012). Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1), 125-150.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 48-57.
- Garrison, D. (2017). *E-learning in the twenty-first century: A community of inquiry framework for research and practice* (Third ed.). New York: Routledge.
- Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 33-46.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Githinji, F., Changach, J., & Maina, M. (2015). Frequency of interaction between advisors and adult learners during mentoring and academic advising in universities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(4), 200-210.
- Goncalves, S., & Trunk, D. (2014). Obstacles to success for the nontraditional student in higher education. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19, 164-172.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8(1), 34-54.
- Grabowski, C., Rush, M., Ragen, K., Fayard, V. & Watkins-Lewis, K. (2016). Today's non-traditional student: Challenges to academic success and degree completion. *Inquiries Journal/Student Pulse*, 8(3). Retrieved from <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1377>
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553.
- Gray, G., McGuinness, C. & Owende, P., (2014). Non-cognitive factors as predictors of academic performance in tertiary education. *Proceedings of the CEUR Workshop*, 1183, 107-114, London, United Kingdom.
- Grayson, P., & Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*. Montreal : Canada Millenium Scholarship Foundation.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : Temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 2-16.
- Guyot, J.L. (1998). *Particularismes disciplinaires et formation des adultes à l'université* (Doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- Guyot, J.L., Mainguet, C., & Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue: L'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hagedorn, L. (1999). Factors related to the retention of female graduate students over 30. *Journal of College Student Retention*, 1(2), 99-114.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective (7th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Hammond, C., & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3, 265-287.
- Harley, J., Pekrun, R., Taxer, J., & Gross, J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore : Brookes.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Henry, G., & Basile, K. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.
- Hensley, L., & Kinser, K. (2001). Rethinking adult learner persistence: Implications for counselors. *Adultspan Journal*, 3, 88-100.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hill, S., & Dinsdale, G. (2001). *A foundation for developing risk management learning strategies in the public service*. Ottawa: Canadian Center for Management Development. Retrieved from: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SC94-77-2001E.pdf>
- Hilpert, J., Stempien, J., van der Hoeven Kraft, K., & Husman, J. (2013). Evidence for the latent factor structure of the MSLQ. A new conceptualization of an established questionnaire. *SAGE Open*, 3(4), 1-10. doi:10.1177/2158244013510305
- Hirschy, A., Bremer, C., & Castellano, M. (2011). Career and technical education (CTE) student success in community colleges. *Community College Review*, 39(3), 296-318. doi: 10.1177/0091552111416349
- Horn, L., & Carroll, C. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hoyert, M., & O'Dell, C. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal*, 43, 1052-1061.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48-73.

- Hulleman, C., Schrager, S., Bodmann, S., & Harackiewicz, J. (2010). A meta analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels ? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi : 10.1037//0022-0663.80.3.260.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Imlach, A.R., Ward, D., Stuart, K., Summers, M., Valenzuela, M., King, A., Sauders, N., Summers, J., Srikanth, V., Robinson, A., & Vickers, J. (2017). Age is no barrier : Predictors of academic succes in older learners. *Science of Learning*, 2(13). doi:10.1038/s41539-017-0014-5
- Jacot, A., Frenay, M., & Cazan, A.-M. (2010). Dropout of adult learners returning to university: Interactions of motivational and environmental factors. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 3(52), 83–90.
- Jameson, M., & Fusco, B. (2014). Math Anxiety, Math Self-Concept, and Math Self-Efficacy in Adult Learners Compared to Traditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 306-322. doi: 10.1177/0741713614541461
- Johnson, M., Taasobshirazi, G., Clark, L., Howell, L., & Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 3-15. doi: 10.1080/07377363.2016.1132880
- Jarvis, P. (2008). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. New York: Routledge.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Justice, E., & Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-248.
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
- Kahu, E., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. doi: 10.1080/07294360.2017.1344197
- Kahu, E., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, 8(2), 55-66. doi: 10.5204/ssj.v8i2.379
- Kamer, J., & Ishitani, T. (2019). First-year, nontraditional student retention at four-year institutions: How predictors of attrition vary across time. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-20. doi: 10.1177/1521025119858732
- Kasworm, C. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives, *Review of Educational Research*, 60(3), 345-372.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 81-98.

- Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56(1), 3-20.
- Kasworm, C., & Pike, G. (1994). Adult undergraduate students: Evaluating the appropriateness of a traditional model of academic performance. *Research in Higher Education*, 35(6), 689-710.
- Kember, D., Ying, C., Wan, C., Yung, C., Wai, C., & Mui, C. et al. (2005). How students cope with part-time study. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 230-242. doi: 10.1177/1469787405057662
- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109-124. doi: 10.1080/03075079912331380178
- Kim, K. (2002). Exploring the meaning of « non-traditional » at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-89.
- King, K. (1998). How Adult Learners Change In Higher Education. *Adult Education Research Conference*, retrieved from <http://newprairiepress.org/aerc/1998/papers/37>
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston : Gulf.
- Krause, K.L. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33, 493-505. doi:10.1080/02602930701698892
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2007). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M., & Vermandele, C. (2012). Le succès des « héritières » : Effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université. *Revue Française De Pédagogie*, 179, 29-48. doi: 10.4000/rfp.3656
- Lagase-Vandercammen, D. (2014). Les figures de l'étudiant dans nos sociétés néo-libérales valorisant le projet individuel. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 45(1), 103-125. doi: 10.4000/rsa.1192
- Lambert, J-P. & de Kerchove, A-M. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française : Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et Perspectives de la Vie Économique*, 35, 453-468.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire: Influence des capacités cognitives et de la motivation* (Doctoral dissertation). Université de Bourgogne, France.
- Landry, C., Pilon, J., & Beauvais, M. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lardy, L. (2017). *Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française* (Doctoral dissertation). Université de Grenoble Alpes, Grenoble.

- Larmarange (2019). *Régression logistique*. Retrieved from <https://larmarange.github.io/analyse-R/regression-logistique.html>
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests: En psychologie et en sciences de l'éducation (2^e édition)*. Bruxelles: De Boeck.
- Leclercq, D. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université*. Bruxelles : CIUF et Liège : Éditions de l'université de Liège.
- Lee, P., & Pang, V. (2014). The influence of motivational orientations on academic achievement among working adults in continuing education. *International Journal of Training Research*, 12(1), 5-15.
- Lee, Y.K., Wormington, S., Linnenbrink-Garcia, L., & Roseth, C. (2017). A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. *Learning and Individual Differences*, 55, 49–60.
- Lens, W. (2006). Étudier bien à l'école, c'est important pour votre avenir. Conséquences motivationnelles de la perception d'utilité. *Revue Québécoise de Psychologie*, 27(1), 117-133.
- Lens, W., Bouffard, L., & Vansteenkiste, M. (2006). À quoi sert d'apprendre? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 261-269). Paris : Presses Universitaires de France.
- Léonard, M. (2002). An outreach framework for retaining nontraditional students at open-admissions institutions. *Journal of College Counseling*, 5, 60-73.
- Levitz, R. S., Noel, L., & Richter, B. J. (1999). Strategic moves for retention success. In G. Gaither (Ed.), *Promising practices in recruitment, remediation, and retention* (pp. 31–50). (New Directions for Higher Education, n. 108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Li, W., Lee, A.M., & Solmon, M.A. (2007). The role of perceptions of task difficulty in relation to self-perceptions of ability, intrinsic value, attainment value, and performance. *European Physical Education Review*, 13, 301-318.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. doi: 10.1080/03075070120099359
- Logan, J., Hughes, T., & Logan, B. (2016). Overworked ? An observation of the relationship between student employment and academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(3), 250–262.
- Long, M., Ferrier, F., & Heagney, M. (2006). Stay, play or give it away ? *Students continuing, changing or leaving university study in first year*. Melbourne: ACER.
- Lynch, R. & Hennessy, J. (2017) Learning to earn ? The role of performance grades in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1750-1763. doi: 10.1080/03075079.2015.1124850

- MacCann, C., Fogarty, G., & Roberts, R. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences, 22*, 618–623.
- MacKeracher, D., Suart, T. & Potter, J. (2006). State of the field report : Barriers to participation in adult learning. *Online article, retrieved from* <http://www.nald.ca/library/research/sotfr/barriers/barriers.pdf>
- MacKinnon-Slaney, F. (1994). The Adult Persistence in Learning model: A road map to counseling services for adult learners. *Journal of Counseling and Development, 72*, 268-275.
- McGivney, V. (1996). *Staying or Leaving the Course : Non-completion and retention of mature students in further and higher education*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning, 19*(1), 33-46.
- McKenzie, K. & Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences, 14*, 107-123. doi: 10.1016/j.lindif.2003.10.002
- Maes, R., & Ba, A. (2010). *La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation*. Unpublished document, retrieved from http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/contribution_au_debat5_maes_et_ba.pdf
- Maes, R., Sztalberg, C. et Sylin, M. (2010). L'expérience comme stigmatisme ou comme acquis ? Réflexions sur les pratiques de valorisation des acquis de l'expérience en Communauté française de Belgique. *26e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Rabat, Maroc*.
- Markle, G. (2015). Factors influencing persistence among nontraditional university students. *Adult Education Quarterly, 65*(3), 267-285.
- Maroney, B. (2011). *Exploring non-traditional adult undergraduate student persistence and non-persistence in higher education: A stress and coping model approach* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, United States.
- Marsh, H., Morin, A., Parker, P., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modelling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analyses. *Annual Review of Clinical Psychology, 10*, 85–110.
- Martin, A., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences, 55*, 150–162.
- Maurer, T., Weiss, E., & Barbeite, F. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational and age variables. *Journal of Applied Psychology, 88*(4), 707-724.
- Mason, R. (2016). *Improving outcomes for adult learners*. Unpublished document. Queensland University of Technology, Australia.

- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523. doi: 10.1037//0022-0663.80.4.514
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood : A comprehensive guide (2nd ed.)*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S., & Bierema, L. (2014). *Adult learning : Linking theory and practice*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Merrill, B. (2001). Learning and teaching in universities: Perspectives from adult learners and lecturers. *Teaching in Higher Education*, 6, 5-17.
- Metzner, B., & Bean, J. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38. doi: 10.1007/bf00992303
- Meuleman, A., Garrett, R., Wrench, A., & King, S. (2014). « Some people might say I'm thriving but ... » : Non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517. doi: 10.1080/13603116.2014.945973
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. 53-68. In. Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur (Romainville, M. & Michaut, C. eds). <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01.0053>
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718. doi: 10.1037//0022-0663.89.4.710
- Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 7(2).
- Monroe, A. (2006). Non-traditional transfer student attrition. *Community College Enterprise*, 12 (2), 33-54.
- Moore, M. G., & Anderson, W. G. (2003). *Handbook of distance learning*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Morgan, C., & Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108. doi: 10.1080/0158791990200108
- Morlaix, S. & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs sur la réussite ? *Recherches en Éducation*, 22, 152-167.
- Murphy, H., & Roopchand, N. (2003). Intrinsic Motivation and Self-esteem in Traditional and Mature Students at a Post-1992 University in the North-east of England. *Educational Studies*, 29(2-3), 243-259. doi: 10.1080/03055690303278
- Napper, L., Harris, P. & Epton, T. (2009). Developing and testing a self-affirmation manipulation. *Self Identity*, 8, 45-62.
- Nelson Laird, T., Shoup, R., Kuh, G., & Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49, 469-494.

- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : Etude des déterminants et effets* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noël & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'université* (pp. 107-134). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholls, J., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.
- Nielsen, I., Newman, A., Smyth, R., Hirst, G., & Heilemann, B. (2017). The influence of instructor support, family support and psychological capital on the well-being of postgraduate students: A moderated mediation model. *Studies in Higher Education, 42*(11), 2099-2115.
- Nils, F. (2005). *Les adultes en reprise d'étude à l'UCL*. Unpublished manuscript, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Nils, F., Parmentier, P., Noël, B., Neyts, L., Verwaerde, A., & Vertongen, G. (2006). Le vécu d'un blocus et d'une session d'examen et l'expérience d'un blocus dirigé. In P. Parmentier (Ed.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Réalisations menées dans le cadre de la subvention ministérielle 2005-2006. Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française.
- Nils, F., & Lambert, J. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université ? Tout est-il joué d'avance ? Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. *Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique, 1013*.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Editions OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
- OCDE (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Editions OCDE. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr>
- Ollagnier, E. (2010). La question du genre en formation des adultes. *Savoirs, 22*(1), 9-52.
- Olry-Louis, I. (2017). La reprise d'études comme bifurcation biographique : Le cas du DAEU. In I. Olry-Louis, A. Vonthron, E. Vayre & Soidet (Eds.), *Transitions professionnelles : Nouvelles problématiques psychosociales*. Paris: Dunod.
- Olusegun, A. (2015). Motivating factors for adult learners in Higher Education. *International Journal of Higher Education, 4*(1), 22-37.

- Ortenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions ? A literature review and a multi-stakeholder contingency approach. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 173-214.
- Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422. doi: 10.1006/ceps.1999.1027
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 215-226. doi: 10.1037/0022-0663.75.2.215
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students :Vol. 2. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Peng, C.-Y. (2016). Logistic Regression. In D. Wyse, E. Smith, L. Suter & N. Selwyn (Eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research* (Chapter 46). London: SAGE Publications.
- Pennec, S. (2003). Les adultes en reprise d'études à l'université: Des parcours complexes et diversifiés. In *Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, Québec*.
- Pepping, C., O'Donovan, A. & Davis, P. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 376-386.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi : 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs : Merrill-Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024

- Preacher, K. & MacCallum, R. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 3(2), 153-161.
- Pulkka, A.T., & Niemivirta, M. (2013). Adult students' achievement goal orientations and evaluations of the learning environment: A person-centred longitudinal analysis. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), 297-322.
- Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 367-394.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Pritchard, M., & Wilson, G. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28. doi: 10.1353/csd.2003.0008
- Pusser, B., Breneman, D., Gansneder, B., Kohl, K., Levin, J., Milam, J., & Turner, S. (2007). *Returning to learning: Adults' success in college is key to America's future*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. Unpublished document, retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf
- Quoidbach, J., Berry, E., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49, 368-373.
- Rabourn, K., Shoup, R. & BrckaLorenz, A. (2015). Barriers in returning to learning : Engagement and support of adult learners. In *Annual Forum of the Association for Institutional Research Denver, Colorado*.
- Raisman, N. (2002). *Embrace the oxymoron: Customer service in higher education*. Horsham :LRP Publications.
- Rakotomalala, R. (2015). *Pratique de la régression logistique*. Retrieved from [http://www.planchet.net/EXT/ISFA/fp-isfa.nsf/1bebb4baec15bba8c12580e90064b202/69dec6b0bcef0009c1257f990073b7cf/\\$FILE/pratique_regression_logistique.pdf](http://www.planchet.net/EXT/ISFA/fp-isfa.nsf/1bebb4baec15bba8c12580e90064b202/69dec6b0bcef0009c1257f990073b7cf/$FILE/pratique_regression_logistique.pdf)
- Ratey, J. (2001). *A user's guide to the brain*. New York : Pantheon Books.
- Rawsthorne, L., & Elliot, A. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344. doi: 10.1207/s15327957pspr0304_3
- Régnier-Loilier, A. (2017). Étudier et avoir des enfants. Contexte de survenue des grossesses et conséquences sur les études. *OVE Infos*, 36.
- Renouprez, L., Weber, G., Martin, M., & de Viron, F. (2013). L'absentéisme en formation pour adulte est-il influence par le dispositif de cours ? *Les cahiers de recherche du Girsef*, 91.

- Richardson, J. (1994). Mature students in higher education: Academic performance and intellectual ability. *Higher Education*, 28, 373-386.
- Richardson, M., & Abraham, C. (2013). Modeling antecedents of university students' study behaviour and grade point average. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 626-637.
- Richardson, R., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Robbins, S., Lauver, K., Davis, D., Davis, H., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes ? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Roche, J. (2017). *Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée – études supérieures* (Doctoral dissertation). Université Côte d'Azur, France.
- Rodriguez-Gomez, D., Feixas, M., Gairin, J., & Munoz, J. (2014). Understanding catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 31(3).
- Roland, N. (2017). *La persévérance en première année à l'université: Quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives* (Doctoral dissertation). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Romainville, M., & Noël, B. (1999). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 10(2), 63-80.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Roman, S., Cuestas, P., & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.
- Rosenthal, R., & DiMatteo, M. (2001). Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual Review of Psychology*, 52, 59-82.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2012). The intricate relationship between motivation and achievement: Examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviours. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), 197-208.
- Rozvadska, K., & Novotny, P. (2019). The structure of non-traditional students' motives for entering higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 133-148.

- Rubenson, K. (2001). *L'enquête sur l'éducation et la formation des adultes*. Unpublished document, rapport d'enquête pour Ressources Humaines et Développement social, Canada.
- Saar, E., & Roosmaa, E.L. (2014). Overcoming obstacles to adult learning. In *LLL2010 Final International Conference, Leuven*.
- Sackett, P., Kuncel, N., Arneson, J., Cooper, S., & Waters, S. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and postsecondary academic performance ? *Psychological Bulletin*, 135(1), 1-22. doi: 10.1037/a0013978
- Salmon, D., Noël, B., & Parmentier, P. (2005). Une grille d'analyse des actions d'accompagnement pédagogique pour un bilan et des perspectives après 20 années d'encadrement pédagogique en premier bachelier. In *journée d'étude AIPU-CFWB « L'accompagnement pédagogique–Outil de promotion de la réussite dans l'enseignement supérieur », Gembloux, Belgique*.
- Samuels, W. (2005). *The persistence of adult undergraduates on a traditionally oriented university campus* (Doctoral dissertation). Western Michigan University, Michigan.
- Sachs, J. (2001). A path model for adult learner feedback. *Educational Psychology*, 21(3), 267-275.
- Sandler, M. (2000). Career decision-making, self efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E. & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(3), 783-805.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity ... you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 223-241. doi: 10.1080/13676260600983684
- Schafer, J. & Graham, J. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147-77.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schlenker, B., Schlenker, P., & Schlenker, K. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, 27, 75-81.
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université: Sources et effets de l'intégration sociale* (Doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Schmitz J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.

- Schömer, F., & González-Monteagudo, J. (2013). Participation in higher education: Barriers and opportunities for non-traditional students in higher education in Germany and Spain. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 148-161. doi: 10.1080/02660830.2013.11661648
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207-231.
- Scott, C., Burns, A., & Cooney, G. (1998). Motivation for return to study as a predictor of completion of degree amongst female mature students with children. *Higher Education* (35), 221-239.
- Sebastian Balmaceda, C. (2005). *Trajectoires de changement dans la formation d'adultes. Relations entre dynamiques identitaires, engagement et apprentissage dans le cadre d'une formation en alphabétisation* (Doctoral dissertation). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Shankland, R. (2007). *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* (Doctoral dissertation). Université Paris VIII, Paris.
- Silverman, S., Aliabadi, S. & Stiles, M. (2009). Meeting the Needs of Commuter, Part-Time, Transfer, and Returning Students. in S. Harper & S. Quaye (Eds.), *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations* (pp.223-243). New York & London: Routledge.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. (2005). Self-Concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8(3), 285-302. doi: 10.1007/s11218-005-3276-3
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York : Springer Sciences.
- Spitzer, T. M. (2000). Predictors of college success: A comparison on traditional and nontraditional age students. *NASPA Journal*, 38(1), 82-98.
- St. John, E., Hu, S., Simmons, A., Carter, D., & Weber, J. (2004). What difference does a major make ? The influence of college major field on persistence by african american and white students. *Research in Higher Education*, 45(3), 209-232. doi: 10.1023/b:rihe.0000019587.46953.9d
- Stalzberg, C. (2017). *Ces adultes qui retournent à l'école*. Unpublished document, retrieved from <https://references.lesoir.be/article/ces-adultes-qui-retournent-a-l-ecole/>
- Stoessel, K., Ihme, T., Barbarino, M., Fisseler, B., & Stürmer, S. (2014). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why ? *Research in Higher Education*, 56(3), 228-246. doi: 10.1007/s11162-014-9343-x
- Thomas, L. (2013). What works ? Facilitating an effective transition into higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 4-24.
- Schlenker, B., Schlenker, P., & Schlenker, K. (2013). Antecedents of academic engagement and the implications for college grades. *Learning and Individual Differences*, 27, 75-81. doi: 10.1016/j.lindif.2013.06.014

- Taniguchi, H., & Kaufman, G. (2005). Degree completion among nontraditional college students. *Social Science Quarterly*, 86(4), 912-927. doi: 10.1111/j.0038-4941.2005.00363
- Tett, L., Hounsell, J., Cree, V., Christie, H. & McCune, V. (2012). Learning from feedback? Mature students' experiences of assessment in higher education. *Research in Post Compulsory Education*, 17(2), 247-260.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next ? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675. doi:10.1080/03075070903222625
- Trautwein, U., Marsh, H., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763-777. doi: 10.1037/a0027470
- Trigwell, K., Ellis, R. & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.
- Trotter, E., & Cove, G. (2005). Student retention: An exploration of the issues prevalent on a healthcare degree programme with mainly mature students. *Learning in Health and Social Care*, 4, 29-42.
- Trowler, V. (2015) 'Negotiating Contestations and 'Chaotic Conceptions': Engaging 'Non-Traditional' Students in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 69(3), 295-310.
- Tuffery, S. (2010). *Data mining et statistique décisionnelle: L'intelligence des données (troisième édition)*. Paris: Editions Technip.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning—theoretical foundations. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning* (pp.11-37). Netherlands: Springer.
- Upcraft, M., Gardner, J. & Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valentine, T., & Darkenwald, G. (1990). Deterrents to participation in adult education: profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 29-42. doi: 10.1177/0001848190041001003
- Vallée, A., Artus, F., Delbecq, J., Roberti, V., & Demeuse, M. (2013). Adultes en reprise d'études universitaires: Profils personnel et d'engagement selon le choix de la filière horaire. In *22e Colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE-Europe)*, Braga, Portugal, pp.74-88.

- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Seneca, C., & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Vallerand, R. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Editions Etudes Vivantes.
- Vallerand, R., & Lalande, D. (2011). The MPIC Model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51. doi: 10.1080/1047840x.2011.545366
- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.
- Van Campenhout, M., Dell' Aquila, F. & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 65.
- Van den Berg, M., & Hofman, W. (2005). Student Success in University Education: A Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50(3), 413-446.
- van Herpen, S., Meeuwisse, M., Hofman, W., Severiens, S., & Arends, L. (2017). Early predictors of first-year academic success at university: Pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university. *Educational Research and Evaluation*, 23(1-2), 52-72. doi: 10.1080/13803611.2017.1301261
- Van Kleef, J. (2014). Life after PLAR – the post-assessment success of candidates. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Eds.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning: Research into practice* (pp. 356-383). Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi: Le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In B. Galand & E. Bourgeois, (*Se motiver à apprendre* (pp. 51-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vayre, É., Vonthron, A., & Vannereau, J. (2014). Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation de e-learning. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43/3. doi: 10.4000/osp.4402
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. doi: 10.1007/s10734-004-6664-2
- Vertongen, G., de Viron, F., Vignery, K. & Nils, F. (2018). Predicting achievement among Belgian university adult students : an integrative approach. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 112.
- Vertongen, G., & Nils, F. (2009). Returning students at university: Motivations, obstacles and training impact. In *Euцен Conference, Leuven*, 14-18.

- Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. & de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(1), 25-44.
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoye, S., & Wathélet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : Remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 103, 1-26.
- Viau, R. (2001). La motivation : Condition essentielle de réussite (2^e édition). In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Éduquer et former* (pp. 113-121). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Viau, R. & Joly, J. (2001) Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir. In *colloque de l'ACFAS 2001*, retrieved from http://www.uquebec.ca/~uss1109/dossiers/Acfas_Viau.pdf
- Vieillevoye, S., Wathélet, V., & Romainville, M. (2012). *Maîtrise des prérequis et réussite à l'université*. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 221-250). De Boeck Supérieur.
- Vignery, K. (2010). *Les modèles multi niveaux ou l'analyse de trajectoires : Modélisation des dynamiques motivationnelles et d'engagement des adultes en reprise d'étude durant leur formation* (Master's thesis), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: Changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 1-21. doi: 10.1080/03075079.2014.927852
- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620
- Vrugt, A., & Oort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123-146. doi: 10.1007/s11409-008-9022-4
- Warden, N., & Myers, C. (2017). Nonintellective variables and nontraditional college students : A domain-based investigation of academic achievement. *College Student Journal*, 380-390.
- Werner, G. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Student in Higher Education*, 34(6), 647-661.
- Wicker, F., Lambert, F., Richardson, F. & Kahler, J. (1984). Categorical goal hierarchies and classification of human motives. *Journal of Personality*, 52, 285-305.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld., M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.

- Wlodkowski, R. (2003). Fostering motivation in professional development programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98.
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., & Devos, C. et al. (2018). Who are the doctoral students who drop out ? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143. doi: 10.5430/ijhe.v7n4p143
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20.
- Yang, J., Schneller, C. & Roche, S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233592e.pdf>
- Yergeau, E., & Poirier, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Retrieved from <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>
- Yomtov, D., Plunkett, S., Efrat, R. & Marin, A. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students ? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44. doi: 10.1177/1521025115611398
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.008
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 4, 64-70.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zusho, A. & Pintrich, P. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.

Liste des abréviations et acronymes

AFC	Analyse Factorielle Confirmatoire
AFE	Analyse Factorielle Exploratoire
ALL	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
AMS	Academic Motivation Scale
APEF	Abandons Précoces en Éducation et en Formation
ARE	Adulte en Reprise d'Études
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada
CAEL	Council for Adult and Experiential Learning
CEGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel (Québec)
CESS	Certificat d'Études du Secondaire Supérieur
CFI	Comparative Fit Index
CFWB	Communauté française Wallonie-Bruxelles
CIUF	Conseil InterUniversitaire Francophone
CRef	Conseil des Recteurs francophones
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DAEU	Diplôme d'Accès aux Études Universitaires
ECTS	European Credits Transfer System
EEA	Enquête sur l'Éducation des Adultes
EFPC	Enquête sur la Formation Professionnelle Continue
EFT	Enquête sur les Forces de Travail
ETAL-V	Éducation Tout au Long de la Vie
eu-TSER	Données transnationales de l'Union européenne
FOPA	Master en sciences de l'éducation UCLouvain
FOPES	Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale UCLouvain
FOREM	Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
GFI	Goodness of Fit Index
IALS	Enquête internationale sur la littératie des adultes
IUFC	Institut Universitaire de Formation Continue
KMO	Indice de Kaiser-Meyer-Olkin
MOOC	Massive Open Online Courses
MOHICAN (projet)	Monitoring Historique des Candidatures
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire

NCES	National Center for Education Statistics
NNFI	Non Normed Fit Index
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OES	Observatoire de l'Enseignement supérieur
OVE Genève	Observatoire de la Vie étudiante
PIACC	Programme pour l'évaluation Internationale des Compétences des Adultes
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SET UCLouvain	Service d'Études de l'UCLouvain
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
STATBEL	Office belge de Statistiques
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
ULB	Université Libre de Bruxelles
UCLouvain-Mons	Université de Louvain à Mons (anciennement FUCAM)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USL-B	Université Saint-Louis – Bruxelles
VAE	Valorisation des Acquis de l'Expérience
VNFIL	Validation of Non-Formal and Informal Learning

Annexes

Annexe 1

Analyses complémentaires au chapitre 3

Cette annexe présente le tableau détaillé transmis par le service statistique du CRef et relatif aux taux de réussite, redoublement et abandon des étudiants primo arrivants dans un programme et dans une université donnée en Belgique francophone. Ce premier tableau n'est pas interprété ici mais bien dans la seconde partie du chapitre 3. Par ailleurs, l'annexe procède à la présentation et à l'analyse des données reçues de la part du service d'études de l'UCLouvain, centrées sur la participation.

Analyses complémentaires au chapitre 3

1. Base de données du CRef (2019)

Le Tableau 1 nous a été transmis par le service statistique du CRef, que nous remercions vivement. Il correspond aux critères suivants : pour les années académiques 2004-2005 à 2013-2014, évolution du nombre d'étudiants « primo arrivants dans le programme » et de leurs taux de « réussite et poursuite », d'« échec et redoublement » et d'« abandon » en fonction de l'âge à l'entrée¹ en première année (moins de 25 ans ou au moins 25 ans) et du niveau du programme (bachelier ou master).

La notion d'étudiant *primo arrivant dans le programme* est à entendre comme suit : les étudiants repris dans la population de bacheliers/masters se sont inscrits pour la première fois en première année dans le programme dans l'université, en bachelier/master. Dans les deux cas, ils peuvent avoir ou non un passé dans l'enseignement supérieur (dans une autre université en Belgique ou à l'étranger, ou dans un établissement d'enseignement supérieur hors université).

De leur côté, les taux de *réussite et poursuite* correspondent aux pourcentages d'étudiants qui ont réussi leur première année lors de l'année académique considérée, et sont soit diplômés (master à 60 crédits), soit toujours inscrits dans le même programme lors d'une des années académiques ultérieures.

Par ailleurs, les taux d'*échec et redoublement* correspondent aux pourcentages d'étudiants qui n'ont pas réussi leur première année lors de l'année académique considérée et sont toujours inscrits en première année du même programme (mais pas nécessairement dans la même université) lors d'une des années académiques ultérieures reprises dans le tableau.

Enfin, les taux d'*abandon* correspondent aux pourcentages d'étudiants qui, après avoir réussi ou non leur première année lors de l'année académique considérée, ne se retrouvent plus jamais inscrits dans le même programme (quelle que soit l'université) lors d'une des années académiques ultérieures.

¹ calculé au 1^{er} septembre

Tableau 1. Évolution des taux de « réussite et poursuite », « échec et redoublement » et « abandon » des étudiants de bachelier et master selon l'âge à l'entrée entre 2004-2005 et 2013-2014 (CRef 2019)

	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	<i>M</i>	<i>ET</i>
Bacheliers - 1ère année												
<i>Étudiants ayant moins de 25 ans</i>												
Nombre d'étudiants	13 550	14 175	14 815	15 332	15 973	16 845	19 145	18 520	18 196	17 870	<i>16442.10</i>	<i>1958.02</i>
Taux de réussite et poursuite	42.70%	38.71%	37.91%	37.16%	36.88%	36.31%	35.46%	35.45%	35.00%	35.85%	<i>37.14%</i>	<i>2.28%</i>
Taux d'échec et redoublement	26.17%	27.27%	28.77%	28.01%	29.69%	30.90%	31.63%	31.58%	32.89%	31.91%	<i>29.88%</i>	<i>2.25%</i>
Taux d'abandon	31.13%	34.02%	33.31%	34.83%	33.43%	32.79%	32.92%	32.96%	32.11%	32.24%	<i>32.97%</i>	<i>1.03%</i>
<i>Étudiants ayant au moins 25 ans</i>												
Nombre d'étudiants	282	299	308	297	321	373	395	351	397	387	<i>341.00</i>	<i>44.67</i>
Taux d'étudiants	2.04%	2.07%	2.04%	1.90%	1.97%	2.17%	2.02%	1.86%	2.14%	2.12%	<i>2.03%</i>	<i>0.10%</i>
Taux de réussite et poursuite	27.66%	29.77%	25.97%	24.58%	26.48%	24.66%	20.51%	25.07%	27.96%	28.94%	<i>26.16%</i>	<i>2.67%</i>
Taux d'échec et redoublement	28.37%	21.74%	22.40%	22.90%	23.99%	26.81%	30.63%	26.50%	23.93%	25.32%	<i>25.26%</i>	<i>2.83%</i>
Taux d'abandon	43.97%	48.49%	51.62%	52.53%	49.53%	48.53%	48.86%	48.43%	48.11%	45.74%	<i>48.58%</i>	<i>2.48%</i>
Masters - 1ère année												
<i>Étudiants ayant moins de 25 ans</i>												
Nombre d'étudiants	7 557	7 943	1 745	7 188	7 926	8 149	8 850	9 129	9 089	9 606	<i>7718.20</i>	<i>2235.56</i>
Taux de réussite et poursuite	81.92%	79.67%	79.54%	90.79%	89.58%	89.58%	88.42%	88.79%	89.86%	88.95%	<i>86.71%</i>	<i>4.46%</i>
Taux d'échec et redoublement	11.78%	10.90%	9.68%	5.68%	6.19%	6.20%	6.80%	6.78%	6.07%	5.88%	<i>7.60%</i>	<i>2.28%</i>
Taux d'abandon	6.30%	9.43%	10.77%	3.53%	4.23%	4.22%	4.78%	4.43%	4.07%	5.16%	<i>5.69%</i>	<i>2.46%</i>
<i>Étudiants ayant au moins 25 ans</i>												
Nombre d'étudiants	1 361	1 340	771	1 649	1 776	1 985	2 106	2 027	2 046	2 481	<i>1754.20</i>	<i>490.94</i>
Taux d'étudiants	15.26%	14.43%	30.64%	18.66%	18.31%	19.59%	19.22%	18.17%	18.37%	20.53%	<i>19.32%</i>	<i>4.39%</i>
Taux de réussite et poursuite	49.74%	51.94%	46.43%	56.28%	61.32%	57.28%	56.41%	57.47%	60.02%	58.00%	<i>55.49%</i>	<i>4.68%</i>
Taux d'échec et redoublement	28.29%	27.39%	33.85%	27.05%	24.10%	28.06%	25.26%	26.79%	25.32%	26.60%	<i>27.27%</i>	<i>2.66%</i>
Taux d'abandon	21.97%	20.67%	19.71%	16.68%	14.58%	14.66%	18.33%	15.74%	14.66%	15.40%	<i>17.24%</i>	<i>2.74%</i>

2. Base de données de l'UCLouvain (SET, 2018)

2.1 Description et limites

Du côté de l'UCLouvain, les données qui nous ont été communiquées par le SET (Service d'Études) correspondent aux critères suivants : pour chaque année académique depuis 2005-2006 jusqu'à 2017-2018, le nombre, la date de naissance, le genre et le niveau de programme (baccalauréat ou master) de l'ensemble des étudiants inscrits pour la première fois dans un programme diplômant donné, à l'exclusion des étudiants d'architecture (pour des raisons d'accessibilité des données). La base inclut les anciennes Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCAM, désormais dénommées UCLouvain Mons) à partir de l'année académique 2011-2012, moment où les services d'inscription ont fusionné (SET UCLouvain, 2018). Notons qu'il ne s'agit pas ici uniquement d'étudiants de première génération universitaire. En effet, la base de données inclut aussi celles et ceux qui ont déjà suivi un autre programme dans une autre université ou même à l'UCLouvain, dès lors qu'ils sont inscrits pour la première fois à l'UCLouvain dans un programme diplômant particulier. En termes de limites, ces filtres entraînent inévitablement un risque jugé marginal de faux positifs (voire de faux négatifs) ; par exemple, un étudiant ayant entamé sa première année de baccalauréat dans une autre université et arrivant en seconde à l'UCLouvain est inclus dans la base.

2.2 Statistiques descriptives

A la lecture du Tableau 2, on constate une très légère croissance du nombre d'ARE qui s'inscrivent dans les programmes universitaires diplômants de l'UCLouvain. Par contre, en cohérence avec les données de Guyot et al. (2013), on observe plutôt une stabilité du taux (pourcentage moyen par an sans UCLouvain Mons = 10.97%, $ET = 1.34$; pourcentage moyen par an avec UCLouvain Mons = 11.75%, $ET = 1.54$) d'adultes en reprise d'études de plus de 25 ans sur les 10 dernières années. Si on distingue l'évolution du taux d'ARE en fonction du niveau du programme, il apparaît que la courbe des baccalauréats est en légère diminution tandis que celle des masters progresse dans le temps (Figure 1). Le Tableau 2 rapporte également le taux d'inscription des femmes par rapport aux hommes dans les programmes diplômants de l'UCLouvain entre 2010-2018. Alors qu'elles sont légèrement plus nombreuses chez les étudiants traditionnels ($M = 54.76$, $ET = .70$), la répartition des genres s'avère plus équilibrée chez les ARE ($M = 50.50$, $ET = 1.95$).

Notons enfin que l'évolution atypique du nombre d'étudiants de master en 2006-2007 s'explique par l'effet de la transition entre le décret de 1994 relatif au régime des études universitaires et des grades académiques et celui de 2004 (dit de « Bologne »), où les programmes universitaires sont passés de deux années de candidatures à trois années de baccalauréat. Par ailleurs, le pic observé lors de l'année académique 2015-2016 n'a rien d'étonnant ; il fait suite à l'impact du décret Paysage sur le comptage des inscriptions (Décret Paysage/Moniteur belge, 2013).

Tableau 2. Fréquences et pourcentages d'inscription d'étudiants primo arrivants dans des programmes diplômants à l'UCLouvain entre 2005 et 2018 selon l'âge, le niveau de programme et le genre (SET UCLouvain 2018, propres calculs)

<i>SANS UCLouvain-Mons</i>	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
N BAC 24 et -	3956	4224	4208	4210	4500	4742	4892	4939	4527	4762	4563	4814	4833
N BAC 25 et +	148	108	74	77	98	71	107	117	119	122	88	94	86
N TOTAL BAC	4104	4332	4282	4287	4598	4813	4999	5056	4646	4884	4651	4908	4919
% 25 et + BAC	3.61	2.49	1.73	1.80	2.13	1.48	2.14	2.31	2.56	2.50	1.89	1.92	1.75
N MASTER 24 et -	4179	1991	3534	3203	3357	3533	3587	3530	3733	3760	4175	3948	3721
N MASTER 25 et +	758	480	1092	884	976	846	865	866	857	924	1294	984	924
N TOTAL MASTER	4937	2471	4626	4087	4333	4379	4452	4396	4590	4684	5469	4932	4645
%25 et + MASTER	15.35	19.43	23.61	21.63	22.52	19.32	19.43	19.70	18.67	19.73	23.66	19.95	19.89
N 25 et + GENERAL	906	588	1166	961	1074	917	972	983	976	1046	1382	1078	1010
% 25 et + GENERAL	10.02	8.64	13.09	11.48	12.03	9.98	10.28	10.40	10.57	10.93	13.66	10.96	10.56
<i>AVEC UCLouvain-Mons</i>													
N BAC 24 et -						4985	5149	5163	4735	4958	4759	5022	5041
N BAC 25 et +						71	108	119	120	125	89	95	86
N TOTAL BAC						5056	5257	5282	4855	5083	4848	5117	5127
% 25 et + BAC						1.40	2.05	2.25	2.47	2.46	1.84	1.86	1.68
N MASTER 24 et -						3675	3747	3655	3885	3889	4396	4139	3886
N MASTER 25 et +						926	969	978	984	1047	1571	1136	1082
N TOTAL MASTER						4601	4716	4633	4869	4936	5967	5275	4968
% 25 et + MASTER						20.13	20.55	21.11	20.21	21.21	26.33	21.54	21.78
N 25 et + GENERAL						997	1077	1097	1104	1172	1660	1231	1168
% 25 et + GENERAL						10.32	10.80	11.06	11.35	11.70	15.35	11.85	11.57
% FEMMES 24 et -						53.83	54.13	54.97	55.37	54.65	54.46	54.63	56.04
% FEMMES 25 et +						47.84	49.86	49.50	50.00	52.30	51.02	54.26	49.91

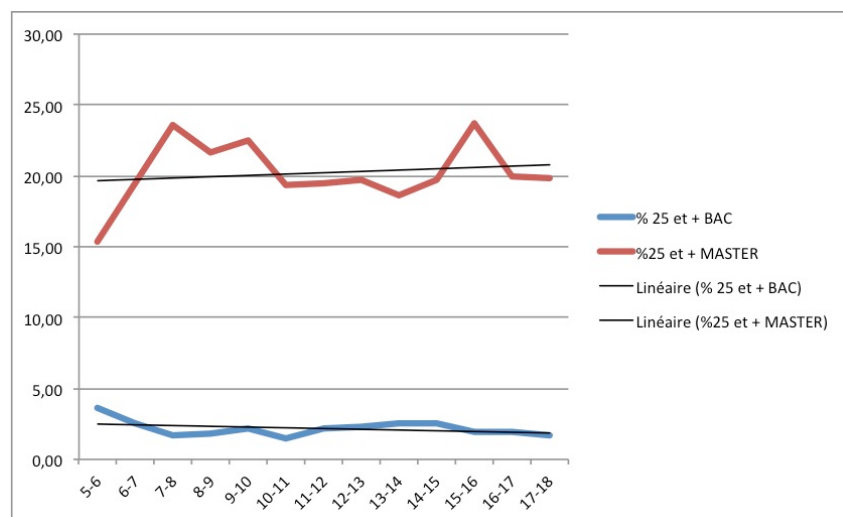


Figure 1. Évolution des taux d'inscription des étudiants d'au moins 25 ans dans des programmes de bachelier et de master à l'UCLouvain entre 2005 et 2018 (SET UCLouvain 2018, propres calculs)

Annexe 2

Les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes : développement professionnel, motifs identitaires, vocationnels et/ou intérêt intrinsèque ?

Entamer ou reprendre des études universitaires est un choix de plus en plus fréquent pour des personnes déjà insérées dans la vie active (Nils, 2005). Notre problématique a consisté à s'interroger sur les motifs qui poussent ces personnes à entreprendre un programme universitaire, et ce en fonction du niveau de ce programme. À partir de la taxonomie des motifs d'entrée en formation continue de Carré (2001), les auteurs ont procédé à la validation factorielle d'une échelle spécifique aux motifs d'entrée et de persistance dans un cursus universitaire. Cet outil, qui présente une structure à quatre facteurs (motifs de développement professionnel, motifs identitaires, motifs vocationnels et intérêt pour les matières enseignées), a ensuite été administré à deux reprises auprès de 331 adultes en reprise d'études universitaires. Les résultats de la première collecte de données montrent que (1) les motifs de développement professionnel sont plus particulièrement présents chez les adultes inscrits dans un certificat universitaire, (2) les motifs identitaires et vocationnels sont les plus importants en baccalauréat et en master 120, (3) l'intérêt pour les matières enseignées est fort présent pour tout niveau de programme, mais il est le plus élevé pour les étudiants en baccalauréat et en master 120. Lors de la deuxième récolte de données, les motifs de développement professionnel sont restés les plus élevés chez les étudiants des certificats universitaires, avec néanmoins une hausse pour les étudiants en master 60 et 120. Une autre différence intéressante porte sur l'évolution à la baisse des motifs vocationnels pour les étudiants en baccalauréat, alors que ces motifs sont restés stables chez les étudiants des autres programmes. Il ressort de ces résultats que les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études diffèrent en fonction du niveau du programme d'études et que, malgré de légères fluctuations, ces motifs restent assez stables dans le temps.

Référence

Nils, F. & Vertongen, G. (2009). Les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes : Développement professionnel, motifs identitaires, vocationnels et/ou intérêt intrinsèque ? In L. Paquay (Ed.). *Actes du colloque de l'ADMEE Europe*. Louvain-la-Neuve, Belgique.

Les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes : développement professionnel, motifs identitaires, vocationnels et/ou intérêt intrinsèque ?

Chaque année, de plus en plus d'adultes, souvent déjà insérés dans la vie professionnelle, entament ou reprennent des études universitaires (Nils, 2005). Partant du constat que l'adéquation entre le contexte d'apprentissage et les motifs d'entrée en formation est un déterminant de la persévérance au sein d'un programme d'études (e. g., Viau, 2001), la problématique développée ici a consisté en une interrogation à propos des motifs qui poussent ces « adultes en reprise d'études » à entreprendre et à poursuivre un programme d'études universitaires, et ce en fonction du niveau de ce programme. Pour ce faire, nous commencerons par investiguer les différents types de motifs d'engagement mobilisés par des étudiants adultes. Nous tenterons ensuite d'éclaircir les deux questions suivantes : les motifs d'entrée en formation universitaire varient-ils en fonction du niveau des programmes ? Évoluent-ils en cours de formation ?

1. Cadre théorique

De manière normative, un adulte en reprise d'étude est défini sur base de son âge, vingt-cinq ans et plus, et du critère d'interruption d'une durée minimale d'un an entre sa formation initiale et son retour en formation (Guyot, Mainguet & Van Haeperen, 2003). Les motifs constituent, quant à eux, l'ensemble des justifications des apprenants par rapport à des événements qui se produisent (Aubret, 2001), tels que l'entrée ou la poursuite d'une formation à l'université.

1.1 Le modèle de Carré

Carré (1998, 2001) a mené une vaste recherche relative aux motifs d'engagement des adultes en formation continue. Son modèle identifie dix motifs d'engagement en formation, classés selon deux axes orthogonaux. Le premier axe distingue les motifs à orientation intrinsèque ou extrinsèque (voir Deci et Ryan, 2000). Le second axe répartit les dix motifs selon qu'ils s'orientent vers une dynamique d'apprentissage ou vers la simple participation à la formation. Au final, chacun des dix motifs de Carré se focalise sur un aspect particulier du rapport à la formation : épistémique (pour le savoir en lui-même), socio affectif (pour rencontrer d'autres personnes), hédonique (pour participer à l'ambiance), économique (pour un bénéfice économique direct ou indirect), prescrit (par obligation ou contrainte), dérivatif (pour échapper à autre chose), opératoire professionnel (pour acquérir des compétences dans le cadre de son emploi), opératoire personnel (pour développer des compétences utiles à un

projet personnel), identitaire (pour l'image de soi) ou vocationnel (pour répondre à un projet de mobilité professionnelle).

1.2 Les motifs d'entrée à l'université

Lors d'une précédente recherche, nous avons voulu vérifier l'applicabilité de la taxonomie de Carré dans un contexte universitaire (Vertongen et al., 2009). En effet, malgré sa grande richesse conceptuelle, le modèle de Carré était basé sur un échantillon d'adultes inscrits en formation professionnelle, dans des entreprises et des lieux de formation non universitaires. Or, les motifs d'entrée varient sensiblement selon que les formations considérées sont universitaires ou professionnelles (Conter et al., 1999). Par ailleurs, comme Carré le souligne (2001, p.104), les formations reprises dans ses recherches étaient majoritairement courtes (moins de cinq jours), alors que la durée des masters proposés à l'université varie d'un (master 60 crédits) à deux ans (master 120 crédits).

Vertongen et al. (2009) ont finalement procédé, auprès d'un échantillon de 300 adultes en reprise d'études répartis dans plus de quarante programmes différents, à la validation factorielle d'une échelle spécifique aux motifs d'entrée dans un cursus universitaire. Une structure à quatre dimensions est ressortie de leurs travaux. Dans l'ordre d'importance, pour l'ensemble de leur échantillon, il s'agissait des motifs épistémique (intérêt pour les matières enseignées), identitaire, vocationnel et enfin de développement opératoire professionnel.

1.3 Motifs d'engagement universitaire et niveaux des programmes d'étude

Sur base des analyses qualitatives de dix entretiens réalisés antérieurement (Nils, 2005), les auteurs ont voulu investiguer plus rigoureusement et auprès d'un échantillon plus vaste si des motifs de développement professionnel, de transformation identitaire, de réorientation de carrière et/ou un intérêt purement intrinsèque pour les matières enseignées étaient différemment rapportés en fonction du niveau de programme dans lesquels ces adultes en reprise d'études étaient inscrits. Il ressortait des entretiens réalisés à l'époque que les enjeux de développement professionnel étaient plus présents chez les étudiants inscrits dans un certificat universitaire, alors que ceux inscrits en baccalauréat ou en master rapportaient davantage de motifs vocationnels (baccalauréat et master) et identitaires (baccalauréat). La présente recherche visera, entre autres, à vérifier ces résultats.

2. Méthodologie

2.1 Population

331 adultes en reprise d'études (41.3% d'hommes, 58.7% de femmes), répartis dans 70 programmes au sein des quatre institutions de l'Académie Louvain¹, ont complété nos

¹ Au moment de la récolte des données, l'Académie Louvain était le réseau des universités catholiques francophones de Belgique. En effet, suite au processus de Bologne, ce réseau a rassemblé entre 2004 et 2015

questionnaires. Tous nos participants étaient inscrits en première année d'un programme de type certificat (27%), master 120 ECTS (24.4%), master 60 ECTS (19.9%), année préparatoire (15.1%) ou baccalauréat (8.4%). Ils étaient âgés de 21 à 65 ans, avec un âge moyen de 35 ans.

2.2 Procédure

Après avoir obtenu l'accord des responsables académiques, nous avons sensibilisé les adultes en reprise d'études de l'Académie Louvain à la problématique de notre recherche via des descentes d'auditoire. Ensuite, un email contenant le lien vers la version électronique de notre questionnaire leur a été envoyé, et ce à deux reprises : au début de l'année académique (temps 1), pour évaluer les motifs d'entrée en formation, et à la moitié du second quadrimestre (temps 2), pour évaluer les motifs de persistance.

2.3 Instruments

Pour créer notre questionnaire, nous avons repris les douze items les plus représentatifs de l'échelle descriptive de Vertongen et al. (2009), mesurant ainsi la présence de motifs de développement professionnel, identitaires, vocationnels et d'intérêt intrinsèque pour les matières enseignées. Au temps 1, la phrase d'amorce générale était : « je suis entré(e) en formation à l'université... », suivie des différents motifs. Au temps 2, la phrase d'amorce devenait : « je poursuis ma formation à l'université... ». Chaque fois, les participants devaient se situer sur une échelle de Likert en sept points, allant de un (« pas du tout d'accord ») à sept (« tout à fait d'accord »).

Par ailleurs, la notion de niveau de programme a été conceptualisée et opérationnalisée à partir de la distinction entre les baccalauréats (premier cycle), les masters 60 (deuxième cycle en un an), les masters 120 (deuxième cycle en deux ans) et les certificats universitaires (programmes non diplômants de niveau master et de minimum 10 ECTS). Étant donné la grande variabilité propre aux années préparatoires, nous avons décidé de ne pas les inclure dans nos analyses.

3. Résultats

3.1 Validation de la structure factorielle des motifs d'engagement en formation universitaire

En vue de répliquer les résultats obtenus par Vertongen et al. (2009), nous avons commencé par procéder à des analyses factorielles exploratoires sur nos douze items, aux deux temps de mesure. Celles-ci confirment la présence de quatre facteurs (motifs de développement professionnel, motifs identitaires, motifs vocationnels et intérêt intrinsèque

les universités suivantes : Les Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles (aujourd'hui USL-B), l'Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve (UCL), les Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur (aujourd'hui UNamur) et les Facultés universitaires catholiques de Mons (aujourd'hui UCLouvain-Mons, qui a fusionné avec l'UCL en 2010).

pour les matières enseignées), et expliquent respectivement 61.33% et 63.59% de la variance totale aux temps 1 et 2.

3.2 Variations des motifs en fonction du niveau des programmes

Nous avons utilisé la statistique du F de Fischer pour constater d'éventuelles différences entre les niveaux des programmes, relativement aux quatre motifs d'entrée et de persistance. Comme le montre le Tableau 1, hormis pour le motif d'intérêt intrinsèque pour les matières enseignées mesuré au temps 2, des différences importantes entre les programmes existent pour chaque motif aux deux temps de mesure, surtout en ce qui concerne le motif identitaire. Constatons également que ces différences entre programmes ont tendance à s'atténuer avec le temps.

Tableau 1. Différences de motifs observées selon le niveau des programmes

Motifs	F (temps 1)	F (temps 2)
Intérêt intrinsèque	12.17 **	0.59
Développement professionnel	8.13 **	4.07 **
Identitaire	62.27 **	23.80 **
Vocationnel	24.69 **	7.06 **

** $p < .01$

En vue de spécifier ces différences, nous avons ensuite calculé les moyennes des quatre motifs pour chaque niveau de programme, au temps 1 (Figure 1) et au temps 2 (Figure 2).

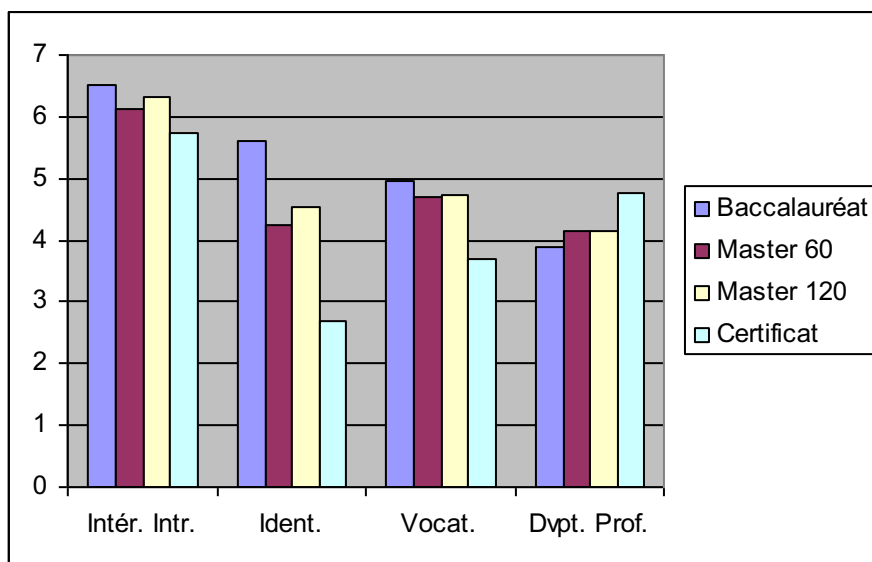


Figure 1. Motifs d'entrée en formation universitaire en fonction du niveau des programmes

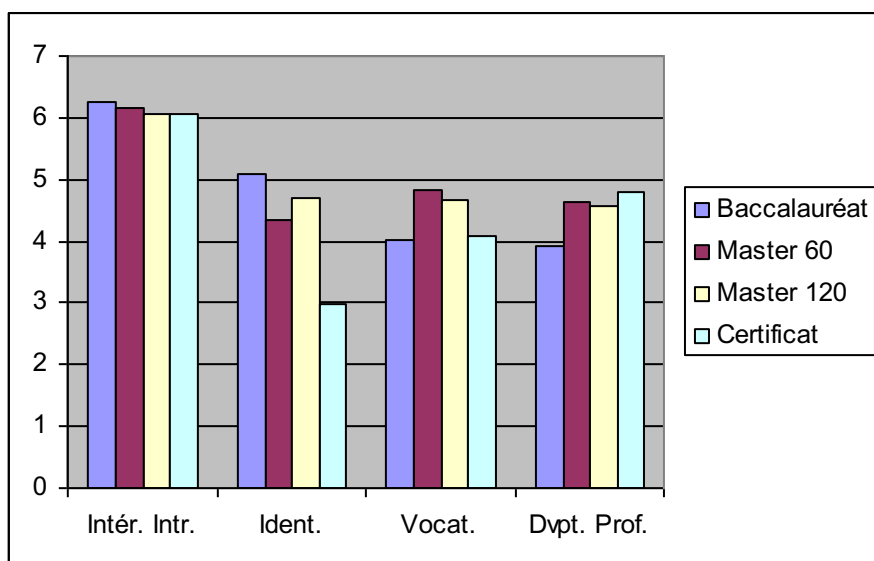


Figure 2. Motifs de persistance en formation universitaire en fonction du niveau des programmes

Des résultats obtenus lors de la première récolte de données, il apparaît de manière très significative que les motifs de développement professionnel sont plus particulièrement présents chez les adultes en reprise d'études inscrits dans un certificat universitaire. Les motifs identitaires sont, quant à eux, les plus importants chez les étudiants adultes inscrits dans un programme de baccalauréat voire de master. Il en va de même pour les motifs vocationnels. Par ailleurs, le motif d'entrée en formation basé sur l'intérêt intrinsèque pour les matières enseignées est fort présent quel que soit le niveau de programme, mais il est le plus élevé pour les étudiants en baccalauréat et en master 120.

Lors de la deuxième récolte de données, nous avons pu observer que les motifs de développement professionnel étaient restés les plus élevés chez les étudiants inscrits dans un certificat universitaire, mais également que ce motif avait augmenté pour les étudiants en master 60 et 120. Une autre différence intéressante porte sur l'évolution à la baisse des motifs vocationnels pour les étudiants en baccalauréat, alors que ces motifs sont restés stables chez les étudiants des autres programmes.

3.3 Évolution des motifs d'engagement en formation universitaire

Aux fins de vérifier l'hypothèse de la stabilité dans le temps des motifs d'entrée en formation, nous avons procédé au calcul de corrélations test retest pour chacun de nos quatre motifs. Celles-ci se sont toutes avérées supérieures à .60 (Tableau 2) ce qui, au vu de la longue période séparant nos deux temps de mesure (7 mois), représente une assez bonne stabilité temporelle.

Tableau 2. Coefficients test retest relatifs aux quatre motifs d'engagement en formation

Motifs	<i>r</i>
Intérêt intrinsèque	.67
Développement professionnel	.64
Identitaire	.70
Vocationnel	.60

4. Discussion

Par rapport à nos objectifs initiaux, nous avons tout d'abord répliqué la structure factorielle à quatre dimensions de Vertongen et al. (2009), identifiant quatre motifs d'entrée et de persistance d'adultes en reprise d'études à l'université : motifs de développement professionnel, motifs identitaires, motifs vocationnels et intérêt intrinsèque pour les matières enseignées. Ensuite, nous avons montré que les motifs d'entrée et de persistance variaient selon le niveau du programme universitaire considéré. Pour résumer ces variations, constatons (1) que le motif intrinsèque est important quel que soit le niveau du programme, et (2) que les motifs vocationnel et identitaire sont plus présents chez les étudiants inscrits dans un programme diplômant, tandis que le motif de développement opératoire professionnel est privilégié par les étudiants engagés dans un programme non diplômant (certificats). Enfin, la vérification avec succès de sa bonne fidélité sur un intervalle temporel de sept mois nous permet de conclure à une assez grande stabilité des motifs d'engagement à l'université. Il ressort donc de ces résultats que quatre grands motifs sont prépondérants pour caractériser l'entrée en formation d'adultes en reprise d'études à l'université, que ceux-ci diffèrent en fonction du niveau du programme d'études et que, malgré de légères fluctuations, ils restent assez stables dans le temps.

Sur le plan théorique, cette recherche montre que, en comparaison avec la taxonomie de Carré (2001), les motifs d'entrée en formation continue universitaire ne sont pas identiques à ceux rapportés à l'entrée d'autres types de formation continue (formations courtes, en entreprise, etc.). De plus, il apparaît judicieux, si on s'intéresse aux motifs d'entrée en formation, de questionner le type et le niveau de programme de formation car, comme nos résultats le montrent, il s'agit d'une variable associée à des motifs d'entrée spécifiques. Par ailleurs, le lien avec les théories des buts (Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989 ; Dweck, 1986) nous semble intéressant. En effet, les motifs d'intérêt intrinsèque et de développement professionnel se centrent sur la formation en tant que telle, et peuvent donc être rapprochés des buts orientés vers le contenu, ou buts d'apprentissage. D'un autre côté, les motifs identitaire et vocationnel concernent davantage les bénéfices espérés à la fin de la formation, ou tout au moins sont davantage centrés sur les conséquences indirectes de la formation plutôt que sur son contenu. En ce sens, ils correspondent aux buts orientés vers l'ego, ou buts de performance. À cet égard, en termes de perspectives futures, nous pensons que des recherches longitudinales devraient investiguer les liens entre motifs particuliers et performance académique ou persistance dans le programme.

Sur le plan pratique, cette recherche mettant en avant la diversité des motifs d'entrée en formation universitaire en fonction du niveau des programmes, il apparaît dès lors qu'une sensibilisation des acteurs/concepteurs de formation à ce genre de problématique puisse les amener à développer des dispositifs d'apprentissage qui rencontrent davantage ces motifs d'entrée en formation et les attentes qui en découlent.

5. Références bibliographiques

- Aubret, J. (2001). Adultes et travail : risques et défis. *Revue Carrièreologie*, 8(1), 147-155.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education Permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Conter, B., Maroy, C. & Urger, F. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 2, Louvain-la-Neuve.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Guyot, J.L., Mainguet, C. & Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue : L'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Nicholls, J., Cheung, P., Lauer, J. & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation : Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nils, F. (2005). *Les adultes en reprise d'étude à l'UCL*. Rapport de recherche non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. et de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(1), 25-44.
- Viau, R. (2001). La motivation : Condition essentielle de réussite (2^e édition). In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Éduquer et former* (pp. 113-121). Paris : Éditions Sciences Humaines.

Annexe 3

Influence of training entry motives on obstacles perception in an adult student population

As we showed in a previous research, adult learners enter a University program for different reasons (Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois & de Viron, 2009). By extension of Nicholl's theory (1984), these motives can be considered as content (intrinsic interest) or ego (self promotion) oriented. In this research, we postulated that these reasons are not independent of students' perception of training obstacles, which means barriers to their involvement (McGivney, 2004). The first goal of this study was to identify obstacles that are relevant in a University continuing education context. Secondly, according to self-handicapping theory, we argued that ego oriented learners should perceive training obstacles as being more problematic than content oriented students. We therefore asked 365 adult University students to complete a questionnaire at two times, about entry motives (Time 1) and training obstacles (Time 2). The results supported our hypothesis.

Référence

Vertongen, G. & Nils, F. (2009). *Influence of training entry motives on obstacles perception in an adult student population*. Paper presented at the Jure Conference : Amsterdam.

Influence of training entry motives on obstacles perception in an adult student population

1. Introduction

Every year, more and more adults undertake a university program (Hagedorn, 1999). Despite this trend, researchers seem to be in many ways limited in explaining the motivational processes acting on their persistence. Indeed, they mostly replicate theoretical models developed with traditional younger learners (Donaldson & Graham, 1999). Though, adult learners are not traditional: they are predominantly part-time students who interrupted their initial training to pursue full-time adult roles, which means they have to endorse familial and professional responsibilities (Kasworm, 2003). Thus, the adult university student population constitutes a high-risk group who should be confronted to many obstacles that might interfere with the successful completion of their training period (Nils, 2005).

Upstream for the question of obstacles perception, adult students enter a University program for different reasons (Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois & de Viron, 2009). By extension of Nicholl's theory (1984), these motives can be considered as content or ego oriented. According to self-handicapping theory (Berglas & Jones, 1978), the main goal of this paper will consist in verifying the hypothesis following which ego oriented learners should perceive training obstacles as being more problematic than content oriented ones.

1.1 Involvement obstacles

Some studies tried to shed light on involvement obstacles, and confirmed their deleterious relation to involvement (Beguín et al., 2002 ; McGivney, 2004). McGivney summarised in a rather exhaustive way the reasons commonly cited by adult learners for non completing courses programs. First of all, talking about personal factors, she argues that adult interests, priorities and life circumstances can vary widely during this particular period, and can sometimes lead to dropout if training doesn't fulfil these evolving needs. Secondly, she adds that problems related to time pressure and time management are particularly relevant for these students who have to manage a job and/or fulfil domestic commitments. What's more, McGivney (2004) cites the lack of family or partner support. Still, obstacles can be of financial nature: adults who must assume the price of their training are more susceptible to drop out than those who benefit from a financial aid from their organisation. Dissatisfaction with a course or institution seems also to be a possible non completion reason. More particularly, let's mention here that returning students in general think universities do not take sufficiently into account their particular daily life and the numerous responsibilities they must assume. Furthermore, as Tinto (1997) insisted on, social integration problems that are essentially due to non adult friendly institutions can provoke dropout. Finally, bad pre-course information or guidance can also be an obstacle to adult involvement (McGivney, 2004).

Looking through the literature, we wanted to mention two more dropout factors in this section. First, adults sometimes live far away from their learning and work places, this time coming on top of an already full booked diary. Distance should thus be taken into account (Nils, 2005). In addition, regarding the time elapsed since their last exams, adult learners sometimes think that their learning abilities aren't efficient anymore, inducing low self efficacy (see Bandura, 1997 for more details about self efficacy beliefs).

The researches before-mentioned mostly considered short training sessions, and more rarely full university programs. We thus lack today a real taxonomy of adult university students obstacles, which will be the first aim of this paper.

1.2 Training entry motives

Training entry motives may be defined as all the learners' justifications concerning their entry/pursuit in a training setting (Aubret, 2001). Several taxonomies were created to resume these motives, mostly by extrapolating from existing classifications about goals adults pursue in the different domains of their life (see Austin & Vancouver, 1996 for a review). The most recent and rigorous works in this field were led by Carré (2001). On the basis of data from more than 2000 adult learners, he brought 10 motives into light and ranged them in a two axis model. With the first axis, Carré distinguished between intrinsically and extrinsically oriented motives. In the line of self determination theory (Deci & Ryan, 2000), intrinsic motives can be fulfilled in the training in itself (e.g., to learn new contents), whereas extrinsic motives refers to goals that are exterior to the training (e.g., for the future financial rise I will benefit). The second axis separates learning and participation motives. In this way, Carré indicates whether the reason of the training entry concerns new knowledge acquirement (learning) or the simple subscription/attendance to the training group (participation).

In spite of the interest of Carré's descriptive work, his sample only contained adults engaged in short training settings (2 to 5 days), and not University programs (that can consist in 120 ECTS, or two years). Therefore, in a previous research, we asked 300 adults undertaking a University program to answer to an adapted version of the Carré's questionnaire, in order to verify the adequacy of his model to university programs. Our results showed that only four motives were relevant in our population. In order of importance, these motives were epistemic/intrinsic interest (e.g., to acquire new knowledge), self promotional (e.g., to prove myself I can go farther in my study curriculum), vocational (e.g., to orientate my career) and professional operatory (e.g., to adapt my training level to the responsibilities asked in my job) (Vertongen et al., 2009). The research presented hereafter will among others try to replicate these results on a larger sample.

1.3 Self-handicapping

Self-handicapping involves the creation or the impression of an obstacle prior to a performance (Berglas & Jones, 1978). Authors working on motivational processes have suggested that some students deliberately used such strategies, so that if their level of performance is low, some circumstances rather than a lack of ability can be seen as the cause

(Midgley & Urdan, 1995). Self-handicapping strategies have to be distinguished from causal attributions: attributions follow success or failure, whereas self-handicapping strategies precede it (Berglas & Jones, 1978). For example, an adult learner saying he certainly failed in his oral exam because he wasn't able to manage his stress is an attribution. Deliberately beginning to study the day just before the exam in order to use it as an excuse in case he would fail is a typical self-handicapping strategy: procrastination, which means the « tendency to always or nearly always put off academic tasks » (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986, p. 387). Covington (1992) argues that self-handicapping is one of the ways for students to maintain a positive self-image, by providing some other reasons of failure. In other words, some students would create or at least perceive some obstacles to their academic involvement, in order to protect their self esteem.

1.4 How entry motives may determine obstacles perception

First of all, based on Nicholls' (1984) distinction between ego and task oriented motivation, we can associate intrinsic interest motives with task orientation (e.g., I entered a university program because I'm interested by the contents), where the training is an end in itself. At the opposite, self promotion motives are clearly closer to ego orientation (e.g., I entered a university program because I want to prove myself I am able to succeed in a university diploma), in which adult students are directly concerned in evaluating their own ability (Nicholls, 1984). Adult learner's motivational orientation can thus be inferred on the basis of their entry motives.

Then, in the line of self-handicapping researches, Greenberg & Pyszczynski (1985) showed that self-handicapping occurs when self-esteem is threatened by future ego-relevant outcomes. In addition, Midgley, Arunkumar, & Urdan (1996) demonstrated with a sample of eight-grade students (13-14 years) that handicapping was positively associated with ego-oriented goals.

Following Nicholls theoretical developments and self-handicapping researches, we formulate the hypothesis that obstacles perception could be determined by differences between motivational orientations of entry motives. More specifically, for adult students scoring high on self promotion motives (ego oriented), obstacles could be associated with two objectives. First, it could upgrade the effects of their self promotion goal: if they succeed in the training despite the obstacles, they clearly demonstrate high ability. Secondly, perceiving obstacles as being problematic for their involvement could protect their self esteem after a potential dropout or failure. On the other hand, as task oriented students receive gratification from every class they attend to, students scoring high on intrinsic interest motives will be less focused on these obstacles. Following this, we expect that task oriented students (high on intrinsic interest motives) should perceive training obstacles as being less problematic than the ego oriented students (high on self promotion motives). The main objective of this paper will consist in verifying this hypothesis.

2. Method

2.1 Participants

365 adult students (142 men, 223 women) took part in our research (mean age = 34.71, $SD = 8.50$). They were all undertaking the first year of a university program. In total, about 70 programs were considered, leading either to an official diploma or to a university certificate.

2.2 Procedure

During the academic year 2007-2008, we first mobilised all the professors on the scientific interest of our research. Then, on the basis of their agreement, we sent an email to all their adult students, asking them to answer a longitudinal Internet questionnaire survey at two points in time. The first data collection (Time 1) occurred in the beginning of the academic year (October 2007), whereas we collected the second data half of the second semester (April 2008).

2.3 Material

The first questionnaire (Time 1) was composed of 12 items measuring the four entry motives: epistemic/intrinsic interest (e.g., I entered a university program because I'm interested by the contents of the training courses), self promotional (e.g., I entered a university program to prove myself I can acquire a university diploma), vocational (e.g., I entered a university program to be more competitive in the job market) and professional operator (e.g., I entered a university program to find a place where I can improve my professional practice (Vertongen et al., 2009).

For the second questionnaire (Time 2), we proceeded in two times. First, we generated 5 items for each obstacle potentially relevant for our population. Then, we interviewed 5 adult learning counsellors and 10 adult students, checking for face validity and relevance of our different items. Finally, 15 items were kept in the questionnaire, all answering the same head question: « to what extent do you perceive the following factors as potential obstacles to the pursuit of your training program? ». An open question ended the questionnaire, asking for other possible obstacles met by our participants.

For all items, a 7 points Likert scale was used, ranging from 1 (I don't agree at all with the statement) to 7 (I totally agree with the statement).

3. Results

3.1 Entry motives

In order to replicate the results obtained by Vertongen et al. (2009), we conducted an exploratory factor analysis. It confirmed the four factor structure expected, explaining 60.79% of the total variance. In a decreasing order of importance, adults started in university

programs because of the following motives: intrinsic interest, vocational transition, professional competencies development and self promotion needs. Table 1 shows the respective means and parts of observed variance.

Table 1. Hierarchy of the four entry motives

Motive	Mean	Factor variance (%)
Intrinsic interest	6.20	24.88
Vocational transition	4.67	8.78
Professional competencies development	4.53	14.55
Self promotion needs	4.27	12.59

We also tested potential differences between adults embarked in programs leading to a degree versus adults involved in a program leading to a certificate. As it can be seen in Table 2, adults in qualifying programs referred more to self esteem, intrinsic interest, and vocational motives than those who followed a certificate program.

Table 2. Differences between types of programs concerning entry motives

Motive	Programs leading to a degree (n = 236)		Programs leading to a certificate (n = 91)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD		
Intrinsic interest	6.35	0.80	6.03	1.29	2.74	<.01
Vocational transition	4.86	1.37	4.12	1.53	4.24	<.001
Professional competencies development	4.46	1.55	4.74	1.58	-1.43	ns
Self promotion needs	4.91	1.85	2.82	1.78	9.19	<.001

3.2 Involvement obstacles

First of all, we wanted to verify the relevance of the 15 obstacles items we created. Table 3 shows the extent to which our different items were perceived as potential obstacles to the pursuit of adults involvement.

Table 3. Obstacles hierarchy

Are the following factors potential obstacles to the pursuit of your training?	M	SD
<i>I rather agree¹</i>		
Time dedicated to the training	5.44	1.69
Tiredness	5.23	1.75
Holding of several activities and responsibilities concurrently	5.18	1.84
Professional involvements	4.60	1.90
Familial involvements	4.30	1.95
<i>I'm mitigated</i>		
Training timetables	4.04	1.91
Training costs	3.92	2.00
<i>I rather don't agree</i>		
Extraprofessional involvements	3.58	1.92
Friendly involvements	3.57	1.88
Stress management abilities in assessment situations	3.47	1.93
Trips to go to university courses	3.26	2.11
Administrative difficulties	2.74	1.74
Analysis and study abilities required by the training	2.69	1.74
Discrepancy with regard to other students of the training	2.69	1.73
Hierarchy agreement	2.44	1.76

Secondly, we conducted exploratory factor analysis so that we could extract groups of obstacles. Our results explained 59.02 % of the total variance, identifying four factors. University adult students seemed to be confronted to four kinds of obstacles that could undermine their academic involvement. In a decreasing order of importance, those were time management obstacles, obstacles coming from private life/learning period interface, self esteem and material obstacles. Table 4 resumes the observed means, the respective factor variances and Cronbach's alphas.

Table 4. Hierarchy of the four involvement obstacles

Factors	M	SD	Alpha
Time management	4.92	1.33	.81
Private life/learning period interface	3.85	1.59	.77
Self esteem	3.11	1.60	.65
Material	3.02	1.14	.60

¹ To facilitate the reading of this table, we divided it into 3 categories related to the degree of agreement concerning each item, their means having been compared to the theoretical mean of 4, thanks to one sample *t* tests.

3.3 Impact of the training entry motives on the obstacles perception

As a reminder, we formulated the hypothesis that ego oriented students (high on self promotion motives) perceive training obstacles as being more problematic than the task oriented students do (high on intrinsic interest motives). To verify this, we calculated Pearson correlations between entry motives scores and involvement obstacles (Table 5).

Table 5. Correlations between entry motives and involvement obstacles²

	All obstacles	Time management	Private life	Self esteem	Material
Intrinsic interest motives	.02	.04	.01	.14*	-.08
Self promotion motives	.18**	.07	.04	.26**	.18**

Following Table 5, the more our participants scored higher on the self promotion motive dimension, the more they perceived our entire obstacles scale as being problematic in the pursuit of their training process. This relation doesn't exist for adults scoring high on the intrinsic interest dimension, except concerning the self esteem factor. More particularly, we can see that the positive correlation between self promotion motives and obstacles perception is essentially due to self esteem and material obstacles.

4. Discussion

In a sample of 365 adult University students, we wanted (1) to replicate our entry motives scale (Vertongen et al., 2009), (2) to explore involvement obstacles adult learners could meet and (3) to test the hypothesis following which ego oriented learners perceive training obstacles as being more problematic than task oriented students do.

Firstly, we validated the factorial structure proposed by Vertongen et al. (2009), identifying four entry motives: intrinsic interest, vocational transition, professional competencies development and self promotion needs. By replicating the expected factorial structure, we confirmed its relevance and thus its better adequacy than Carré's taxonomy (2001) in a university continuing education setting. We also noted some differences regarding the level of the training program considered. Indeed, even though intrinsic interest motives were predominant for all types of programs, adults in qualifying programs referred more to intrinsic interest, self esteem and vocational motives than those who followed a certificate program.

Secondly, we brought to light that university adult students could be confronted to four kinds of obstacles: time management obstacles, obstacles coming from private life/learning period interface, self esteem and material obstacles. Time management obstacles seem to be the most problematic ones.

² * $p < .05$ ** $p < .01$.

Thirdly, our results show that self promotion entry motives are positively associated with obstacles perception, whereas it is clearly less the case for intrinsic interest entry motives. This means that for adult students, the reasons they give for their initial academic involvement at least partly determine their perception of obstacles that could lead them to failure or dropout. In the light self handicapping theories (Greenberg & Pyszczynski, 1985 ; Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996), this result confirms that students who worry about ego oriented goals will make more efforts to protect their self esteem from potential failure than students who care more about task oriented goals. By doing this, ego oriented students will be more inclined to self handicap, and thus to obstacles perception.

5. Conclusion

In this section, we will take our key results back in order to propose some theoretical and practical implications.

First of all, results showed that intrinsic interest was the most important motive cited. Therefore, it seems obvious that teachers should try to arouse adult students' interest. To do that, we think they should show as much links as possible between lessons contents and adults daily life, give lots of illustrations and examples, and let adult students talk about their own experiences during the courses.

Moreover, 4 motives seem to systematically emerge from the university continuing education landscape. Given the observed differences between types of programs, it could be interesting for further studies to deeper investigate adults particular needs in various training programs, in order, among others, to increase the adequacy between learners' expectations and program contents.

Besides, we saw that time management obstacles were the most problematic ones. For that reason, we think universities should adapt the schedules of all the services they already offer to traditional students: secretariat, reprography, etc. Portfolio use (Paulson, Paulson & Meyer, 1991) would also give the possibility for adult learners to keep a track of their learning activities, and thus to have more control over the training program progress. In addition, the implementation of some e-learning lessons would help adults to reduce time problems regarding trips and transport. But, as Levy (2007) reminds us, students attending e-learning courses dropout more frequently than their counterparts involved in online courses. Thus, we emphasize the necessary combination of traditional and e-learning courses.

Finally, we saw that the motivational orientation at the beginning of the academic year predicted the obstacles perception about 7 months later. Counsellors and teachers should thus be vigilant concerning the motives evoked by their students, and try to help adult newcomers to develop more content oriented motives in the case they entered a university program essentially for ego oriented reasons.

To conclude, we wanted to point a limitation to our results. First, in spite of the fact that some significant correlations distinguish between ego and content oriented students, our results didn't show significant differences concerning the most problematic obstacle: time

management problems. For that reason, future researches should try to go farther in the knowledge of adult learners' potential obstacles, and use other methods in order to verify the validity of our results.

6. References

- Aubret, J. (2001). Adultes et travail : Risques et défis. *Revue Carrièreologie*, 8(1), 147-155.
- Austin, J., & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology : Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Beguín, A., Frenay, M., Kestemont, M.P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P. & Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite*. Unpublished manuscript, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation : A response to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 273-280.
- Hagedorn, L. (1999). Factors related to the retention of female graduate students over 30. *Journal of College Student Retention*, 1(2), 99-114.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers and Education*, 48(2), 185-204.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, 19(1), 33-46.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). 'If I don't do well tomorrow, there's a reason' : Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Nils, F. (2005). *Les adultes en reprise d'étude à l'UCL*. Unpublished manuscript, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Paulson, L., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio ? *Educational Leadership*, 60-63.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. & de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(1), 25-44.

Annexe 4

Analyses complémentaires au chapitre 7

Cette annexe se veut complémentaire au chapitre 7. En particulier, pour mieux comprendre la méthode que nous y avons privilégiée, nous présentons et discutons les différents résultats obtenus après avoir fait varier sept modèles de régression logistique différents pour la variable dépendante « réussite subjective ».

Analyses complémentaires au chapitre 7

1. Introduction

Cette annexe vise à présenter les tableaux résultant des différentes méthodes de régression logistique opérées. Elle se cantonne à la variable dépendante « réussite subjective », jugée suffisante pour observer et discuter les variations entre les méthodes. Deux remarques méritent d'être précisées : *primo*, l'absence de présentation des tableaux relatifs à la réussite objective ne signifie pas qu'un autre processus a été privilégié pour sélectionner les facteurs les plus pertinents. En effet, la même démarche a été minutieusement poursuivie et la méthode ascendante du rapport de vraisemblance se montre tout aussi exigeante dans sa sélection des facteurs de réussite que ce n'est le cas pour la réussite subjective. Cependant, par souci de concision et au vu de l'impact des données manquantes sur la lisibilité des régressions relatives à la performance objective, il nous est apparu plus pertinent de comparer et discuter dans cette annexe les tableaux relatifs à la réussite subjective uniquement. *Secundo*, le résultat de la méthode ascendante du rapport de vraisemblance figurant déjà dans le chapitre 7, les tableaux correspondants ne sont pas repris dans cette annexe.

2. Comparatif des régressions logistiques (réussite subjective)

Quelques observations peuvent être mises en évidence lorsque l'on observe les différents tableaux présentés infra. Tout d'abord, force est de constater qu'une large majorité des résultats sont cohérents entre les méthodes, ce qui est plutôt rassurant quant à notre objectif d'identifier les variables les plus pertinentes. Ensuite, quand on compare le caractère significatif ou non des quatre blocs, on constate que les blocs 3 et 4 sont systématiquement et fortement significatifs. Par contre, aucune variable du bloc 2 ne ressort de façon significative. Quant au bloc 1, les tests du Khi Carré le présentent comme significatif dans de rares cas seulement. D'autre part, il est très rare qu'un facteur qui n'était pas significatif lors de son introduction le devienne à un bloc ultérieur. Seul le genre, selon la méthode Enter, fait exception à cette règle en devenant (légèrement) significatif au bloc 2. Cependant, le bloc suivant a tôt fait de rendre le facteur à nouveau non significatif, ce qui ne nous permet pas de conclure à la pertinence de la variable. Mais encore, la méthode Enter permet d'observer un phénomène qui ne se produit qu'une seule fois dans les différents tableaux : un facteur, le genre, non significatif au moment de son intégration dans l'équation au bloc 1, le devient (légèrement) à l'étape suivante (bloc 2) avant de redevenir non significatif. En outre, la méthode Enter est aussi la seule à surestimer (de près de 10%) la variance expliquée par le modèle final. Ceci s'explique par la méthode même qui, contrairement aux méthodes de sélection, conserve l'ensemble des facteurs encodés dans son modèle. Dès lors, les facteurs qui ne contribuent même que de façon très légère à l'explication de la réussite élèvent artificiellement la valeur du R^2 . Par ailleurs, la méthode ascendante suivant les statistiques

conditionnelles et de Wald ont généré exactement les mêmes résultats. Aussi, remarquons que le seul résultat aberrant observé pour la réussite subjective concerne l'effet des données manquantes (Tableaux 2 et 4) relatives aux items de soutien professionnel. Enfin, il s'avère que c'est la méthode ascendante du rapport de vraisemblance qui présentait la situation finale la plus proche de notre processus de sélection inter méthodes. Ce fut le cas pour la réussite objective également. Pour cette raison, cette dernière a été privilégiée dans le chapitre 7.

Tableau 1. Facteurs significatifs à chaque bloc selon la méthode Enter

Facteur	Effet vs référence	Bloc 1 ¹			Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4		
		<i>r</i> ² Cox&Snell=.04 <i>r</i> ² Nagelkerke=.06 <i>ns</i>			<i>r</i> ² Cox&Snell=.05 <i>r</i> ² Nagelkerke=.07 <i>ns</i>			<i>r</i> ² Cox&Snell=.29 <i>r</i> ² Nagelkerke=.40 <i>X</i> ² (27)=111.27***			<i>r</i> ² Cox&Snell=.38 <i>r</i> ² Nagelkerke=.51 <i>X</i> ² (11)=48.94***		
		β (SE)	Wald	Exp(β)	β (SE)	Wald	Exp(β)	β (SE)	Wald	Exp(β)	β (SE)	Wald	Exp(β)
Cohabitation	Vit seul vs vit accompagné et dm	.53 (.27)*	3.86	1.70	<i>ns</i>			<i>ns</i>			<i>ns</i>		
Genre	Masculin vs féminin				.45 (.23)*	3.89	1.57	<i>ns</i>			<i>ns</i>		
Motif opératoire professionnel	Score faible à modéré vs score très élevé et dm							-2.18 (.49)***	20.10	.11	-2.22 (.57)***	15.31	.11
	Score modéré à élevé vs score très élevé et dm							-1.31 (.48)**	7.49	.27	-1.44 (.57)*	6.39	.24
Intégration académique	Score faible vs score élevé							-1.17 (.50)*	5.46	.31	-1.51 (.60)*	6.26	.22
Pratiques pédagogiques	Score faible vs score élevé							-.81 (.38)*	4.48	.44	<i>ns</i>		
Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	Score faible à modéré vs score très élevé							-1.75 (.68)**	6.65	.17	<i>ns</i>		
Utilité	Score faible vs score très élevé							-1.55 (.75)*	4.30	.21	<i>ns</i>		
Difficulté	Score faible à modéré vs score modéré à élevé							.79 (.35)*	5.18	2.20	.78 (.39)*	4.02	2.19
Stratégies d'élaboration de liens	Score faible vs score très élevé										-2.77 (.81)**	11.64	.06
	Score modéré vs score très élevé										-1.39 (.58)*	5.73	.25
Engagement émotionnel positif	Score très faible vs score élevé										-3.02 (1.05)**	8.33	.05
	Score faible vs score élevé										-1.51 (.56)**	7.22	.22

¹ ns : non significatif. * : $p < .05$ ** : $p < .01$ *** : $p < .001$. dm : données manquantes.

Tableau 2. Facteurs significatifs à chaque bloc selon la méthode LR Forward Stepwise

Facteur	Effet vs <i>référence</i>	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3			Bloc 4		
		$r^2\text{Cox\&Snell}=.00$ $r^2\text{Nagelkerke}=.00$ <i>ns</i>			$r^2\text{Cox\&Snell}=.00$ $r^2\text{Nagelkerke}=.00$ <i>ns</i>			$r^2\text{Cox\&Snell}=.22$ $r^2\text{Nagelkerke}=.29$ $\chi^2(8)=91.83***$			$r^2\text{Cox\&Snell}=.31$ $r^2\text{Nagelkerke}=.41$ $\chi^2(5)=46.33***$		
		$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)
Motif opératoire professionnel	Score faible à modéré vs <i>score très élevé et dm</i>							-1.06 (.25)** *	18.37	.35	-.98 (.27)** *	13.51	.38
Soutien professionnel	Dm vs <i>score élevé</i>							.76 (.27)**	7.79	2.13	.85 (.29)**	8.37	2.34
Intégration académique	Score faible vs <i>score élevé</i>							-1.14 (.42)**	7.38	.32	-1.10 (.48)*	5.34	.33
Pratiques pédagogiques	Score faible vs <i>score élevé</i>							-.79 (.25)**	9.72	.45	-.73 (.27)**	7.11	.84
Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	Score faible à modéré vs <i>score très élevé</i>							-2.07 (.55)** *	13.91	.13	<i>ns</i>		
	Score élevé vs <i>score très élevé</i>							-1.29 (.52)*	6.09	.27	<i>ns</i>		
Utilité	Score faible vs <i>score très élevé</i>							-1.46 (.63)*	5.44	.23	-1.34 (.65)*	4.19	.26
Difficulté	Score faible à modéré vs <i>score modéré à élevé</i>							.63 (.28)*	4.96	1.88	.79 (.30)*	6.27	2.21
Stratégies d'élaboration de liens	Score faible vs <i>score très élevé</i>										-2.86 (.65)***	19.42	.06
	Score modéré vs <i>score très élevé</i>										-1.50 (.47)**	10.26	.22
	Score modéré à élevé vs <i>score très élevé</i>										-.99 (.47)*	4.51	.37
Engagement émotionnel positif	Score très faible vs <i>score élevé</i>										-2.05 (.74)**	7.72	.13
	Score faible vs <i>score élevé</i>										-1.24 (.33)***	13.60	.29

Tableau 3. Facteurs significatifs à chaque bloc selon la méthode Wald Backward Stepwise

Facteur	Effet vs référence	Bloc 1 $r^2\text{Cox\&Snell}=.02$ $r^2\text{Nagelkerke}=.02$ $\chi^2(2)=6.87^*$			Bloc 2 $r^2\text{Cox\&Snell}=.02$ $r^2\text{Nagelkerke}=.02$ ns			Bloc 3 $r^2\text{Cox\&Snell}=.23$ $r^2\text{Nagelkerke}=.31$ $\chi^2(9)=90.32^{***}$			Bloc 4 $r^2\text{Cox\&Snell}=.32$ $r^2\text{Nagelkerke}=.43$ $\chi^2(5)=46.60^{***}$		
		$\beta(SE)$	Wald	$\text{Exp}(\beta)$	$\beta(SE)$	Wald	$\text{Exp}(\beta)$	$\beta(SE)$	Wald	$\text{Exp}(\beta)$	$\beta(SE)$	Wald	$\text{Exp}(\beta)$
Genre	Masculin vs <i>féminin</i>	.42 (.21)*	3.92	1.53	.42 (.21)*	3.92	1.53	ns			ns		
Motif opératoire professionnel	Score faible à modéré vs <i>score très élevé et dm</i>							-1.33 (.31)***	18.72	.26	-1.26 (.34)** *	13.82	.28
Intégration académique	Score faible vs <i>score élevé</i>							-1.17 (.44)**	7.47	.31	-1.13 (.48)*	5.46	.32
Pratiques pédagogiques	Score faible vs <i>score élevé</i>							-.84 (.26)**	10.59	.43	-.79 (.28)**	8.02	.45
Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	Score faible à modéré vs <i>score très élevé</i>							-2.07 (.56)***	13.56	.13	ns		
	Score élevé vs <i>score très élevé</i>							-1.29 (.53)*	5.91	.27	ns		
Utilité	Score faible vs <i>score très élevé</i>							-1.39 (.64)*	4.77	.25	ns		
Difficulté	Score faible à modéré vs <i>score modéré à élevé</i>							.64 (.29)*	5.04	1.90	.81 (.31)**	7.02	2.26
Stratégies d'élaboration de liens	Score faible vs <i>score très élevé</i>										-2.87 (.66)***	19.14	.06
	Score modéré vs <i>score très élevé</i>										-1.47 (.48)**	9.44	.23
Engagement émotionnel positif	Score très faible vs <i>score élevé</i>										-2.06 (.75)**	7.53	.13
	Score faible vs <i>score élevé</i>										-1.23 (.34)***	13.21	.29

Tableau 4. Facteurs significatifs à chaque bloc selon la méthode Wald/Conditional Forward Stepwise

Facteur	Effet vs référence	Bloc 1 $r^2\text{Cox\&Snell}=.00$ $r^2\text{Nagelkerke}=.00$ <i>ns</i>			Bloc 2 $r^2\text{Cox\&Snell}=.00$ $r^2\text{Nagelkerke}=.00$ <i>ns</i>			Bloc 3 $r^2\text{Cox\&Snell}=.22$ $r^2\text{Nagelkerke}=.29$ $\chi^2(8)=91.83***$			Bloc 4 $r^2\text{Cox\&Snell}=.31$ $r^2\text{Nagelkerke}=.41$ $\chi^2(5)=46.33***$		
		$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)
Motif opératoire professionnel	Score faible à modéré vs <i>score très élevé et dm</i>							-1.06 (.25)***	18.37	.35	-.98 (.27)***	13.51	.38
Soutien professionnel	Dm vs <i>score élevé</i>							.76 (.27)**	7.79	2.13	.85 (.29)**	8.37	2.34
Intégration académique	Score faible vs <i>score élevé</i>							-1.14 (.42)**	7.38	.32	-1.10 (.48)*	5.34	.33
Pratiques pédagogiques	Score faible vs <i>score élevé</i>							-.79 (.25)**	9.72	.45	-.73 (.27)**	7.11	.48
Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	Score faible à modéré vs <i>score très élevé</i>							-2.07 (.55)***	13.91	.13	<i>ns</i>		
Utilité	Score élevé vs <i>score très élevé</i>							-1.29 (.52)*	6.09	.27	<i>ns</i>		
Difficulté	Score faible vs <i>score très élevé</i>							-1.46 (.63)*	5.44	.23	-1.34 (.65)*	4.19	.26
	Score faible à modéré vs <i>score modéré à élevé</i>							.63 (.28)*	4.96	1.88	.79 (.30)*	6.72	2.20
Stratégies d'élaboration de liens	Score faible vs <i>score très élevé</i>										-2.86 (.65)***	19.42	.06
	Score modéré vs <i>score très élevé</i>										-1.50 (.47)**	10.26	.22
	Score élevé vs <i>score très élevé</i>										-.99 (.47)*	4.51	.37
Engagement émotionnel positif	Score très faible vs <i>score élevé</i>										-2.05 (.74)**	7.72	.13
	Score faible vs <i>score élevé</i>										-1.24 (.33)***	13.60	.29

Tableau 5. Facteurs significatifs à chaque bloc selon la méthode Conditional Backward Stepwise

Facteur	Effet vs référence	Bloc 1 $r^2 \text{Cox\&Snell} = .02$ $r^2 \text{Nagelkerke} = .02$ $\chi^2(2) = 6.87^*$			Bloc 2 $r^2 \text{Cox\&Snell} = .02$ $r^2 \text{Nagelkerke} = .02$ ns			Bloc 3 $r^2 \text{Cox\&Snell} = .23$ $r^2 \text{Nagelkerke} = .31$ $\chi^2(10) = 93.11^{***}$			Bloc 4 $r^2 \text{Cox\&Snell} = .32$ $r^2 \text{Nagelkerke} = .43$ $\chi^2(5) = 45.15^{***}$		
		$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)	$\beta(SE)$	Wald	Exp(β)
Genre	Masculin vs <i>féminin</i>	.42 (.21)*	3.92	1.53	.42 (.21)*	3.92	1.53	ns			ns		
Motif opératoire professionnel	Score faible à modéré vs <i>score très élevé et dm</i>							-1.38 (.31)***	19.80	.25	-1.31 (.34)***	14.59	.27
	Score modéré à élevé vs <i>score très élevé et dm</i>							-.65 (.33)*	3.99	.52	ns		
Intégration académique	Score faible vs <i>score élevé</i>							-1.16 (.43)**	7.37	.31	-1.14 (.48)*	5.54	.32
Pratiques pédagogiques	Score faible vs <i>score élevé</i>							-.85 (.26)**	10.91	.43	-.79 (.29)*	8.02	.45
Valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice	Score faible à modéré vs <i>score très élevé</i>							-2.14 (.57)***	14.15	.12	ns		
	Score élevé vs <i>score très élevé</i>							-1.34 (.54)*	6.28	.26	ns		
Utilité	Score faible vs <i>score très élevé</i>							-1.34 (.63)*	4.48	.26	ns		
Difficulté	Score faible à modéré vs <i>score modéré à élevé</i>							.65 (.29)*	5.12	1.91	.81 (.31)**	6.95	2.25
Stratégies d'élaboration de liens	Score faible vs <i>score très élevé</i>										-2.81 (.65)***	18.47	.06
	Score modéré vs <i>score très élevé</i>										-1.40 (.48)**	8.46	.25
Engagement émotionnel positif	Score très faible vs <i>score élevé</i>										-2.02 (.75)**	7.24	.13
	Score faible vs <i>score élevé</i>										-1.24 (.34)***	13.37	.29

Annexe 5

Questionnaires de la recherche par cohortes

Cette annexe présente les questionnaires des deux temps de mesure de notre recherche par cohortes. Pour faciliter l'identification des différentes échelles, les variables mesurées sont précisées (via une abréviation indiquée en italique et entre parenthèses). Lorsque les dimensions factorielles attendues a priori diffèrent de la structure factorielle observée dans nos analyses exploratoires, nous le signalons en note de bas de page pour permettre au lecteur de bien comprendre les nuances des différentes échelles utilisées au chapitre 7. Notons que ces différentes précisions (abréviations et analyses factorielles) ne figuraient pas sur le questionnaire transmis aux participants à notre étude.

Questionnaires de la recherche par cohortes

1. Temps 1

Merci d'avoir accepté de participer à cette recherche financée par le FNRS !

Cette étude vise à comprendre **ce qui vous motive** à poursuivre votre formation, ainsi que les **obstacles** que vous rencontrez afin d'adapter les dispositifs de formation en conséquence. Nous vous demandons de répondre à l'ensemble des questions qui suivent. La passation vous prendra ± 15 minutes. Nous vous assurons que toutes les données recueillies resteront totalement **confidentielles**, et vous remercions d'avance pour votre aide précieuse !

1. Données personnelles

1. Adresse mail (**très important**) :

En fin d'année, nous vous enverrons un second questionnaire pour comprendre dans quelle mesure votre opinion a évolué au fil de la formation. Cette adresse mail nous permettra d'associer les deux questionnaires auxquels vous aurez répondu.

2. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

3. Quelle est votre date de naissance ?

4. En quelle année avez-vous obtenu votre dernier diplôme ?

5. Quelle est votre nationalité ? ☐ Belge ☐ autre :

6. Quelle est votre langue maternelle ? ☐ Français ☐ autre :

7. Quel est le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu jusqu'à présent ?

- Secondaire...

- Supérieur...

☐ Général

☐ Type court (graduat, régentat, baccalauréat)

☐ Technique

☐ 1er cycle en Haute Ecole (candidatures, baccalauréat)

☐ Professionnel

☐ 1er cycle à l'université (candidatures, baccalauréat)

☐ 2e cycle en Haute Ecole (licence, ingénieur, master)

☐ 2e cycle à l'université (licence, ingénieur, master, DES, année complémentaire)

☐ 3e cycle à l'université (DEA, doctorat)

8. En quelle année avez-vous obtenu ce diplôme ?

9. Combien de fois avez-vous doublé depuis le début de votre scolarité primaire ?

fois

10. Quel est le niveau de formation le plus élevé de votre père ?

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Non scolarisé | ☐ Secondaire inférieur technique | ☐ Secondaire supérieur professionnel |
| ☐ Primaire | ☐ Secondaire supérieur technique | |
| ☐ Secondaire inférieur général | ☐ Secondaire inférieur professionnel | ☐ Supérieur non universitaire |
| ☐ Secondaire supérieur général | | ☐ Supérieur universitaire |

11. Quel est le niveau de formation le plus élevé de votre mère ?

- | | | |
|---|---|---|
| ☐ Non scolarisé | ☐ Secondaire inférieur technique | ☐ Secondaire supérieur professionnel |
| ☐ Primaire | ☐ Secondaire supérieur technique | |
| ☐ Secondaire inférieur général | ☐ Secondaire inférieur professionnel | ☐ Supérieur non universitaire |
| ☐ Secondaire supérieur général | | ☐ Supérieur universitaire |

Dans la suite du questionnaire, il vous sera souvent demandé de vous situer sur une échelle allant de 1 à 7.

Les chiffres intermédiaires vous permettent de nuancer votre réponse.¹

	Pas du tout d' accord	Pas d' accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d' accord	D' accord	Tout à fait d' accord
	1	2	3	4	5	6	7
12. Votre entourage familial (conjoint, enfant, ou parents) vous soutient dans la poursuite de votre formation (encouragements, marques de confiance,...). (SF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Des aménagements sont présents au niveau de votre quotidien familial (répartition différente des tâches, prise en charge des enfants,...) pour vous permettre de répondre aux exigences de la formation. (SF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Votre entourage familial vous encourage à participer aux activités de formation (cours, travaux à domicile, travaux pratiques,...). (SF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Votre entourage familial vous aide concrètement à suivre votre formation (allègement des tâches ménagères,...). (SF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Actuellement, vivez-vous... ☐ seul(e) ☐ en couple ☐ chez vos parents

17. Combien d'enfants avez-vous ?

¹ SF : soutien familial

18. Si vous pratiquez une ou plusieurs activités extraprofessionnelles (sport, loisirs, activités culturelles, politiques...), combien de temps en moyenne y consacrez-vous par semaine ?
☐ moins d'1 heure ☐ entre 1 et 3 heures ☐ entre 3 et 5 heures ☐ plus de 5 heures

2. Données professionnelles

19. Quel est votre statut professionnel ?

☐ Demandeur d'emploi ☐ Indépendant(e) ☐ Fonctionnaire ☐ Enseignant(e)

☐ Employé(e) ☐ Cadre ☐ Ouvrier(e) ☐ Autre :

Si vous n'exercez pas d'activité professionnelle en ce moment ou que vous êtes indépendant(e) à titre principal, veuillez passer au point 3 – engagement en formation.

20. Votre organisation professionnelle est-elle au courant de votre engagement en formation ?

☐ oui ☐ non

21. Si oui, dans quelle mesure prend-t-elle en charge les frais inhérents à votre formation ?
 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes ? ²	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5	6	7
22. Dans votre organisation professionnelle, le fait de suivre des formations est considéré comme normal pour des personnes occupant votre fonction. (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Votre organisation désapprouve votre inscription en formation. (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Votre organisation vous a soutenu psychologiquement lors de votre inscription en formation (encouragements, marques d'intérêt...). (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Votre organisation vous a soutenu pratiquement lors de votre inscription en formation (promesse de promotion, d'évolution de carrière, prise en charge du droit d'inscription...). (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Au moment de vous inscrire en formation, vous avez obtenu des réaménagements au niveau de votre travail (dispositifs congés-éducation, temps partiel, aménagement des horaires de travail,...). (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Si vous avez répondu non, veuillez passer au point 3 – engagement en formation.

² SP : soutien professionnel

3. Engagement en formation

Au début de l'année académique, je me suis inscrit(e) en formation à l'université...³

	Pas du tout d' accord	Pas d' accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d' accord	D' accord	Tout à fait d' accord
	1	2	3	4	5	6	7
27. parce que je voulais réorienter ma carrière. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. parce que je voulais renforcer mes contacts professionnels. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. parce qu'obtenir un titre universitaire était important pour l'image que j'ai de moi. (IDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. pour le plaisir de me former dans ce domaine. (EPI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. parce que je voulais acquérir des cadres théoriques nécessaires à certaines activités dans mon travail. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. parce que j'éprouvais de l'intérêt pour les contenus de formation. (EPI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. parce que je voulais mettre en adéquation mon niveau de formation et le niveau de responsabilité lié à ma fonction. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. parce que cela devrait avoir un impact positif au niveau financier. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. pour me prouver que je pouvais aller plus loin dans mon cursus d'études. (IDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. parce que les thématiques de cours me passionnaient. (EPI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. parce que l'université est un lieu où je peux réfléchir à ma pratique professionnelle. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. parce que je voulais acquérir un titre universitaire. (IDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. parce que je voulais me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. parce que je voulais acquérir de nouvelles connaissances. (EPI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. parce que je voulais montrer à mon entourage que je suis capable d'aller jusqu'au bout d'une formation universitaire. (IDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. pour avoir plus de compétences dans mon travail. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Autre(s) :

³ VOC : motif vocationnel ; IDE : motif identitaire ; EPI : motif épistémique ; OPE : motif opératoire professionnel.

4. Votre formation

43. Quel type de formation suivez-vous actuellement ?

- ☐ 1^{ère} année de baccalauréat
☐ année préparatoire / passerelle
☐ master 60 ECTS ou master complémentaire (1an)
☐ 1^{ère} année de master 120 ECTS (2ans)
- ☐ agrégation
☐ certificat
☐ autre :

44. Veuillez indiquer l'intitulé précis de la formation que vous suivez.

45. Dans quelle université êtes-vous inscrit(e) ?

- ☐ Université Catholique de Louvain
☐ Facultés Universitaires Saint-Louis
☐ Facultés Universitaires Catholiques de Mons
☐ Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur

46. En moyenne, combien de temps par semaine passez-vous à assister aux activités de formation (cours, travaux pratiques) ? heures/semaine

47. En moyenne, combien de temps par semaine consacrez-vous à votre formation en dehors des activités de formation (étude, lectures complémentaires,...) ? heures/semaine

48. Si vous avez des examens à présenter en fin d'année, à peu près quel pourcentage final pensez-vous être capable d'obtenir ? %

49. Votre accès à cette formation a-t-il été rendu possible grâce aux expériences professionnelles et/ou extraprofessionnelles que vous avez réalisées ? ☐ oui ☐ non

50. Depuis la fin de vos études « initiales » (secondaires ou supérieures), à combien de formations continues, d'une durée supérieure à une semaine, avez-vous déjà participé (certificats, attestations, séminaires, formations professionnelles ou cours de promotion sociale) ?

Quand vous pensez à **vos études**, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? ⁴

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5	6	7
51. Le temps passe vite quand je participe aux cours. (INT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Le contenu de cette formation m'intéresse. (INT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

⁴ INT : valeur intrinsèque ; UTI : utilité ; IMP : importance ; COU : coût ; SEP : sentiment d'efficacité personnelle.

53.	Cette formation va me servir à réaliser mes objectifs professionnels. <i>(UTI)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.	Comprendre le contenu des cours est très important pour moi. <i>(IMP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Peu importe le travail que cette formation exige de ma part, je pense que cela en vaut le coup. <i>(COU)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Cette formation est utile à mon projet professionnel. <i>(UTI)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Dans cette formation, je peux réussir aussi bien ou même mieux que la plupart des autres étudiants. <i>(SEP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Cette formation me demande un investissement important en temps et énergie par rapport à ce qu'elle m'apporte. <i>(COU)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver. <i>(SEP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60.	J'apprécie les matières présentées dans le cadre de cette formation. <i>(INT)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61.	En général, je trouve que le travail qui m'est demandé dans cette formation est très difficile. <i>(COU)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62.	Il est important de me prouver que je suis capable de réussir cette formation. <i>(IMP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63.	Dans cette formation, je dois beaucoup travailler pour avoir un bon résultat. <i>(COU)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64.	Je pense que la quantité d'effort nécessaire pour réussir cette formation en vaut la peine. <i>(COU)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65.	Le risque d'échouer dans cette formation me fait peur. <i>(SEP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66.	Je ne pense pas que je pourrai réutiliser ce que j'apprends aux cours dans d'autres contextes. <i>(UTI)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67.	Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours. <i>(SEP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68.	Je ne sais pas encore à quoi va me servir cette formation. <i>(UTI)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69.	Les compétences et connaissances que je développe à travers cette formation me seront utiles pour ma vie professionnelle. <i>(UTI)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70.	Je me sens capable d'atteindre les objectifs de cette formation. <i>(SEP)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71.	En général, je trouve que la participation aux cours est intéressante. <i>(INT)</i>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarque(s) complémentaire(s) éventuelle(s) :

Nous vous remercions pour votre participation !

2. Temps 2

Merci d'avoir accepté de participer à cette recherche financée par le FNRS !

Cette étude vise à comprendre **ce qui vous motive** à poursuivre votre formation, ainsi que les **obstacles** que vous rencontrez afin d'adapter les dispositifs de formation en conséquence. Nous vous demandons de répondre à l'ensemble des questions qui suivent. La passation vous prendra ± 15 minutes. Nous vous assurons que toutes les données recueillies resteront totalement **confidentielles**, et vous remercions d'avance pour votre aide précieuse !

1. Données personnelles

1. Adresse mail (**très important**) :

C'est sur base de votre adresse mail que nous réunirons les différents questionnaires auxquels vous avez répondu.

2. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

3. Quelle est votre date de naissance ?

Dans la suite du questionnaire, il vous sera souvent demandé de vous situer sur une échelle allant de 1 à 7.

Les chiffres intermédiaires vous permettent de nuancer votre réponse.⁵

	Pas du tout d' accord	Pas d' accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d' accord	D' accord	Tout à fait d' accord
	1	2	3	4	5	6	7
4. Votre entourage familial (conjoint, enfant, ou parents) vous soutient dans la poursuite de votre formation (encouragements, marques de confiance,...). (SF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Des aménagements sont présents au niveau de votre quotidien familial (répartition différente des tâches, prise en charge des enfants,...) pour vous permettre de répondre aux exigences de la formation. (SF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Données professionnelles

6. Quel est votre statut professionnel ?

☐ Demandeur d'emploi ☐ Indépendant(e) ☐ Fonctionnaire ☐ Enseignant(e)

☐ Employé(e) ☐ Cadre ☐ Ouvrier(e) ☐ Autre :

Si vous n'exercez pas d'activité professionnelle en ce moment ou que vous êtes indépendant(e) à titre principal, veuillez passer au point 3 – engagement en formation.

Votre organisation professionnelle est-elle au courant de votre engagement en formation ?

☐ oui ☐ non

⁵ SF : soutien familial

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les propositions suivantes ? ⁶	Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt en désaccord Indécis Plutôt d'accord D'accord Tout à fait d'accord						
	1	2	3	4	5	6	7
7. Votre organisation désapprouve votre engagement en formation. (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Votre organisation vous soutient dans la poursuite de votre formation par des encouragements et marques d'intérêt. (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Votre organisation vous apporte un soutien concret, pratique par rapport à votre formation. (SP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Vous bénéficiez de réaménagements au niveau de votre travail (dispositifs congés-éducation, temps partiel, aménagement des horaires de travail,...). (SP) ⁷	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Si vous avez répondu non, veuillez passer au point 3 – engagement en formation.

3. engagement en formation

Je poursuis ma formation à l'université ...⁸

	Pas du tout d'accord Pas d'accord Plutôt en désaccord Indécis Plutôt d'accord D'accord Tout à fait d'accord						
	1	2	3	4	5	6	7
11. parce que je veux réorienter ma carrière. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. parce que je veux renforcer mes contacts professionnels. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. parce que je veux acquérir des cadres théoriques nécessaires à certaines activités dans mon travail. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. parce que j'éprouve de l'intérêt pour les contenus de formation. (EPI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. parce que je veux mettre en adéquation mon niveau de formation et le niveau de responsabilité lié à ma fonction. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. pour me prouver que je peux aller plus loin dans mon cursus d'études. (IDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. parce que l'université est un lieu où je peux réfléchir à ma pratique professionnelle. (OPE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. parce que je veux acquérir un titre universitaire. (IDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

⁶ SP : soutien professionnel/

⁷ L'item 10 déprimait fortement l'alpha de Cronbach ; il a donc été retiré de notre indice global.

⁸ VOC : motif vocationnel ; IDE : motif identitaire ; EPI : motif épistémique ; OPE : motif opératoire professionnel.

19.	parce que je veux me rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi. (VOC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.	parce que je veux acquérir de nouvelles connaissances. (EPI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre(s) :								

Dans quelle mesure percevez-vous les facteurs proposés ci-dessous comme des obstacles à la poursuite de votre formation ? ⁹		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
		1	2	3	4	5	6	7
21.	Le temps (GEST TPS OBLI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22.	Les horaires de cours (GEST TPS OBLI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23.	Les difficultés administratives (PRAT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.	Les engagements professionnels (GEST TPS OBLI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.	Les engagements familiaux (GEST TPS EXTRA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26.	Les engagements amicaux (GEST TPS EXTRA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27.	Les autres engagements extraprofessionnels (sportifs, culturels,...) (GEST TPS EXTRA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28.	Le coût de la formation (PRAT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29.	Les trajets pour se rendre aux cours (PRAT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30.	Les capacités d'analyse et d'étude requises par la formation (ES)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31.	Le stress lié aux épreuves d'évaluation (ES)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32.	Le cumul de mes activités et responsabilités (GEST TPS OBLI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33.	La fatigue (GEST TPS OBLI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre(s) :								

4. Votre formation

34. Quel type de formation suivez-vous actuellement ?

☐ 1^{ère} année de baccalauréat

☐ année préparatoire / passerelle

☐ master 60 ECTS ou master complémentaire (1an)

☐ 1^{ère} année de master 120 ECTS (2ans)

☐ agrégation

☐ certificat

☐ autre :

35. En moyenne, combien de temps par semaine passez-vous à assister aux activités de formation (cours, travaux pratiques) ?

 heures/semaine

36. En moyenne, combien de temps par semaine consacrez-vous à votre formation en dehors des activités de formation (étude, lectures complémentaires,...) ?

 heures/semaine

⁹ GEST TPS OBLI : gestion du temps lié aux obligations ; GEST TPS EXTRA : gestion du temps lié aux activités extraprofessionnelles (vie privée) ; ES : estime de soi ; PRAT : pratique.

37. Si vous avez des examens à présenter en fin d'année, à peu près quel pourcentage final pensez-vous être capable d'obtenir ?

%

38. Avez-vous bénéficié d'un étalement d'une année sur deux ans pendant votre formation ?

☐ oui ☐ non

39. Avez-vous suivi une année préparatoire avant d'entamer votre programme proprement dit ?

☐ oui ☐ non

Quand vous pensez à **votre formation**, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? ¹⁰¹¹

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5	6	7
40. Le temps passe vite quand je participe aux cours. (INT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Le contenu de cette formation m'intéresse. (INT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. J'entretiens de bonnes relations avec mes formateurs. (INTEG ACAD)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Comprendre le contenu des cours est très important pour moi. (IMP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Peu importe le travail que cette formation exige de ma part, je pense que cela en vaut le coup. (COU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Cette formation est utile à mon projet professionnel. (UTI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Cette formation me permet de rencontrer des formateurs intéressants. (INTEG ACAD)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Dans cette formation, je peux réussir aussi bien ou même mieux que la plupart des autres étudiants. (SEP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Cette formation me demande un investissement important en temps et énergie par rapport à ce qu'elle m'apporte. (COU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr(e) de pouvoir y arriver. (SEP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¹⁰ INT : valeur intrinsèque ; UTI : utilité ; IMP : importance ; COU : coût ; SEP : sentiment d'efficacité personnelle ; INTEG ACAD : intégration académique et sociale.

¹¹ Comme précisé au chapitre 7, les analyses factorielles réalisées à partir de l'échantillon de notre recherche par cohortes n'ont pas généré les résultats attendus. En particulier, alors que les items mesurant les attentes de réussite et l'utilité se sont regroupés suivant les dimensions attendues, les items de valeur intrinsèque, de coût (sous-dimension relative au rapport coût-bénéfice, cf. items 44, 48 et 54) et un item d'importance (centré sur l'intérêt intrinsèque, cf. item 43) se sont retrouvés ensemble sur le premier facteur extrait (dénommé « valeur intrinsèque et rapport coût-bénéfice » dans nos travaux). Quant aux 4 autres items (trois censés mesurer le coût, cf. items 51, 53 et 55, et un item d'importance centré sur la capacité à réussir, item 52), ils concernent surtout la perception de difficulté (le facteur correspondant a été nommé « difficulté » dans notre manuscrit).

50.	Je me sens intégré parmi mes collègues de cours. (INTEG ACAD)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51.	En général, je trouve que le travail qui m'est demandé dans cette formation est très difficile. (COU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52.	Il est important de me prouver que je suis capable de réussir cette formation. (IMP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53.	Dans cette formation, je dois beaucoup travailler pour avoir un bon résultat. (COU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54.	Je pense que la quantité d'effort nécessaire pour réussir cette formation en vaut la peine. (COU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55.	Le risque d'échouer dans cette formation me fait peur. (COU)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56.	Je suis sûr(e) de pouvoir comprendre les idées développées aux cours. (SEP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57.	Je me sens lié aux autres participants à cette formation. (INTEG ACAD)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58.	Je ne sais pas encore à quoi va me servir cette formation. (UTI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59.	Les compétences et connaissances que je développe à travers cette formation me seront utiles pour ma vie professionnelle. (UTI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60.	Je me sens capable d'atteindre les objectifs de cette formation. (SEP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61.	En général, je trouve que la participation aux cours est intéressante. (INT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Durant vos cours, dans quelle mesure avez-vous déjà éprouvé les **émotions** suivantes ? (Les chiffres intermédiaires vous permettent de nuancer vos réponses) ¹²

		Jamais							Très souvent
		1	2	3	4	5	6	7	
62.	Anxiété (NEG)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
63.	Joie (POS)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
64.	Honte (NEG)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
65.	Colère (NEG)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
66.	Fierté (POS)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
67.	Ennui (NEG) ¹³	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

¹² : NEG : émotion négative ; POS : émotion positive.

¹³ L'ennui saturant systématiquement à la fois sur le facteur « engagement émotionnel positif » (-.50) et « engagement émotionnel négatif » (-.45), nous ne l'avons pas intégré à nos scores globaux.

5. Stratégies de travail et d'étude

Si une proposition ne s'applique pas à votre situation, veuillez laisser la case vide.¹⁴

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5	6	7
68. Je fais un effort même lorsque ce que j'apprends ne m'intéresse pas vraiment. (SUP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. J'essaie d'établir des liens entre le contenu du programme et ma pratique professionnelle. (LIE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. Avant de commencer à étudier une matière, je me demande quelle est la meilleure façon de l'aborder. (SUP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. La plupart du temps, j'attends la dernière minute pour étudier mes examens ou pour faire mes travaux. (EFF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. Je n'hésite pas à demander de l'aide si nécessaire. (AIDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. J'essaie de voir la pertinence de ce que j'apprends aux cours dans ma vie extraprofessionnelle. (LIE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. Pour vérifier si je maîtrise un sujet, j'essaie d'appliquer la matière à d'autres situations que celles vues au cours. (LIE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75. J'ai tendance à ne pas lire plus que ce qui est exigé dans le cadre des enseignements de la formation. (EFF)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76. Lorsque j'ai fini d'étudier, je me demande si j'ai atteint mon objectif d'étude. (SUP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77. Si je bloque sur une difficulté, je vais demander de l'aide pour pouvoir continuer à avancer. (AIDE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Perception du dispositif pédagogique

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	1	2	3	4	5	6	7
78. Les formateurs consacrent du temps à faire des liens entre la théorie et notre pratique de terrain.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79. Les formateurs se basent sur notre vécu professionnel ou extraprofessionnel durant leurs cours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80. Les formateurs adaptent leurs enseignements en fonction de nos projets professionnels ou extraprofessionnels.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. Les formateurs essaient de comprendre comment nous voyons les choses avant de nous suggérer leur manière de les voir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¹⁴ SUP : supervision ; LIE : élaboration de liens ; EFF : effort ; AIDE : recherche d'aide.

La formation que je suis actuellement a eu un impact sur les dimensions suivantes :	Aucun impact			Impact modéré		Impact très important	
	1	2	3	4	5	6	7
59. Sentiment de mieux me comprendre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. Sentiment de mieux comprendre mon entourage	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. Augmentation de mon assertivité/affirmation de moi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. Gain d'intérêt pour mon travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63. Sentiment de mieux comprendre mon travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64. Augmentation de mon efficacité au travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65. Augmentation de mon rendement au travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Autre(s) impact(s)
éventuels :

Remarque(s) complémentaire(s) éventuelle(s) :

Nous vous remercions pour votre participation !