

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**Quels sont les facteurs
influençant la persévérance
d'adultes en formation dans
l'enseignement de promotion
sociale en vue d'obtenir un
CESS et comment l'influencent-
ils ?**

Auteure : VAN DRIESSCHE Pauline
Promotrice : ROLAND Nathalie
Accompagnatrice : FRENAY Mariane
Lectrice : REAMDONCK Isabel
Année académique 2022-2023
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée formation d'adultes

Remerciements

À travers ces quelques lignes, je souhaiterais adresser ma reconnaissance aux différentes personnes qui m'ont soutenue, que ce soit moralement ou professionnellement, tout au long de la rédaction de ce mémoire ainsi que durant mes trois ans d'études à la FOPA.

Tout d'abord, je tenais à remercier ma promotrice, madame Roland, pour sa grande disponibilité et pour ses conseils précis et avisés. Merci d'avoir passé de nombreuses heures à relire et annoter mes écrits. Ces actions m'ont rassurée et m'ont permis d'avancer avec confiance tout au long de ce travail.

Merci également à mon accompagnatrice, madame Frenay, qui a su, par ses remarques pertinentes, enrichir mon travail et me permettre d'évoluer davantage.

Merci à madame Reamdonck, ma lectrice, pour l'intérêt qu'elle aura porté à ce travail.

Ces remerciements s'adressent également à mes proches. Sans eux, je ne serais pas arrivée là où j'en suis aujourd'hui.

Merci à Florent, pour son soutien infailible. Merci de m'avoir écoutée, de longues heures durant, d'avoir su me rassurer, me conseiller et me rappeler ma valeur dans les moments plus difficiles.

Merci à ma famille, qui a toujours été là et qui, à sa manière, a contribué à l'aboutissement de ce travail. Merci à ma maman, Annick, d'avoir été présente et d'avoir relu ce travail pour le perfectionner et à mon papa, Olivier, d'avoir passé de nombreuses heures de route pour me conduire, malgré les horaires contraignants de la FOPA, et d'avoir toujours pris de mes nouvelles.

J'aimerais aussi remercier mes camarades de FOPA qui m'ont suivie tout au long de ce parcours universitaire. Merci à Stephanie, Jordy et Manon de m'avoir soutenue et d'avoir su être une oreille attentive. Merci également pour tous les moments informels mais tellement nécessaires que nous avons passés ensemble.

Pour finir, merci aux participants d'avoir accepté de prendre part à cette recherche et d'avoir donné de leur temps. Je les remercie de m'avoir fait confiance et de s'être livrés avec tant de générosité.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
1 Introduction	7
1.1 Intérêts personnels	7
1.2 Pertinence sociale et scientifique	8
1.3 Structure du mémoire	10
2 Définition du public et du contexte	11
2.1 Le contexte de l’enseignement de promotion sociale	11
2.1.1 Objectifs de ce type d’enseignement.....	11
2.1.2 Organisation de l’EPS	12
2.1.3 Conditions d’admission.....	12
2.1.4 Enseignement secondaire de promotion sociale.....	13
2.2 Le public des adultes en formation dans l’EPS	13
2.2.1 Les adultes en formation	13
2.2.1.1 Les adultes en reprise d’études (ARE).....	14
2.2.1.2 Les adultes en poursuite d’études (APE) dans le contexte de formation CESS.....	16
2.2.2 Pour résumer	17
2.3 Pourquoi s’engager en formation : les motifs d’entrée en formation.....	17
2.3.1 Modèle de Carré	18
3 Cadres théoriques liés à la persévérance	21
3.1 Le concept de persévérance.....	21
3.2 La théorie du comportement planifié	24
3.2.1 Présentation du modèle	24
3.2.1.1 Le comportement	25
3.2.1.2 L’intention.....	26
3.2.1.3 L’attitude.....	26
3.2.1.4 Les normes injonctives et descriptives	27
3.2.1.5 Le contrôle comportemental perçu (CCP)	28
3.2.2 Rapport et pertinence par rapport aux adultes en formation et à la persévérance	28
3.3 L’ <i>expectancy-value</i>	32
3.3.1 Présentation du modèle	32
3.3.1.1 La value.....	34
3.3.1.2 L’ <i>expectancy</i>	34

3.3.1.3	La relation « expectancy-value »	35
3.3.2	Rapport et pertinence par rapport aux adultes en formation et à la persévérance	35
3.4	Liens entre les deux cadres théoriques présentés	37
3.5	Conclusion	39
4	Méthodologie	41
4.1	Élaboration de la question opérationnelle de recherche.....	41
4.2	Type de recherche	41
4.3	Population et échantillon.....	42
4.3.1	Délimitation de la population.....	43
4.3.2	Sélection de l'échantillon.....	43
4.4	Outil de recueil de données	45
4.4.1	L'entretien semi-directif.....	45
4.4.2	Création du guide d'entretien.....	45
4.4.3	Déroulement type d'une entrevue	47
5	Analyse des données	49
5.1	Méthode d'analyse des données.....	49
5.2	Description des participants	50
5.2.1	Généralités	50
5.2.2	Les adultes en reprise d'études	50
5.2.3	Les adultes en poursuite d'études	52
5.3	Présentation des résultats	53
5.3.1	Facteurs liés à la formation actuelle.....	54
5.3.1.1	L'organisation de la formation	54
5.3.1.2	Les cours dispensés.....	55
5.3.1.3	Les méthodes d'évaluation	56
5.3.1.4	L'équipe éducative.....	57
5.3.1.5	La présence des pairs	59
5.3.2	Facteurs liés à l'individu	60
5.3.2.1	Raisons de l'inscription à la formation CESS	60
5.3.2.2	Troubles et maladies	62
5.3.2.3	Le passé scolaire	63
5.3.2.4	Les perceptions des chances de réussite	64
5.3.2.5	Le statut d'adulte, de parent.....	66
5.3.3	Influence de l'entourage.....	67
5.3.3.1	Attitude des proches vis-à-vis du monde scolaire en général	67
5.3.3.2	Attitude des proches vis-à-vis de l'entrée dans la formation CESS	68

5.3.3.3	Aide de l'entourage par rapport à la formation actuelle	69
5.3.4	La persévérance	70
5.3.4.1	Visions des participants à propos de la notion de persévérance ...	70
5.3.4.2	Intention de persévérer des participants pour cette formation	72
5.3.4.3	Signes d'engagement vis-à-vis de la formation	73
5.3.5	Résumé de l'analyse horizontale	74
6	Discussion	77
6.1	L'intention de persévérer	78
6.2	Motifs d'entrée en formation.....	79
6.3	La présence des pairs.....	82
6.4	L'importance de l'entourage	83
6.5	Les responsabilités de la vie d'adulte.....	86
6.6	Les expériences de réussite et/ou d'échec.....	89
6.7	Biais et limites de la recherche.....	93
6.8	Pistes de recherches futures.....	95
6.9	Implications pratiques	97
7	Conclusion générale	100
8	Bibliographie	103
9	Annexes.....	112
	Annexe A : fiche d'identification et consentement.....	112
	Annexe B : guide d'entretien	114
	Annexe C : grille d'analyse – codage.....	120
	Annexe D : transcription des entretiens	121

1 Introduction

Afin d'introduire ce mémoire, nous commencerons par exposer les raisons personnelles qui nous ont poussée à choisir le thème de la persévérance ainsi que le contexte des adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir un CESS. Nous justifierons également ce choix en démontrant l'intérêt scientifique et social que présente ce sujet. Pour finir, afin de donner une vue d'ensemble de ce travail, nous présenterons la structure que prendra ce mémoire.

1.1 Intérêts personnels

Le thème de la persévérance dans les études nous est venu suite aux différentes expériences professionnelles et personnelles que nous avons pu vivre. En effet, durant nos études d'institutrice primaire à la haute école ou lors de nos années à la FOPA, nous avons remarqué qu'un nombre extrêmement important d'étudiants mettaient fin à leur formation pour se réorienter ou même parfois pour abandonner toute forme d'études supérieures. Également, lors d'un stage dans l'enseignement de promotion sociale, nous avons été interpellée par le fait que plus de la moitié des participants à la formation abandonnaient leur cursus en cours de route. Avec toutes ces observations, nous avons l'impression que, quels que soient le contexte et le public concernés, la question de l'abandon et de la persévérance restait toujours problématique. C'est à ce moment-là que la décision de prendre la persévérance comme sujet d'étude de mémoire nous est venue.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, le fait qu'un nombre important d'étudiants abandonnent leurs études n'est pas inconnu. Par exemple, un rapport de l'ETNIC (2015) expose qu'au cours de l'année 2012-2013, le taux de réussite lors de la première année d'étude s'élève à 39% dans l'enseignement supérieur de type court, 34% dans l'enseignement supérieur de type long et de 36% dans l'enseignement de type universitaire. Ce rapport n'en est qu'un parmi tant d'autres et cela met en lumière le fait que ce problème d'abandon existe depuis de nombreuses années et n'est, malheureusement, pas encore réglé à l'heure actuelle.

Mais, ces chiffres ne se cantonnent pas uniquement aux étudiants classiques dans l'enseignement supérieur. Effectivement, selon Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron et

Traversa (2009) un pourcentage élevé d'adultes en reprise d'études (ARE) met fin à leur cursus et ne vont pas jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Selon la thèse de Vertongen (2020), ce chiffre est même plus élevé que celui des étudiants « classiques » : au cours de l'année 2013-2014, 15% des ARE ont interrompu le master qu'ils avaient débuté, ce chiffre s'élève à 5% pour les étudiants « classiques ». Concernant les étudiants ayant commencé un BAC, 46% des ARE ont abandonné leurs études alors que le pourcentage est de 32% pour les étudiants « classiques ». L'enjeu est d'autant plus grand qu'au cours des dernières dizaines d'années, les adultes reprenant des études sont devenus de plus en plus nombreux. Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron et Traversa (2009) ont rapporté qu'entre 1999 et 2004, la quantité d'ARE universitaires avait augmenté de 26% (concernant le site de l'UCLouvain).

1.2 Pertinence sociale et scientifique

Le thème de la persévérance, et de la motivation dans les études de manière générale, intéresse les chercheurs depuis de nombreuses années. Pour cause, d'un **point de vue social**, l'abandon des études engendre bien des enjeux. En effet, selon l'étude de Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay (2015) le fait d'interrompre son cursus de formation aurait des répercussions négatives d'un point de vue financier et/ou psychologique. Pour l'aspect pécunier, les frais liés à l'inscription à l'université, qu'ils soient directs (minerval) ou indirects (location d'un kot, achat de livres, ...), ne pourront pas être compensés par l'obtention d'un diplôme en fin de cursus. Pour les adultes en formation, cette conséquence est d'autant plus forte que les frais engendrés par l'inscription sont accentués parfois par une perte de revenus. En effet, certains adultes en formation prennent la décision de diminuer leur charge horaire de travail pour pouvoir suivre des études. Par conséquent, ils sont donc moins rétribués durant le temps de leur cursus et, s'ils abandonnent, ce sacrifice aura été vain. Outre les conséquences financières, des conséquences psychologiques négatives peuvent aussi apparaître. Toujours d'après ces auteurs, cela peut se traduire par une baisse d'estime de soi ou une baisse du sentiment d'efficacité personnelle.

Un certain nombre de recherches ont déjà été menées pour les adultes en formation universitaire. En revanche, il ne nous semble pas que la littérature soit assez fournie concernant les adultes en formation dans des institutions semblables à celles de la

promotion sociale. D'un **point de vue de la pertinence scientifique**, nous pensons qu'étudier dès lors ce public précis serait intéressant. Effectivement, ce public est susceptible de ne pas avoir les mêmes motivations, les mêmes objectifs et ne bénéficie pas des mêmes ressources que les apprenants en formation universitaire. Dès lors, il serait pertinent de se pencher sur ce type de public pour observer les facteurs qui favorisent l'abandon ou la persévérance de ces adultes-là pour pouvoir les comparer à ceux d'adultes dans d'autres contextes d'enseignement.

Suivant toutes ces informations nous avons élaboré une question de départ qui servira de guide à ce travail : « Quels sont les facteurs influençant la persévérance des adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale et comment l'influencent-ils ? ». Malgré tout, l'enseignement de promotion sociale dispensant un très large choix de formations, dans un souci de réalisme, nous avons circonscrit davantage le public étudié aux adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir le CESS. Notre question de recherche sera formulée dès lors comme : « Quels sont les facteurs influençant la persévérance d'adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir d'un CESS et comment l'influencent-ils ? »

Cette question est dès lors pertinente pour plusieurs raisons. D'une part, comme mentionné plus haut, elle répondrait à un certain manquement présent dans la littérature scientifique. En effet, elle permettrait de parcourir le domaine de l'enseignement de promotion sociale, qui est, à l'heure actuelle, un domaine encore très peu exploité par la recherche (en ce qui concerne le territoire belge) contrairement à celui de l'enseignement universitaire qui est déjà très présent dans la littérature, que ce soit au sujet d'étudiants « classiques » ou d'adultes en formation (même si ces derniers sont moins étudiés également). D'autre part, d'un **point de vue social**, ce sujet permettrait de mieux comprendre, à court terme, les facteurs influençant la persévérance ou l'abandon des adultes en formation en vue d'obtenir un CESS pour, à plus long terme, minimiser ce pourcentage d'abandon en trouvant des possibilités d'actions. Ces actions permettraient de limiter les dommages financiers et/ou psychologiques des apprenants qui interrompent leur programme de formation (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015).

1.3 Structure du mémoire

À la suite de cette introduction, nous commencerons par définir le public ainsi que le contexte de notre étude. Ces précisions permettront au lecteur de mieux comprendre le profil de nos participants ainsi que la réalité à laquelle ils sont confrontés.

Par après, nous présenterons les cadres théoriques qui nous ont permis d'explorer et de comprendre notre thématique en profondeur. Dans cette partie nous exposerons une définition du concept de persévérance ainsi que la théorie du comportement planifié et la théorie de l'*expectancy-value*.

Suite à cela, nous présenterons notre méthodologie basée sur les référents théoriques évoqués.

Pour conclure, s'en suivra une présentation de nos résultats et une discussion de ces derniers au regard des concepts théoriques développés en amont.

2 Définition du public et du contexte

Pour commencer ce travail, il nous semble nécessaire de définir plus précisément certains termes qui seront centraux lors de cette recherche. Premièrement, nous présenterons brièvement le contexte particulier de l'enseignement de promotion sociale à savoir quels sont les buts de ce type d'enseignement, comment il s'organise, les conditions d'admission et les formations en lien avec l'obtention du CESS. Ensuite, nous définirons le public concerné à savoir les adultes en formation en vue d'obtenir le CESS dans l'enseignement de promotion sociale. Pour cela, nous définirons qui sont les adultes en formation et les particularités qui les différencient des étudiants « classiques ». Également, nous parlerons des motifs qui amènent les adultes à s'inscrire en formation en abordant la taxonomie de Carré (1998).

2.1 Le contexte de l'enseignement de promotion sociale

Avec ces 152 établissements (territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles) l'enseignement de promotion sociale (EPS) est très vaste en termes de proposition de formations. L'EPS possède également un système particulier qui le distingue de l'enseignement de plein exercice. Pour saisir les enjeux qui y sont liés, il semblait nécessaire de définir dès lors ce type d'enseignement. Les informations suivantes sont tirées du site officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles « enseignement.be ».

2.1.1 Objectifs de ce type d'enseignement

Selon le décret organisant l'enseignement de promotion sociale (1991), l'EPS s'organise autour de deux objectifs principaux à savoir :

- Le développement des personnes : participer à l'épanouissement individuel en incitant à une meilleure insertion sociale, professionnelle, culturelle et scolaire.
- Les besoins de la société : assouvir le besoin et la demande de formations provenant des entreprises, des administrations et, de manière plus générale, des milieux socio-économiques et culturels.

2.1.2 Organisation de l'EPS

L'EPS propose un panel de formations allant du niveau secondaire au niveau des études supérieures en passant, par exemple, par des formations de remise à niveau. L'aboutissement de ces formations mène à des titres reconnus (certificats et diplômes).

Ce type d'enseignement s'organise suivant un système d'Unités d'Enseignement (UE). Chaque UE est sanctionnée par une attestation de réussite. Plusieurs UE couplées, généralement, à des stages et à une épreuve intégrée forment une section. Afin d'obtenir le titre désiré, l'apprenant doit obtenir toutes les attestations de réussite des UE constituant la section qu'il poursuit et, par la suite, réaliser une épreuve intégrée qui démontre sa maîtrise des différents acquis d'apprentissage ciblés par son cursus.

L'apprenant peut dès lors suivre le cursus « classique » proposé par l'établissement ou personnaliser son parcours en adaptant le rythme et la durée de sa formation en choisissant les UE qu'il souhaite suivre. Néanmoins, il devra veiller à tenir compte de la validité des attestations de réussite qu'il accumule et à respecter l'organigramme des UE de la section.

De nombreuses autres adaptations sont prévues pour répondre aux impératifs personnels de l'apprenant. Par exemple, à l'inscription, le passé scolaire et/ou les acquis professionnels antérieurs du candidat sont pris en compte. Également, en plus des horaires scolaires « classiques », les formations peuvent avoir lieu le soir, le week-end et même durant les congés scolaires.

2.1.3 Conditions d'admission

Ce type d'enseignement s'adresse à tout adulte désirant se former. Pour répondre à ce critère, il ne faut plus être considéré en obligation scolaire à temps plein. Selon la loi concernant l'obligation scolaire (1983), cette obligation se termine aux 16 ans de l'individu.

L'inscription s'effectue par UE. Certaines UE sont soumises à des capacités/titres préalables requis. Si cela est nécessaire, un test d'admission est effectué pour vérifier la maîtrise de ces capacités/titres. Les apprenants payent dès lors un droit d'inscription en fonction du nombre de périodes prévues dans leur programme et du

niveau de formation qu'ils suivent. Les mineurs, chômeurs, handicapés, bénéficiaires du revenu d'intégration sociale, ... ne doivent pas payer ce droit d'inscription.

2.1.4 Enseignement secondaire de promotion sociale

Dans le cas de ce mémoire, nous nous intéressons à des individus souhaitant obtenir un CESS. L'EPS propose deux types de formation répondant à cela.

- Formations « C2D » et « CESS humanités générales »

Ces formations sont constituées de cours généraux d'un niveau semblable à celui des humanités générales de l'enseignement ordinaire. Pour accéder à ces formations, il est obligatoire d'être âgé de minimum 18 ans et d'avoir réussi un test d'admission et/ou une 4^{ème} année secondaire de l'enseignement général de plein exercice.

- Formation « complément CESS » ou « complément de formation générale en vue de l'obtention du CESS »

Cette formation est composée de cours généraux d'un niveau moins exigeant que ceux de la formation « CESS humanités générales » et se termine par la réalisation d'une épreuve intégrée. Pour accéder à ces formations, il est obligatoire d'avoir réussi une 4^{ème} année secondaire (C2D ou diplôme équivalent) et d'être détenteur d'un certificat de qualification.

2.2 Le public des adultes en formation dans l'EPS

Dans cette partie nous viserons à définir le public des adultes en formation. Afin d'être plus précis et complet, nous détaillerons aussi deux « sous-catégories » d'adultes en formation : les adultes en reprise d'étude (ARE) et les adultes en poursuite d'étude (APE).

2.2.1 Les adultes en formation

Comme cela a été présenté au point précédent, les formations de l'enseignement de promotion sociale s'adressent à tout adulte souhaitant entreprendre une formation. D'un point de vue législatif, cela inclus toute personne ayant dépassé l'obligation scolaire à temps plein. L'obligation scolaire commence l'année des 6 ans de l'individu et se termine à la fin de l'année scolaire où l'individu aura atteint l'âge de 18 ans. Malgré tout, à l'âge de 16 ans, l'apprenant entre dans une obligation scolaire à temps

partiel. Ainsi, à partir de 16 ans, l'individu peut déjà, sous certaines conditions, accéder à l'EPS.

Nous concernant, le terme « d'adulte en formation » dans un contexte d'EPS concerne donc une tranche d'âge très large car elle inclut des individus âgés de minimum 16 ans et sans maximum défini. Dans notre cas, les adultes en formation seront donc des individus ayant dépassé l'obligation scolaire à temps plein.

Dès lors, notre public d'adultes en formation se différencie largement des étudiants « classiques » caractérisés par Mason (2016). En effet, ces derniers sont définis comme étant généralement âgés entre 18 ans et 23 ans, sortant directement d'une école secondaire, dépendants financièrement et étudiant à temps plein. Les individus concernés par notre recherche sont majoritairement en opposition avec l'ensemble des critères mentionnés dans cette définition.

À contrario, nous pouvons dire que ces adultes en formation peuvent rentrer dans la définition des étudiants « non-traditionnels ». D'après Vertongen (2020), ce terme d'étudiant non-traditionnel englobe les individus qui ne rentrent pas dans les « traditions » des institutions et se définit comme étant « 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 » (Vertongen, 2020, p.36). La possibilité de correspondre à cette définition en ne répondant qu'à un seul de ces critères la rend assez inclusive et semble englober davantage la population que nous étudions dans ce mémoire.

À présent, détaillons deux types d' « adultes en formation étudiants non-traditionnels » présents dans le contexte de l'EPS : les adultes en reprise d'études et les adultes en poursuite d'études.

2.2.1.1 Les adultes en reprise d'études (ARE)

La littérature scientifique rapporte plusieurs définitions de ce type de public. Malgré tout, une série de caractéristiques reviennent régulièrement et Guyot, Mainguet & Van Haepere (2003) proposent une définition synthétique et complète. Dès lors, d'après ces auteurs, les principales caractéristiques définissant un ARE seraient que l'individu doit :

- Être âgé d'au moins 25 ans.
- Avoir interrompu son parcours de formation au minimum durant un an.

En plus de ces éléments de définition, ce type de public possède des caractéristiques propres qui le différencient nettement des étudiants « classiques ». En contexte universitaire par exemple, on peut voir que 91,2% d'ARE ont une activité professionnelle simultanément avec leur activité étudiante, que 69,4 % vivent en couple et que 48,9% ont au moins un enfant à leur charge (Nils as cited in Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron & Traversa, 2009). En outre, comme dit plus haut, ces individus ont fait une pause dans leur parcours de formations durant au moins un an et ont donc, par conséquent, vécu une expérience professionnelle ou de recherche d'emploi. Cet ensemble de caractéristiques montre que les ARE s'opposent à la définition des étudiants « classiques » de Mason (2016) citée précédemment.

Suivant ces particularités de vie personnelle et professionnelle, les auteurs soutiennent que le vécu d'un ARE (ainsi que sa propension à persévérer) sera distinct de celui d'un étudiant « classique » durant un parcours de formation et aura dès lors un impact sur le déroulement de cette dernière. Par exemple, Soidet et Raussin (2019) montrent dans leur étude que les obligations financières et/ou familiales des ARE, couplées à un sentiment d'efficacité personnelle bas et des difficultés administratives et/ou organisationnelles sont régulièrement cités comme freins par les ARE pouvant les pousser à prendre la décision d'interrompre et d'abandonner leur formation.

Ces informations montrent qu'il est pertinent de considérer les ARE comme un public spécifique à étudier différemment des étudiants « classiques ».

Mais, notre étude se concentrant sur les ARE en vue d'obtenir le CESS (dans l'enseignement de promotion sociale), nous nous sommes également questionnés sur la différence entre ces ARE-là et les ARE universitaires. D'après l'article de Matus (2019), les profils d'ARE ne sont pas les mêmes suivant les formations qu'ils poursuivent. Par exemple, cette dernière rapporte que les individus ayant un niveau de diplôme relativement élevé vont se diriger à nouveau vers des études de niveau supérieur. Elle ajoute que ce choix est possible grâce à la facilité financière dont ces derniers bénéficient : allocations de chômage, économies personnelles anticipées, salaire d'un conjoint, etc. Au contraire, les individus ayant peu de ressources, que ce soit financières et/ou « scolaires », vont se retrouver, parfois incités par leur institution

de chômage, dans des formations plus « élémentaires ». Des exceptions existent bien évidemment mais la majorité des parcours suivent ce schéma-là. Cet exemple, malgré qu'il concerne la France, confirme le fait que tous les ARE ne sont pas à mettre dans le même panier et que le fait de les étudier selon le type de formation qu'ils ont choisi est pertinent.

Pour finir, Vertongen (2020) nous donne les chiffres suivants « 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. » (Vertongen, 2020, p.87). Cette donnée nous ramène à notre sujet d'étude principal qu'est la persévérance et montre encore une différence entre les ARE et les étudiants traditionnels.

2.2.1.2 Les adultes en poursuite d'études (APE) dans le contexte de formation CESS

En dehors des ARE, d'autres individus sont susceptibles de suivre le type de formation que nous étudions. En effet, selon les conditions d'admission de l'EPS et les informations apportées précédemment, il s'agit de jeunes adultes d'au moins 16 ans et n'ayant jamais arrêté leurs études. Il nous semblait important de les mentionner car nous sommes susceptibles de les rencontrer dans la suite de cette étude.

Tout comme les ARE, ces apprenants ne sont pas à considérer comme des étudiants « classiques » car ils ne rentrent pas entièrement dans la définition de Mason (2016). Effectivement, ils ne se situent pas forcément dans la tranche d'âge des 18-23 ans et n'étudient pas forcément à temps plein. En revanche, ils partagent une caractéristique avec les étudiants classiques car ils sortent directement d'une école secondaire.

Par ailleurs, à nouveau comme les ARE, ils peuvent être considérés comme des étudiants non-traditionnels. En effet, en s'inscrivant à cette formation dans le but d'obtenir un CESS, ces individus suivent des cours à temps partiel et n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire. Ces deux caractéristiques sont présentes dans la définition des étudiants non traditionnels évoquée plus haut (Vertongen, 2020).

Malgré tout, ces étudiants ne sont pas des ARE. Une définition a retenu notre attention et pourrait dès lors englober ce type de public. La dénomination qui convient à ce type d'individu est donc celle d'« adultes en poursuite d'études » (APE). Dès lors, ces derniers « sont âgés de moins de 25 ans et ont moins d'un an d'expérience

professionnelle. » (Mestdag, 2021, p.29). Cette dénomination et la définition qui y correspond sont initialement utilisées dans un contexte universitaire mais elles semblent également convenir à notre contexte. Cette définition s'oppose de fait à celle des ARE et différencie clairement ces deux types d'adultes en formation.

Les autres individus ne rentrant pas dans les cases d'ARE ou d'APE dans le contexte de l'enseignement de promotion sociale seront simplement considérés comme des « adultes en formation étudiants non-traditionnels » car ils ne remplissent pas les conditions nécessaires pour être considérés comme des étudiants classiques non plus.

2.2.2 Pour résumer

Dès lors, le public des adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale est composé d'adultes, au sens d'individus non soumis à l'obligation scolaire à temps plein, étudiants non-traditionnels. Certains peuvent plus spécifiquement être qualifiés d'ARE ou d'APE mais, il est possible que d'autres ne rentrent dans aucune de ces deux catégories. Dans la suite de ce mémoire, nous utiliserons majoritairement les termes « d'adulte en formation » (AEF), d'ARE et d'APE quand cela s'avèrera pertinent.

À présent que nous avons défini et clarifié les caractéristiques des individus présents lors de formations dans l'EPS, intéressons-nous aux raisons qui poussent les apprenants à entrer dans une démarche de formation.

2.3 Pourquoi s'engager en formation : les motifs d'entrée en formation

Les raisons poussant un individu à s'inscrire en formation peuvent être très diverses et variées et influencer partiellement son implication dans la formation. C'est en ce sens que Carré (1998) a établi sa typologie des motifs d'entrée en formation. Cette question est secondaire dans le cadre de ce mémoire. Effectivement, nous nous intéressons aux raisons qui poussent les adultes en formation à persévérer une fois qu'ils sont déjà entrés dans le processus de formation et non aux raisons qui les poussent à entrer dans un processus de formation. Néanmoins, il nous semblait important de l'aborder afin de contextualiser et d'avoir une vue plus globale de l'expérience de formation des adultes en formation.

2.3.1 Modèle de Carré

En 1998, Carré mène une étude qualitative dont le but est de déterminer les raisons poussant des adultes (aux profils et formations diverses) à s’inscrire à une formation. Cette étude nous intéresse particulièrement car les adultes interrogés lors de cette étude s’inscrivaient à des formations non-universitaires ce qui se rapproche du public étudié dans ce mémoire. Suite à cette étude, ce dernier a établi une typologie de dix motifs d’entrée en formation. Ces derniers s’organisent autour de deux axes :

- Motivation intrinsèque - motivation extrinsèque : les motifs d’engagement répondant à une motivation intrinsèque sont liés au désir pur de l’apprenant de se former, pour la formation en elle-même. Au contraire, pour des motifs répondant à une motivation extrinsèque, l’apprenant suit la formation dans le but d’atteindre des objectifs externes à la formation (Ryan & Deci, 2000).
- Apprentissage – participation : si l’étudiant suit la formation dans une optique d’apprentissage, il vise l’acquisition d’un savoir lié à la formation. Dans le cas où il vise la participation, l’individu sera davantage attiré par l’inscription, la présence à la formation en elle-même (Carré, 1998).

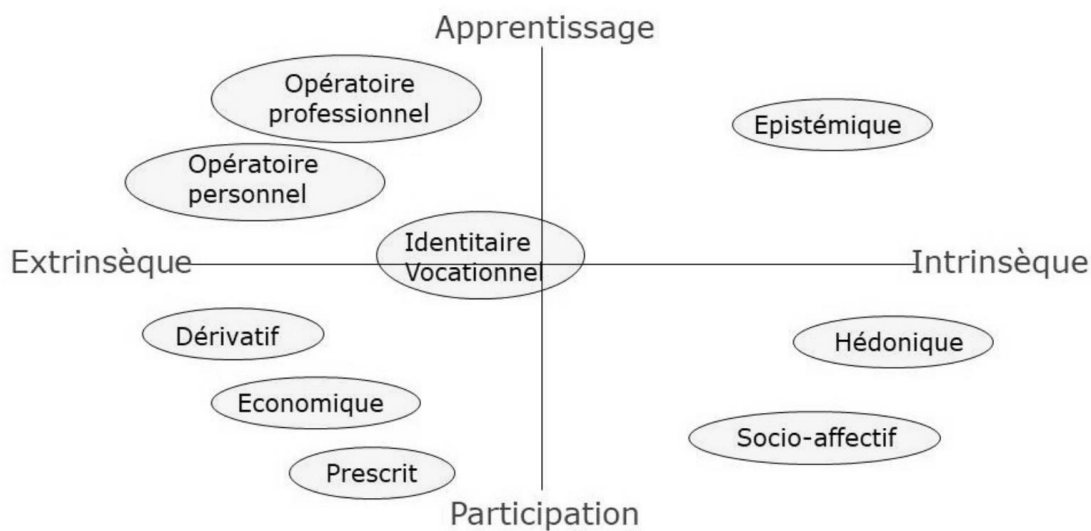


Figure 1. Taxonomie des motifs d’engagement en formation de Carré (1998, 2001)

Suivant ces deux axes, dix motifs d’engagement en formation se dessinent. Dès lors, suivant ces motifs, l’apprenant s’inscrit à la formation pour :

Motif épistémique	apprendre, sans autre but indirect. Le contenu de la formation en lui-même est une source de plaisir en soi.
-------------------	--

Motif socio-affectif	jouir des échanges et des relations sociales qui se créent durant la formation.
Motif hédonique	profiter des conditions pratiques du fonctionnement de la formation comme le confort du lieu, l'organisation des cours, ...
Motif opératoire professionnel	acquérir des savoirs (compétences, attitudes, habiletés, ...) qui lui permettront de réaliser des tâches spécifiques dans son domaine professionnel.
Motif opératoire personnel	acquérir des savoirs (compétences, attitudes, habiletés, ...) qui lui permettront de réaliser des tâches spécifiques dans son domaine personnel.
Motif économique	obtenir des avantages matériels et/ou financiers directs (comme par exemple les allocations de chômage) ou indirects (une augmentation de salaire dans son emploi). L'objectif principal est d'améliorer sa vie financière.
Motif prescrit	sous les conseils/ordres d'autrui. Cela peut être de manière implicite (conseil d'un ami) ou explicite (obligation légale, dans certains emplois, de se former).
Motif dérivatif	éviter de faire face à des situations qu'il juge désagréables (paraître incompetent face à ses collègues, éviter des problèmes familiaux à la maison, ...)
Motif identitaire	acquérir des savoirs et/ou de la reconnaissance qui lui permettront d'atteindre ou de préserver une image sociale de lui qu'il juge positive ou pour s'éloigner d'une image sociale de lui-même qu'il trouve négative.
Motif vocationnel	acquérir des savoirs et/ou de la reconnaissance qui lui permettront d'atteindre ou de préserver un emploi. L'individu est dans une logique de gestion de carrière ou de recherche d'emploi par exemple.

Pour terminer, l'auteur précise que ces motifs d'engagement en formation sont pluriels, contingents et évolutifs (Carré, 2001). Ils sont effectivement pluriels dans le sens où les adultes ayant participé à l'étude avaient rarement un seul et unique motif. Ils sont également contingents car ils sont liés à un certain projet de formation en

particulier. Un apprenant n'évoquera pas les mêmes motifs suivant la formation qu'il suit. Et pour finir, ils sont évolutifs car au cours d'une même formation, certains motifs peuvent apparaître ou disparaître selon divers facteurs tels que les conditions de vie de l'apprenant.

Il serait intéressant de se demander si les motifs d'entrée en formation varient selon le type d'enseignement. Par exemple, au sein même du contexte universitaire on peut observer des différences selon le niveau de programme choisi. En effet, d'après le texte de Nils et Vertongen (2010) le motif intrinsèque revient quel que soit le niveau de programme mais les ARE ayant choisi un programme non diplômant (certificat) auront plus tendance à être motivés par des motifs de développement opératoire professionnel tandis que des ARE ayant privilégié un programme diplômant seront davantage mus par des motifs vocationnels et identitaires. Ces auteurs terminent en confirmant le fait que les motifs d'entrée en formation des ARE ne seront pas les mêmes suivant que ces individus aient choisi une formation continue universitaire ou un autre type de formation continue (en entreprise, formation courte, ...). Si de telles différences existent au sein même du monde universitaire, les adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale doivent également avoir des motifs différents de ceux en contexte universitaire. D'ailleurs, Dæhlen et Ure (2009) montrent une différence de motifs d'entrée selon le niveau de qualification des participants. Ces auteurs ont montré que les adultes ayant un faible niveau de qualification (niveau primaire ou secondaire) à l'arrivée en formation continue étaient davantage motivés par des raisons financières, par des valeurs extrinsèques liées à l'emploi et par des raisons sociales (comme le fait de faire des nouvelles rencontres) que les adultes possédant un plus haut niveau de qualification (enseignement supérieur).

À présent que nous avons une vision globale du public des adultes en formation et des diverses raisons qui les poussent à s'inscrire en formation, nous allons pouvoir nous atteler au cœur de ce travail, à savoir, comprendre les processus motivationnels qui se déroulent pendant la formation et qui influencent leur persévérance.

3 Cadres théoriques liés à la persévérance

À travers ce volet du mémoire, nous allons détailler le concept central de notre recherche, à savoir, la persévérance. Nous commencerons par définir cette dernière et par exposer les indicateurs qui permettent de la mesurer. Ensuite, nous nous intéresserons à deux modèles théoriques : la théorie du comportement planifié (Fishbein & Ajzen, 2010) et le modèle de l'*expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000). Le public des adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale n'ayant pas encore fait l'objet de nombreuses recherches, le choix de présenter deux modèles théoriques a été fait afin de garantir une prise d'informations plus riche et complète. Également, ces modèles ont déjà été utilisés dans le cadre d'études sur la motivation et/ou la persévérance mais à nouveau, pas avec le public qui nous intéresse. Ayant déjà été étudiés dans d'autres contextes et avec d'autres publics, ces modèles semblent pertinents pour notre recherche. Nous prendrons le temps de détailler davantage la pertinence de chaque modèle dans la suite de ce chapitre. Pour finir, il sera montré que ces deux modèles possèdent des similarités qui les rapprochent et qui justifient leur utilisation conjointe.

3.1 Le concept de persévérance

La persévérance est un concept étudié depuis de nombreuses années dans la littérature avec un essor depuis les années 80 (Begin, Michaut, Romainville, & Stassen, 2012).

Pour définir ce concept, nous nous sommes principalement référée au travail de Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay (2015). Le but premier de leur article vise précisément à clarifier ce concept de persévérance pour le contexte universitaire belge francophone. Voici dès lors la définition que ces auteurs ont élaborée : « la persévérance serait le processus d'adoption et de maintien d'engagement d'un étudiant dans ses études tout au long de son cursus universitaire indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent son parcours plus difficile. » (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015, p.5). Pour compléter cette définition, certaines précisions viennent s'ajouter. Par exemple, les auteurs spécifient que le processus de persévérance commencerait dès les premiers jours de formation et que l'achèvement de ce dernier se concrétiserait par deux actes à moyen et long terme : la réinscription

en fin d'année (moyen terme) et l'obtention d'un diplôme (long terme). Par cette remarque, les auteurs illustrent le fait que la persévérance n'est pas un acte ponctuel et immuable. C'est bien un processus qui s'exprime et se vit sur toute la durée du cursus de formation universitaire et qui serait rythmé d'actes pouvant témoigner de cette persévérance.

Pour terminer, les auteurs de cet article proposent trois indicateurs pour mesurer la persévérance. Sans surprise, dans la continuité de ce qui a été dit précédemment, les indicateurs sont : **la réinscription à l'université l'année suivante, l'obtention d'un diplôme en fin d'études et l'engagement**. Un dernier indicateur de persévérance, utilisé par certains auteurs, semble revenir dans plusieurs écrits et peut être ajouté aux trois précédemment cités : **l'intention de persévérer** (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles, 2010 ; DaDeppo , 2009 ; Roland, 2017). Détaillons à présent ces différents indicateurs.

Les deux premiers indicateurs, la réinscription à l'université l'année suivante et l'obtention d'un diplôme en fin d'études, avaient déjà été cités tels quels dans l'article de Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay (2015).

Toujours d'après ce même article, le troisième critère, l'engagement, permet de matérialiser la dimension processuelle de la persévérance et ainsi traduire la notion de durée évoquée ci-dessus, propre à cette notion de persévérance. Cet engagement peut être mesuré par des indicateurs d'engagement comme le suggèrent Bourgeois et Frenay (2019). Ces derniers sont de trois types :

- cognitifs : l'individu fait preuve d'une activité cognitive dirigée vers la tâche (essaye de faire des liens, utilise des stratégies d'auto-régulation, ...)
- émotionnels : l'individu laisse transparaître des sentiments positifs à l'égard de la tâche (joie, fierté, enthousiasme, ...).
- comportementaux : l'individu présente des comportements montrant son implication tels que la présence en cours, la participation active, la prise de notes, ...

Malgré tout, Bourgeois met en garde et précise qu'il faut croiser plusieurs de ces indicateurs avant de tirer des conclusions. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un étudiant est présent physiquement en cours (indicateur comportemental positif) qu'il

est nécessairement concentré et qu'il suit le déroulement du cours (indicateur cognitif négatif).

Pour ce qui est du dernier critère que nous avons relevé, l'intention de persévérer, notons qu'il a été cité dans de nombreuses études comme prédicteur de la persévérance effective dans les études. En effet, Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles (2010), DaDeppo (2009) ou encore Roland (2017) ont utilisé cet indicateur afin de mesurer la persévérance des étudiants en contexte universitaire. Cela est également mis en avant dans l'article de Roland, Frenay et Boudrenghien (2018) qui parle de l'intention de persévérer : « il s'agit de l'antécédent le plus immédiat de la persévérance universitaire comme cela a parfois été postulé dans la littérature (Cabrera et al., 1993 ; Koslowsky, 1993 ; Schmitz & Frenay, 2013; Torres & Solberg, 2001). » (Roland, Frenay & Boudrenghien 2018, p.73). Néanmoins ces auteurs continuent en disant « Notons toutefois que la variance expliquée de la persévérance universitaire par l'intention n'est que de 6%. Dans la littérature, il a été montré qu'entre 4.9% et 47% de la variance de la persévérance universitaire est expliquée par l'intention (Bers & Smith, 1991 ; Cabrera et al., 1992, 1993 ; Pascarella et al., 1983 ; Sandler, 2000). » (Roland, Frenay & Boudrenghien 2018, p.73). Le degré du lien de prédiction entre l'intention et la persévérance n'est donc pas clairement défini et varie énormément d'une étude à l'autre. Néanmoins, que ce lien soit faible ou fort, il existe bel et bien et confirme la pertinence d'utiliser l'intention comme prédicteur de persévérance dans les études universitaires. À nouveau, ce lien est à vérifier dans d'autres contextes d'enseignement.

Pour terminer cette partie, nous aimerions à nouveau mettre en évidence que les articles évoqués se rapportaient strictement à des étudiants classiques en contexte universitaire. Malgré tout, les critères (réinscription, obtention d'un diplôme, engagement et intention de persévérer) décrits par les auteurs sont également pertinents et existent dans l'enseignement de promotion sociale. Dans la même optique, les auteurs ne différencient pas la persévérance des adultes en formation et celle des étudiants « classiques ». Malgré tout, si l'on se réfère à la définition de la persévérance, les différents publics sont susceptibles de rencontrer des obstacles pouvant faire vaciller leur engagement et, par prolongement, leur persévérance même si, comme explicité plus tôt, les obstacles rencontrés risquent de ne pas être de même nature. Pour illustrer cela, Vertongen (2020) rapporte dans sa thèse 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 » (Vertongen, 2020, p.87).

3.2 La théorie du comportement planifié

La théorie du comportement planifié (TCP) a pour objectif d'expliquer un comportement. Elle a dès lors été utilisée dans des études à cette fin. C'est le cas par exemple pour des thèmes comme le tabagisme des étudiants (Lareyre, 2016) ou encore les performances sportives de jeunes footballeurs (Nache, 1998). Comme nous l'expliquerons davantage dans cette partie, la persévérance peut être considérée comme un comportement. Utiliser la TCP pour prédire un comportement, qui n'est autre que la persévérance, semble donc pertinent.

Par ailleurs, comme nous l'avons présenté précédemment, l'intention de persévérer peut être considérée comme un indicateur de persévérance. Plusieurs recherches (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles 2010 ; DaDeppo, 2009 ; Roland, 2017) ont en effet utilisé l'intention de persévérer comme indicateur de la persévérance. Dans la TCP, l'intention d'effectuer un comportement précède ce même comportement. Ce constat appuie le fait qu'utiliser ce modèle théorique semble pertinent dans notre cas car la TCP incarnerait le rapport entre intention de persévérer et persévérance effective que nous avons évoqué plus haut.

Pour finir, la TCP a déjà été utilisée pour étudier la persévérance dans les études. C'est le cas notamment de la thèse de Roland (2017) traitant de la persévérance d'étudiants classiques en première année universitaire. Cette constatation confirme qu'il est pertinent d'utiliser ce cadre théorique dans notre recherche. En revanche, nous ne nous intéressons pas au même type d'enseignement et public d'étude. Par conséquent, il sera intéressant de voir si les résultats varient selon le contexte ce qui, à nouveau, met en lumière la pertinence scientifique de notre mémoire.

3.2.1 Présentation du modèle

La théorie du comportement planifié (Fishbein & Ajzen, 1975 ; 2010) tend à expliquer comment un comportement est engendré. Selon cette dernière, une intention d'effectuer un comportement particulier précède toujours ledit comportement. Cette intention est elle-même la résultante de quatre facteurs : l'attitude vis-à-vis du

comportement, les normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Les auteurs finissent par préciser également que le comportement pourrait être directement influencé par le contrôle comportemental perçu sans passer nécessairement par l'intention. Détaillons davantage les termes évoqués.

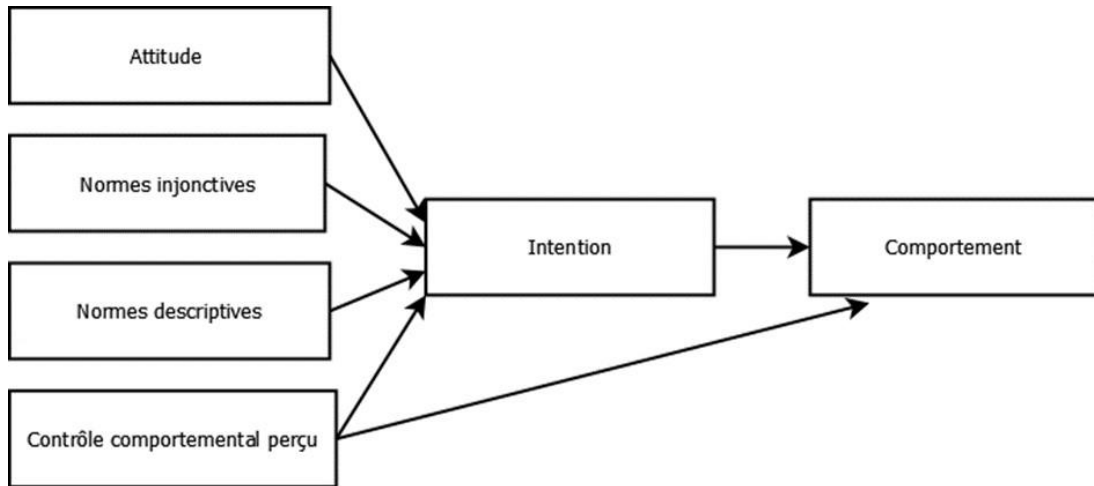


Figure 2. la théorie du comportement planifié (Roland, 2017, p.143)

3.2.1.1 Le comportement

Un comportement est « une réponse manifeste, observable dans une situation donnée concernant une cible donnée » (Ajzen as cited in Roland, 2017).

Deux types de comportements sont identifiés par Ajzen et Fishbein (1977, 1980) : les comportements uniques, déterminés par un seul indicateur, et les comportements multiples, déterminés par plusieurs indicateurs. Le comportement unique est spécifique et est effectué par une personne. Il doit être défini clairement et précisément pour pouvoir être mesuré (par exemple : être présent lors des cours dispensés par la formation). Le comportement multiple est résultant de plusieurs comportements uniques. Un exemple de comportement multiple pourrait être « suivre une formation » et serait la résultante de plusieurs comportements uniques comme : s'inscrire à une formation, être présent aux cours dispensés par la formation, passer ses examens, ... On ne peut dès lors pas directement observer un comportement multiple mais il peut être inféré à partir de la mesure de plusieurs comportements uniques.

Dans notre cas, le comportement que nous étudions est la persévérance. Cette dernière, résultante de plusieurs indicateurs (réinscription, obtention d'un diplôme et engagement), peut être considérée comme un comportement multiple.

D'après la TCP, le comportement est directement influencé par l'intention. Nous définirons cette dernière dans le sous-point suivant.

3.2.1.2 L'intention

L'intention est définie par les auteurs comme « la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. » (Roland, Frenay & Boudrenghien, 2018, p.50). Cette dernière est donc directement en lien avec le comportement étudié. Pour revenir au sujet de notre étude, le comportement que nous étudions est la persévérance. L'intention associée à ce comportement sera dès lors l'intention de persévérer.

Selon la théorie du comportement planifié, plus l'intention est forte, plus il y a de chances que le comportement soit effectué (Ajzen, 1991). Comme l'illustre la figure 2, l'intention est l'indicateur le plus important car il a une influence directe sur le comportement (Giger, 2008). Le comportement est donc influencé directement par l'intention. L'intention est elle-même influencée par quatre dimensions : l'attitude, les normes subjectives, les normes descriptives et le contrôle comportemental perçu. Ces différentes dimensions seront toujours en lien avec le comportement qui est étudié. Nous détaillerons chacune de ces différentes composantes dans la suite de ce chapitre.

Notons néanmoins que la relation entre l'intention et le comportement peut être influencée par des facteurs indépendants de l'individu. Prenons par exemple le contrôle réel de l'individu sur son environnement. Même si l'intention de l'individu est forte, des facteurs qu'il n'a pas en son contrôle peuvent venir interférer dans la relation intention-comportement (Fishbein & Ajzen, 2010). Par exemple, l'individu souhaite persévérer dans son parcours de formation, il en a fermement l'intention, mais les modalités de cette dernière changent (par exemple : les cours se donnent en ligne pour cause de crise sanitaire) et ne lui permettent plus de suivre les cours (par exemple : l'individu ne possède pas d'ordinateur et/ou de connexion internet) ce qui l'oblige à interrompre sa formation.

3.2.1.3 L'attitude

L'attitude est définie par Roland, Frenay et Boudrenghien (2018) comme le jugement, positif ou négatif, que l'individu confère à un comportement donné. Cette attitude est directement influencée par la croyance subjective que l'individu a sur le fait que tel ou tel comportement peut conduire à un résultat plus ou moins défini (Ajzen, 1991). En

effet, tout au long de sa vie l'individu construit des croyances par rapport à toutes sortes de comportements et y associe des répercussions. Ces croyances subjectives vont alors inciter ou au contraire décourager l'individu à adopter un comportement en fonction du résultat qu'il souhaite atteindre ou éviter. Indirectement, certains comportements seront donc connotés, consciemment ou non, positivement ou négativement en fonction des conséquences qui y sont associées (Ajzen, 1991 ; Giger, 2008). Dans notre cas, l'attitude sera donc le jugement, positif ou négatif, que l'individu adoptera à propos de la persévérance basé sur les croyances subjectives qu'il se sera construites en fonction de ses expériences passées.

Notons également que ce concept d'attitude se rapproche de celui de valeur perçue. Nous définirons ce concept ainsi que les liens qu'il entretient avec l'attitude plus tard dans ce travail (section 3.4.)

3.2.1.4 Les normes injonctives et descriptives

Ces deux types de normes sont considérées comme des normes sociales. Une norme sociale est définie comme « une conception stable et partagée concernant des comportements appropriés ou inappropriés dans un contexte social donné. » (Roland, 2017, p.74). Mais, selon Cialdini, Reno et Kallgren (1990) une distinction peut s'opérer entre, d'une part, ce qui est normal et communément fait et, d'autre part, ce qui est communément approuvé ou désapprouvé. En effet, ces auteurs désigneront les normes descriptives comme ce qui est communément fait et les normes injonctives comme ce qui est communément approuvé. Les normes descriptives auront dès lors tendance à inviter l'individu à passer à l'action en l'informant de ce qui est efficace et adaptatif de faire tandis que les normes injonctives auront tendance à pousser l'individu à l'action en induisant des sanctions sociales en cas de conduite non normative (Reno, Cialdini & Kallgren., 1993). Dans la théorie du comportement planifié, ces deux types de normes n'ont été différenciées que récemment (Fishbein & Ajzen, 2010).

Dès lors dans la TCP, les normes injonctives sont (selon la perception de l'individu) ce que les personnes que l'individu estime comme ayant de l'importance pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Les normes descriptives sont (selon la perception de l'individu) ce que les personnes que l'individu estime comme ayant de l'importance ont accompli. (Roland, Frenay & Boudrenghien, 2018)

Dans notre cas, les normes injonctives seront ce que l'individu pense que ses proches lui enjoindraient de faire dans le cas où une situation nécessitant de la persévérance dans ses études se présenterait et les normes descriptives seront ce que l'individu pense que ses proches ont fait lorsqu'une situation nécessitant de la persévérance dans leurs études s'était présentée à eux.

3.2.1.5 Le contrôle comportemental perçu (CCP)

Le contrôle comportemental perçu est la manière dont l'individu perçoit et estime sa capacité à réaliser un comportement ainsi que le degré de contrôle qu'il a sur sa performance. (Roland, Frenay & Boudrenghien, 2018). Dans notre cas, le contrôle comportemental perçu sera l'évaluation, positive ou négative, que l'individu fait à propos de sa capacité à persévérer dans ses études et du degré de contrôle qu'il a sur cette capacité.

Le CCP se base sur la perception qu'a l'individu à propos de : la disponibilité des informations, ses compétences, ses opportunités et des ressources requises pour réaliser le comportement mais également des obstacles qui pourraient se présenter à lui. Certains individus ont une perception réaliste et pertinente des éléments pouvant constituer une barrière ou au contraire un facilitateur mais ce n'est pas le cas pour tout le monde (Fishbein & Ajzen, 2010).

Le CCP influence la relation intention-comportement. Lorsque la perception de contrôle est élevée le pouvoir prédictif de l'intention est élevé également (Fishbein & Ajzen, 2010). Malgré tout, d'après Notani (1998), cette perception peut évoluer avec le temps ce qui peut fausser la prédiction du comportement. Cet auteur ajoute que le CCP dépend du degré de familiarité que l'individu a avec le comportement. Si l'individu n'a jamais été confronté à un comportement, son CCP sera assez imprécis car il ne pourra pas se baser sur son vécu. Ainsi, au plus l'individu sera familier avec le comportement, au plus le CCP sera davantage un meilleur prédicteur de ce comportement.

3.2.2 Rapport et pertinence par rapport aux adultes en formation et à la persévérance

De nombreuses études ayant utilisé la théorie du comportement planifié concernent les adultes en général. Malgré tout, nous n'avons pas trouvé d'études se concentrant sur les adultes en formation. Également, le contexte de l'enseignement de promotion

sociale ne semble pas avoir encore fait l'objet d'une recherche en rapport avec la TCP. Dès lors, nous avons dû chercher des études qui se rapprochaient le plus possible de notre sujet.

Une première étude, réalisée au Togo, vise à prédire la persévérance d'étudiants universitaires (Houme, 2009). Il en ressort que l'intention de persévérer des étudiants prédit sa persévérance effective aux études. L'auteur ajoute que cette **intention est prédite principalement par les facteurs d'attitudes et de contrôle comportemental perçu**. D'après les résultats de cette thèse, « ces deux variables expliquent 47 % de la variance de l'intention de demeurer aux études durant toute l'année ». En revanche, la recherche n'a pas pu démontrer de lien entre les normes injonctives et descriptives et l'intention de persévérer dans les études.

Pour parler de la persévérance dans les études en Belgique francophone, une recherche menée par Roland, Frenay et Boudrenghien (2018) visait à valider une échelle permettant de mesurer la persévérance d'étudiants universitaires. Le but des chercheurs était, par ailleurs, de mesurer si l'intention de persévérer des apprenants jouait un rôle dans la persévérance effective de ces derniers. Les résultats de cette recherche ont, entre autres, démontré que **la persévérance universitaire est faiblement mais significativement influencée par l'intention de persévérer**. Également, les analyses faites dans cette étude ont indiqué que **les normes injonctives prédisent significativement l'intention**.

Ces deux recherches confirment que la TCP est donc applicable au contexte universitaire. Néanmoins, ces recherches concernent des étudiants traditionnels dans un contexte d'enseignement universitaire ce qui ne correspond pas à notre public ni à notre contexte d'étude. Cela démontre à nouveau un manquement dans la littérature scientifique concernant notre public et notre contexte d'étude.

Deux autres études ont retenu notre attention et abordent la persévérance d'étudiants de niveau équivalent aux années secondaires. La première étude concerne des étudiants canadiens en situation de handicap (Fichten, Nguyen, Jorgensen, Budd, Lesage, & Amsel, 2016). Les participants étaient en année de collège canadien ce qui équivaut chez nous, en termes d'âge moyen, à la fin des humanités. Ils qualifient ces études de « pré-universitaires ». Elles se déroulent sur deux ans lors de l'année des 17 et 18 ans des individus (pour les individus n'ayant aucun retard scolaire). Malgré tout, nous

tenons à mettre en évidence que cela constitue déjà un changement majeur d'environnement d'apprentissage pour ces individus. En effet, ces derniers passent de l'enseignement secondaire à un enseignement « pré-universitaire » ce qui constitue déjà un bond en termes d'autonomie, de responsabilisation et qui les rapproche du système des études supérieures. Cette étude montre que **les trois prédicteurs de la TCP (normes, attitudes et contrôle comportemental perçu) sont significatifs pour prédire si les participants termineraient leurs études ou non**. 74% des candidats qui avaient été identifiés initialement comme « sera diplômé » ont effectivement terminé leurs études alors que 63% des individus ayant été identifiés comme « abandonnera » ont mis fin à leurs études en cours de parcours. La seconde étude (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002) a utilisé la TCP pour prédire l'achèvement des études secondaires d'Afro-Américains âgés entre 14 et 17 ans. Cette étude, tout comme la première, a montré que **les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu étaient de bons prédicteurs de la persévérance dans les études secondaires**. Plus précisément, cette étude montrait que l'intention (ainsi que le contrôle comportemental perçu) permettait de prédire l'obtention du diplôme trois années à l'avance. Le public de ces deux études ne correspond pas entièrement au nôtre. Malgré tout, ces participants ont comme caractéristique de viser l'obtention d'un diplôme quasiment équivalent aux individus s'inscrivant à une formation en vue d'obtenir un CESS. Cette caractéristique rapproche notre public de ceux présentés ci-dessus. Il semble donc pertinent de penser que nous pourrions arriver à des résultats similaires avec notre public et notre contexte d'étude.

Pour terminer, présentons individuellement l'influence de chaque prédicteur de l'intention à savoir : l'attitude, le contrôle comportemental perçu et les normes (injonctives et descriptives).

Selon la TCP (Ajzen, 1991), les attitudes seraient le prédicteur le plus effectif de l'intention. Malheureusement, cette idée n'a pas été testée de nombreuses fois dans le cadre de recherches pour le sujet de la persévérance. Malgré tout, dans d'autres domaines, des études ont été menées et ont montré que **attitude et intention étaient corrélées**. C'est le cas par exemple d'études sur les comportements alimentaires sains, la consommation de drogues ou encore l'activité physique (McMillan & Conner, 2003 ; Plotnikoff, Lubans, Trinh, & Craig, 2012 ; Povey, Conner, Sparks, James &

Shepherd, 2000). En revanche, ces études ne mentionnaient pas que l'attitude était le meilleur prédicteur de l'intention, cette affirmation ne semble donc pas vérifiée.

Pour ce qui est du contrôle comportemental perçu, plusieurs études ont également montré qu'il était lié à l'intention. Par exemple, dans une étude traitant de la consommation de drogues (McMillan & Conner, 2003), ce lien a été mis en lumière ainsi que **le rôle prédicteur du contrôle comportemental perçu sur l'intention**. Ce lien a été démontré par des études traitant d'autres sujets également comme l'activité physique ou encore les comportements alimentaires (Plotnikoff, Lubans, Trinh, & Craig, 2012 ; Povey, Conner, Sparks, James & Shepherd, 2000).

Pour finir, parlons de l'influence des normes. Comme expliqué plus haut, les normes descriptives n'ayant été différenciées des normes injonctives que récemment, il n'existe pas encore de recherches sur celles-ci. En revanche, il existe des études sur l'influence des normes injonctives sur l'intention. En effet, des recherches dans différents domaines ont montré que **les normes descriptives étaient liées et prédisaient l'intention de manière significative**. C'est le cas par exemple d'une étude sur l'abandon dans les études supérieures et d'une autre sur l'activité physique (Koslowsky, 1993 ; Plotnikoff, Lubans, Trinh, & Craig, 2012). Malgré tout, quelques recherches ont pu montrer le rôle que jouaient les normes descriptives dans la prédiction de l'intention (De Vries, Backbier, Kok, & Dijkstra, 1995 ; McMillan & Conner, 2003) mais ces dernières restent minoritaires à ce jour.

Comme le montre ces différents exemples, les prédicteurs de la TCP semblent pertinents pour prédire l'intention d'effectuer un comportement. Malheureusement, nous sommes encore une fois face au constat que le public et le contexte qui nous intéressent n'ont pas fait l'objet d'études à part entière. S'intéresser au sujet de la persévérance dans le contexte d'une formation en vue d'obtenir un CESS avec un public d'adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale est donc pertinent car cela représente un manquement encore une fois au niveau de la littérature scientifique.

3.3 L'expectancy-value

La section précédente traitait de la théorie du comportement planifié. Cette dernière fait partie des théories comportementales (Guarino & Idrizi, 2016) et vise, par conséquent, la compréhension d'un comportement. Dès lors, la persévérance était considérée comme un comportement et l'intention de persévérer comme un indicateur de ce dernier.

Dans ce chapitre-ci nous nous intéresserons davantage au modèle de l'*expectancy-value*. Cette théorie s'inscrit plus largement dans une approche socio-cognitive de la motivation qui considère que cette dernière n'est pas un attribut donné à un individu mais bien quelque chose d'évolutif. Cette précision est donnée notamment par Bourgeois (2011) qui préfère parler de dynamique motivationnelle. D'après cet auteur, la motivation évolue face au contexte et au temps et est soumise à de multiples variables en interactions les unes avec les autres. Dans ce contexte dynamique, les représentations motivationnelles, notamment comme présentées dans le modèle de l'*expectancy-value*, jouent un rôle important et vont influencer le comportement de l'individu face à une tâche. Comme dit précédemment, la persévérance pouvant être considérée comme un comportement, il était dès lors intéressant d'utiliser le modèle de l'*expectancy-value* pour étudier ce comportement particulier. Ainsi, nous pourrions avoir une vue plus globale sur les dimensions qui influenceront la motivation d'un individu et, par extension, sa persévérance.

Présentons à présent ce modèle plus en détails.

3.3.1 Présentation du modèle

Bien qu'il existe plus de 101 modèles motivationnels comme le recense Fenouillet (2009), nous avons choisi d'approfondir le modèle de l'*expectancy-value* car celui-ci est cité dans de nombreux travaux et articles et paraît avoir fait ses preuves dans la littérature (Vertongen, 2020) en termes de persévérance dans les études. Ce modèle semble intéressant à appliquer aux adultes en formation pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le modèle de l'*expectancy-value* de manière générale a déjà fait ses preuves dans le cadre de recherches sur les jeunes adultes en première année à l'université (Neuville, 2004). Une autre étude (Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron & Traversa, 2009) conclut que le modèle de l'*expectancy-value* est également pertinent pour être utilisé avec un public d'adultes en formation. De plus, cette étude demandait aux

participants de répondre à des items correspondant aux divers facteurs de la théorie de l'*expectancy-value* en faisant référence à la formation dans son ensemble et non pas par rapport à un cours ou une tâche spécifique de leur formation. Cette découverte suggérerait que ce modèle est applicable à plus large échelle que celle d'une tâche spécifique. Présentons dès lors ce modèle plus en détails.

Cette théorie part du postulat que les deux principaux prédicteurs de la motivation, ou plus spécifiquement dans notre cas, de l'engagement d'un apprenant, seront (Wigfield & Eccles, 2000) :

- la valeur que ce dernier accorde à la tâche d'apprentissage (*value* ou valeur subjective) et
- sa perception de ses propres chances de réussir à propos de cette dite tâche (*expectancy*).

Malgré tout, comme le schéma suivant l'indique, de nombreux autres facteurs sont présents dans cette théorie. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, nous ne nous intéresserons qu'à ces deux variables-là.

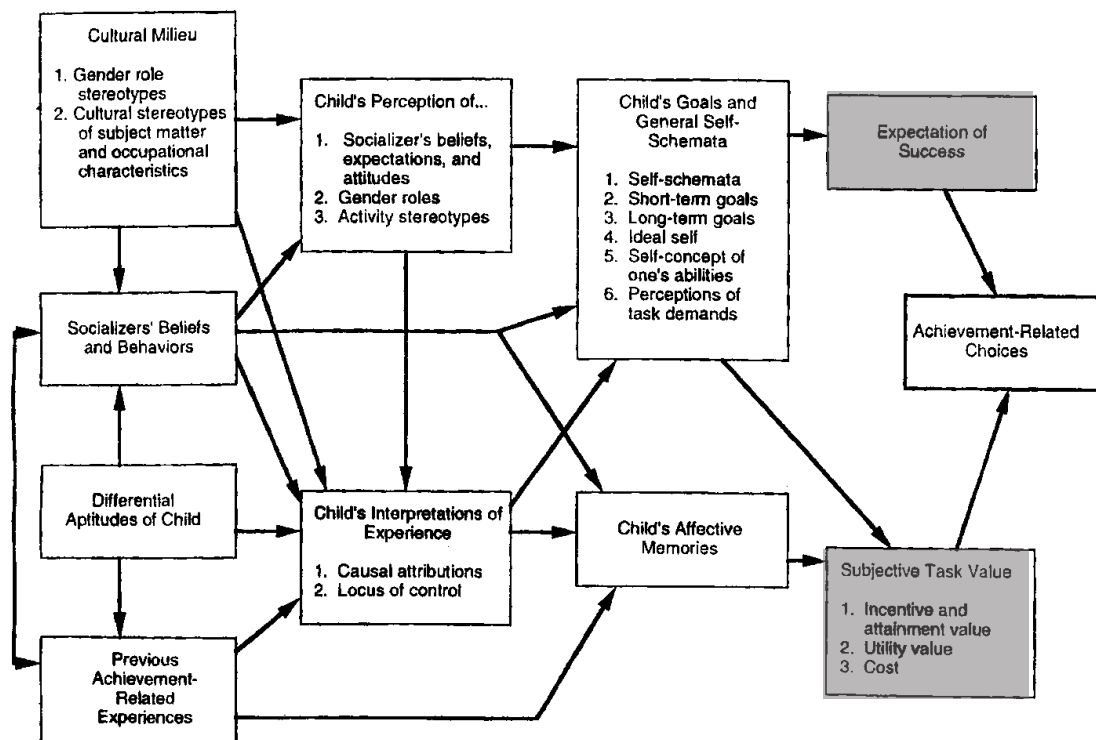


Figure 3. Modèle de l'*expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000, p.69)

Détaillons davantage ces deux concepts.

3.3.1.1 La value

Comme dit plus haut, c'est la valeur que l'apprenant accorde à la tâche. Cette dernière est composée de quatre dimensions :

- L'utilité/l'instrumentalité perçue : la tâche est utile par rapport à des objectifs personnels que l'individu poursuit. Cette notion est apparentée à celle de motivation extrinsèque (Bourgeois, 2011).
- La valeur intrinsèque de la tâche/l'intérêt : indépendamment de son utilité, l'individu a de l'intérêt pour la tâche, il a du plaisir à la réaliser (Ryan & Deci, 2000).
- L'importance/pertinence identitaire : cette tâche permet et/ou permettra à l'individu de ne pas avoir une image négative de lui-même/d'avoir une image positive de lui-même (Bourgeois, 2011).
- Les coûts : ce sont les efforts (financiers, sociaux, ...) que l'individu sera prêt à faire pour effectuer la tâche. L'individu va renoncer à certaines choses au profit de la tâche. Il choisira la tâche plutôt qu'une autre activité/un autre apport. C'est un rapport avec les autres dimensions de la *value* que nous détaillerons ci-dessous.

Comme les quatre dimensions de la *value* sont en rapport les unes avec les autres, l'individu prendra en compte les « bénéfiques » qu'il peut retirer de la tâche (utilité, importance et valeur intrinsèque) et les mettra en perspective avec les coûts. L'individu doit y trouver un équilibre car, si les coûts sont trop importants (ou les autres dimensions trop peu importantes), ce dernier ne s'engagera pas dans la tâche malgré les « bénéfiques » qu'il pourra retirer des trois autres dimensions (Bourgeois, 2011). La *value* que l'individu accordera à une tâche est bien la résultante de l'équilibre entre ces quatre dimensions, il ne suffit pas de les observer individuellement, il faut les mettre en relation les unes avec les autres.

3.3.1.2 L'expectancy

Cette composante traduit la perception que l'individu a de ses propres chances de réussite dans la tâche. Cette dernière dépend du sentiment d'efficacité personnelle de l'individu ainsi que de la difficulté qu'il perçoit à propos de la tâche à accomplir. (Bourgeois & Frenay, 2019). L'*expectancy* variera de tâche en tâche même si ces dernières font partie du même domaine d'activité (Neuville, 2004).

Pour préciser un peu plus, le sentiment d'efficacité personnelle est la perception, la confiance que l'individu a en sa capacité de réussir la tâche. C'est un jugement qu'il a à propos de ses propres capacités. Le SEP est complété par le niveau de difficulté que l'individu octroie à la tâche qui lui est donnée. Un individu peut, par exemple, avoir un SEP élevé pour les tâches mathématiques mais trouver qu'une tâche qu'on lui propose est trop difficile et aura donc une *expectancy* basse.

3.3.1.3 La relation « *expectancy-value* »

Pour finir, parlons de la relation entre ces deux dimensions. Ces dernières sont des prédicteurs de motivation. En revanche, il n'est pas indispensable d'avoir conjointement une *expectancy* et une *value* élevée pour être motivé. Un individu peut ne pas se sentir compétent pour une tâche et avoir une *expectancy* basse mais néanmoins être motivé et s'engager dans la tâche car la *value* qu'il lui porte est très forte. Il peut y avoir une sorte de phénomène de compensation entre les deux prédicteurs. Le contraire est également possible, un individu peut voir ses chances de réussites très élevées par rapport à une tâche mais ne pas lui accorder de valeur. Ainsi, il ne sera pas motivé et ne s'engagera pas dans la tâche. D'ailleurs, comme nous l'avions évoqué dans la section précédente, la *value* d'un individu est elle-même la résultante de l'équilibre entre les différentes dimensions qui la composent. Cette relation est donc complexe car elle met en jeu de multiples variables socio-cognitives et résulte de l'équilibre entre les différentes dimensions (Bourgeois & Frenay, 2019). La motivation qui en ressort dépendra de chaque situation et de chaque individu.

3.3.2 Rapport et pertinence par rapport aux adultes en formation et à la persévérance

La pertinence d'utiliser le modèle de l'*expectancy-value* pour étudier la persévérance d'adultes en formation a déjà été mentionnée plus haut. À présent, parlons des effets séparés de l'*expectancy* et de la *value* sur la persévérance et sur le public des adultes en formation.

Dans leur article, Hammond et Feinstein, (2005) expliquent que ***l'expectancy a une énorme influence sur la motivation des ARE***. En effet, ces individus vont se poser tout un tas de questions telles que « suis-je encore capable d'apprendre à mon âge ? », ou plus spécifiquement dans notre cas « Je n'y suis pas arrivé par le passé, comment pourrais-je y arriver aujourd'hui ? ». **L'âge, l'arrêt de leurs études pendant un**

certain laps de temps et leur passé scolaire influencent leurs attentes mais également leur perception de leurs capacités. Une autre étude confirme que **les ARE ont tendance à avoir un SEP faible** (Soidet & Raussin, 2019) et que cela pouvait être un frein à la persévérance qui mènerait dans certains cas à l'arrêt du cursus de formation. Malgré tout, cet article parlait uniquement des ARE. Au contraire, plusieurs études rapportent qu'**un SEP haut envers l'apprentissage de manière générale permettait d'être plus engagé en formation** et dans les différentes tâches que cette dernière propose (Bandura & Locke, 2003 ; Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008) ce qui, par extension, favoriserait la persévérance.

Pour la *value*, quatre facteurs jouent.

Il a été montré par Lens, Bouffard et Vansteenkiste (2006) que pour accroître l'**instrumentalité** des ARE, il était important de viser des buts spécifiques et concrets et que cela augmenterait également la motivation des participants. Ce facteur semble dès lors intéressant à étudier dans le cadre du rapport entre l'instrumentalité et la motivation/persévérance et avec notre contexte. Effectivement, les adultes en formation dans le but d'obtenir un CESS sont, pour une partie, des ARE ce qui correspondrait au public de cette étude. Malgré tout, notre public est également composé d'APE. Il serait dès lors intéressant de vérifier que cette conclusion soit aussi valable pour les APE et pour le contexte de l'EPS.

Une autre composante de la *value* est **le coût**. Comme nous l'avions vu plus haut, les adultes en formation font face à de nombreux coûts en s'inscrivant en formation : réduction de leur temps de travail et donc de leur salaire, moins de temps passé avec la famille, qualité de vie réduite, etc. **Ces sacrifices peuvent mener ces derniers à abandonner leur formation** (Soidet et Raussin, 2019). Malgré tout, de plus en plus d'adultes décident de s'inscrire en formation (Vertongen, Bourgeois, Nils, Viron & Traversa, 2009). Il est intéressant dès lors de se pencher sur d'autres dimensions afin de comprendre quels bénéfices identifient les individus afin de surpasser ces coûts. En effet, une étude a montré que **les ARE s'engageaient en formation malgré les nombreux coûts que cela engendrait seulement s'ils percevaient des bénéfices assez importants pour les surpasser** (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy & Roy,

2004). Cette étude ne concerne dès lors pas les APE qui font également partie de notre public.

Pour ce qui est de la **motivation intrinsèque**, les effets de celle-ci ne sont plus à démontrer. Plusieurs études ont montré que cette dernière est une très grande source de plaisir, de motivation et **permet de persévérer jusqu'à la réussite** (Hospel, 2015 ; Ryan & Deci, 2000). Néanmoins, bien qu'elle influence positivement la motivation ou la persévérance, **cette dernière n'est pas considérée comme un facteur indispensable à la persistance dans les études** (Bourgeois & Frenay, 2019). Il serait dès lors intéressant de voir quelle importance des adultes en formation accordent à la motivation intrinsèque dans leur maintien de persévérance.

3.4 Liens entre les deux cadres théoriques présentés

Après avoir présenté ces différents cadres théoriques, à savoir, la théorie du comportement planifié (Ajzen & Fishbein, 1975) et la théorie de l'*expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000), nous allons présenter des liens, des rapprochements que nous avons pu faire entre ces différentes théories. Malgré ces ressemblances, nous verrons que chaque modèle apporte de la nuance et a un intérêt individuel d'être abordé également. Cette démonstration renforcera la pertinence de travailler conjointement ces cadres théoriques.

Un premier lien peut s'établir entre deux concepts de ces deux théories à savoir la *value* (théorie de l'*expectancy-value*) et l'attitude (théorie du comportement planifié). Synthétiquement, la *value* est la valeur que l'individu accorde à une tâche d'apprentissage et qui définira si ce dernier décide de s'y impliquer ou pas. Dès lors, ce concept rejoint celui d'attitude car tous deux font référence au fait qu'un individu se lancera dans une tâche s'il la perçoit favorablement et inversement. Ce qui différencie alors ces deux concepts est le fait que quatre composantes sous-tendent la *value* ce qui n'est pas le cas pour l'attitude. Néanmoins, Fishbein et Ajzen (2010) conseillent de mesurer l'attitude via des items que l'on peut rapprocher des quatre composantes présentes pour mesurer la valeur (Roland, 2017). En effet, ces derniers utilisent des paires d'adjectifs antinomiques pour mesurer un comportement. Par exemple, une paire comme « important – non important » peut se rapprocher du concept d'importance, « utile – inutile » peut se rapprocher du concept

d'instrumentalité, « intéressant – sans intérêt » du concept de valeur intrinsèque et « nuisible – bénéfique » peut être mis en relation avec la composante du coût. En observant cela, nous remarquons que les quatre composantes de la *value* sont dès lors implicitement représentées dans les mesures du concept d'attitude. Comme nous l'avions mentionné plus haut, dans la TCP, l'attitude joue un rôle primordial pour prédire le comportement (Ajzen, 1991). En rapprochant l'attitude de la valeur, cela nous permet de bénéficier de la précision qu'apportent les quatre sous dimensions de cette dernière et de préciser nos analyses. Même si ces deux concepts se rapprochent, ils ne sont pas interchangeables car ils possèdent des nuances et richesses individuelles. Cette constatation renforce la pertinence d'utiliser ces modèles de manière conjointe.

Deux autres concepts peuvent à nouveau être rapprochés dans ces théories. Parlons dès lors du rapport entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et du contrôle comportemental perçu (CCP). Fishbein et Ajzen, les concepteurs de la théorie du comportement planifié, se sont inspirés du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) forgé par Bandura (1997) pour élaborer leur concept de CCP. Le SEP est défini par Bandura comme « la croyance qu'un individu a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises pour arriver à un résultat donné » (Bandura, 1997, p.3). Le SEP rejoint cette définition mais se différencie du contrôle comportemental perçu précisément par cette notion de degré de contrôle que l'individu perçoit (Roland, 2017). Là où le SEP se réfère uniquement à la manière dont l'individu perçoit ses propres capacités, le contrôle comportemental ajoute la conscience que l'individu a des obstacles externes, hors de sa portée, qui pourraient interférer avec la réalisation du comportement. Ces concepts restent extrêmement proches et illustrent encore un pont entre les deux cadres théoriques qui nous intéressent mais, contrairement à ce qui a été explicité dans le paragraphe précédent, cette fois-ci c'est la TCP qui vient enrichir un concept évoqué dans la théorie de l'*expectancy-value*. Encore une fois, cette complémentarité met en avant l'intérêt d'utiliser ces modèles conjointement.

Pour finir, malgré les ressemblances évoquées ci-dessus, les deux théories possèdent d'autres concepts qui ne se recoupent pas. C'est également cette pluralité qui nous invite à étudier ces modèles conjointement. En effet, notre contexte, et le public qui y

est associé, ayant été encore peu étudiés, cela nous permettra d'avoir une vision plus large de notre objet de recherche.

3.5 Conclusion

Nous avons commencé ce travail en définissant le contexte ainsi que le public qui nous intéressaient dans le cadre de ce mémoire. Il en a résulté que les adultes en formation ne pouvaient être assimilés à des étudiants classiques pour plusieurs raisons et étaient davantage définis en tant qu' « étudiants non traditionnels ». Nous avons ensuite mis en avant les ARE et les APE qui sont deux catégories bien distinctes d'adultes en formations. Pour finir, nous avons présenté les motifs qui poussaient les adultes à entrer en formation grâce à la taxonomie de Carré (1998).

Dans un second chapitre nous avons exploré le concept de persévérance et exposé des théories qui y sont liées. Lors de la définition de cette dernière, nous avons relevé quatre indicateurs présents dans la littérature permettant de mesurer la persévérance : la réinscription l'année suivante, l'obtention d'un diplôme en fin d'études, l'engagement et l'intention de persévérer. Suite à cela, nous avons sélectionné deux cadres théoriques : la théorie du comportement planifié ainsi que la théorie de l'*expectancy-value*. La première théorie relevait des théories comportementales alors que la seconde était davantage inscrite dans une approche socio-cognitive. Après avoir présenté chaque modèle, nous avons mis en avant leurs similitudes ainsi que leurs intérêts individuels qui justifiaient de les utiliser de manière conjointe.

Pour finir, **les deux cadres théoriques sollicités, ont mis en lumière le même enjeu : ils n'ont pas été exploités dans un contexte d'EPS et avec un public d'adultes en formation.** En effet, les sources que nous avons identifiées faisaient référence à des contextes universitaires dans la quasi-totalité des cas et traitaient soit d'étudiants classiques soit d'ARE mais, encore une fois, en contexte universitaire. **Un manquement dans la littérature est dès lors clairement identifié étant donné que, comme nous l'avons expliqué, ces adultes en formation ne sont pas mus et ne font pas face aux mêmes enjeux que les ARE en contexte universitaire et encore moins que les étudiants classiques.** Sans recherche pour le vérifier, les données concernant les facteurs influençant la persévérance des étudiants classiques (ou celle des ARE en contexte universitaire) et la manière dont ces facteurs influencent la persévérance ne

peuvent être transférées directement au public et contexte que nous étudions. S'intéresser à ces modèles dans le contexte de l'EPS avec le public qui y est associé permettrait dès lors d'étendre la littérature scientifique.

4 Méthodologie

Après avoir présenté les concepts théoriques, nous nous sommes concentrée sur l'opérationnalisation de ces derniers. Dès lors, nous avons décidé de recueillir le vécu d'adultes en formation en contexte d'enseignement de promotion sociale dans le but d'obtenir leur CESS. Pour ce faire, nous commencerons par présenter notre question de recherche et expliquer les choix méthodologiques effectués pour opérationnaliser cette dite question en exposant le type de recherche, la population et l'outil qui nous a permis de récolter des données.

4.1 Élaboration de la question opérationnelle de recherche

Dans la partie théorique, la définition du contexte et du public concernés par ce mémoire ainsi que l'étude du concept de persévérance et des théories qui y sont liées ont permis de mieux saisir le but de cette recherche et la question qui est y est traitée, à savoir :

« Quels sont les facteurs influençant la persévérance d'adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir un CESS et comment l'influencent-ils ? »

Pour réaliser la partie empirique du travail, nous sommes donc restée sur cette question ouverte sans formuler d'hypothèses. Cette décision est justifiée par l'objectif de recherche qui a pour but de comprendre les sujets plutôt que de démontrer une relation causaliste de variables comme nous allons le développer ci-après.

4.2 Type de recherche

Dans le but de tester empiriquement la question de recherche citée précédemment, la méthode sélectionnée sera de nature qualitative. Cette dernière est préférée à la méthode quantitative pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la méthode qualitative est une méthode *bottom-up*, inductive. Cela signifie que le chercheur va partir du terrain, en l'occurrence ici de l'expérience des

participants, afin de déduire des hypothèses et éventuellement de la théorie (März, 2020). Cette démarche est dès lors très pertinente dans le cas où il n'existerait pas ou peu de littérature existante sur le sujet d'étude ce qui est notre cas. Effectivement, les adultes en formation en contexte d'enseignement de promotion sociale afin d'obtenir un CESS est un public qui n'a pas encore été réellement exploité scientifiquement parlant. De plus, la méthode quantitative nécessite d'avoir des hypothèses claires et définies afin d'élaborer des questionnaires précis ce qui, encore une fois dans notre cas, n'est pas possible étant donné le manque de littérature existante en rapport avec ce public et ce contexte précis.

Ensuite, comme annoncé précédemment, le mémoire, et la question de recherche qui y est associée, tend vers une démarche compréhensive. Cette caractéristique est bien propre à la méthode qualitative car cette dernière donne la possibilité de « décrire les expériences telles qu'elles sont vécues par les participants (Bachelor & Joshi, 1986 ; Deschamps, 1993 ; Giorgi, 1997). » (Niyubahwe, 2015, p.248). En effet, à l'instar de la méthode quantitative, le but de ce genre de recherche n'est pas d'établir de lien causal ou de confirmer une théorie. Lejeune (2014) confirme cela en soulignant que la recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer mais bien à recueillir des données verbales permettant la compréhension par l'interprétation.

De plus, l'utilisation d'une méthode qualitative donne l'avantage d'avoir la possibilité d'étudier le phénomène dans sa globalité, de manière holistique pour avoir une meilleure compréhension de la manière dont les intervenants pensent et agissent dans un contexte particulier (Creswell, 2007). Encore une fois, dans notre cas, cela prend sens car n'ayant pas d'hypothèses précises à tester, il se peut qu'en utilisant une méthode quantitative nous puissions passer à côté d'éléments que nous ne soupçonnions même pas d'exister. Cette première approche de ce public et de ce contexte par la méthode qualitative permet donc de découvrir de la connaissance en limitant les aprioris.

4.3 Population et échantillon

Cette partie vise à exposer les critères qui nous ont guidée dans la sélection de nos participants. Également, nous expliquerons la réalité de terrain et exposerons une vue globale de notre échantillon.

4.3.1 Délimitation de la population

Pour des raisons déjà évoquées précédemment dans ce travail, nous avons fait le choix de nous intéresser aux adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale afin d'obtenir un CESS. La population allait, dès lors, se diriger vers ce type d'individu. Les critères que devaient remplir les participants étaient dès lors assez restreints et se résumaient à : être inscrit à une formation dispensée par l'enseignement de promotion sociale visant l'obtention d'un CESS.

Néanmoins, afin que la question de recherche soit « réalistement traitable » (Bourgeois & Frenay, 2019), nous souhaitions également nous diriger vers des participants effectuant une formation d'une durée d'un an. Nous avons fait ce choix pour pouvoir avoir leur ressenti global tout le long d'un parcours de formation et également afin que leurs ressentis d'avant et de début de formation soient encore frais dans leur mémoire. Pour finir, dans le même souci de réalisme, nous désirions trouver une école dans la région de Bruxelles, ville dans laquelle nous habitons, pour que nous puissions nous déplacer et rencontrer facilement les participants.

4.3.2 Sélection de l'échantillon

Nous avons dès lors commencé à chercher des écoles répondant à ces critères. Très rapidement nous avons été face au constat que peu d'écoles correspondaient à l'ensemble de nos critères : seulement une petite dizaine à Bruxelles. De plus, la situation sanitaire liée à la crise du COVID-19 rendait certaines écoles davantage récalcitrantes à ce que nous menions des entrevues. Finalement, un établissement de la ville de Bruxelles a accepté que nous interroguions ses élèves. Encore fallait-il que les étudiants acceptent de participer à l'étude. Face à ces différentes contraintes, nous avons dû nous résoudre à constituer un échantillon de convenance (Dupriez, 2019) et à prendre le peu de participants que nous avions sous la main.

Nous nous sommes alors rendue sur place à deux reprises afin d'exposer notre projet de recherche et d'établir un contact avec les apprenants de la formation. Suite à ces deux moments, une série d'étudiants volontaires ont donné leur numéro de téléphone afin que nous puissions organiser des moments de rendez-vous. Après quelques désagréments et changements de programme, nous avons pu établir un planning et interroger six volontaires. Nous avons conscience que ce nombre est peu élevé mais, comme dit plus tôt, diverses contraintes nous ont obligée à nous contenter de ce

nombre. De plus, la démarche qualitative demande au chercheur de faire preuve de flexibilité et ne requiert pas d’avoir un échantillon représentatif de la population (März, 2020). Comme annoncé précédemment, un échantillon de convenance n’est dès lors pas excessivement déroutant dans le cadre de ce travail. Néanmoins, nous réalisons qu’une étude effectuée sur un échantillon plus large afin d’arriver à saturation des données aurait été idéal. Voici dès lors un tableau reprenant les caractéristiques principales des participants (pour des raisons de confidentialité, les prénoms des participants ont été modifiés).

Tableau 1. Récapitulatif des participants

	ARE ou APE	Sexe	Âge	Situation familiale	Diplôme du père	Diplôme de la mère
Béatrice	ARE	F	37 ans	Mariée, 2 enfants	Master, diplomate	/
Hélène	ARE	F	38 ans	(re)mariée, 3 enfants	/	/
Hugo	ARE	M	34 ans	Célibataire	/	/
Michel	APE	M	21 ans	À charge	Master, ingénieur	/
Sandale	APE	M	21 ans	À charge	/	/
Yona	APE	F	22 ans	À charge	Master	CESS

L’échantillon est dès lors assez équilibré avec trois ARE et trois APE ainsi que trois femmes et trois hommes. Il est intéressant de noter également que certains participants ne sont pas à leur première année dans cette formation. En effet, Hugo et Yona ont déjà tenté d’effectuer la formation l’année passée mais n’ont pas validé l’ensemble des cours.

Les entretiens se sont déroulés de février à mai 2022. Finalement, malgré la crise sanitaire, nous avons eu la possibilité et la chance d’effectuer les entretiens en face à face. Cela a permis à certains participants hésitants de se décider à accepter de travailler avec nous et également de fluidifier les échanges avec certains participants qui nous avaient confié ne pas être à l’aise avec l’utilisation de moyens technologiques. Cinq échanges ont eu lieu au sein de leur école et une entrevue a eu lieu au domicile de la personne volontaire, à la demande de cette dernière.

4.4 Outil de recueil de données

Afin de récolter des informations sur le vécu de nos participants, nous avons décidé d'effectuer des entretiens semi-directifs. Cette section vise dès lors à justifier ce choix et également à expliciter la création de notre guide d'entretien. Pour finir, nous présenterons le déroulement « type » d'un entretien.

4.4.1 L'entretien semi-directif

La méthode qualitative sous-tend différentes techniques de recueil de données. Dans le cadre de ce mémoire, la technique des entretiens semi-directifs a été privilégiée.

Cette technique se situe entre les entretiens directifs, consistant à poser des questions précises en lien avec le sujet d'étude, et les entretiens libres, consistant à laisser l'individu s'exprimer librement sur le thème de la question de recherche sans question de la part du chercheur (Dupriez, 2019).

Ce choix s'est fait pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le fait d'être dans une démarche compréhensive, inductive, nous incite à laisser de la place pour le vécu, le ressenti de l'interlocuteur. Un questionnaire trop fermé aurait empêché cela. Par ailleurs, l'utilisation d'entretiens libres aurait risqué que nous nous éloignons trop du sujet qui nous intéresse. En effet, malgré que nous soyons dans une démarche compréhensive, il est nécessaire de tenter de comprendre un phénomène en particulier et donc de ne pas trop s'éloigner voire passer totalement à côté de ce dernier. Ensuite, cette méthode de recueil de données à l'avantage d'être plus sécurisante pour les chercheurs peu expérimentés tels que nous sommes. Effectivement, d'après Kaufmann (2016), les entretiens semi-directifs permettent d'avoir un sentiment de contrôle grâce à un guide d'entretien préalablement établi car celui-ci est modérément structuré.

Dans le but de maintenir ces objectifs, un guide d'entretien a dès lors été élaboré. Détaillons à présent le processus de création de ce dernier.

4.4.2 Création du guide d'entretien

Tout d'abord, pour faciliter l'archivage et avoir des données générales sur les participants, une fiche d'identification a été réalisée. Cette dernière renseignait le nom et prénom du participant, son genre, sa date de naissance, sa nationalité, les langues qu'il parle couramment, les diplômes de ses parents, sa situation familiale ainsi que les professions (passées et/ou actuelles) qu'il avait exercées. Une fiche de

consentement éclairé a également été élaborée. Ces deux documents sont disponibles en annexe A de ce travail.

Le guide d'entretien a été réalisé dans l'objectif d'être assez général mais néanmoins complet. Pour ce faire, il a été construit à partir de trois grandes catégories de questions et se référant globalement à la théorie exposée dans la partie théorique de ce mémoire. Ce dernier se trouve également en annexe B.

Voici les catégories de questions composant le guide d'entretien :

1. Les questions générales : dans un premier temps, il était demandé au participant de représenter sa motivation dans les études au cours du temps (de ses années passées à l'école primaire jusqu'à aujourd'hui) à l'aide d'un graphique inspiré des figures de Leclerc-Olive (2002). Ensuite des questions complémentaires telles que « Pourquoi aviez-vous interrompu votre parcours scolaire ? » ou « Pourquoi avez-vous repris des études afin d'obtenir votre CESS » venaient combler le manque d'informations si besoin. Ce procédé a rapidement été adapté comme nous l'expliquerons dans la partie suivante de ce chapitre.
2. Les questions relatives à l'entourage : les réactions de ce dernier au moment de l'arrêt/la reprise des études, les sentiments que cela a provoqués, le parcours de ces personnes, leur avis sur la persévérance/les études en général, ...
3. Les questions relatives à la persévérance : quels sont les signes de la persévérance, comment le sujet percevait ses chances de réussite à l'époque de l'arrêt de ses études, comment le sujet percevait-il ses chances de réussite à l'heure actuelle, qu'est-ce qui a fait que ça a changé (ou non), quelles sont les difficultés/facilités rencontrées durant l'année, en cas de réussite/d'échec que prévoit-il de faire, ...

La théorie exposée précédemment dans ce travail est présente tout au long de ce guide d'entretien. Nous demandons par exemple aux participants de nous parler des raisons de leur entrée dans cette formation. Cette question pourrait permettre éventuellement par la suite d'identifier de quels motifs d'entrée en formation de la taxonomie de Carré (1998) les participants se rapprochent.

Malgré tout, notre intention est de voir si les participants mentionnent spontanément certains facteurs sans qu'une intervention trop explicite de notre part ne soit nécessaire

afin d'identifier quels facteurs sont prépondérants pour ces individus. En ce sens, les questions abordent les thèmes exposés dans la théorie mais se veulent relativement ouvertes. Le but est réellement d'avoir une vision globale du vécu de la formation par les participants et par la suite d'y rapprocher les éléments théoriques et non l'inverse. En plus de cela, étant donné que les entretiens sont de type semi-directif, une place est laissée à l'imprévu et à la spontanéité pour justement couvrir des champs que la théorie ne nous aurait pas permis d'anticiper.

4.4.3 Déroulement type d'une entrevue

Les entretiens se déroulaient souvent de manière similaire, en trois étapes distinctes : l'introduction, le cœur de l'entretien et la conclusion.

Lors de l'introduction, nous faisons d'abord en sorte de remercier le participant de s'être porté volontaire et de rappeler notre nom ainsi que le sujet qui nous réunissait aujourd'hui. Nous expliquons ensuite qu'il n'y avait pas de mauvaises ou de bonnes réponses mais que nous étions intéressée d'avoir des réponses sincères et franches. Nous rassurons également le participant en expliquant que ses réponses ainsi que son identité seraient anonymisées lors de la rédaction du mémoire. Pour finir, nous demandions au participant de remplir une fiche d'identification et un formulaire de consentement éclairé stipulant qu'il était d'accord que l'entrevue soit enregistrée et que les données partagées durant l'entrevue seraient utilisées pour la réalisation de ce mémoire. Les différents documents cités ici se trouvent en annexe A et B de ce travail. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2007) cette étape d'introduction est cruciale pour garantir la dimension éthique de ces entretiens.

Une fois ces précisions faites, nous pouvions commencer l'entretien à proprement parler. Initialement, il était prévu (comme cela est visible dans l'annexe B) que nous débutions l'entretien en demandant à chaque participant de réaliser un graphique de l'évolution de sa persévérance/motivation envers les études à travers le temps (de ses années primaires jusqu'à nos jours). Pour faciliter la compréhension de l'exercice, des figures de Leclerc-Olive (2002) étaient présentées au participant tout en précisant que ces dernières remplissaient un but illustratif et qu'elles ne devaient en aucun cas avoir un rôle restrictif. Malgré tout, après les trois premiers entretiens, nous avons remarqué que les participants étaient plutôt décontenancés par cette consigne. La première participante a refusé car elle ne voyait pas comment faire et les deux suivants l'ont fait

rapidement sans grande implication. Malgré nos relances, la suite de l'entretien se déroulait sans qu'ils ne reviennent d'eux-mêmes sur leur graphique. Nous prîmes dès lors la décision de changer de méthode et de revenir à un type d'entretien plus traditionnel. Pour les participants suivants, nous commençons simplement par demander à ce qu'ils racontent leur parcours scolaire (de l'école primaire jusqu'à nos jours) et nous continuons l'entretien par des questions de relance en veillant à ce que toutes les questions du guide d'entretien soient traitées. L'ordre des questions importait peu et nous veillions surtout à essayer de poser des questions en rapport avec le fil de la discussion que nous avions. Au fil des entretiens nous gagnions en aisance et nous connaissions de mieux en mieux notre guide ce qui nous permettait d'être davantage à l'écoute et de pouvoir rebondir plus facilement sur le récit du participant.

Pour finir, nous concluons l'entrevue. Durant ce moment, nous annonçons que toutes les questions avaient été traitées et nous demandons au participant s'il voulait ajouter quelque chose que nous n'avions pas encore abordé. Nous prenons garde également à nous informer de la manière dont le participant avait vécu l'entretien et nous finissons par le remercier à nouveau pour le temps et les informations que ce dernier avait bien voulu nous accorder.

5 Analyse des données

Après avoir recueilli les données auprès de nos participants, nous avons analysé ces dernières. Cette partie vise à expliquer la manière dont nous avons analysé les entretiens et les résultats que nous avons pu en retirer. Également, une présentation de chaque participant sera effectuée pour permettre au lecteur de s'imprégner de la personnalité et des caractéristiques individuelles de chaque volontaire.

5.1 Méthode d'analyse des données

Au fur et à mesure que nous réalisons les entretiens, nous prenons le temps de les retranscrire. En effet, selon März (2020) il est crucial de rédiger soi-même les retranscriptions afin de se familiariser une première fois avec le récit de chaque participant.

Par la suite, l'analyse à proprement parler a pu commencer. Pour cela, nous avons débuté par une étape de lecture flottante qui consistait, comme le conseille Lejeune (2014), à réaliser une première analyse verticale afin d'apposer des étiquettes sur les différentes parties de chaque entretien. Le but de cette étape est de faire ressortir des mots-clés (représentant des extraits d'entretien) afin de les regrouper par la suite en catégories. Ce regroupement constitue l'étape du codage axial. Suite à cela, des catégories ont donc été établies. La pertinence de ces dernières a été vérifiée sur trois entretiens avant d'être appliquées par la suite à tous les entretiens. Dès lors, cinq catégories ont guidé mon analyse : sortie de l'enseignement général, formation actuelle, influence de l'entourage, facteurs liés à l'individu et persévérance. Nous sommes ensuite à nouveau passée par l'analyse verticale de chaque entretien en sélectionnant des verbatims correspondant à chacune de ces catégories et des sous-catégories qu'elles sous-tendaient. Cette grille d'analyse est disponible en annexe C de ce travail.

Le chapitre suivant aura donc pour but de vous présenter l'analyse horizontale effectuée après ces différentes étapes. Cette dernière mettra en avant les points de convergences et de divergences des différents entretiens. Des verbatims seront utilisés afin d'illustrer ces derniers. Pour attester de la pertinence de l'analyse, la discussion viendra mettre les éléments relevés en lien avec la théorie présentée précédemment.

5.2 Description des participants

Cette partie du mémoire a pour but de décrire brièvement les participants afin que le lecteur se familiarise avec leur passé scolaire et professionnel respectifs. Afin de préserver l'anonymat des participants, des noms d'emprunt seront utilisés.

5.2.1 Généralités

Comme dit précédemment, l'échantillon est composé de trois ARE et trois APE ainsi que de trois femmes et trois hommes. L'ensemble des participants suit une formation dispensée par l'EPS d'une durée d'un an dans le but d'obtenir un CESS. Certains participants ne sont pas à leur première année dans cette formation. En effet, Hugo et Yona ont déjà tenté d'effectuer la formation l'année passée mais n'ont pas validé l'ensemble des cours.

Dans un passé plus ou moins proche, tous les participants sont passés par l'enseignement secondaire classique. Ces derniers ont ensuite doublé (plusieurs fois pour certains), avant d'être redirigés vers l'enseignement technique de qualification ou l'enseignement professionnel.

Après avoir quitté l'enseignement classique, les APE sont directement entrés dans cette formation mais, par définition, ce n'est pas le cas des ARE. Ces derniers sont passés par toutes sortes de formations diverses ainsi que par plusieurs emplois. Ils insistent sur le fait qu'ils ne sont jamais restés « à la maison sans rien faire ».

5.2.2 Les adultes en reprise d'études

Hélène (1984) :

Hélène a 38 ans. Elle est actuellement remariée et mère de trois enfants âgés respectivement de trois, cinq et huit ans. Elle est issue d'une fratrie de huit frères et sœurs. Ses deux parents n'ont pas fait d'études et n'ont, par conséquent, pas de diplôme. Hélène a un parcours scolaire sans embuches jusqu'en 2^{ème} année du secondaire. Cette année-là, elle rencontre des difficultés dans certains cours, notamment en économie. Avec l'accord de ses parents, elle décide alors de se rediriger vers l'enseignement de type professionnel afin d'avoir des cours plus « manuels » d'après ses mots. Elle arrêtera ce cursus en 7^{ème} année de l'enseignement professionnel car, n'ayant pas assez d'inscrits, l'école ne peut pas ouvrir une classe cette année-là. Par la suite, elle effectuera diverses formations mais n'arrivera au bout d'aucune

d'entre elles. Elle s'engagera également dans plusieurs types de professions comme technicienne de surface, vendeuse en magasin, etc . Durant ce laps de temps, Hélène découvre qu'elle souffre de polyarthrite. Cette nouvelle réduit davantage son champ des possibles en termes d'employabilité. Finalement, elle trouvera un emploi qui lui convient sous le statut de travailleuse ALE (Agence Locale pour l'Emploi) dans plusieurs écoles en tant qu'aide à la garde d'enfants . Actuellement, Hélène a décidé de s'inscrire à cette formation afin d'obtenir son CESS car, depuis la rentrée 2021, elle remarque que le poste d'ALE est octroyé en priorité à des individus possédant ce diplôme et elle a de plus en plus de difficultés à garder un emploi.

Hugo (1988) :

Hugo est un homme de 34 ans. Il est l'aîné du second mariage de son père. Il mentionne avoir 10 demi-frères et sœurs et 5 frères et sœurs. Ses deux parents n'ont pas fait d'études et n'ont, par conséquent, pas de diplôme. Hugo narre un parcours scolaire difficile dès l'école primaire où il est envoyé dans un établissement spécialisé sans grandes explications. À l'heure actuelle, Hugo pense avoir des troubles « dys » mais il n'a jamais été diagnostiqué officiellement. Ces difficultés ont pour conséquence que les frères et sœurs d'Hugo se moquaient souvent de lui ce qui l'affecte encore aujourd'hui. Arrivé en secondaire, il est vite orienté vers une école professionnelle où il choisit la filière d'électromécanique. Il ne finira pas son cursus car l'environnement n'est pas sécurisant pour lui (il mentionne des vols, la circulation de drogues, etc.). Il passe par une autre école professionnelle mais n'a pas l'impression d'avancer. Hugo prend alors la décision d'arrêter ses études. Ses parents ne sont pas en accord avec cette décision principalement car ils ne toucheront plus d'allocations familiales. À partir de ce moment-là, Hugo passera par plusieurs formations et petits boulots. Hugo se qualifie comme une personne persévérante et têtue. Pour illustrer cela, il donne l'exemple de son permis de conduire qu'il a repassé 17 fois avant de l'obtenir. Hugo a décidé de reprendre des études pour obtenir son CESS car il a comme projet de rentrer dans les forces de l'ordre et pour cela, le CESS est un prérequis obligatoire.

Béatrice (1985) :

Béatrice est une femme de 37 ans. Elle est la maman de jumeaux âgés de 3 ans. Son père avait fait des études supérieures et était diplomate, sa mère n'avait pas fait d'études et n'avait, par conséquent, pas de diplôme. Très jeune, pour des raisons qui

nous sont inconnues, elle est allée vivre chez son oncle et sa tante. Là-bas, elle a vécu une enfance difficile due à de la maltraitance. À 18 ans, en 5^{ème} année secondaire, une assistante sociale, alertée par ses professeurs, lui conseille de quitter le domicile familial pour préserver sa santé mentale et physique, ce qu'elle fera. À ce moment-là, Béatrice n'a plus de motivation pour les études et met fin à sa scolarité. À ses 19 ans, elle rencontre l'homme qui deviendra son mari et le père de ses enfants. Durant cette période, elle subira également un accident qui lui causera de lourds problèmes au niveau de la colonne vertébrale et réduira davantage ses possibilités d'emploi. Malgré tout, elle suit diverses formations et obtient un diplôme d'accueillante autonome d'enfants grâce auquel elle travaillera dans des écoles pour diverses fonctions. Malheureusement, depuis quelques années, elle se voit refuser de plus en plus d'emplois. On lui explique ces refus en lui disant que la législation a changé et que des personnes possédant le CESS sont engagées en priorité. Tout comme Hélène, elle décide donc de s'inscrire à cette formation pour combler ce manque sur son CV. Malgré tout, cette reprise n'est pas si simple notamment car Béatrice est dyslexique.

5.2.3 Les adultes en poursuite d'études

Michel (2001) :

Michel est un homme de 21 ans. Il est l'aîné d'une fratrie de trois frères. Son père a fait des études supérieures et est détenteur d'un diplôme d'ingénieur, sa mère n'a pas fait d'études et n'a, par conséquent, pas de diplôme. Ses années primaires se sont passées sans grandes difficultés. Arrivé en secondaire, Michel est diagnostiqué par une logopède de différents troubles : dyslexie, dyscalculie et dyspraxie. Ses parents veilleront à ce qu'il soit suivi pour l'accompagner dans ses troubles. En 4^{ème} secondaire, il doit recommencer son année et fait le choix, avec le soutien de ses parents, de se rediriger vers des études de comptabilité dans l'enseignement technique de qualification. En 5^{ème} année il rate à nouveau et prend la décision d'entreprendre des études d'agent d'éducation. En fin de 6^{ème} année secondaire, il reçoit son diplôme de qualification mais pas son CESS. Michel met en avant l'impact de la crise sanitaire sur cette année-là. Souhaitant obtenir son CESS, Michel fait le choix de s'inscrire à cette formation plutôt que de recommencer dans son école secondaire. Il justifie ce choix par un besoin de plus de liberté et d'être entouré par des personnes plus matures.

Yona (2000) :

Yona est une femme âgée de 22 ans. Au travers de l'interview, nous comprenons qu'elle a une petite sœur et une grande demi-sœur, mais nous n'avons pas plus de détails au niveau de sa fratrie. Ses deux parents ont fait des études. Son père a fait des études universitaires et est détenteur d'un master tandis que sa mère s'est arrêtée après l'enseignement secondaire et est donc détentrice d'un CESS. Yona a passé ses années secondaires au Maroc. Sa scolarité se passait bien jusqu'en 6^{ème} secondaire où elle rate son année. Elle recommence son année mais échouera à nouveau. Avec le soutien de ses parents, elle prend alors la décision de revenir en Belgique pour obtenir son CESS. Elle s'inscrit dans une école secondaire mais n'y restera pas car l'ambiance ne lui convenait pas. Elle s'inscrira alors à cette formation en septembre 2020. Cette année-là, elle rate les cours d'économie, d'histoire et de géographie. Actuellement, elle veut finir son cursus et compléter les cours qu'elle n'a pas encore acquis.

Sandale (2000) :

Sandale est un homme âgé de 21 ans. Il est fils unique. Ses deux parents n'ont pas fait d'études et n'ont, par conséquent, pas de diplôme. Ses années primaires se passent sans difficulté. Arrivé en secondaire, il rate sa deuxième et quatrième secondaire. Il explique que depuis très jeune, il pratique le golf de manière intensive et participe à de nombreuses compétitions. Il confie que la rencontre d'une fille et la prise de drogues douces vont le faire chuter radicalement, que ce soit au niveau de ses études comme au niveau de ses compétitions sportives. Il continuera néanmoins ses études dans l'enseignement professionnel dans la section gestion. Malgré tout, il rate sa septième année professionnelle et nous dit ne pas pouvoir se réinscrire dans cet établissement sans s'étendre sur ce sujet. Aujourd'hui, il se trouve dans cette formation pour quand-même obtenir son CESS et avancer car il veut « remonter », comme il dit, et rassurer ses parents.

5.3 Présentation des résultats

Nous avons dès lors procédé à l'analyse horizontale des entretiens. Cette dernière s'est basée sur une grille d'analyse (disponible en annexe C). Au cours des différents entretiens, les individus ont exposé plusieurs facteurs pouvant influencer leur

motivation, persévérance. Ces facteurs ont été rassemblés en différentes catégories selon leur nature pour faciliter l'analyse horizontale. Voici dès lors les différentes catégories que nous avons pu déterminer. (l'ensemble des entretiens se trouve en annexe D de ce mémoire)

La première catégorie concerne les **facteurs liés à la formation actuelle**. Cette dernière reprendra l'influence que différents éléments liés directement à la formation auront eu cette année sur la motivation et/ou la persévérance de nos participants. Ces éléments seront rassemblés en sous-thèmes qui seront dès lors : l'organisation de la formation, les cours dispensés, les méthodes d'évaluation, l'équipe éducative et la présence des pairs.

La seconde catégorie reprendra les **facteurs liés à l'individu** ayant pu influencer sa motivation et/ou persévérance durant cette année de formation. Les sous-thèmes repris dans cette catégorie seront : les raisons de l'inscription à la formation CESS, les troubles et maladies, le passé scolaire, les perceptions des chances de réussites et le statut d'adulte/de parent.

La troisième catégorie reprendra **l'influence de l'entourage** sur la motivation/persévérance des participants pendant cette année de formation. Encore une fois, des sous-thèmes viendront préciser cette catégorie : attitude des proches vis-à-vis du monde scolaire en général, attitude des proches vis-à-vis de l'entrée dans la formation CESS et aide de l'entourage par rapport à la formation actuelle.

Pour finir l'analyse, une dernière catégorie concernera le thème de **la persévérance**. Dans cette dernière nous exposerons trois aspects : la vision des participants à propos de la notion de persévérance, l'intention de persévérer des participants pour cette formation et les signes d'engagement des participants vis-à-vis de la formation.

5.3.1 Facteurs liés à la formation actuelle

5.3.1.1 L'organisation de la formation

Un facteur primordial qui revient souvent est l'**organisation** de la formation. Plus particulièrement, les **horaires**. Cette formation s'organise effectivement du lundi au vendredi, de 8h30 à midi. Ce n'est pas le cas de toutes les formations CESS ce qui peut représenter un frein pour certains participants. C'est le cas notamment d'Hélène qui témoigne du fait que toutes les formations ne sont pas adaptées au niveau des horaires « *c'était toute la journée et je me disais comment je vais faire avec mes enfants ? Parce*

que c'était les cours, c'était de 9h à 16h30-17h15 quelque chose comme...et moi, c'était impossible avec les enfants et quand j'ai entendu parler que c'était comme ça ici je suis venue en courant et voilà je me suis retrouvée ici et par la grâce de Dieu » (Hélène, L. 190-194). La formation **fonctionne également par modules**, chapitres. Après chaque chapitre, les étudiants ont une évaluation. Si cette dernière est réussie, ils en sont débarrassés. En revanche, s'ils ne remplissent pas tous les acquis nécessaires, ils devront repasser le chapitre en seconde session. Cette méthode permet d'alléger le travail des étudiants. « *Oh oui ! Ils essaient de nous faire chaque chapitre comme ça pour enlever à la fin de l'année. Et à chaque fois qu'on termine un chapitre, ils nous font un examen.* » (Hélène, L. 336-337). Ensuite, la formation organise des **remédiations** ce que certains participants trouvent positif « *je préfère être ici [...] on a le droit à des remédiations, on a le droit à une aide des profs qui nous suivent* » (Michel, L. 52-54) mais d'autres trouvent que ces dernières ne sont pas assez nombreuses et ne suffisent pas « *On a eu des remédiations [...] en français [...] mais ce n'était pas aussi intense et c'était très court, je trouve. Mais vraiment trop court. [...] Et voilà c'est ça que je trouve dommage c'est qu'il y a pas assez de remédiation sur certaines matières [...] Ce serait vraiment l'idéal pour les personnes qui ont des lacunes.* » (Hugo, L. 850-856). Pour finir ce point sur l'organisation, les participants présentant des troubles « dys » confient que leur situation a tout de suite été prise au sérieux et qu'ils ont pu bénéficier d'**adaptations** telles qu'avoir le droit de prendre note sur un ordinateur. « *directement quand je me suis inscrit, on m'a dit de dire ça au secrétariat, d'informer tout le monde c'est ce que j'ai fait directement, j'ai un dossier et tout. Franchement les profs, ils sont à l'écoute.* » (Michel, L. 70-72) Même Hugo, qui n'est pas officiellement diagnostiqué, peut en bénéficier « *maintenant j'ai aussi oui, j'ai un avantage comme quoi je peux aussi faire certains examens sur un ordinateur, que ce soit de l'école ou sur un ordinateur portable qui me passent parce que ça me facilite beaucoup plus la tâche d'écriture.* » (Hugo, L. 785-787).

5.3.1.2 Les cours dispensés

Les cours en tant que tels peuvent aussi avoir un impact sur la motivation des étudiants. Les étudiants ont pu bénéficier d'un cours de **méthodologie** au début de l'année pour les aiguiller dans la réalisation de leur TFE « *au début de l'année elle nous avait montré comment faire des petits trucs sur la semaine, comment diviser. Voyez-vous, comme les gens qui s'organisent bien quoi. C'était son cours, la*

méthodologie plus le français du coup elle nous a appris aussi la méthodologie. Mais bon après, il faut l'appliquer. » (Sandale, L. 224-228) Malgré tout, les participants auraient aimé avoir un cours de méthodologie plus général, pas uniquement se rapportant à la réalisation du TFE « *Parce que on a le cours de méthodologie. Mais c'est par rapport au TFE, pas par rapport au travail personnel. Donc j'aurais bien voulu personnellement avoir un suivi personnel.* » (Hélène, L. 455-457). Les cours donnés sont majoritairement des cours généraux. Certains participants, étant passé par un autre type d'enseignement, regrettent qu'il n'y ait pas **davantage de cours pratiques** « *Ce qui est un peu dommage dans cette formation, c'est que voilà, c'est plus des cours généraux, [...] c'est pas comme la technique* » (Michel, L. 229-231) « *En fait, dès que je fais un truc pratique, je l'apprends vite mais quand c'est théorique...* » (Yona, L. 152-153). **La nature de certains cours** peut finalement aussi jouer dans l'implication des étudiants. Si l'étudiant ne trouve pas le sujet intéressant par exemple « *Tout ce qui est politique, tout ça, moi, je déteste la politique. Alors dans notre cours, il y a de la politique. Mais quand quelque chose je n'aime pas, je n'arrive pas à cerner. Je n'aime pas le néerlandais, j'ai beau faire du néerlandais, ça ne rentre pas dans ma tête. C'est la même chose pour la politique, la science. Quand ça m'intéresse pas, je n'arrive pas. Ça ne veut pas rentrer.* » (Hélène, L. 476-480). Malgré tout, certains étudiants confient avoir trouvé de l'intérêt pour des cours qu'ils n'affectionnaient pas à première vue. Hélène expose clairement cela en parlant du cours de bureautique qu'elle a suivi « *Tout ce qui est bureautique, informatique, moi l'ordinateur, ça fait deux. Alors je suis très content de l'avoir réussi et ça m'a aidé pour justement, pour faire tout ce qui est travaux, tout ce qui est traitement de texte, que je ne..., moi en fait tout ce qui est, comme je disais, tout ce qui m'intéresse pas je...* » « *Mais d'un côté, je me dis c'est bien parce que au moins maintenant, comme mes enfants, ils vont grandir ben je s'rai les aider.* » (Hélène, L. 275-278 ; 282-283)

5.3.1.3 Les méthodes d'évaluation

Les **méthodes d'évaluation** sont également mentionnées par les participants. Par exemple, le **système de cotation par acquis d'apprentissage** ne convient pas à tous les élèves. Certains ne comprennent pas pourquoi ils ratent tout un cours alors que leur note globale est dans la moyenne. « *J'ai un acquis qui est pas bon. Dans les 30 acquis y a juste un acquis qui est pas bon [...] ça m'a vraiment énervée* » (Yona, L. 338-340) « *quand on me dit "OK, tu as onze et demi sur vingt" par exemple on me dit "non, il*

*manque des compétences", je dis "Ce qui compte c'est que j'ai onze et demi seulement" et on me dit "Non, non, non, non, non, non, il faut encore faire d'autres choses". C'est dur ça, c'est exagéré quand même [...] Je me dis c'est beaucoup de stress, quand même un peu inutile qu'on met aux gens. Je pense que quand tu fais ton examen, ce qui compte c'est que tu as réussi, c'est ça. Il y a des gens qui veulent juste la moitié comme ça, c'est bon. » (Béatrice, L. 641-651). Ou encore, le fait qu'il y ait une **rupture du contrat didactique** car le cours dispensé n'est pas en adéquation avec l'examen « *Mais dans l'examen, c'est pas du tout ça. Pour nous c'était en relation avec les PowerPoint qu'on faisait. Ben non pas du tout, rien à voir. C'est pour ça on était choqué. » ; « Donc nous, ça nous a fait un choc de voir l'examen comme ça. Tu vois c'est des textes avec des questions. On n'a pas fait ça en cours. » (Yona, L. 248-250). Cette variable semble importante car quatre élèves rapportent le fait que réussir ou échouer un examen affecte énormément leur motivation et leur estime d'eux-mêmes « *Surtout quand j'ai raté le cours de... l'examen de sciences. Ça m'a... Je me dis alors si celui-là, je l'ai raté, c'est que je vais pas arriver pour la suite. » ; « Si je rate un examen, je suis démotivée pendant longtemps. » (Hélène, L. 323-325 ; 463-464) « Et ça, ça décourage parce que tu te forces mais au final, le résultat n'est pas ce que tu attends » (Béatrice, L. 715-716) « *Peut être si je rate un examen, j dois être en deuxième session, etc. Ça va être un moment difficile. » (Michel, L. 189-190). Hugo parle de l'évolution de sa perception de ses chances de réussite sur 10 « j'ai une certitude actuellement parce que l'année passée j'étais à 5, parce que j'ai réussi quelques cours et j'étais étonné cette année de ce que je vois, je suis à pratiquement 8. » ; « j'ai réussi certains, certains cours et donc j'étais content ça rassure et c'est ça qui est chouette. Et surtout qu'en fait que je vois que maintenant certains examens, que j'avais des lacunes, que j'ai réussi aussi » (Hugo, L. 668-670 ; 767-769)****

5.3.1.4 L'équipe éducative

L'attitude des professeurs joue également énormément dans l'expérience de formation de ces adultes. Michel compare l'attitude de ses professeurs quand il était dans l'enseignement classique et celui de ses professeurs actuels. Par exemple, il apprécie d'être **traité davantage comme un adulte** à présent. « *Il n'y a pas une autorité... on m'traite pas comme un enfant. Fin... il y a une autorité, mais ce n'est pas voilà journal de classe, etc. [...] Les profs sont sympas, ils savent qu'ils ont affaire à des adultes, ça veut dire ils sont plus tolérants, plus ouverts d'esprit. » (Michel, L.*

33-37). Il ajoute également que **l'équipe professorale communique** bien entre elle et que cela est agréable. « *Comparé en secondaire, en secondaire, franchement, ça a toujours été un problème. Il n'y a pas de communication malgré le PMS. Ce qui est bien ici, c'est que comme c'est une petite école, le bouche à oreille y est rapide ici, ça fonctionne bien.* » (Michel, L. 72-75). Mais l'attitude des acteurs de terrain individuellement joue également. Par exemple, les étudiants saluent **l'implication et la dévotion de certains professeurs**. « *les profs ils essayent de nous... de nous rassurer, de discuter... franchement, ils disent « S'il y a un problème, on peut leur contacter et tout » »* (Hélène, L. 310-311) « *Il y a certains professeurs quand même qui sont vraiment cools. Il y en a une quand je fais des examens et même à la fin, elle a préféré que je continuais, elle m'a dit "Tu peux continuer" »* (Béatrice, L. 545-547). Au contraire, certains étudiants pointent du doigt d'autres enseignants qu'ils trouvent **peu impliqués dans leur travail** au point parfois de faire abandonner certains étudiants « *C'est la prof de math encore pire y a plusieurs ils ont abandonné à cause d'elle.* » (Yona, L. 383-384). Pour ces professeurs-là, les participants rapportent principalement un **manque de suivi** de leur part « *elle me dit "Ok, dans ta partie réflexif, tu mets la définition du suicide." Mais j'ai déjà fait ça. Je l'ai envoyé en plus elle me dit "ouais, j'ai lu, j'ai lu." Tu n'as pas lu, tu prouves que tu as pas lu tu vois. Et j'ai envoyé le mail, le dernier mail de ma prof, de ma coach, mon ancien coach et là, ce vendredi, elle m'a dit "Ouais, est-ce que t'as un mail de ta coach?"... On est en février, je te l'ai envoyé au mois de septembre-octobre.* » (Yona, L. 366-370) ou alors un **manque de prise en compte des difficultés individuelles des participants**. Par exemple, Hugo trouve que certains professeurs ne prennent pas en compte ses problèmes de dyslexie « *Mais le prof, quand on lui explique ça et qu'on lui fait répéter, des fois, ça l'énerve. Mais si tu lui dis dès le début "oui, je suis dyslexique et je n'ai pas une compréhension" et qu'il est interrompu plusieurs fois mais il doit comprendre qu'il doit être... il va quand même être interrompu en tant que professeur mais certains professeurs n'acceptent pas, et c'est ça que je ne comprends pas.* » (Hugo, L. 188-193). Pour cette dernière remarque Hugo pense que cela est dû à la pression que les professeurs ont pour boucler leur programme de cours « *Y a aussi en fait l'école qui dit en fait que vous devez arriver à la fin de votre programme. Et donc eux ils suivent tellement leur programme qu'ils n'voient pas en fait la difficulté de certains élèves.* » (Hugo, L. 199-202)

5.3.1.5 La présence des pairs

La **présence des pairs** est également un facteur déterminant que les participants mentionnent à de nombreuses reprises. Cinq participants en parlent spontanément. Pour commencer, deux APE, Michel et Yona confient qu'ils se sentent **plus à l'aise pour apprendre dans un environnement avec des personnes plus âgées**. En effet, ayant doublé plusieurs fois, ces jeunes adultes ne se sentaient plus en phase avec leurs camarades de classe de l'enseignement classique. *« parce que par exemple en secondaire c'était plus des gens enfant, mentalité enfant. La guerre tu vois des petits, des petites bêtises etc mais ici non, tout le monde se comporte en adulte »* (Michel, L. 204-206) *« parce que je ne voulais pas aller, la vérité, dans une école normale. Voilà avec des plus jeunes que moi, tu vois, j'étais pas à l'aise. »* (Yona, L. 31-32). Michel (APE) par exemple explique avoir appris en discutant avec des ARE qui sont présents avec lui à la formation *« Alors qu'il y a des personnes franchement, rien à voir, c'est l'opposé de moi. Y a par exemple quelqu'un il a 30-36 ans on s'entend bien quoi, c'est cool. Les conversations elles sont riches quand on parle, etc, on apprend l'un de l'autre quoi et ça fait un choc intergénérationnel, je sais pas si on communique comme ça mais voilà, c'est un échange entre une génération plus plus ancienne et la nouvelle génération. Parce que dans cette école, je suis quand même un des plus jeunes. Donc ouais, on apprend, on apprend des autres, c'est ça qui est bien. »* (Michel, L. 207-213). Les étudiants sont présents les uns pour les autres de différentes manières. Ils peuvent représenter **une aide organisationnelle** en rappelant les échéances *« Il y a les collègues parfois, ils sont sympas, ils envoient, ils préviennent dans le groupe par exemple qu'il y a un examen »* (Sandale, L. 245-246) ou en prenant des notes de cours pour les autres *« Y en a une d'entre nous qui a écrit beaucoup dans le cours alors on prend, on prend les photos de son cours. Je ne suis pas très note moi... mais après on s'entraide. »* (Hélène, L. 221-223). Ou encore une **aide à la compréhension** des cours *« On est très soudés. S'il y a quelqu'un qui n'a pas compris un truc, on lui explique surtout, aller en bureautique, c'était plus pratique. Donc voilà, "t'as pas compris. Voilà, je te montre. Toi tu montres, moi je te montre." Voilà, on était comme ça. En fait, on était soudés.[...]. Fin si j'ai un problème, y avait une fille de 37 ans elle m'expliquait et montrait. C'était sympa »* (Yona, L. 194-199). Certains étudiants soutiennent que **sans la présence de leurs pairs, ils auraient sans doute déjà abandonné** leur formation *« Voilà, on est dans un bon groupe alors on s'entraide. Et s'il n'y avait pas l'entraide, je crois que j'aurais arrêté. »* (Hélène, L. 213-214) *« à un*

moment donné, je me suis dit "Ouh, non, c'est bon, j'en ai marre" et c'était trop pour moi. Et alors, au final, comme il y avait des filles qui étaient aussi découragées avant et moi-même je les ai encouragées au final, c'était mon tour et c'est elles qui m'ont dit "Mais non, on peut aller jusqu'au bout, on ne sait jamais, on peut présenter le travail, on fait comme on peut et voilà, on va voir". » (Béatrice, L. 697-701). Les étudiants communiquent principalement via leur téléphone, grâce à « *des groupes WhatsApp et puis on se parle souvent au téléphone, donc on essaye de s'entraider pour étudier* » (Hélène, L. 217-218)

5.3.2 Facteurs liés à l'individu

5.3.2.1 Raisons de l'inscription à la formation CESS

Les raisons poussant à entrer en formation peuvent aussi être une source de motivation et donc un facteur pouvant influencer la persévérance des individus. Sous ce point de vue, il était intéressant de se pencher sur les motifs qui ont poussé nos participants à entreprendre cette formation CESS.

Certains participants ont un **projet professionnel précis** et l'obtention de leur CESS est une étape pour atteindre ce dernier. C'est le cas notamment de Michel (APE) qui « *compte faire éducateur spécialisé. [...] poursuivre en faisant un cours du soir et en même temps travailler directement dans une école parce que en secondaire [...] j'ai appris un métier et en fait, j'ai su que c'était ça que je voulais faire, j'ai fait des stages etc j'ai travaillé dans une école primaire, maisons de repos etc. Ça s'est très très bien passé, ils m'ont proposé de revenir quand je serai diplômé, etc.* » (Michel, L. 221-228) mais aussi d'Hugo (ARE) « *en fait, je voudrais travailler dans un métier qui me plaît énormément, depuis longtemps que je voulais le faire. Mais le souci, c'est que j'avais pas certains acquis pour travailler dans ce métier-là.* » ; « *Je veux travailler dans la police.* » (Hugo, L. 325-327 ; 329)

Sandale n'a pas de projet mais essaye de **reprenre sa vie en main**, sous les conseils de son entourage « *De voir que ça n'allait jamais aller que j'allais pas m'en sortir quoi. Y avait peut-être même moyen de pouvoir me retrouver dans la rue ou vivre une vie comme ça aberrante, de chien errant si tu restes comme ça. C'est ce que m'ont dit mes parents, ce que les autres m'ont dit. Tout le monde m'a dit ça* » (Sandale, L. 22-25)

Les trois autres participantes n'ont pas de projets précis mais se rendent compte que sans le CESS elles seront rapidement, ou sont déjà, restreintes. C'est le cas d'Hélène

(ARE), Béatrice (ARE) et Yona (APE). Hélène et Béatrice occupaient toutes les deux un emploi mais expliquent qu'elles ne sont plus prioritaires pour ces derniers car la loi a changé et que les personnes possédant un CESS sont privilégiées. *« l'année passée, j'ai travaillé pendant six mois en éducation, éducatrice à l'école. J'avais mon contrat jusqu'au 30 juin et quand je suis revenue pour signer mon contrat en septembre, il fallait le CESS, la loi, elle a changé, il fallait le CESS. »* (Hélène, L. 70-72) Ces deux participantes voient dès lors l'obtention du CESS comme un moyen de continuer leurs activités précédentes *« Je me suis dit "Je peux commencer là-bas, là où j'allais être engagée, mais un jour ou l'autre aussi, je vais me retrouver avec le même problème". Je me suis dit "Pourquoi pas, je vais me mettre en ordre". »* (Béatrice, L. 183-186). Hélène nous confie même regretter énormément de ne pas avoir poursuivi ses études pour obtenir son CESS dans sa jeunesse *« moi maintenant je donne le conseil de continuer à mes nièces et mes neveux. Quand j'entends une qui dit "oui, je vais arrêter, j'en ai marre, je veux pas une école, je ne veux pas aller à l'école et tout." Non, au moins termine ta CESS et puis arrête si tu veux, [...] au moins terminer le CESS parce que c'est un regret. Quand on arrête, c'est voilà. Moi comme moi, comme ma sœur, on a regretté et voilà.»* (Hélène, L. 158-166). Malgré tout, les jeunes adultes de la formation semblent au courant de l'importance d'avoir son CESS actuellement. C'est le cas de Yona. Cette dernière est tentée de se lancer dans la vie active *« si j'ai mon CESS, c'est possible...il y a on peut dire 70% que j'aille travailler. Où, je sais pas, mais j'ai un diplôme de bureautique, j'aime bien les ordinateurs donc ouais pourquoi pas. Mais le 30% c'est possible qu'j'aille à l'université, mais où, quoi, je sais pas. »* (Yona, L. 146-149) mais se rend compte que le CESS est une condition importante pour avoir une vie professionnelle plus sereine *« j'ai une copine qui a réussi aussi en bureautique avec moi, elle n'a pas CESS, elle voulait travailler à la commune mais ils ont des contrats que de six mois vu qu'elle a pas de CESS, donc ça doit renouveler à chaque fois tous les six mois. Et s'il y a quelqu'un d'autre qui vient la remplacer là elle saute. C'est un peu chaud sans CESS. [...] Maintenant, il faut le CESS, sinon ben j'sais pas à part si c'est Aldi, Colruyt,... »* (Yona, L. 284-292).

Cette conscience de l'importance du CESS semble assez récente. Hélène explique par exemple, qu'à l'époque de son arrêt, elle n'avait pas l'impression que le CESS était indispensable pour pouvoir travailler *« Et puis en fait, moi, je ne savais pas que le CESS était important alors c'est pour ça qu'j'ai pas cherché à faire ma septième parce*

que pour moi [...] on pouvait faire avec la gestion. » (Hélène, L. 51-54). Alors qu'aujourd'hui, en entendant ces différents témoignages, il semblerait qu'une série d'individus se retrouvent coincés par ce manque de diplôme « on me demande l'adresse de l'école et tout. Parce ce que tout le monde maintenant on est dans le même cas. Même celui qui a un contrat depuis longtemps il est bien mais celui qui n'a pas de contrat il doit avoir le CESS. » (Hélène, L. 226-229). Malheureusement, les différents participants témoignent de la difficulté d'accès à l'information pour s'inscrire à ce genre de formation. « Le souci, c'est que je trouve ça dommage, c'est que y a pas une facilité de recherche par rapport au CESS. Je veux dire c'est pas, quand tu tapes "compléments CESS" ou "CESS avoir en Belgique" sur Google et ça va directement en premier. Et en fait y a pas des mots clés faciles parce que normalement j'tape "CESS" ou "avoir son CESS" ou "cours de CESS", c'est difficile de trouver alors que j'étais à deux pas de trouver parce que j'habite pas loin et si je le savais... » (Hugo, L. 929-935) « C'est moi qui a cherché pour ma sœur et la vérité j'ai vraiment cherché. Je crois j'suis restée trois jours à chaque fois chercher un truc à chaque fois, il y a une nouvelle page, un nouveau truc. » (Yona, L. 161-163) « Depuis, le mois d'août, je suis en train de chercher. Je cherchais, mais si ce n'était pas moi qui...qui demandait à Bruxelles Formation et tout ben on n'a pas de formation, on ne sait pas ce qu'on doit faire. Si c'était pas l'école qui m'a dit "Oui, il faut le CESS pour continuer" ben je l'aurais pas su. » (Hélène, L. 235-239)

5.3.2.2 Troubles et maladies

Un autre facteur ayant un impact sur la motivation de certains participants est le fait qu'ils souffrent de **troubles de l'apprentissage**. Michel, Béatrice et Hugo confient que cela rend leur parcours plus difficile. « mon problème de dyslexie qui peut causer des problèmes et tout. Et ça, ça me démotivait un peu. » (Béatrice, L. 619-620) « Donc voilà, déjà le langage français est très compliqué. Déjà, quand tu dis "Je vais arriver", ça veut dire beaucoup de choses. Tu vas arriver tout de suite maintenant ou après, dans deux minutes. C'est vaste en fait. Donc c'est ça qui est assez compliqué » (Hugo, L. 36-39). Béatrice explique par exemple qu'elle a des difficultés à se concentrer et que cela **affecte parfois sa mémoire** « C'est comme les livres que j'avais empruntés pour lire en fait ce sont des livres et j'avais déjà lu. En lisant je me suis dit "Mais ça me dit quelque chose, ça" et je passe des chapitres et je me dis "Mais ça me dit déjà quelque chose". [...] J'ai commencé à lire et j'ai regardé et je me suis dit "Mais non,

*je suis en train de relire les mêmes livres, mais j'ai déjà tout ça avec moi, pourquoi je vais encore passer mon temps alors que j'avais déjà lu 3 livres". » (Béatrice, L. 211-218) **ou encore, sa rapidité de compréhension** « Ce n'est pas du tout facile quand on est dyslexique de faire plusieurs choses. C'est beaucoup de travail, un travail qu'une personne peut faire pendant une demi-heure, moi, je vais passer peut-être 3h ou 5h parce que je vais recommencer plusieurs fois. » (Béatrice, L. 506-509) Mais, elle a une personnalité assez fière ce qui la retarde davantage car elle préfère être aidée le moins possible. « Et le pire dans tout ça, c'est que j'aime bien faire les choses toute seule parce que comme j'ai des difficultés, si je le fais pas, je ne serais pas contente de moi-même. » (Béatrice, L. 540-542).*

Le stress est également un facteur mental qui peut ralentir les participants. Hélène et Béatrice se définissent clairement comme des personnes stressées « *Et je suis stressée quand il y a des choses que je ne comprends pas, ça me stresse.* » (Hélène, L. 298-299) et parlent des influences que cela peut avoir sur leur expérience de formation « *Tu sais, il y a de mots que dans la vie réelle, je l'écris normalement. Mais quand je fais quelque chose, par exemple un examen, là je suis stressée je peux te dire que je peux faire même deux fautes avec mon propre nom. Et tu vois à quel point le stress n'arrange pas les choses.* » (Béatrice, L. 671-674)

En plus de la fatigue mentale que peuvent représenter les facteurs précédents, certains participants comme Béatrice et Hélène souffrent de **problèmes de santé** qui les fatiguent également physiquement. « *j'ai eu beaucoup de problèmes de santé aussi.[...] Tout ce qui est articulations en fait. J'ai la polyarthrite* » (Hélène, L. 88-91)

5.3.2.3 Le passé scolaire

Le temps d'arrêt durant les études et **l'âge** sont également mentionnés par les participants. Les APE ont conscience que leur jeunesse leur donne un avantage « *par rapport à certaines personnes, moi, c'est encore frais dans ma tête.* » (Michel, L. 158-159) « *Et après plus on vieillit, plus c'est compliqué j'ai l'impression.* » (Sandale, L. 144-145). Tandis que les ARE voient ces facteurs comme des freins à leur apprentissage « *J'ai bientôt 38 ans, alors c'est pas facile.* » (Hélène, L. 110) « *Moi, j'ai très difficile à étudier maintenant parce que par rapport à aussi... pas à l'âge, mais que ça fait longtemps que j'ai arrêté d'étudier alors maintenant de me remettre*

dans les études, c'est un peu difficile » (Hélène, L. 446-449) « *Il n'y a pas que moi qui est qui est stressée tout le monde est stressé. C'est normal, on est restés pendant des années sans aller à l'école et puis on se retrouve là,* » (Béatrice, L. 682-684) « *Et je peux comprendre si maintenant la personne a une vingtaine d'années ou une personne qui a une trentaine d'années ou 40 ans de lui remonter des cours de primaire du début jusqu'à maintenant, il faut avoir une mémoire assez énorme pour se rappeler parce que moi, même moi, je ne me rappelle pas ce que j'ai fait il y a trois jours. Donc quoi, voilà.* » (Hugo, L. 314-318)

Le dernier facteur est **le parcours scolaire passé**. En effet, Hélène mentionne qu'elle n'a pas un bagage scolaire assez conséquent et que certains cours sont une totale découverte pour elle « *C'est parce que, en fait, c'est des cours que j'ai, que je n'ai jamais fait dans mes études, j'étais en professionnel alors j'ai pas eu ces cours d'histoire, géo, sciences et tout ça, j'avais pas en professionnel.* » ; « *Comme je disais, c'est des cours que je ne connaissais pas. C'est ça qui me...ça me stresse parce que je me dis dans le groupe, il y en a qui qui connaissent,* » (Hélène, L. 79-81 ; 252-254)

5.3.2.4 Les perceptions des chances de réussite

Les participants devaient parler de leurs chances de réussite, à l'époque de l'arrêt mais également à l'heure actuelle, en les quantifiant sur une échelle de 1 à 10.

Michel et Yona (deux APE) ont toujours eu une perception de leurs chances de réussite assez élevée. Yona évoque même le fait qu'elle ne s'attendait pas à rater « *huit, parce que je m'y attendais pas en fait, puisque je sais qu'il y a des recours et même que les profs y parlent entre eux voilà si t'as juste un cours à refaire, donc moi pour moi, il y avait juste un cours, c'était celui de sociologie. Mais à la fin, il y a d'autres géographie, histoire qui sont sortis. Je ne m'y attendais pas donc.* » (Yona, L. 117-120). Mais malgré leurs échecs, les deux APE restent positifs « *Oh heu là dix hein, parce que je sais que j'ai déjà, par rapport à certaines personnes, moi, c'est encore frais dans ma tête. J'ai pas raté de beaucoup l'année passée, donc franchement* » (Michel, L. 158-160) « *La vérité maintenant là où j'en suis on peut dire huit-neuf* » (Yona, L. 121)

Sandale (APE) et Hugo (ARE) évoquent que durant leurs parcours scolaires respectifs, ils se voilaient la face concernant leur chance de réussite « *10/10 je vais réussir. Je me suis jamais pensé le contraire.[...] J'ai fait ma croyance que je pensais que ça allait, mais je n'avais pas de vérité* » (Sandale, 157 ; 162) « *Si j'étais dans le côté illusionniste*

donc je voyais ça d'une manière ou ça me passait outre et que je disais "Ouais, je veux faire comme lui" Ben, j'étais à 10 j'disais "Ouais, je fais ça réussi", mais intérieurement, je pense même si ça ne voulait pas se montrer complètement, j'étais même pas à 2. J'étais même pas à 2 parce que je réussissais même pas mes cours ou mes examens ou quoi que ce soit.» (Hugo, L. 568-572). Sandale ne s'exprime pas clairement sur ses chances actuelles mais il dit qu'il « pense que je vais quand même réussir » ; « Je pense que si je m'applique, je ne vais pas recommencer. » (Sandale, L. 247-248 ; 286-287) Tandis qu'Hugo est devenu plus lucide et a su prendre du recul par rapport à sa vision passée. Il expose une vision plus réaliste et relate sa perception l'année passée, lors de sa première année dans cette formation CESS, et cette année, alors qu'il retente de passer les cours. « L'année passée avec mes lacunes, quand j'ai commencé les cours, j'avais tous les cours où c'était compliqué pour moi. Tous, mais vraiment tous. Donc une mauvaise compréhension avec certains professeurs vis-à-vis de leurs explications. Et je pense que j'étais à pratiquement 5. C'est pas énorme, mais j'étais à 5, donc c'était la moitié. Là, maintenant, j'ai une certitude actuellement parce que l'année passée j'étais à 5, parce que j'ai réussi quelques cours et j'étais étonné cette année de ce que je vois, je suis à pratiquement 8. Je peux pas être à 10 à 100% Pourquoi? Parce que je sens que j'ai encore ce côté lacune qui n'a pas été encore complètement suivi à 100 %. » (Hugo, L. 664-671)

Et pour finir, Béatrice et Hélène (deux ARE). Ces dernières considèrent qu'elles n'ont pas confiance en elles et en leurs capacités. « Parfois, les gens me voient comme ça ils pensent que je suis quelqu'un qui a vraiment confiance. Non, je ne suis pas quelqu'un qui a confiance. Je me dis toujours "Je ne sais pas, peut-être, c'est un zéro ? Si j'ai un c'est déjà bien pour sauver mon honneur". » (Béatrice, L. 623-626). Elles considèrent d'avance qu'elles auront un grand nombre de cours à repasser « j'en suis sûre, que je devrais faire quand même les cours que je rate parce que je sais vraiment à 50% que je vais rater les cours, quelques cours et il me faudra recommencer des cours. » (Hélène, L. 361-363). Et même quand elles finissent par réussir certains cours, elles n'arrivent pas à croire en leurs capacités. « Parfois je me dis mais comment ça se fait ? En fait, je me questionne moi-même je demande "Comment ça se fait ? Comment j'ai fait ça ? Et comment ça se fait que j'ai réussi ?" » (Béatrice, L. 636-638)

5.3.2.5 Le statut d'adulte, de parent

Être parent induit beaucoup **d'obligations et de responsabilités**. Hélène et Béatrice qui sont toutes les deux mères de respectivement trois et deux enfants partagent des **difficultés liées à leur rôle de mère**. « *Si ils étaient plus grands, ça aurait été p'têtre plus facile. Mais là, c'est trois l'un après l'autre en bas âge. Il a huit ans, il vient d'avoir huit ans le plus grand, le plus grand. Huit, cinq et deux et demi, il va avoir trois ans le mois prochain. C'est du boulot, c'est fatiguant aussi.* » (Hélène, L. 115-118).

Avoir des enfants sous-entend de devoir aller les **chercher et les conduire à leurs activités** « *C'est très difficile, c'est ça le problème, c'est qu'ils ont des activités aussi après l'école, faut aller les chercher, les déposer. Le matin, ça va c'est mon mari qui les dépose mais après, c'est moi qui dois aller chercher qui dois les prendre aux activités tu sais, c'est pas facile.* » (Hélène, L. 120-123) ou de les **garder quand ils sont malades** car ils sont trop petits pour rester seuls. Béatrice bénéficie du soutien de sa famille à ce niveau-là mais ce n'est pas toujours possible « *Lui, il me soutient dans le sens que si je reste à la maison, je perds beaucoup de temps alors lui, il se propose, il reste à la maison avec les enfants et moi je vais à l'école. Parfois, lui aussi, il sait pas non plus prendre congé et quand lui il sait pas prendre congé ben on est obligés d'engager quelqu'un ou de temps en temps, c'est la grand-mère qui peut venir si elle a le temps aussi. Et ce n'est pas facile du tout. Dès qu'ils sont malades moi-même je suis stressée parce que je ne sais pas qu'est-ce que je vais faire après avec s'ils doivent rester à la maison.* » (Béatrice, L. 229-236). Cela sous-entend aussi qu'elles n'ont **pas souvent du temps seules et au calme** « *J'ai pas de moments où étudier. Et moi pour étudier, il me faut, c'est du calme, il faut du temps, je dois tout réécrire et ça me prend des heures et des heures parce que je dois attendre d'abord que mes enfants ils dorment pour pouvoir étudier ou faire quoi que ce soit.* » (Hélène, L. 291-294)

Être parent et adulte de manière plus générale induit également de devoir **gérer son argent**. Hélène et Béatrice ont toutes les deux cessé de travailler pour effectuer cette formation et cela a des répercussions sur leur vie privée. « *Alors financièrement, pour l'instant, c'est pas possible d'acheter une deuxième voiture.* » (Hélène, L. 126-127) « *quand j'ai mes enfants, quand ils sont malades, c'est parfois difficile parce que je dois trouver quelqu'un, je dois le payer et moi, je ne suis pas payée grand-chose non plus, je recevais dernièrement, c'était 570 € et avec 570 €, si j'engage quelqu'un que*

je paye 12 € par heure et que la personne reste 5 h, c'est pendant dix jours, ça me revient à combien? » ; « toutes les économies que j'avais gardées, tout est parti et j'ai sacrifié tout pour faire ces études. » (Béatrice, L. 221-225 ; 501-502)

5.3.3 Influence de l'entourage

5.3.3.1 Attitude des proches vis-à-vis du monde scolaire en général

La plupart des **parents des participants ont toujours voulu qu'ils fassent des études**. C'est clairement le cas pour quatre des participants. Pour les trois APE, leurs parents ont été des aides non négligeables pour leur parcours scolaire. « *La famille, non parce que ils ont tout donné pour m'aider. Surtout mon père.* » (Yona, L. 226) « *Mon père m'a poussé après il a poussé ce qu'il pouvait* » (Sandale, L. 79) « *dans la continuité de toutes mes études, c'est surtout mes parents qui étaient derrière moi.* » (Michel, L. 107-108). Cette envie a pu créer des sentiments négatifs face aux échecs de ces individus, c'est le cas de Sandale qui rapporte que ses parents sont déçus de lui. « *Ah ils sont désespérés, à l'heure d'aujourd'hui, ils sont tristes. Ouais ils se disent "quelle merde quoi". Pas besoin de le dire pour le voir. Mon père il m'aime trop pour me dire ce genre de truc vous voyez mais ma mère [...], elle elle envoie la sauce, elle dit la vérité cash* » (Sandale, L. 330-33).

Également, Béatrice (ARE) subissait une pression pour qu'elle fasse des études de la part de sa famille. Les adultes qui l'avaient à leur charge lui imposaient de faire des études « *Comme ma famille voulait que je devienne infirmière un jour, un métier que moi je ne suis pas capable de faire car j'ai la phobie du sang, des aiguilles, c'était vraiment un vrai problème pour ma famille. Et en fait ils faisaient pas attention à la phobie que moi j'ai. Et ce qu'ils voyaient c'était je dois faire ça, ça, ça ça pour devenir comme ça. Et puis ils m'ont inscrit en aide-soignante. Je n'ai pas du tout aimé, je suis tout de suite partie.* » (Béatrice, L. 16-21) D'autres discordes ont mené Béatrice à arrêter ses études ce qui a provoqué la colère de sa famille et l'a obligée à quitter le domicile familial. « *Et au final, ça n'allait pas alors à ma tante j'ai dit "Je vais arrêter l'école". Elle ne comprenait pas, elle a commencé à s'énerver.* » ; « *ma tante me disait "OK, tu dois partir. Si tu ne veux pas retourner à l'école, tu dois partir". J'ai dit "OK, ok" "Et il te reste quelques jours si tu ne veux pas retourner à l'école, tu pars". Je suis partie* » (Béatrice, L. 292-293 ; 309-311).

Pour Hélène (ARE), son père était **assez favorable à ce qu'elle poursuive des études** « *Mon papa il était pour tout ce qui est études.* » ; « *Et nous les trois dernières il nous poussait à continuer, à travailler, à faire le permis* » (Hélène, L. 147 ; 152-153) mais sa mère **n'en voyait pas forcément l'intérêt** « *mais ma maman c'était « c'est pas la peine », mais maintenant elle est décédée, mais elle me disait pas non, elle disait son point de vue, mais elle nous laissait faire.* » (Hélène, L. 153-155)

Pour finir, les parents d'Hugo n'étaient **pas très favorables à ce que leurs enfants fassent des études**, ils voyaient cela comme une **perte de temps et d'argent** « *un demi-frère, a fait plusieurs années dans certaines, dans certaines écoles et il a eu plusieurs diplômes. Mon père l'a toujours rabaisé par rapport à ça. Il disait "Mais pourquoi en fait t'a un autre diplôme, ça ne sert à rien, tu m'as fait perdre du temps, tu m'as fait gaspiller de l'argent pour un autre diplôme, va travailler".* » (Hugo, L. 620-624) Malgré tout, à l'époque de sa sortie de l'enseignement classique, ses parents n'ont pas été positifs principalement pour des raisons financières. « *Ma mère ne voulait pas que j'arrête mes études parce que bon, il y avait ce côté où tu étais étudiant, tu percevais des [...] allocations familiales. [...] Mes demi frères et sœurs, ça leur est égal. Mon père, [...] c'était la même chose que ma mère, [...] c'est parce qu'en fait, il y avait de l'argent qui rentrait.* » (Hugo, L. 402-409). Ses parents avaient donc une relation économique avec l'école : y rester pour bénéficier des allocations et quand ces dernières n'étaient plus d'actualité, quitter l'école pour gagner de l'argent.

5.3.3.2 Attitude des proches vis-à-vis de l'entrée dans la formation CESS

Les **parents des trois APE ont été soutenant** par rapport à leur sortie de l'enseignement classique pour entrer dans cette formation. Yona, par exemple, mentionne que c'est son père qui lui a suggéré de revenir en Belgique faire ce genre de formation « *Et voilà, quand je suis venue ici, fin c'est lui qui m'avait proposé* » (Yona, L. 63-64) et Sandale illustre le fait que c'est également son père qui l'a emmené pour s'inscrire « *Après, je suis venu ici avec mon papa qui m'a conduit* » (Sandale, L. 53-54) .

Plusieurs participants ont fait le **choix de ne pas prévenir leur entourage** qu'ils faisaient des études dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir leur CESS. C'est le cas de quatre participants : les trois ARE et Sandale. Sandale n'explique pas vraiment ce choix mais les trois ARE disent qu'ils n'avaient pas envie

de subir les commentaires, critiques et parfois les moqueries de certaines personnes. « *Ah non, je dis pas. [rire] Même mon mari était pas au courant.* » (Hélène, L. 186) « *Je suis toujours aussi un peu sceptique parce que j'ai peur de ce jugement parce que le problème, c'est que quand j'étais petit, on m'a tellement jugé à cause de mon... de mes lacunes de dyslexie et que je ne savais pas et qu'on se moquait de moi.* » (Hugo, L. 516-519). Malgré tout, certaines personnes ont fini par le savoir et les réactions furent plutôt diverses. Certains ont réagi positivement et encourageaient le participant « *ceux qui me voient ou ceux à qui je dis ils me disent « Bravo ! T'as du courage avec des enfants pour étudier.* » ; « *il y en a qui sont très contents pour moi, ils me disent « Faut pas arrêter, essaye continue, t'es presque à la fin* » (Hélène, L. 207-208 ; 428-429). D'autres ont reçu les réactions qu'ils craignaient « *Et la plupart ont beaucoup rigolé parce qu'ils ont dit "Olala, le cerveau-là tu vas le réveiller ?" [...] "Tu es dyslexique, reste à la maison, c'est bon." [rires] "Arrête, tu vas te faire souffrir pour rien." J'ai dit "Non, je vais faire quelque chose pour moi. [...]"* » ; « *Je n'ai pas envie qu'on me donne des pensées négatives.* » (Béatrice, L. 559-562 ; 567-568) « *il y en a qui trouvent que c'est pas normal que je délaisse mes enfants, mais je ne délaisse pas mes enfants justement, j'essaie de faire des deux.* » (Hélène, L. 430-432)

5.3.3.3 Aide de l'entourage par rapport à la formation actuelle

Comme déjà mentionné précédemment, les trois **APE reçoivent beaucoup de soutien de la part de leurs parents**. Cela se situe en continuité de ce qu'ils avaient pu vivre tout au long de leurs études. Également, ces derniers vivent encore sous la charge de leurs parents et n'ont donc pas à se soucier de se loger et de se nourrir.

En revanche, les **ARE ne peuvent pas/plus compter sur leurs parents**. Hugo par exemple ne mentionne aucune forme de soutien extérieure à celle qu'il reçoit de ses pairs à la formation CESS. Hélène explique également qu'elle ne reçoit **pas d'aide vis-à-vis des cours**. Elle donne l'exemple de son mari « *Pour les études ce ne serait pas possible parce que lui-même il était ici depuis dix ans déjà quand je l'ai connu, il était déjà ici depuis dix ans. Mais le français, c'était... Ce n'était pas facile pour lui, le français, alors il ne m'aurait pas aidé.* » (Hélène, L. 396-398). Seule Béatrice mentionne l'aide qu'elle reçoit de sa famille. Par exemple, au niveau des cours, sa belle-sœur tente de lui expliquer « *Et puis j'ai eu ma belle-sœur qui fait sciences à l'université, qui a essayé de m'expliquer.* » (Béatrice, L. 583-584) ou son mari relit ses productions afin de l'aiguiller « *Mon mari travaille, il n'a pas toujours le temps de*

*m'expliquer. Quand il a le temps, parfois de m'expliquer les choses, il prend son temps et il m'explique. Ou quand j'ai écrit quelque chose parfois il regarde s'il a le temps, il me dit "Mais non, là ce n'est pas bon, il y a des fautes là. Et tu dois changer ça, ça, ça, ça, formuler ça peut-être différemment". Et ça, ce côté-là, quand même ça m'aide parfois. » (Béatrice, L. 604-609). Son mari est aussi une **aide psychologique** qui l'aide à rester motivée « *Et puis mon mari. Il m'a dit "Je te vois que tu n'es plus motivée". J'ai dit "Oui". Il m'a dit "Tu étais motivée, tu te disais "Je vais aller jusqu'au bout", mais ce n'est pas la Béatrice que j'entendais qui disait "Je vais aller jusqu'au bout et je vais pas arrêter quoi qu'il arrive". Et là, je te vois juste comme ça. Je sais que c'est fatigant. Tu as commencé quelque chose, je sais que si tu vas arrêter, ben tu vas être déprimée. Est-ce que c'est ça que tu veux pour avoir des regrets plus tard ? Ou tu vas continuer en te disant "OK, je vais aller jusqu'au bout, j'ai commencé quelque chose je vais aller jusqu'au bout ?". Et là, je me suis dit "C'est vrai, si j'arrête, en fait, je serais déprimée. Je peux arrêter une semaine, c'est bon, je suis chez moi, mais après non, ça va jouer sur mon état psychologique et je vais me dire pourquoi j'ai abandonné et pourquoi j'ai fait ça". Et c'est ça. » (Béatrice, L. 724-734)**

5.3.4 La persévérance

5.3.4.1 Visions des participants à propos de la notion de persévérance

Les participants ont exposé leur vision de la persévérance. Certains se rapprochent de la définition conventionnelle tandis que d'autres ont une vision plus personnelle et peut-être tronquée de cette notion. Béatrice ne s'est pas exprimée sur ce sujet-là.

Pour Michel (APE), quelqu'un de persévérant est un individu qui « *lâche pas. Malgré... malgré tout ce qu'il a enduré, il est toujours là, toujours la motivation, le peps et il avance quoi, quoi qu'il arrive. » (Michel, L. 126-127) il se considère d'ailleurs lui-même comme étant quelqu'un de persévérant « *Moi, je trouve que c'est un mot qui me concerne, on va dire. J'ai persévéré, j'ai jamais lâché, jamais abandonné. Malgré beaucoup de... il y avait plus de bas que de haut mais on est encore là » (Michel, L. 112-114)**

Sandale (APE) partage en partie cette vision et dit « *Ben que dans ces études faut avoir un peu de haine, se montrer un peu comme un animal. Faut y aller, au bout des choses. Il y a des gens qui sont venus ici qui sont partis après deux semaines [...] ils ont dit "Oh merde, ici, je suis là, ça ne va pas le faire." Il a directement taillé l'gars. [...] Moi*

je suis resté, en tout cas. » (Sandale, L. 345-350) il se considère dès lors également comme quelqu'un de persévérant.

Hélène (ARE) définit elle aussi la persévérance en termes de finalité mais, à l'inverse des deux participants précédents, elle ne se considère pas comme étant quelqu'un de persévérant et le regrette. « *C'est d'aller au bout. Au but, en fait. J'ai pas trop de persévérance. Je veux le dire parce que il y a plusieurs formations que j'ai pas été jusqu'à la fin, mais je le regrette. Parce que si j'avais été jusqu'à la fin, je ne serais pas là aujourd'hui.* » (Hélène, L. 436-438)

Yona définit également la persévérance sous ce point de vue-là. Malgré tout, elle trouve cela positif de parfois mettre son parcours en pause pour profiter de la vie. « *Je donne un exemple, celui de ma sœur. Elle a toujours continué. Elle ne s'est pas arrêtée elle a eu CESS. Elle s'est pris trop tard pour s'inscrire à l'université, donc elle a fait une année sabbatique et je lui ai dit "ça te fait quoi de...est-ce que t'es triste?" elle m'a dit "non, pas du tout." Enfin, pour elle, cette pause d'une année, c'était trop bien pour elle. Elle a fait des cours de langues, elle a fait son permis, fin elle s'est amusée elle a respiré un peu parce que c'est vrai primaire, secondaire, sixième voilà il faut un peu respirer et la vérité elle m'a dit qu'elle regrette pas du tout d'avoir fait cette année sabbatique. Et je pense que faire une pause, c'est pas mal, mais ça dépend des personnes.* » (Yona, L. 98-106)

Pour finir, Hugo se contredit un peu dans sa définition de la persévérance. Il définit d'abord quelqu'un de persévérant comme quelqu'un ne présentant pas de difficultés scolaires « *Une personne qui était sûre de soi, une personne qui avait une compréhension complète du cours. Donc, en fait, quand le cours on lui expliquait, on donnait des exercices ou des devoirs à faire, avait une certitude de revenir. Donc en fait, il n'y avait pas de lacunes comme moi, j'avais.* » (Hugo, L. 552-555). La suite de son discours sera différente même si elle reste assez fort éloignée de ce que les autres participants ont dit. Dans sa définition, il se concentre plutôt sur des actions concrètes que la personne pourrait faire pour essayer de suivre et réussir un cours. « *Quand une personne écrit sur une feuille et note toutes les informations que le professeur donne ou qui pose des questions ou s'implique énormément. En fait, c'est sa réaction de travail. Une personne qui se donne à fond par rapport au travail, par rapport à si et que s'il a des lacunes ou qu'il a un problème, il le dit.* » (Hugo, L. 652-

656). Il ne l'a pas dit clairement, mais cette deuxième description tend à représenter son attitude en cours. Malgré tout, une dernière intervention de sa part montre qu'il est persévérant si l'on suit les définitions que les autres participants avaient données « *Non, non, parce que je me dis, comme chaque fois que j'entreprends quelque chose, si j'y vais, j'y vais jusqu'au bout. Voilà donc exemple, j'ai raté 17 fois, à la 17^e fois j'ai réussi, mon examen théorique de permis. C'est quand même pas mal 17 fois mais j'ai persévéré. C'est pour ça que je dis j'abandonne pas trop vite. Donc je préfère avoir essayé de... je me remets en question mais j'ai pas envie d'abandonner.* » (Hugo, L. 863-867)

5.3.4.2 Intention de persévérer des participants pour cette formation

Malgré parfois l'envie d'arrêter « *à un moment donné, je me suis dit "Ouh, non, c'est bon, j'en ai marre" et c'était trop pour moi.* » (Béatrice, L. 696-697), tous les participants mentionnent leur intention de persévérer afin d'obtenir leur CESS. D'ailleurs, Yona et Hugo étaient déjà présents à cette formation l'année passée et sont revenus cette année après avoir échoué une première fois.

Yona montre par exemple sa détermination à poursuivre son parcours scolaire en expliquant que seul un **évènement dans sa vie personnelle pourrait lui faire arrêter** ses études « *P'têtre une mort dans ma famille, un décès mais pour quelqu'un de proche. [...] par exemple mes parents, mes frères et sœurs. Enfin, j'espère pas mais voilà, si quelqu'un de proche, c'est le seul truc qui pourrait. Donc à part, voilà une maladie grave où voilà, je suis en dépression, je sais pas un cancer on espère pas aussi. Mais voilà, c'est les deux choses qui peuvent me faire arrêter l'école.* » (Yona, L. 272-278)

Hugo et Hélène mentionnent qu'ils attendent un « retour sur investissement » de la part de cette formation et ne se voient pas **abandonner sinon ils auraient l'impression d'avoir perdu du temps et de l'argent** ce qui souligne également leur intention de persévérer « *sinon je vais m'dire ouais mais en fait j'ai perdu 2 années pour rien. Si je vais pas jusqu'au bout, ce qui va se passer, c'est qu'à la fin j'aurais rien, j'aurais rien et j'aurais fait tout ce parcours pour rien et j'aurais perdu ce temps là pour rien alors que j'aurais peut-être pu trouver un métier où j'aurais pu avoir quelque chose.* » (Hugo, L. 879-883)

Malgré tout, si un échec devait survenir cette année, les participants ne réagiraient pas de la même manière. Certains chercheraient à **repasser leur CESS dans la même**

institution comme Hélène, Béatrice et Hugo. Hélène explique que cela la motiverait car elle serait dispensée des cours qu'elle aurait réussis cette année « *Voilà j'suis dedans. J'essaie de terminer même si quitte à ne pas réussir tout du premier coup, continuer l'année prochaine les cours que je rate de refaire l'année prochaine, ça va me motiver parce que je n'aurai pas toute l'année à faire.* » (Hélène, L. 488-490) et Hugo la rejoint sur cet avis « *Comme on dit, advienne que pourra. Voilà, c'est donc j'ai réussi, j'ai réussi si j'ai raté ben j'ai raté et si je peux pas le faire cette année, je ferai le mois de septembre mais là, je serais beaucoup plus préparé.* » (Hugo, L. 751-753) Tandis que d'autres préféreraient **essayer de le repasser mais ailleurs** comme Michel et Sandale. Tandis que Sandale exprime simplement son désir de ne pas recommencer au même endroit « *Je ne sais pas. Je ne ferai pas le plus grave mais je ferai..., j'essayerais de trouver une autre solution toujours y a que ça à faire [...] Non, non, j'aime pas à chaque fois recommencer, recommencer* » (Sandale, L. 283-286), Michel explique déjà le déroulement qu'il prévoirait « *Donc il y a des cours ici, si je les réussis, ils s'annulent [...] parce qu'elle avait des équivalences. Ça veut dire que moi, des cours que je vais annuler ici, je retourne là-bas l'année prochaine en quatre mois et j'aurai des cours annulés. Et du coup, je fais juste ce qui reste en quatre mois.* » (Michel, L. 238-243) Il parle dès lors d'une formation accélérée en quatre mois dont ses professeurs du secondaire lui avaient parlé.

5.3.4.3 Signes d'engagement vis-à-vis de la formation

Les participants semblent motivés et impliqués dans leur formation. Ils l'expriment par différentes actions.

Sandale exprime un changement d'attitude et encore une fois un désir de se reprendre en main. Il matérialise cela en parlant principalement de **prendre des notes**. « *Même moi j'ai arrêté de faire des conneries. Maintenant j'essaye de travailler, prendre des notes le soir, voyez-vous un peu réussir quoi, arrêter tout ça.* » (Sandale, L. 60-61).

Les participants mentionnent le fait de **faire leurs devoirs et de les rendre à temps**. « *Mais voilà, j'essaie au maximum cette année de vraiment rendre mes devoirs à temps si y donne même un travail que peut-être lui, il va pas prendre en compte, j'essaie de le faire quand même, de lui montrer que voilà, je travaille pour ça, que je suis là.* » (Yona, L. 49-52) « *J'ai jamais fait mes devoirs, quand j'étais petit je faisais pas mes devoirs. Maintenant, je les fais* » (Sandale, L. 336-337) Ou encore **d'être présents à**

chaque cours « *J'essaye d'être là tous les jours, même aux cours socio même, je suis là, mais je ne comprends pas. Alors je me dis que je ne suis pas là, alors ça va être encore pire.* » (Hélène, L. 343-345). Mais aussi le fait de **poser des questions** aux professeurs « *Mais j'essaye aussi de comprendre [...] je l'interromps le plus souvent, j'en suis navré, mais j'ai pas le choix parce que voilà, ça l'agace. Mais moi, j'y peux rien. Moi j'y peux rien. Moi, il faut que je réussisse mon année. Donc voilà.* » (Hugo, L. 299-302). Ou en demandant **des exercices supplémentaires** « *C'est ce que j'ai même dit "vous pouvez me donner même des exercices", ça me dérange pas* » (Hugo, L. 240-241).

Pour finir, certains parlent d'actions qu'ils font chez eux pour essayer de se remettre à niveau. Par exemple, le fait d'aller **chercher des explications sur Internet** « *J'ai fait moi-même des recherches pour trouver quand même comment je pouvais me retrouver dedans et parfois, j'ai regardé des vidéos sur Internet. Je pense que ça, ça m'a beaucoup, beaucoup, beaucoup aidé, surtout au cours de géographie, après le cours, je regardais des vidéos sur les sujets qui expliquaient vraiment clairement ce qu'il faut faire et je pouvais regarder ces vidéos-là, deux-trois fois et puis c'est bon.* » (Béatrice, L. 706-711). Ou aussi **refaire des exercices plusieurs fois** « *quand je le fais à la maison, je le fais plusieurs fois. Parfois j'ai plein des papiers ici après, je prends, je jette et je recommence. Au final, je vais faire un petit truc comme ça alors que j'ai dépensé, passé de temps à faire la même chose plusieurs fois avant que ça donne un sens.* » (Béatrice, L. 526-529)

Pour certains participants, ce sont des moyens de se remettre à niveau, de comprendre la matière. Mais pour d'autres, ce sont également des moyens de montrer son implication pour que les professeurs tiennent compte de leurs efforts « *je remettais quand même tout à temps, je faisais mes devoirs, j'étais là, je participais. Voilà, par rapport à d'autres, j'étais tout le temps-là, j'ai, tu vois, j'étais pas je venais en classe et je me tais, je parle pas, je fais rien nan j'étais là j'étais active donc ouais si y pouvaient faire une fleur ouais, j'aimerais bien mais c'est tout.* » (Yona, L. 227-231)

5.3.5 Résumé de l'analyse horizontale

L'analyse horizontale de nos entretiens nous a permis d'amorcer une réponse à notre question de recherche à savoir :

« Quels sont les facteurs influençant la persévérance d'adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir un CESS et comment l'influencent-ils ? »

Certains facteurs ont été mentionnés par un nombre plus élevé de participants que d'autres. Pour conclure dès lors cette partie, voici un résumé des points les plus fréquemment abordés par nos participants.

Dans les facteurs liés à la formation actuelle, deux éléments sont ressortis. Tout d'abord, **les évaluations, ou plus précisément la fait de les réussir ou de les rater**, semblent affecter grandement la motivation de la majorité des participants ainsi que leur perception de leurs chances de réussite. En effet, quatre participants mentionnent cela : Béatrice, Michel et Hélène rapportent qu'échouer les découragerait et Hugo explique qu'après avoir réussi plusieurs cours, sa perception de ses chances de réussite est passé de 5/10 à 8/10. Enfin, un second facteur est mentionné par quatre participants : **la présence et le soutien des pairs**. En effet, ces derniers mentionnent l'aide organisationnelle et psychologique qu'ils reçoivent de leurs camarades et plusieurs mentionnent clairement qu'ils auraient mis fin à leur parcours de formation si leurs camarades n'avaient pas été là.

Pour les facteurs liés à l'individu, trois points sont ressortis. Pour commencer, les raisons de l'inscription à la formation. Quatre participants mentionnent le fait qu'avoir **un CESS est pratiquement une obligation** à l'heure actuelle pour avoir minimum de choix d'emploi. Dès lors, effectuer cette formation relève plus d'une norme à suivre pour atteindre un emploi qu'ils trouvent décent que d'un réel choix. Malgré cela, cette notion « d'obligation » peut être une source de motivation qui les pousse à continuer quoi qu'il arrive. Nous parlerons plus en détails dans la discussion de l'influence des motifs d'entrée en formation sur la motivation et la persévérance des participants. **L'âge et le temps d'arrêt des études** est un second facteur cité par cinq participants. Michel et Sandale, deux APE, disent avoir plus de facilités car les cours sont « encore frais dans leur tête » alors que les trois ARE mentionnent le fait qu'il est difficile de se remettre à apprendre après un long temps d'arrêt dans les études. Pour finir, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, **la perception des chances de réussite** joue un rôle important dans la motivation de nos participants. Deux APE ont une perception

élevée et croient énormément en leur capacité de réussite tandis que deux ARE ont le comportement opposé (malgré des réussites effectives à plusieurs évaluations).

Pour ce qui est de l'influence de l'entourage, nous avons remarqué que quatre participants (les trois ARE ainsi que Sandale) **n'ont pas souhaité prévenir leurs proches de leur reprise d'études** par peur de moqueries, de jugements, de paroles décourageantes, ... L'image qu'ils renvoient à leur entourage semble dès lors avoir une importance et influencer leur motivation.

Pour finir, abordons le point de vue des participants sur la persévérance. Tous se sont accordés à dire que la persévérance pouvait se résumer en le fait d'aller jusqu'au bout d'un projet quoi qu'il arrive. Également, tous les participants souhaitent, s'ils leur arrivaient d'échouer leur année de formation, continuer jusqu'à l'obtention de leur CESS. On peut dès lors dire que **l'intention de persévérer des participants est positive**.

Malgré tout, il existe également des points pour lesquels APE et ARE se différencient largement.

Pour les APE, un facteur lié à la formation actuelle était assez négatif. En effet, deux APE se sont plaints du fait que **les cours étaient trop généraux**. Venant de l'enseignement technique ou professionnel ces derniers mentionnent même qu'ils apprennent mieux avec des cours plus pratiques. Ces deux mêmes APE mentionnaient que **le fait d'être traité comme des adultes** avait de l'importance pour eux et faisait émerger un sentiment positif. Pour ce qui est des facteurs liés à l'entourage, les APE ont toujours eu des proches qui étaient favorables à ce qu'ils continuent leurs études et qui les aidaient de différentes manières ce qui n'est pas le cas des ARE.

Pour terminer, parlons des facteurs plus spécifiquement évoqués par des ARE. Pour les facteurs liés à l'individu, Hélène et Béatrice ont mentionné être maman. Elles ont parlé du fait que la **gestion des enfants** (les conduire, les garder quand ils sont malades, ...) réduisait le temps qu'elles pouvaient consacrer à leur formation et ne leur donnait **pas un cadre calme et serein** dont elles auraient eu besoin pour travailler. En lien avec cela, ces deux participantes mentionnent les **soucis financiers** que la reprise des études a engendrés. En effet, ces dernières ont arrêté de travailler pour entreprendre ces études et un stress financier s'est installé depuis.

6 Discussion

L'objectif de ce travail était d'identifier les facteurs pouvant influencer, positivement et/ou négativement, la persévérance d'étudiants de l'enseignement de promotion sociale dans le but d'obtenir un CESS. Nos entretiens nous ont dès lors permis d'identifier une série de facteurs semblant avoir de l'importance pour nos participants. À présent, dans cette partie, nous mettrons en relation la théorie et la pratique afin d'essayer de comprendre et d'expliquer les effets de ces différents facteurs sur la persévérance de nos participants. Nous reprendrons un à un les facteurs marquants identifiés pour tenter d'expliquer leur influence sur la motivation et/ou la persévérance en faisant des liens avec les cadres théoriques présentés précédemment. Si cela est nécessaire et pertinent, nous solliciterons d'autres recherches, concepts et/ou théories pour compléter notre réflexion. Ensuite, nous exposerons les biais, limites, perspectives de recherches futures et implications pratiques liés à notre travail.

Avant de commencer la discussion à proprement dit, nous aimerions préciser le fait que nos six participants ont eu un comportement persévérant car cela aura une influence sur le reste de la discussion. Pour rappel, la persévérance est définie comme « le processus d'adoption et de maintien d'engagement d'un étudiant dans ses études tout au long de son cursus universitaire indépendamment des obstacles rencontrés, même si ceux-ci rendent son parcours plus difficile. » (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay, 2015, p.5). Également, les quatre indicateurs pour mesurer la persévérance que nous avons relevés dans la littérature étaient : la réinscription l'année suivante, l'obtention d'un diplôme en fin d'études, l'engagement et l'intention de persévérer. Selon cette définition et ces critères, nous pouvons observer que nos participants ont eu un comportement persévérant. En effet, nos participants ont tous persévéré pour continuer leur cursus durant cette année 2021-2022 ce qui fait écho à la définition. Deux participants en étaient même à leur deuxième tentative et recommençaient leur formation. Pour renforcer notre observation, les participants semblaient montrer de nombreux signes d'engagement (indicateur de persévérance). Ces derniers mentionnaient leur dévouement et leurs efforts pour suivre les cours. Ils évoquaient par exemple le fait de : venir aux cours, poser des questions, prendre des notes, faire ses devoirs et les rendre à temps, faire des exercices supplémentaires, chercher des explications sur internet, demander de l'aide aux pairs, ... L'engagement

étant un des critères relevés par Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier et Frenay (2015) dans leur étude pour mesurer la persévérance, ces nombreux exemples d'indicateurs d'engagement viendraient confirmer la persévérance de nos participants. Pour poursuivre dans cette lignée, un autre indicateur d'engagement relevé précédemment était l'intention de persévérer. Commençons dès lors cette discussion par ce facteur. Nous poursuivrons ensuite en évoquant les autres facteurs qui sont ressortis de nos entretiens à savoir : les motifs d'entrée en formation, la présence des pairs, l'importance de l'entourage, les responsabilités de la vie d'adulte et les expériences de réussite et/ou d'échec.

6.1 L'intention de persévérer

Un premier facteur semblant avoir une influence sur la persévérance de nos participants est leur intention de persévérer. En effet, durant nos entretiens, tous nos participants ont mentionné le désir de persévérer même s'ils devaient rater leurs examens et, par extension, leur année. Nous pouvons dès lors dire avec beaucoup de certitudes que nos participants avaient une intention de persévérer relativement élevée. Et force est de constater que ces individus ont continué leur parcours de formation.

Or, comme nous l'avions présenté plus tôt dans ce mémoire, la théorie du comportement planifié expose que l'intention d'effectuer un comportement prédit la réalisation de ce dit comportement (Ajzen, 1991). Dans notre cas, ce lien semble dès lors avéré. L'intention de persévérer serait, dans notre cas, prédicteur de persévérance. Cette observation rejoint les résultats d'autres études que nous avons présentées précédemment (Houme, 2009 ; Roland, Frenay & Boudrenghien, 2018 ; Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002). Ces dernières avaient été menées sur un autre public et dans un autre contexte que celui de l'enseignement de promotion sociale en vue de l'obtention d'un CESS (étude sur la persévérance universitaire d'étudiants classiques, études sur la persévérance d'étudiants classiques de niveau secondaire) mais les résultats observés dans notre cas semblent concorder.

6.2 Motifs d'entrée en formation

Le prochain facteur que nous allons présenter semblant influencer positivement la persévérance de nos participants est pluriel. En effet, il s'agit des motifs d'entrée en formation. Or, comme explicité précédemment, ces motifs ne sont pas forcément les mêmes pour chaque participant et un même participant peut être mu par plusieurs motifs d'entrée (Carré, 2001). Majoritairement, nos participants semblent s'inscrire à cette formation car ils souhaitent poursuivre une profession ou avoir accès à des études pour lesquelles le CESS est un prérequis. Pour nos participants, obtenir le CESS n'est donc pas une fin en soi mais plutôt un moyen. Cinq de nos participants se trouvent explicitement dans ce cas de figure. Tous nos participants nous disent comprendre également (ou ont fini par comprendre avec le temps) que sans CESS, ils ne pourront pas atteindre la profession qu'ils désirent.

Ce désir de poursuivre une profession ou d'avoir accès à une formation dont le CESS est un prérequis peut être rapproché du motif vocationnel de la taxonomie de Carré (1998). Malgré tout, nous préciserons plus bas en quoi ce motif ne correspond pas totalement aux raisons évoquées par nos participants. Pour rappel, le motif vocationnel vise l'acquisition de compétences dans une optique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (Carré, 1998). Les motifs de nos participants sont bien en lien avec la gestion de leur avenir professionnel ce qui fait écho à la définition du motif vocationnel. En revanche, ces derniers ne cherchent pas, à proprement parler, l'acquisition de compétences mais plutôt l'acquisition d'un diplôme (le CESS) afin de « passer à l'étape suivante » dans leur plan de carrière. Leur but n'est pas que cette formation leur donne des compétences pour la profession qu'ils désirent exercer mais bien qu'elle leur donne le « laissez-passer » qu'il leur manque pour atteindre l'emploi ou la formation suivante. Bien que ce motif ne corresponde pas entièrement aux raisons évoquées par nos participants, il est intéressant de nous pencher sur la littérature existante au sujet du type vocationnel. En effet, cet éclairage scientifique viendra apporter des réponses éventuelles à notre question de recherche. Dès lors, une thèse menée auprès d'ARE dans un contexte de formation en hôtellerie (Sigaut, 2022) a montré que les individus ayant un motif d'entrée en formation de type vocationnel étaient plus enclin à être absents de manière répétée aux cours. Ce niveau d'absentéisme peut mener à l'échec de la formation, voire, l'abandon de cette dernière. L'auteur explique cela en disant que les participants avaient un projet professionnel

encré dans la pratique et que les cours étaient trop théoriques par rapport à leurs attentes. Nos participants, bien qu'ils aient un projet professionnel assez précis pour quatre d'entre eux, ne semblaient pas faire preuve d'absentéisme et, au contraire, témoignaient du fait de tout faire pour être présents au cours. Cette différence peut résider dans la « transparence » de la formation. En s'inscrivant, nos participants savaient que la formation CESS dispensait des cours généraux et théoriques et ne s'attendaient pas à avoir des cours qui auraient un lien avec leurs projets professionnels individuels. Le fait qu'ils aient conscience que la formation CESS est une formation générale de base génère peut-être moins d'attentes chez nos participants vis-à-vis du contenu et de la nature des cours. Comme ces derniers n'ont pas d'attentes spécifiques, ils sont moins facilement déçus et découragés que les étudiants présents dans l'étude présentée. Au contraire les ARE en formation d'hôtellerie n'avaient pas conscience de la dimension théorique de leur formation et auraient souhaité avoir des cours plus encrés dans la pratique en cohérence avec leur projet ce qui a eu pour conséquence de faire chuter leur motivation. Nos individus ont un projet professionnel ce qui leur donne une forme de motivation comme les ARE en formation d'hôtellerie. Mais, à la différence de ces derniers, nos individus ont également conscience que la formation CESS ne sera pas une fin en soi mais plutôt une étape dans leur projet. Cette conscience semble être à l'avantage de nos participants et permettrait dès lors d'éviter des déceptions et la perte de motivation comme dans le cas des ARE en formation d'hôtellerie. Avoir conscience des modalités de la formation et du niveau de congruence que cette dernière a avec ses objectifs professionnels permettraient aux individus ayant un motif d'entrée en formation de type vocationnel d'ajuster leurs attentes et d'éviter la démotivation voire l'abandon de leur cursus.

Ensuite, le fait que l'obtention du CESS ressort comme un « passage obligé », une étape non négociable dans le parcours professionnel de nos participants peut être rapproché du motif prescrit de la taxonomie de Carré (1998). Malgré tout, comme pour le motif précédent, ce motif ne correspond pas entièrement aux raisons de nos participants et nous le détaillerons plus bas. Selon cet auteur, le motif prescrit suppose que les individus s'inscrivent en formation par obligation ou par contrainte d'autrui (venant d'un supérieur hiérarchique, des institutions de chômage, d'un proche, ...) (Carré, 1998). Nous retrouvons dès lors cette notion d'obligation et de contrainte dans le discours de nos participants. En revanche, nos participants n'ont pas reçu

d'injonctions explicites. Il s'agit donc plutôt d'une contrainte implicite. Cinq de nos participants ont induit, suite à leurs expériences et/ou leurs observations personnelles, que le CESS, à notre époque, représentait « le minimum » et que sans ce diplôme ils ne pourront pas avoir accès à « grand-chose » en termes d'emploi (selon leurs mots). Cette obligation ne viendrait pas explicitement d'autrui mais serait plutôt une sorte de norme, de condition, de prescrit implicite si l'on désire accéder à un minimum de choix en termes d'emploi. À nouveau, même si ce type de motif ne dépeint pas totalement les raisons évoquées par nos participants, étudions quand même les recherches qui l'abordent afin d'éclairer notre question de recherche. Une étude à propos de l'engagement d'apprenants dans des MOOC a montré que les étudiants s'étant inscrits suite à un motif prescrit étaient davantage engagés cognitivement et comportementalement (Fouzai, 2021). Or, l'engagement est primordial dans le processus de persévérance et fait partie des indicateurs de persévérance comme nous l'avons explicité dans la présentation de nos cadres théoriques (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015). Nos participants montraient également des signes d'engagement non négligeables : ils rapportent le fait qu'ils sont présents aux cours, qu'ils posent des questions, qu'ils cherchent des explications auprès de leurs camarades ou sur internet, ... Même si, à nouveau, notre contexte n'est pas comparable à celui de cette étude, nous pouvons dire que nos résultats vont dans le même sens et que le motif prescrit serait un facteur influençant positivement l'engagement et par extension la persévérance des apprenants.

Pour finir de parler de la taxonomie de Carré (1998) nous ne pouvons que mettre en lumière le constat qu'aucun des motifs identifiés par cet auteur ne semble correspondre entièrement aux raisons qui ont poussé nos participants à entrer dans cette formation CESS. De plus les deux types de motifs que nous avons rapprochés de ceux de nos participants semblent, dans notre cas, liés l'un à l'autre. En effet, nos individus ont un projet professionnel (motif vocationnel) qui est conditionné par l'obtention du CESS car ce dernier est une obligation à l'heure actuelle (motif prescrit) pour accéder à un choix raisonnable d'emplois décents (selon les dire de nos participants). Bien que Carré mentionne que les motifs peuvent être pluriels (il est rare qu'un individu ne soit mu que par un seul motif), dans notre cas cela semble aller plus loin. Ce ne sont pas juste deux motifs juxtaposés mais bien deux motifs unis et indissociables l'un de l'autre. Carré avait effectué ses recherches sur des adultes en formation dans des

domaines professionnalisants. Or, cette réalité ne correspond pas à celle de nos participants. Là où les participants de l'étude de Carré prenaient part à des formations avec des buts précis et des objectifs très concrets de professionnalisation, nos participants se sont inscrits à une formation ayant pour objectifs de dispenser des notions théoriques générales. Il faudrait dès lors ajouter un motif d'entrée en formation basé sur cette logique de « passage obligé ». Pour aller plus loin, nous posons l'hypothèse que ce type de motif serait favorable pour la persévérance des individus car ils n'ont « pas le choix », selon leurs dires, d'effectuer cette formation, d'obtenir ce diplôme s'ils veulent accéder à un emploi de leur choix. Selon cette logique de « passage obligé », les individus ne voient pas l'abandon comme une option car ils n'ont pas d'autres alternatives valables à leurs yeux au niveau de l'emploi s'ils venaient à abandonner la formation. Ces motifs continuent de motiver les participants tout au long de leur formation même s'ils apparaissent avant même l'inscription à cette dernière. Encore une fois, ce genre d'observation montre que notre contexte d'étude et le public qui y est associé constitue un domaine de recherche à part entière et mérite d'être exploité de manière individuelle car il ne peut pas être assimilé entièrement à d'autres contextes.

6.3 La présence des pairs

Un facteur semblant prépondérant dans la persévérance de nos participants était la présence des pairs. En effet, tous nos participants ont abordé spontanément le soutien que leurs camarades leur apportaient. Cela pouvait être sous différentes formes : explications supplémentaires, soutien moral, rappel des échéances, échanges de notes de cours, ... Deux participantes ARE ont même mentionné que sans leurs pairs, elles auraient sûrement déjà arrêté leur formation.

Cette observation rejoint les résultats d'un article de Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles (2010). En effet, cet article mentionne que, selon le modèle de Tinto (1975), l'intégration sociale influence significativement l'engagement et ces deux facteurs influencent la persévérance. L'intégration sociale est l'interaction entre l'étudiant et les autres individus du système (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles, 2010). Autrement dit, les chances de persévérer sont d'autant plus grandes que l'individu est bien intégré dans son groupe

de pairs. De plus, la qualité des expériences d'intégration que l'individu vit pourra modifier son engagement initial (Tinto, 1975) ce qui jouera de manière décisive dans sa décision de poursuivre ou d'interrompre ses études. Cette recherche était menée auprès d'étudiants classiques en contexte universitaire mais, selon nos entretiens, cela semble être également le cas pour un public d'adultes en formation dans un contexte d'enseignement de promotion sociale. Dans notre cas, ce facteur semble même être primordial et unanime pour la persévérance de nos participants ARE. Là où les APE de notre étude mentionnaient l'aide de leurs pairs comme un avantage, les ARE semblaient dire que cette aide était indispensable pour eux. Cette différence peut s'expliquer éventuellement par le soutien que reçoivent ces individus de leur famille. Comme nous l'expliquerons plus en détail dans la section suivante, les ARE ne reçoivent pas de soutien de leurs proches. Leur famille et/ou amis en dehors de la formation ne comprennent pas ou ne voient pas, en majorité, l'intérêt de reprendre une formation et n'ont eux-mêmes souvent pas de CESS. Pour ces individus, seuls leurs pairs peuvent les comprendre, les soutenir dans leur projet de formation. À contrario, les APE bénéficient du soutien inconditionnel de leurs parents. Ces derniers leur payent des cours particuliers, les aident comme ils peuvent au niveau des apprentissages, ... ce dont les ARE ne bénéficient pas. Les ARE n'ont quasiment que leurs pairs pour partager leurs doutes, leurs interrogations, leur stress, ... alors que les APE que nous avons interrogés peuvent s'en retourner à leurs proches. Cette différence majeure pourrait expliquer que la présence des pairs soit plus importante pour les ARE.

6.4 L'importance de l'entourage

Nous venons d'aborder le rôle des pairs dans le parcours de formation de nos participants. Mais, l'entourage de ces derniers se compose également de leur famille et de leurs amis en dehors de la formation. Nos participants ont mentionné à plusieurs reprises l'influence de ce type d'entourage sur leur persévérance et leur parcours de formation.

Premièrement, il est intéressant de noter que nos trois ARE ont tous, dans un premier temps, caché leur reprise d'études à certains de leurs proches. Une participante ARE en a parlé à son mari mais l'a néanmoins caché au reste de son entourage. Dès lors, la tendance pour les ARE semble quand même de vouloir garder cette information

cachée. Les raisons évoquées étaient que ces individus craignaient des réactions négatives, démotivantes. Ils avaient, par exemple, peur que l'on se moque d'eux, qu'on leur dise que faire des études n'était plus de leur âge ou qu'en faisant cela une participante abandonnerait ses enfants. Nous rapprochons ces comportements de l'influence des normes injonctives. En effet, nos ARE ont préféré ne pas parler de leur reprise d'études car ils savaient que leurs proches les décourageraient et leur conseilleraient d'arrêter. Nos participants auraient alors eu un comportement de prévention en cachant leur reprise à leurs proches pour éviter d'être découragés et d'altérer leur intention de persévérer. Même si nos ARE n'ont pas mentionné clairement savoir ce que leurs proches leur enjoindraient de faire, nous pouvons nous douter qu'ils savent que ces derniers les décourageraient. Ils mentionnent d'ailleurs que leurs parents ne voyaient pas un réel intérêt à continuer des études au point parfois de considérer cela comme une perte de temps et d'argent. Nous pouvons légitimement imaginer que les ARE pensent que leurs parents leur conseilleraient de ne pas persévérer. Les recherches ayant étudié l'influence des normes injonctives ont montré que ces dernières influençaient l'intention de manière significative. C'est le cas par exemple d'une recherche sur l'abandon dans les études supérieures et d'une autre sur l'activité physique (Koslowsky, 1993 ; Plotnikoff, Lubans, Trinh, & Craig, 2012). Ces résultats rejoindraient notre hypothèse concernant le comportement préventif des ARE que nous avons interrogés : comme l'étude le montre, les normes injonctives ont un poids dans le maintien de la motivation et nos participants tentent donc de se préserver (peut-être inconsciemment) d'injonctions négatives pour ne pas impacter négativement leur motivation. Deux autres études, plus proches de notre domaine de recherche, menées sur des étudiants de niveau correspondant à celui de l'enseignement secondaire supérieur, ont montré que les normes (injonctives et descriptives) étaient significatives pour prédire la persévérance des participants (Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002 ; Fichten, Nguyen, Jorgensen, Budd, Lesage, & Amsel, 2016). Cela vient encore renforcer notre hypothèse concernant les ARE qui cacheraient leur reprise pour éviter ces normes injonctives négatives et qui pourraient altérer leur persévérance. Pour eux, les normes injonctives, allant à l'encontre de leur comportement, seraient un facteur négatif pour leur persévérance. Ils tentent, dès lors, de l'éviter en cachant leur reprise d'étude à leur entourage. En revanche, les APE ne suivent pas la même logique. Ces derniers ont toujours été encouragés par leur entourage et plus particulièrement par leurs parents, à continuer leurs études. Même si ces derniers ne mentionnent pas

clairement non plus le fait de savoir ce que leurs proches leur conseilleraient de faire, nous pouvons induire qu'ils savent que leurs proches souhaitent qu'ils continuent leurs études pour au moins obtenir le CESS. En effet, selon les dires de nos participants, les parents des APE ont toujours soutenu ces derniers et exprimé le désir qu'ils continuent des études. Nous pouvons supposer que les APE pensent que leurs parents veulent qu'ils persévèrent dans leurs études. Ces derniers n'ont pas mentionné d'autres proches que leurs parents. Dès lors, en cohérence avec les résultats des études mentionnées ci-dessus, les normes injonctives pourraient avoir une influence positive sur la persévérance de nos APE. Cette différence entre ARE et APE peut s'expliquer par l'évolution de la société. Comme le mentionne d'ailleurs un des participants, à une époque, il ne fallait pas avoir spécialement de diplôme pour trouver un travail correct. De plus, il suffisait souvent de postuler pour obtenir un emploi car on embauchait énormément. Les parents et proches des ARE ont vécu à cette époque. En revanche, ce n'est pas le cas des APE et de leurs parents qui ont vécu un changement sociétal avec la mondialisation, les crises économiques et les politiques de formation tout au long de la vie prévues dans la perspective de faire de nos sociétés des sociétés de la connaissance (Verdier, 2008). Ce décalage générationnel pourrait expliquer la différence dans les discours des proches de nos participants. Malgré tout, les APE de notre étude n'ont pas évoqué les normes injonctives comme un élément ayant une influence positive sur leur persévérance. Si ce facteur joue sur leur persévérance cela se passe dès lors de manière inconsciente pour ce type de participants.

Les normes injonctives peuvent finalement être mises en lien avec les **normes descriptives**. L'influence des normes descriptives et la distinction de ces dernières des normes injonctives n'ont été introduites que récemment ce qui a pour conséquence que la littérature concernant ce facteur est encore pauvre à ce jour. Malgré tout, certaines études ont pu montrer que les normes descriptives influençaient l'intention. C'est le cas d'études sur la consommation de cigarettes et de drogues (De Vries, Backbier, Kok, & Dijkstra, 1995 ; McMillan & Conner, 2003). Encore une fois, ces publics et ces thèmes ne rencontrent pas ceux évoqués dans notre étude. Contrairement à ce que les résultats de ces études exposent, nos participants ne semblent pas être impactés par cette composante. En effet, nos participants n'ont pas mentionné clairement ce que leurs proches feraient (ou ont fait) dans des situations similaires. Comme dit précédemment, certains ont mentionné le fait que leurs parents trouvaient inutile de

faire de longues études et nous pouvons imaginer dès lors que ces derniers ne persévéraient pas dans les études mais ce n'est qu'une supposition qui ne permet pas d'investiguer davantage. Nous pouvons aussi constater, grâce à nos fiches d'identification, que les parents des ARE n'avaient aucun diplôme alors que certains parents d'APE avaient des diplômes d'études supérieures. Ces différences peuvent laisser supposer que ceux n'ayant pas de diplôme n'ont pas persévéré et inversement pour ceux possédant un diplôme. Ce rapport n'étant pas compliqué à établir, nous pensons que leurs enfants (nos participants) arrivent aux mêmes conclusions que nous. Cette différence nous ramène au décalage générationnel dont nous parlions dans le paragraphe précédent. En effet, les ARE ont eu des parents qui n'ont pas persévéré dans leurs études car ce n'était pas nécessaire pour trouver un travail à l'époque d'avoir un diplôme. Ces derniers ont suivi leur exemple jusqu'à aujourd'hui mais la situation a changé. De même, les APE suivent également l'exemple de leurs parents qui eux ont persévéré. Pour les ARE, il y a une rupture entre ce que leurs parents ont fait et leur choix actuel de reprendre des études. Cette rupture pourrait encore expliquer qu'ils n'aient pas prévenu leurs proches, de peur de ne pas respecter les normes descriptives de leur famille. Au contraire, les APE suivent les normes descriptives de leurs parents en continuant leurs études ce qui est cohérent pour leurs proches. Malgré tout, nos entretiens ne nous permettent pas de dire si cette composante a de l'importance pour le maintien de la persévérance de nos participants. De plus, le fait que nos participants ne mentionnent pas spontanément ce que leurs proches feraient dans des situations requérant de la persévérance peut nous faire penser que cela n'a pas d'importance pour eux et n'impacte pas réellement leur persévérance.

6.5 Les responsabilités de la vie d'adulte

Ce facteur a été identifié principalement pour nos participants ARE. En effet, contrairement aux APE, nos trois ARE vivent indépendamment de leurs parents et deux de ces derniers sont « mère de famille ». Avoir un tel statut engendre des responsabilités financières et/ou familiales. En entrant en formation, nos ARE ont dû faire des choix et des sacrifices. Par exemple : le chômage qui diminue, moins de temps pour voir ses enfants/son conjoint, ... Comparativement, pour les APE, prendre part à la formation CESS n'a pas engendré de coûts supplémentaires par rapport à ce qu'ils vivaient avant la formation. En effet, ces individus étaient déjà dans une réalité

d'enseignement avant d'entamer cette formation CESS. Avant et après être entrés en formation, leur situation est similaire : ils vivent chez leurs parents, ne doivent pas payer de loyer, n'ont pas d'enfants dont ils doivent s'occuper, ne sacrifient pas plus de temps pour leurs loisirs que lorsqu'ils étaient dans l'enseignement ordinaire, ... leur vie est en continuité et n'a pas réellement changé depuis qu'ils ont commencé la formation par rapport à ce qu'ils vivaient dans l'enseignement ordinaire. Par ces exemples, nous souhaitons souligner que les APE sont, au même titre que les ARE, soumis à des coûts mais que les APE n'ont pas subi un « choc », un changement radical dans la nature de ces derniers contrairement aux ARE pour qui l'entrée en formation a généré une série de nouveaux coûts plus ou moins importants et également différents de ceux des APE.

Dès lors, ces sacrifices nous font aborder la dimension des coûts présente dans la théorie de l'*expectancy-value*. Comme nous l'avons illustré, dans notre cas, cette dimension concerne principalement les ARE. Nous nous concentrerons donc sur ce type d'individu pour cette partie de l'analyse. Comme dit précédemment, les ARE que nous avons interrogés témoignent de nombreux coûts. Ces derniers sacrifient du temps, de l'argent, des moments familiaux, ... pour participer à cette formation. Ces « coûts » sont cités dans plusieurs recherches comme freins pouvant mener à l'arrêt des études (Soidet et Raussin, 2019). Or, les ARE que nous suivons n'ont pas arrêté leur formation. Dès lors, d'autres facteurs doivent être prépondérants et viennent équilibrer l'aspect négatif qu'apportent ces coûts. Comme nous l'avons explicité dans la section 3.3.1.1., de ce travail, les coûts sont une dimension négative de la *value* mais ces derniers sont à évaluer en perspective des trois autres dimensions de cette dernière (Bourgeois, 2011). Les coûts sont certes toujours présents, mais d'autres aspects prennent une place assez importante pour que ça ne pèse pas totalement dans la balance au point de faire abandonner nos participants. Ces « bénéfices » peuvent venir d'autres dimensions, par exemple, leurs motifs d'entrée en formation. En effet, nos participants aspirent à des nouvelles possibilités professionnelles grâce à cette formation et ce « retour sur investissement » s'illustre quand ils mentionnent qu'ils n'abandonneront pas même en cas d'échec pour « ne pas avoir fait tout ça pour rien ». Cette hypothèse rejoint les conclusions d'une recherche à propos d'ARE en situation de formation : « Ce modèle suppose que les participants à des activités de formation sont considérés comme des décideurs rationnels qui vont participer si les bénéfices (revenus souhaités,

avancement ou nouvel emploi prévu) excèdent les coûts (matériels, transport, valeur du temps investi dans l'apprentissage) ». (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy & Roy, 2004, p.184). Les ARE que nous avons interrogés semblent dans le même état d'esprit que ceux de cette étude ce qui confirme dès lors cette conclusion.

Pour finir, cette présence de coûts nous permet de faire un lien avec la notion de contrôle comportemental perçu (CCP). Comme nous l'avions exposé dans notre partie théorique, cette composante rejoint le concept de sentiment d'efficacité personnelle à ceci près que la CCP englobe également la conscience qu'a l'individu des éléments externes pouvant faciliter ou entraver son comportement. Le sentiment d'efficacité personnelle sera abordé dans la section suivante, parlons dès lors de cette conscience de éléments facilitants et/ou pénalisants. Les APE de notre échantillon ne montrent pas spécialement une conscience des obstacles qui les empêcheraient d'atteindre leur objectif. Cela peut être compris de deux manières. Soit, ces individus n'ont pas conscience des obstacles, soit il n'existe pas d'obstacles assez remarquables pour qu'ils aient un impact sur leur comportement et/ou que ces individus les mentionnent. Cela rejoint en partie ce que nous évoquions au début de cette section : les APE n'ont pas vécu un changement par rapport aux coûts qu'ils subissaient déjà dans leurs études précédentes. Cette continuité peut engendrer le fait qu'ils ne perçoivent donc pas les coûts qu'ils vivent comme des freins mais plutôt comme une norme. Nous avons conscience que les freins ne se résument pas aux coûts mais, à l'inverse, les coûts peuvent bien être considérés comme des freins ce qui nous permet d'effectuer ce rapprochement. En revanche, ils savent qu'ils pourront toujours compter sur le soutien de leur famille et plus particulièrement de leurs parents ce qui est un élément facilitant de leur environnement. Pour ce qui est des ARE, ces derniers ont davantage conscience des obstacles que renferme leur environnement. Comme nous l'avions évoqué plus haut, ces individus évoquent de nombreux coûts et parlent plus particulièrement de leur rôle de parent qui représente un frein dans leur projet de formation. Au contraire des APE, ces derniers mentionnent clairement que le fait de devoir s'occuper de leurs enfants, de ne pas pouvoir bénéficier d'un environnement calme, propice à l'étude et le fait de devoir faire face à des obligations financières sont des facteurs qui réduisent leur motivation et sont donc un frein à leur intention de persévérer. Également, dans la section suivante nous parlerons de leur conscience du décalage qu'ils vivent dû à la durée de l'arrêt de leurs études. Ils identifient également

ce décalage comme un frein, à contrario des APE qui n'ont pas vécu d'arrêt dans leurs études et qui seraient toujours « dans le coup ». Ces différents exemples montrent que les ARE que nous avons interrogés semblent avoir conscience des éléments freinants présents dans leur environnement pouvant influencer leur persévérance. Cette conscience peut venir faciliter le comportement de persévérance. En effet, comme cela a été exposé dans plusieurs études, le CCP permet d'expliquer la persévérance ou non d'étudiants universitaires (Houme, 2009) ou de niveau secondaire (Fichten, Nguyen, Jorgensen, Budd, Lesage, & Amsel, 2016 ; Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002). Dès lors, au plus les individus ont conscience des obstacles présents dans leur environnement, au mieux ils pourront les anticiper. Encore une fois, le public et le contexte ne sont pas similaires à celui que nous étudions mais les résultats vont dans le même sens.

6.6 Les expériences de réussite et/ou d'échec

Un autre facteur qui revient fréquemment chez nos participants est le fait de réussir et/ou rater un test/examen. Pour une majorité de nos participants, les résultats qu'ils obtiennent lors de tâches d'évaluation influencent leur motivation. Trois participants mentionnaient clairement que rater une évaluation affecterait énormément leur motivation et un participant a expliqué que sa réussite à certains examens avait augmenté la perception qu'il avait de ses chances de réussite. Dès lors, pour aller plus loin dans nos observations, il semblerait que ce soit principalement le fait de rater une évaluation qui influence négativement la motivation, et par extension la persévérance de nos participants.

Ces observations nous font dès lors penser au concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP), défini par Bandura, et au facteur d'expériences actives de maîtrise qui y est lié. Le SEP est l'ensemble des croyances d'un individu sur sa capacité à réaliser une tâche particulière (Bandura, 2019). Selon cet auteur, le SEP est influencé par quatre facteurs dont les expériences actives de maîtrise font parties. Le principe est simple : si un individu fait face à des succès dans une tâche donnée, le SEP sera augmenté et, inversement, si ce dernier vit des échecs, son SEP baissera. En revanche, dire que les échecs sont toujours négatifs et les réussites toujours positives est faux. L'auteur nous précise que, par exemple, si un individu ne vit que des succès faciles

pour une tâche, il finira par s'attendre à vivre cela pour toutes les tâches de ce genre et sera facilement et fortement découragé en cas d'échec dans cette tâche (Bandura, 2019). Nos ARE semblaient ne pas avoir un SEP très élevé, au contraire des APE. Si l'on s'en tient aux dires de cette théorie, cela pourrait être expliqué par les expériences passées de nos participants. Cela semble vérifié pour les ARE. En effet, ces derniers ont arrêté leurs études dans le passé car ils avaient vécu de nombreuses difficultés scolaires et souvent éprouvé de nombreux échecs. À l'heure actuelle, les expériences passées de nos participants sont donc des échecs et ces derniers sont donc amenés à penser qu'ils ne sont pas compétents pour les tâches scolaires. En revanche, les APE que nous avons interrogés ont, eux aussi, vécu de nombreux échecs mais n'ont pas l'air d'avoir un SEP bas, au contraire. Il semblerait dès lors qu'une différence existe entre le SEP d'ARE et d'APE. Soidet et Raussin (2019) appuient également cette vision en mettant en avant qu'un sentiment d'efficacité personnelle bas était souvent relevé chez les ARE. Néanmoins, cette étude mentionnait que ce facteur, parmi d'autres, pouvait être un frein voire un motif d'arrêt des études or ce n'est pas le cas pour nos participants. De plus, plusieurs études ont montré qu'un sentiment d'efficacité personnelle élevé par rapport à la formation ou à l'apprentissage de manière générale menait plus souvent à l'engagement dans la formation et l'investissement dans les différentes activités de cette dernière (Bandura & Locke, 2003 ; Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008). Cela rejoint dès lors le cas des APE que nous avons interrogés. Dans notre cas, avoir un SEP élevé pourrait être un facteur positif pour le maintien de la persévérance des APE et avoir un SEP bas pourrait être un facteur négatif pour la persévérance des ARE. Malgré tout, les ARE que nous avons interrogés ont été persévérants ce qui signifierait que d'autres facteurs positifs pèsent davantage et équilibrent la balance pour que nos ARE persévèrent.

Un SEP élevé favoriserait donc l'engagement et, par extension, la persévérance dans les études. En revanche, la différence de SEP entre les ARE et les APE n'est pas spécialement expliquée. Une des raisons que les individus des deux groupes mettent en avant et qui pourrait expliquer la différence dans leur SEP était l'âge/le temps d'arrêt des études. De fait, les APE mentionnaient qu'ils étaient encore « dans le coup » contrairement aux ARE et les ARE étaient en accord avec cette vision des choses. Cette observation rejoint les résultats d'Hammond & Feinstein (2005) qui relèvent que

les ARE ont tendance à se poser des questions telles que « suis-je encore capable d'apprendre à mon âge ? », ou plus spécifiquement dans notre cas « Je n'y suis pas arrivé par le passé, comment pourrais-je y arriver aujourd'hui ? ». Cette information vient encore confirmer que les ARE vont dès lors avoir plus tendance à questionner leurs propres capacités. Nous avançons également l'hypothèse que cette différence dans les SEP pourrait résider dans une différence générationnelle. Par exemple, à l'heure actuelle, les troubles « dys » sont considérés et pris en charge sérieusement, ce qui n'était pas le cas il y a encore quelques années. Avant, les mauvais résultats scolaires étaient remis exclusivement à la charge de l'élève et on ne cherchait pas spécialement à aider les « mauvais » élèves. Cela pouvait faire naître en eux un sentiment de honte et/ou de culpabilité et amener à avoir une mauvaise image d'eux-mêmes et un SEP bas. À l'heure actuelle, le discours est beaucoup plus encourageant et les moins bons résultats sont mis en perspective de la réalité que vit l'étudiant. Les causes d'échecs sont expliquées différemment avec le temps. Là où, avant, l'élève et sa fénéantise étaient les seuls responsables, aujourd'hui nous tenons compte d'autres facteurs pouvant être la cause de plus faibles résultats. Cela se reflète d'ailleurs en partie dans les entretiens que nous avons vécus. Lorsque des échecs surviennent, nos participants les expliquent de différentes manières. Là où les APE auront tendance à blâmer le professeur responsable du cours, le contrôle en lui-même qui n'était pas en cohérence avec les modalités de cours ou le fait que les questions étaient trop difficiles, les ARE auront davantage tendance à blâmer leurs propres compétences. Cette constatation nous amène à faire un détour par la théorie de l'attribution causale.

Cette théorie s'intéresse aux processus qui amènent les individus à expliquer une situation ou un comportement en en inférant les causes (Weiner, 1985). Dans notre cas, ce sera les causes par lesquelles nos participants expliquent leurs réussites/échecs aux activités d'évaluation. Selon cette théorie, les attributions causales peuvent être perçues selon trois dimensions (Weiner, 1979) :

- le lien de la causalité : relève du caractère interne (l'individu est la cause du comportement) ou externe (l'environnement est la cause de l'évènement).
- la contrôlabilité : relève du caractère contrôlable (on peut agir) ou incontrôlable (on ne sait pas agir sur la cause).
- et la stabilité temporelle : relève de la stabilité (ce lien perdure dans le temps) ou de l'instabilité (cette relation n'est pas automatique).

Dans notre cas, nous avons pu observer que les ARE que nous avons interrogés mentionnaient majoritairement des attributions causales externes instables et incontrôlables pour expliquer leurs réussites (la chance, l'aide de leurs camarades, ...) et internes stables (contrôlables et/ou incontrôlable) pour leurs échecs (leur manque de compétences, leurs troubles « dys », ...). En revanche, nos APE n'ont pas énormément parlé de leurs réussites et attribuaient leurs échecs à des raisons externes instables et incontrôlables (les modalités d'évaluations, le caractère du professeur, ...).

Pour finir cette partie, abordons le concept d'*expectancy*. Ce concept vient faire la synthèse des deux paragraphes que nous venons de présenter. En effet, l'*expectancy* est la perception que l'individu a à propos de ses propres chances de réussir une tâche (Wigfield & Eccles, 2000) et est composée de deux dimensions : le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que de la difficulté que l'individu perçoit pour la tâche (Roland, 2017). Selon nos observations sur leurs SEP et les raisons qu'ils évoquent pour expliquer les échecs/réussites, nous aurions tendance à dire que les ARE que nous avons interrogés auront un SEP bas concernant leurs performances scolaires mais ne remettront pas en question la difficulté de la tâche alors qu'il s'agira du comportement inverse pour les APE. En effet, les APE semblent assez confiants dans la réussite des tâches d'évaluations car, quand ils expliquent leurs échecs, ils les attribuent à des causes externes ce qui pourrait signifier qu'ils estimaient être capables de réussir la tâche mais que l'environnement ne leur a pas permis de le faire. En revanche, les ARE semblent avoir une *expectancy* basse car, lorsqu'ils échouent, ils attribuent cela à des causes internes (leur propre manque de compétences) et leurs réussites sont attribuées à des coups de chance ce qui montre qu'ils n'avaient pas une vision très positive de leurs compétences. Pour confirmer cela, lors de nos entretiens nous avons demandé à nos participants d'évaluer leur chance de réussir leur année (sur une échelle de 0 à 10). Les APE étaient plutôt confiants et s'octroyaient des scores entre 8 et 10 tandis nos ARE étaient plutôt entre 4 et 5 ce qui montre encore une fois une différence flagrante dans leur *expectancy*. Dans l'enseignement supérieur, l'*expectancy* prédit la réussite des étudiants. (Updegraff, Eccles, Barber & O'Brien, 1996). Encore une fois, les APE de notre étude semblent suivre cette conclusion. Pour les ARE, il semblerait que d'autres éléments viennent contrebalancer leur manque d'*expectancy*. Les ARE de notre étude sont, à nouveau, en opposition avec les APE que nous avons interrogés et semblent puiser leur motivation ailleurs que dans leur *expectancy*.

6.7 Biais et limites de la recherche

Afin d'évaluer la qualité de notre dispositif de recherche, nous utiliserons les critères proposés par De Ketele et Maroy (2006).

Le premier point vérifie **la pertinence du dispositif**. Pour remplir ce critère, la méthodologie employée doit être en adéquation avec la problématique ainsi que les cadres conceptuels exposés. Notre problématique se voulant exploratoire, nous avons choisi une méthode de recherche qualitative. Ensuite, nous avons pris soin de réaliser notre guide d'entretien en nous inspirant des cadres théoriques présentés en amont de ce mémoire. Suivant ces indicateurs, il nous semble que nous avons rempli le critère de pertinence.

Le second critère est la **fiabilité des résultats**. Toujours selon les mêmes auteurs, il s'agira dès lors d'assurer que les résultats soient reproductibles par d'autres chercheurs si ces derniers le désireraient. Afin de garantir ce critère, nous avons détaillé les cadres théoriques sur lesquels nous nous sommes basés, nos méthodes d'entretien ainsi que nos méthodes d'analyse. Également, des annexes contenant notre guide d'entretien (annexe B) ainsi que notre grille d'analyse sont accessibles (annexe C). La retranscription des entretiens pourra être rendue disponible à l'issue d'une demande justifiée afin de garantir l'anonymat des participants (annexe D).

Le dernier point évoqué par De Ketele et Maroy (2006) est la **validité**. Cette dernière se décline en deux sous-points : la validité interne, qui rend compte de la crédibilité de la recherche, et la validité externe, qui renvoie à la transférabilité de la recherche. Parlons dès lors de ces deux sous-critères.

Pour ce qui est de la **validité interne**, nous avons pu identifier trois biais qui pourraient mettre à mal cette dernière.

Premièrement, notre manque d'expérience. En effet, cette recherche est notre premier travail d'une telle envergure et nous avons pu manquer de professionnalisme à plusieurs moments. Par exemple, lors de nos entretiens, nous n'avions pas toujours la présence d'esprit de rebondir sur les interventions de nos participants. Nous essayions tant bien que mal de suivre notre guide d'entretien et de rester ouverte aux informations que ces individus pouvaient nous fournir pour rebondir dessus et récolter davantage

d'informations. Malgré tout, lors de la retranscription et, par après, de l'analyse de ces derniers, nous nous sommes rendu compte que nous aurions pu davantage questionner nos volontaires. Kaufmann explique notamment que « La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. ». (Kaufmann, 2016, p.48) et nous n'avons pas encore l'expérience suffisante pour arriver à réaliser cela.

Ensuite, le fait d'avoir réalisé ce mémoire de manière individuelle ne nous a pas donné accès à du *peer debriefing* (März, 2020). Cette méthode consistant à confronter ses réflexions à celles d'autres chercheurs notamment durant l'étape d'analyse des résultats permet d'éviter des biais de subjectivité tel que le biais de confirmation d'hypothèse.

Finalement, parlons de la composition de notre échantillon. Effectivement, nous n'avons interrogé que des individus ayant persévéré dans la formation. Sans avoir le point de vue d'individus ayant abandonnés, nous ne pouvons savoir quels sont les éléments pouvant faire basculer la persévérance au point d'interrompre la formation. Nous avons dès lors quelques pistes sur les éléments facilitants ou entravant la persévérance mais nous ne pouvons pas les valider avec certitude car nous ne savons pas si ces éléments étaient partagés par les individus ayant abandonné leur formation. Par exemple, nous ne savons pas si les participants ayant abandonné la formation en cours d'année avaient l'intention de persévérer ou non et quelle était l'intensité de cette intention. De fait, il serait nécessaire de mettre nos résultats en perspective en interrogeant des individus ayant interrompu leur parcours afin d'avoir leur point de vue. De plus, le fait que ces individus aient participé à notre recherche sur base volontaire indique que ces derniers ont encore une vision positive du monde académique et ne sont pas hostiles au monde de l'enseignement. Cette constatation remet quelque peu en cause nos résultats.

Pour finir avec les critères évoqués par De Ketele et Maroy (2006), parlons de **la validité interne** de notre étude. Un biais principal vient mettre à mal cette dernière : la taille de notre échantillon. Comme nous l'avons mentionné dans le volet méthodologique de ce travail, la situation sanitaire, la rareté de ce type de formation et le timing restreint dont nous disposions ont fait que nous n'avons pas trouvé un nombre élevé de volontaires pour notre recherche et que nous avons dû nous contenter

d'un échantillon de convenance (Dupriez, 2019). Même si le but de notre étude est d'abord exploratoire et que la démarche qualitative ne requiert pas d'avoir un échantillon représentatif de la population (März, 2020), la qualité et la fiabilité de nos observations en sont impactées. Pour généraliser les résultats dont nous disposons, il serait pertinent de faire une recherche de plus grande envergure mais nous nous écarterions de la démarche exploratoire et nous nous tournerions dès lors vers un type d'étude quantitatif.

6.8 Pistes de recherches futures

Après avoir exposé les limites de notre recherche, nous nous sommes projetée afin de tenir compte de ces faiblesses. Nous avons dès lors imaginé des pistes de recherches futures dans le but de combler les manquements que nous avons évoqués dans le point précédent.

Notre analyse verticale nous a permis d'identifier certains facteurs pouvant faciliter ou entraver la persévérance dans les études. Malgré tout, comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, nous n'avons interrogé que des individus ayant persévéré. Comme première piste de recherches futures, il serait dès lors intéressant d'interroger également des individus ayant interrompu leur parcours de formation. Ainsi, cela permettra de mettre en perspective les résultats obtenus. Effectivement, nous pourrions voir si des individus ayant mis fin à leurs études étaient soumis aux mêmes facteurs facilitant la motivation/persévérance ou non. Si tel est le cas, il faudrait s'interroger sur les facteurs négatifs qui ont eu un impact plus fort et qui ont mené à l'arrêt des études. Également, d'autres facteurs entravants, que nous n'avons pas pu relever chez nos participants ayant persévéré, pourraient être identifiés. Pour ce faire, une étude similaire à la nôtre devrait être effectuée dans le même contexte de formation mais avec des individus ayant abandonné.

Ensuite, comme l'expose cette discussion, notre recherche, par sa nature exploratoire, a mis en lumière de nombreux points pouvant influencer la persévérance d'adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale dans le but d'obtenir le CESS et soulevé de nombreuses pistes explicatives. Cette diversité ne nous a pas permis d'étudier chacun de ces points en profondeur. Dès lors, ces nombreux éléments mériteraient une étude individuelle et plus approfondie afin de tirer des conclusions

plus généralisables dans le futur. Chaque facteur évoqué pourrait faire l'objet d'une recherche à caractère quantitatif (avec, par conséquent, un échantillon beaucoup plus important) pour généraliser les informations que nous avons tirées de nos analyses. Par la suite, pourquoi ne pas imaginer comparer ces résultats à ceux d'étudiants universitaires ou évoluant dans d'autres contextes d'apprentissage afin de voir les différences et similitudes de ces publics.

Pour finir, ces différents résultats mettent également en avant des observations supplémentaires sur le public et le contexte que nous avons étudiés. En effet, notre discussion nous a permis de mettre en lumière que les APE et ARE vivaient des réalités sensiblement différentes et qu'ils méritaient d'être étudiés de manière séparée, voire de manière comparée. Également, les ARE dans différents contextes (universitaire, formation CESS, formation professionnalisante, MOOC, ...) ne vivaient pas des réalités similaires et ne produisaient pas les mêmes résultats pour les mêmes facteurs. Notre étude a pu montrer que le contexte et les motifs d'entrée en formation étaient primordiaux à prendre en compte car les résultats étaient parfois drastiquement différents selon ces derniers. Effectuer davantage de recherches dans des contextes plus diversifiés serait intéressant car la littérature actuelle se concentre principalement sur le milieu universitaire. Or, d'un point de vue sociétal, les individus entreprenant des études universitaires ne constituent pas le public le plus fragile et d'autres publics pourraient bénéficier de la recherche et de la connaissance. Pour ce faire, il serait judicieux, dans des études futures comme celles évoquées au point précédent, de bien établir la distinction entre APE et ARE. Grâce à ces informations, nous pourrions comparer le vécu d'apprenants de différentes sortes et dans différents contextes d'enseignement. En réalisant des recherches quantitatives, comme suggéré dans le paragraphe ci-dessus, la différence entre APE et ARE serait établie (ou réfutée) de manière scientifique et permettrait par la suite d'agir en conséquence. Également, cela permettrait de les comparer à d'autres étudiants dans d'autres contextes d'apprentissage. Nous pourrions apprendre de chaque domaine afin d'adapter au mieux les formations/études et accroître ainsi la persévérance et, par extension, le taux de réussite des étudiants. Cette dernière phrase nous permet de faire la jonction avec la section suivante : les implications pratiques.

6.9 Implications pratiques

D'un point de vue d'acteur, il serait intéressant de se demander ce que les constatations tirées de notre analyse nous donnent comme informations pour pouvoir agir et améliorer l'expérience de formation de ce genre de public.

Tout d'abord, nous pouvons écarter certains facteurs comme ceux liés aux motifs d'entrée en formation ou encore ceux liés à l'intention de persévérer. Effectivement, ces facteurs, et les dimensions qu'ils sous-tendent, prennent racines avant le début de la formation et, en tant que formateurs, acteurs de terrain, nous ne pourrions dès lors pas atteindre ces dimensions-là.

En revanche nous avons identifié deux facteurs pertinents à aborder. Le premier facteur est le soutien des pairs. Comme évoqué précédemment, ce facteur semble avoir une place prépondérante dans la persévérance de notre public. Durant nos entretiens, certains participants nous ont d'ailleurs parlé d'anciens participants isolés, refusant de s'intégrer au groupe classe, qui auraient abandonné prématurément leur parcours de formation. Or, comme évoqué précédemment, l'intégration sociale influence significativement la persévérance et ces deux facteurs influencent l'engagement (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël & Eccles, 2010). Une façon de favoriser la persévérance serait donc de favoriser les interactions entre pairs. Une manière de faire cela serait d'instaurer une forme d'apprentissage par les pairs. Ce type d'apprentissage se définit comme l'entraide et le soutien permettant de développer des connaissances entre individus de même statut (Topping, 1996). Il n'existe pas une méthode unique pour faire de l'apprentissage par les pairs. Les modalités sont nombreuses et l'apprentissage par les pairs peut « être :

- complémentaire aux cours ou intégré aux cours;
- à participation libre ou imposée;
- offert à des étudiants en difficulté ou à tous les étudiants de cours réputés difficiles;
- centré sur la matière des cours ou sur des stratégies pour apprendre à apprendre;
- avec ou sans cibles individuelles d'amélioration;
- basé sur une dyade fixe composée d'un étudiant « fort » et d'un étudiant « faible » ou flexible à l'intérieur de laquelle les étudiants vivent une alternance des rôles d'aidant et d'aidé. » (Barette, 2015, p.7)

Comme exemples pratiques d'apprentissage par les pairs nous pouvons citer :

- le tutorat/mentorat : un élève plus expérimenté prend sous son aile un ou plusieurs autres élèves. Il en devient le référent et ces derniers peuvent lui demander de l'aide en tout temps. (Barette, 2015)
- Le programme de soutien aux étudiants : ces espaces visent l'aide autant dans des dimensions sociales et affectives que des dimensions strictement scolaires. (Barette, 2015)
- les centres d'aides : dans ces espaces, un étudiant tuteur (recruté sur base de son niveau de maîtrise de la matière et formé à l'aide) peut aider d'autres étudiants qui le souhaiteraient. (Barette, 2015)

Malheureusement, une méta-analyse rapporte que dans la plupart des cas, l'aide par les pairs n'est pas efficace (Topping, 2005). L'auteure explique ce résultat par le manque de pertinence dans l'application de ces dispositifs. Pour elle, ces derniers pourraient fonctionner si la forme correspond bien aux objectifs, au contexte et à la population ciblée. Dans ces conditions, l'apprentissage par les pairs est une des stratégies d'apprentissage les plus rentables (Topping, 2005). Pour appliquer cela, il faudrait dès lors tenir compte du contexte particulier que nous avons étudié tout au long de ce mémoire. Concernant nos participants, ces derniers semblent avoir spontanément mis en place un système d'apprentissage par les pairs qui fonctionne relativement bien. Malgré tout, leur donner accès à des espaces où ils pourraient se réunir pour travailler serait un plus et favoriserait davantage ces interactions et cet esprit de travail collaboratif. Et pour les élèves isolés, pour qui la sociabilisation ne s'est pas faite spontanément, pourquoi ne pas intervenir et leur proposer un tuteur.

Une autre manière de soutenir les apprenants seraient de faire en sorte de diminuer les coûts. Même si ce facteur touchait principalement les ARE c'est également, d'après nos observations et la littérature, ce type d'individu qui est le plus enclin à abandonner la formation. Diminuer les coûts serait dès lors une manière de faciliter la persévérance des participants. Malgré tout, nous remarquons que de nombreux aménagements sont déjà faits pour rendre la participation à la formation plus facile organisationnellement parlant. En effet, la formation est financée par Bruxelles Formation ce qui induit que les participants reçoivent une compensation financière pour participer à la formation. De plus, si cet apport financier ne suffisait pas, les cours se passent trois matinées par

semaine, ce qui laisse la place à un emploi à mi-temps si les participants le souhaitent. Les évaluations sont également régulières et permettent donc de ne pas avoir de gros volumes de matière à étudier d'un coup ce qui induit que les participants n'ont pas de périodes de « blocus » qui seraient difficilement envisageables pour eux vu leurs obligations familiales. Nous pourrions néanmoins penser à quelques améliorations. Dans une vision un peu utopique, en plus des aides financières qu'ils reçoivent pour participer à la formation, ces individus pourraient bénéficier de services de gardiennage pour l'éventualité où leurs enfants tomberaient malades. Ils pourraient, par exemple, recevoir un certain nombre de « bons » par mois, à l'instar des tickets restaurants ou des titres-services, et les faire valoir dans des institutions de garde d'enfants. Bien sûr, cette mesure est à envisager à plus grande échelle et les acteurs directs de terrain tels que les formateurs ne pourraient pas mettre en place de tels aménagements.

Pour finir, certains apprenants ont évoqué des désirs qui pourraient être tenus en compte pour améliorer leur expérience de formation. Certains apprenants nous ont mentionné le fait de vouloir plus de remédiations. Cette demande émanait principalement des ARE. Ces derniers trouvent le rythme trop rapide et ressentent parfois le besoin de bénéficier de plus d'explications et ce de manière plus individualisée. Également, certains étudiants souhaiteraient bénéficier de cours de méthodologie. Cette demande vient, à nouveau, principalement des ARE qui revenaient sur leur impression de ne plus être dans le coup, de ne plus savoir comment faire pour étudier/travailler. Ces individus disaient avoir apprécié le cours de méthodologie qu'ils avaient reçu pour le TFE et auraient aimé recevoir un tel cours mais à caractère plus général, pour s'organiser dans toutes les matières. Une participante a même mentionné qu'elle aurait aimé recevoir un suivi personnalisé et individuel. Pour toutes ces suggestions se posent les mêmes questions : par qui seraient dispensées ces heures supplémentaires, comment seraient-ils rémunérés, ... toutes des questions organisationnelles pertinentes. Une solution serait, comme mentionné précédemment, d'utiliser les pairs et de favoriser davantage l'entraide en donnant accès gratuitement aux infrastructures de l'école. Cette proposition est assez abordable d'un point de vue financier et organisationnel. Ce concept fonctionne pour les cours « classiques » mais serait moins envisageable pour les cours de méthodologie.

7 Conclusion générale

L'objectif de cette recherche était de recenser les facteurs pouvant influencer la persévérance d'adultes en formation dans l'enseignement de promotion sociale afin d'obtenir le CESS et de comprendre comment ces facteurs influençaient leur persévérance. Grâce aux résultats présentés précédemment, ainsi qu'à l'analyse de ces derniers, nous pouvons faire ressortir différents éléments prépondérants de ce travail. Nous avons identifié six facteurs principaux ayant de l'influence sur la persévérance de nos participants. Trois de ces facteurs ressortaient chez tous les participants, il s'agit de l'intention de persévérer, des motifs d'entrée en formation et de la présence des pairs. Commençons dès lors par les aborder.

L'intention de persévérer nous a semblé être un facteur dominant qui influençait positivement la persévérance de tous nos participants. Cette constatation était en adéquation avec la littérature existante.

Le second facteur était lié aux motifs d'entrée en formation. Notre discussion a mis en lumière un manquement dans la taxonomie de Carré (1998). En effet, aucun des motifs existants ne semblait convenir totalement aux raisons qui avaient poussé nos participants à s'inscrire en formation. Ces derniers s'étaient inscrits à la formation car une norme implicite leur dictait que s'ils ne le faisaient pas, ils n'auraient pas accès à un emploi « correct » selon leurs dires. Il faudrait dès lors ajouter un motif suivant la logique de « passage obligé » que nos participants mentionnaient. Nous partons de l'hypothèse que ce type de motif serait positif pour la persévérance des participants car, selon cette logique, l'abandon n'est même pas envisagé par nos participants.

Enfin, un dernier facteur ayant fait l'unanimité auprès de nos participants était la présence des pairs. En accord avec la littérature existante, l'intégration sociale influence positivement l'engagement et, indirectement, la persévérance. Pour tous nos participants, la présence des pairs constituait un apport non négligeable pour leur persévérance voire indispensable selon les dires des ARE que nous avons interrogés.

Pour poursuivre, trois autres facteurs ont été mentionnés par nos participants mais semblaient davantage influencer les ARE que nous avons interrogés. Il s'agit de l'importance de l'entourage, des responsabilités de la vie d'adulte et des expériences de réussite/échec.

L'entourage ne semblait pas être un facteur prépondérant dans la persévérance de nos APE. En revanche, nous avons relevé que les ARE ont volontairement caché leur reprise d'études à leurs proches de peur d'être moqués et/ou découragés par ces derniers. En effet, les ARE allaient à l'encontre des normes descriptives et injonctives de leur entourage et avaient peur des conséquences de cela. Malgré tout, ce facteur n'a pas empêché l'ensemble de nos participants d'être persévérant ce qui va à l'encontre de la littérature existante.

Un autre facteur pouvant être un frein pour les ARE était leur statut d'adulte/parent. En effet ces derniers, contrairement aux APE, se sont vus ajouter de nombreux coûts liés à leur statut d'adulte/parent. La littérature stipule que ce facteur peut être une grande source de démotivation et d'abandon mais il semblerait que nos participants ne suivent pas cette conclusion. D'autres facteurs, comme ceux cités précédemment, doivent donc venir contrebalancer ces coûts et ont fait persévérer nos participants.

Le dernier facteur que nous avons relevé réside dans les expériences de réussite et/ou d'échec. En effet, les ARE sont forts impactés par les échecs qu'ils vivent ou qu'ils ont vécus par le passé. Cela vient impacter leur SEP ainsi que leur *expectancy* et pourrait être néfaste pour leur motivation. Malgré tout, à nouveau, les ARE que nous avons interrogés n'ont pas abandonné ce qui pourrait signifier que d'autres facteurs ont plus d'importance et viennent équilibrer leur persévérance.

Notre recherche se voulait de nature exploratoire ce qui a eu pour conséquence que nous avons eu affaire à une grande richesse d'informations. Cet apport important d'informations ne nous a dès lors pas permis de traiter tous les aspects en profondeur et il serait intéressant que d'autres études s'en emparent à l'avenir. Nos résultats nous ont confirmé également que le public que nous étudions méritait d'être approché individuellement du public universitaire qui est souvent étudié à l'heure actuelle car nous n'arrivions pas toujours aux mêmes conclusions. En revanche, cela nous a aussi ouvert les yeux sur le fait que notre public devait être lui aussi scindé en deux groupes distincts pour pouvoir être étudié au mieux. En effet, les ARE et les APE vivent des réalités différentes et n'ont pas les mêmes besoins, les mêmes responsabilités ce qui engendre des conséquences différentes sur leur parcours de formation. Malgré toute cette richesse d'informations, un manquement important se fait ressentir : nous n'avons pas eu le point de vue d'individus ayant abandonné la formation. Cette vision

aurait pu changer radicalement nos résultats et notre discussion. Nous pensons qu'il serait pertinent de s'intéresser à ce public également pour approfondir les connaissances sur les facteurs menant à l'abandon des individus dans ce contexte de formation. Ainsi, en tant qu'acteurs de terrain, des meilleures solutions pourraient être envisagées pour améliorer l'expérience de formation des participants.

Pour finir, nous espérons que ces informations pourront inspirer d'autres recherches et auront au moins eu le mérite de montrer que ces types d'individu et de contexte méritent d'être étudiés tout autant que les étudiants classiques en contexte universitaire.

8 Bibliographie

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261-277. <https://doi.org/10.1037/h0076477>
- Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Barrette, C. (2015). *Les conditions d'efficacité de l'aide par les pairs*. Retrieved from <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34461/capres-barrette-conditions-efficacite-aide-par-pairs-2015.pdf?sequence=2>
- Boudrenghien, G. & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2), 125-155. <https://doi.org/10.4000/osp.3073>
- Bourgeois, E. (2011). Chapitre 16. La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 233-253). Paris cedex 14 : Presses universitaires de France.

- Bourgeois, E., & Frenay, M. (2019). *LFOPA2911 La motivation à apprendre_2018-2019*. [PowerPoint slides]. Retrieved from <https://moodle.uclouvain.be/user/policy.php>
- Bourgeois, É., 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(2), 119-133. https://doi.org/10.3917/savo.020.0119#xd_co_f=ZWJhZjI3MmQtYjE1ZC00ODcwLTkzODYtODZjNTQxOThmZjg3~
- Brown, S., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.003>
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136(3), 119-131.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.6.1015>
- Creswell, J-W. (2007). Introducing and focusing the study. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 2, 101-15.
- DaDeppo, L. M. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122-131. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x>
- Dæhlen, M., & Ure, O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners?. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661-674. <https://doi.org/10.1080/02601370903189948>

- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 810-819. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/buy/2002-06506-015>
- Décret organisant l'enseignement de promotion sociale : décret de la Communauté française du 16 avril 1991 définissant les missions prioritaires de l'enseignement de promotion sociale et organisant les structures propres à les atteindre. (1991). *Moniteur belge*, 16 avril.
- De Ketele, Jean-Marie ; Maroy, Christian. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ?. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp.219-249). Bruxelles: De Boeck Université.
- Dupriez, V. (2019) *Méthodologie de la recherche en éducation*. [PowerPoint slides]. Retrieved from Université catholique de Louvain, master en sciences de l'éducation <https://moodleucl.uclouvain.be>
- ETNIC. (2015). *Rapport annuel d'activités Janvier 2015 – Décembre 2015*. Retrieved from https://www.etnic.be/fileadmin/sites/etnic/uploads/Documents/Rapport_d_activites_de_1_ETNIC_2015_version_longue.pdf
- Fenouillet, F. (2009) Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In P., Carré & F., Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp.305-338). Paris : Dunod.
- Fichten, C., Nguyen, M. N., Jorgensen, M., Budd, J., Lesage, G., & Amsel, R. (2016). *La théorie du comportement planifié prédit-elle la réussite et l'abandon scolaires chez les étudiants en situation de handicap?*. Retrieved from https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34685/12FichtenCatherine_ARC-Acfas_2016_Affiche.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fishbein, M., & Ajzen, I. 2010. *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*, New York, NY: Psychology Press.
- Fouzai, J. (2021). *Les facteurs d'influence sur l'engagement et les performances des apprenants au niveau des MOOC/CLOM* (Doctoral dissertation, CY Cergy Paris Université).

- Giger, J. C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement: la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *Année psychologique*, 108(1), 107-131. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_1_30963
- Guarino, S., & Idrizi, E. (2016). *L'inclusion des élèves vaudois présentant des difficultés de comportements au secondaire I analysée à travers la théorie du comportement planifié* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).
- Guyot, J.L., Mainguet, C. & Van Haepelen, B. (2003). *La formation professionnelle continue: L'individu au coeur des dispositifs*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hammond, C., & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3(3), 265-287. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460500372754>
- Hospel, V. (2015). *Des apprenants engagés et performants ? Effets respectifs de la structure, du soutien à l'autonomie et du soutien social* (Doctoral dissertation, Université catholique de Louvain).
- Houme, K. P. (2009). *Application of the theory of planned behavior to predict persistence of students in natural science from the University of Lomé (Togo)* (Doctoral dissertation, PhD thesis, Université Laval).
- Kaufmann J-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In J-C. Kaufmann (Ed.), *L'entretien compréhensif* (pp. 33-58). Paris : Armand Colin.
- Koslowsky, M. (1993). A comparison of two attitude-behavior models for predicting attrition in higher education. *The journal of applied behavioral science*, 29(3), 359-365. <https://doi.org/10.1177/0021886393293006>
- Lareyre, O. (2016). *P2P, une intervention de pair à pair visant à prévenir le tabagisme de lycéens professionnels: quel rôle de la Théorie du Comportement Planifié dans le maintien des comportements de santé?* (Doctoral dissertation, Université Paul Valéry-Montpellier III).

- Lavoie, N., Levesque, J. Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). Rapport de la recherche : Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel. Retrieved from https://bv.cdeacf.ca//documents/PDF/2005_04_0004.pdf
- Leclerc-Olive, M. (2002). Temporalités biographiques : lignes et nœuds, *Temporaliste*, 44, 33-41.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur
- Lens, W., Bouffard, L., & Vansteenkiste, M. (2006). A quoi sert d'apprendre? In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 261–267). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Loi concernant l'obligation scolaire : loi de la communauté française du 29 juin 1983 définissant l'âge et les conditions de l'obligation scolaire. (1983). *Moniteur belge*, 6 juillet.
- März, V. (2020). *LFOPA2914A_Cours1_19.09.2020*. [PowerPoint slides]. Retrieved from <https://moodle.uclouvain.be/user/policy.php>
- Mason, R. D. (2016). *Improving outcomes for adult learners* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Matus, M. (2019). Quand la reconversion conduit les chômeurs à redevenir «débutants». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (145), 119-138. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7133>
- McMillan, B., & Conner, M. (2003). Applying an extended version of the theory of planned behavior to illicit drug use among students. *Journal of applied social psychology*, 33(8), 1662-1683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01968.x>
- Mestdag, F. (2021). *Quel est le lien entre les motifs d'entrée à l'université pour un master en sciences de l'éducation et l'intention de quitter l'enseignement ?* (Master's thesis, Université catholique de Louvain). Retrieved from <http://dial.uclouvain.be>

- Nache, C. (1998). *Déterminants psychologiques et sociologiques du décrochage sportif de jeunes footballeurs dans la perspective de la théorie de l'action raisonnée et du comportement planifié* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Neuville S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: étude des déterminants et effets*. (Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain).
- Nils, F., & Vertongen, G. (2010). Les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes: développement professionnel, motifs identitaires, vocationnels et/ou intérêt intrinsèque ?. 21ème colloque de l'ADMEE-Europe. In *21ème colloque de l'ADMEE-Europe* (p. 8). Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:119084>
- Niyubahwe, A. (2014). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke Faculté d'éducation). Retrieved from https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6972/Niyubahwe_Aline_PhD_2015.pdf?sequence=4
- Notani, A. S. (1998). Moderators of perceived behavioral control's predictiveness in the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Journal of consumer psychology, 7*(3), 247-271. https://doi.org/10.1207/s15327663jcp0703_02
- Plotnikoff, R. C., Lubans, D. R., Trinh, L., & Craig, C. L. (2012). A 15-year longitudinal test of the theory of planned behaviour to predict physical activity in a randomized national sample of Canadian adults. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(5), 521-527. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.02.005>
- Povey, R., Conner, M., Sparks, P., James, R., & Shepherd, R. (2000). The theory of planned behaviour and healthy eating: Examining additive and moderating effects of social influence variables. *Psychology & Health, 14*(6), 991-1006. <https://doi.org/10.1080/08870440008407363>
- Reno, R. R., Cialdini, R. B., & Kallgren, C. A. (1993). The transsituational influence of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(1), 104-112. [doi:10.1037//0022-3514.64.1.104](https://doi.org/10.1037//0022-3514.64.1.104)

- 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). Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:185474>
- 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). <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2018). Processus de validation des échelles de mesure de la théorie du comportement planifié adapté à la persévérance universitaire. *e-JIREF*, 4(3), 47-78. Retrieved from <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/164/91>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111. Retrieved from http://philippe.spoljar.free.fr/Files/Other/TER/txt_Recherches_qualitatives_hors_serie_5.pdf#page=102
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Sigaut, N. (2022). *Motifs d'entrée en formation en alternance pour adulte et persistance au sein du GRETA Tourisme Hôtellerie de Nice* (Doctoral dissertation, Université Côte d'Azur).

- Soidet, I. & Raussin, J. (2019). La reprise d'études universitaires : entre continuité et rupture. *Pratiques psychologiques*, 25(3), 254-264. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.05.002>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, 32(3), 321-345. <https://doi.org/10.1007/BF00138870>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Updegraff, K. A., Eccles, J. S., Barber, B. L., & O'brien, K. M. (1996). Course enrollment as self-regulatory behavior: Who takes optional high school math courses?. *Learning and individual differences*, 8(3), 239-259. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90016-3](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90016-3)
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225. <https://doi.org/10.7202/019478ar>
- Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : perspective intégrative* [Master's thesis, Université catholique de Louvain]. Retrieved from : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:227616>
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. D., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 25-44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Vries, H. D., Backbier, E., Kok, G., & Dijkstra, M. (1995). The Impact of Social Influences in the Context of Attitude, Self-Efficacy, Intention, and Previous Behavior as Predictors of Smoking Onset. *Journal of applied social psychology*, 25(3), 237-257. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb01593.x>

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. Retrieved from
<https://psycnet.apa.org/buy/1986-14532-001>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

9 Annexes

Annexe A : fiche d'identification et consentement



Fiche d'identification du participant :

Nom	
Prénom	
Genre (entourez)	Homme – Femme - Autre
Date de naissance	
Nationalité	
Langue(s) parlée(s) couramment	
Diplôme(s) du père	
Diplôme(s) de la mère	
Situation familiale	
Profession(s) (passée(s) et/ou actuelle(s))	

Formulaire de consentement

Ce formulaire de consentement vous est proposé dans le cadre de la réalisation du mémoire de Pauline VAN DRIESSCHE, étudiante en Master 2 à la FOPA (option formation d'adultes) sur le site de l'Université Catholique de Louvain-La-Neuve.

Le consentement sera nécessaire avant de réaliser l'entretien individuel. Cette entrevue permettra à l'étudiante d'approfondir sa question de recherche qui porte sur la persévérance des adultes en reprise d'étude en vue d'obtenir le CESS dans l'enseignement de promotion sociale.

En signant ce formulaire, le participant s'engage, sur base volontaire, à participer à cet entretien. Il a néanmoins la possibilité de s'en retirer à tout moment, et ce sans avoir à se justifier. Il accepte également que l'étudiante utilise les données récoltées lors de l'entretien à des fins d'analyse tout en gardant son anonymat. Finalement, celui-ci donne son accord pour être enregistré tout au long de l'entretien pour l'usage, strictement confidentiel, de l'étudiante lors de la retranscription de ce dernier.

Date	
Nom et prénom	
Signature	

Annexe B : guide d'entretien

Guide d'entretien :

Introduction :

Cette partie a pour objectif de mettre le participant à l'aise, de lui expliquer l'objectif ainsi que le déroulement de l'entretien, de lui garantir la confidentialité et d'obtenir son consentement concernant l'enregistrement de l'entretien.

Dans les grandes lignes cela se déroulera comme suit :

- **Remercier** le participant de participer au mémoire.
- **Se présenter** en quelques mots.
- Présenter brièvement le **but de l'étude** (ici : comprendre la persévérance des adultes dans l'enseignement de promotion sociale en vue d'obtenir le CESS).
- Inciter le participant à **répondre le plus sincèrement** possible aux questions. Expliquer qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses tout en précisant que s'il ne souhaite pas répondre à certaines questions, il n'y est pas obligé.
- Demander au participant **l'autorisation d'enregistrer** l'entretien en expliquant l'intérêt de cet enregistrement (feuille de consentement signée par chaque participant).
- Garantir la **confidentialité** de cet enregistrement.
- Lui demander s'il a des **questions avant de commencer** l'entretien à proprement parler.

Pour une facilité d'archivage, il sera également demandé au participant de compléter une fiche d'identification (annexe A).

Exemple :

Bonjour, pour commencer, je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Je me présente, je m'appelle Pauline Van Driessche. Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une recherche sur la persévérance des adultes dans l'enseignement de promotion sociale (en vue d'obtenir le CESS). Avec votre accord, je vais donc vous poser quelques questions afin d'approfondir ce sujet.

Les réponses que vous me fournirez ne seront ni bonnes ni mauvaises. C'est le contenu qui m'intéresse ainsi que la compréhension de votre vécu concernant votre expérience. Si une question vous met mal à l'aise et que vous ne souhaitez pas y répondre, vous en avez totalement le droit. Si vous le permettez, afin de faciliter le traitement des données plus tard, je vais enregistrer notre entretien. Ce dernier ne sera pas diffusé et malgré que vous ayez dû vous présenter sur la fiche d'identification, je veillerai à ce que vous restiez anonyme dans la rédaction du mémoire.

Avez-vous encore des questions avant de commencer ? Êtes-vous d'accord avec le déroulement de l'entretien ? Si vous êtes prêt, je vais alors lancer l'enregistrement.

(Je lance l'enregistrement)

Cœur de l'entretien :

Ce dernier a pour but d'identifier les moments clés de la scolarité du participant et leur vision de leur chance de réussite afin de déterminer l'influence de ces derniers sur leur persévérance effective.

Pour ce faire, et également pour sortir du cadre potentiellement intimidant d'un entretien « classique », je commencerai par présenter les figures de Leclerc-Olive (2002) au participant et lui fournir de quoi écrire (feuille blanche A4, BIC, crayons, ...). Ces différentes figures illustrent des trajectoires scolaires possibles (l'axe vertical représentant l'intensité de l'engagement/la motivation du participant et l'axe horizontal représentant le temps qui passe).

Dès lors, je lui demanderai de tracer son propre graphique de la fluctuation de sa persévérance/motivation durant son parcours scolaire, avec les éléments l'ayant influencé (d'un point de vue personnel et scolaire) en s'inspirant, ou non, des figures proposées ci-dessous (voir annexe).

D'un point de vue temporel, je demanderai au participant de parler de ses années primaires jusqu'à nos jours en se concentrant principalement sur son parcours scolaire/de formation. Bien-sûr, si des événements personnels ont affecté sa motivation, il est pertinent que le participant le mentionne sur son graphique.

Cela fait, je demanderai au participant de m'expliquer son parcours en se basant sur cette représentation. Tout au long de l'entretien, je m'assurerai que les questions que je vise (présentes ci-après) soient abordées et, si cela est nécessaire, je poserai des questions de relances afin d'obtenir plus de précision et/ou d'aborder des thèmes non évoqués spontanément.

À la page suivante, vous trouverez les questions que je vise pour ces entretiens. Elles sont séparées en trois « catégories » :

- les généralités : description du parcours scolaire dans sa globalité (+ raisons de l'arrêt et de la reprise d'études, si cela est pertinent).
- l'influence de l'entourage : vision du participant sur la persévérance et l'avis de ses proches à propos de sa propre persévérance (+ réactions des proches au moment de l'arrêt et de la reprise d'études).
- la persévérance et la perception des chances de réussite : définition de la persévérance, estimation de ses propres chances de réussite (passées et actuelles), craintes/difficultés vis-à-vis de la formation actuelle, perspectives futures.

J'utiliserai également un code couleur pour m'aider à y voir plus clair : le bleu concerne les questions en rapport avec le passé du participant, le vert concerne les questions en rapport avec le parcours de formation présent du participant (l'année académique en cours) et enfin le rouge sera utilisé pour les questions abordant le futur professionnel du participant.

- **Généralités :**

Questions :	Relances :
Pouvez-vous me décrire votre parcours scolaire ?	Pouvez-vous me raconter chronologiquement les moments marquants de votre vie scolaire, de vos années primaires jusqu'à nos jours ?
Pourquoi avez-vous arrêté vos études avant de passer votre CESS ?	
Qu'avez-vous fait ensuite (professionnellement) depuis cet arrêt d'étude ?	
Pourquoi avez-vous décidé de reprendre des études aujourd'hui ?	Si pas assez explicite : Avez-vous un but à atteindre en reprenant des études ? Est-ce que c'est un moyen pour accomplir/acquérir quelque chose ?
Pourquoi pensez-vous que, cette fois-ci, l'expérience sera différente et que vous arriverez au bout de la formation ?	Si pas assez explicite : Qu'est-ce qui a changé dans votre situation par rapport à l'époque où vous avez interrompu vos études ?

- **Influence de l'entourage :**

Questions :	Relances :
Au moment où vous aviez arrêté vos études, quelle avait été la réaction de vos proches ? Pourquoi ont-ils réagi comme ça, selon vous ?	Bien passer en revue l'ensemble des proches : amis, famille, personnes de références, entourage scolaire (prof, camarades de classe, ...), ...
Si pas évoqué spontanément : Quels sentiments cela avait-il provoqués en vous ? Quel était l'importance de leur avis pour vous ?	
Comment s'est passé le parcours scolaire de ces mêmes personnes ? Quel est votre sentiment par rapport à ces parcours ?	(note : essayer de cibler les personnes marquantes pour l'individu)
Quand avez-vous annoncé à votre entourage que vous désiriez reprendre des études et quelle a été leur réaction ?	
Est-ce que cet entourage est le même qu'à l'époque de l'arrêt ?	Si nouvel entourage il y a : Quel est le parcours de cet entourage ? + quel est votre état d'esprit face à ces parcours ? (influence de ce(s) parcours sur la décision de reprendre des études ?)

Actuellement, quelles sont les personnes dont vous trouvez le parcours inspirant ? Qu'est-ce qui vous inspire exactement dans ces parcours ?	Personnes proches (amis, famille, ...) ou moins proches (idole, star, personnalité publique, personnage fictif, ...)
Après plusieurs mois de formation, comment l'attitude de vos proches a-t-elle évolué ?	

• **Persévérance et perception des chances de réussite :**

Questions :	Relances :
Au moment où vous aviez arrêté vos études, qu'est-ce que la notion (le mot) de persévérance vous évoquait ?	
Et actuellement, qu'est-ce que la notion (le mot) de persévérance vous évoque ?	
Qu'est-ce qui peut être, selon vous, un signe de persévérance ? (Comment « voit-on » la persévérance ?)	Dans votre comportement, dans le comportement d'autrui (familles, amis, figures d'exemple, ...), ...
À l'époque où vous aviez arrêté vos études, comment perceviez-vous vos chances de réussite ? (sur une échelle de 1 à 10)	Si pas expliqué spontanément : Pourquoi ce score ? Est-ce que des éléments auraient pu augmenter/baisser ce score ?
Avant de commencer la formation, comment estimiez-vous votre chance de réussite (sur une échelle de 1 à 10) ?	Si pas expliqué spontanément : Pourquoi ce score ? Pourquoi est-il différent/similaire à celui d'avant ?
Après plusieurs mois passés en formation, comment est-ce que ce score a évolué ?	Si pas expliqué spontanément : Pourquoi est-il différent/similaire à celui du début d'année ?
Quelles craintes aviez-vous avant de commencer la formation (peurs, difficultés anticipées, ...) Est-ce que certaines d'entre elles auraient pu remettre en cause votre poursuite d'étude ?	Essayer d'investiguer : liées purement à la formation en tant que telle (difficultés scolaires, d'orthographe, trouble « dys », ...) OU liées à des éléments n'ayant pas un lien direct avec la formation (vie de famille, aspect financier, ...)
Est-ce que vos craintes/difficultés anticipées se sont confirmées ? Lesquelles ?	Si oui : Comment y avez-vous réagi (émotionnellement et pratiquement) ? Est-ce que des éléments vous ont aidé à les surmonter ? Auriez-vous aimé une quelconque forme de soutien ?
Avez-vous rencontré des difficultés que vous n'aviez pas prévues ? Lesquelles ?	Si oui : Comment y avez-vous réagi (émotionnellement et pratiquement) ? (Est-ce une manière que vous utilisez souvent

	face à un imprévu ?) Auriez-vous aimé une quelconque forme de soutien ?
Quels sont les éléments qui, au contraire, ont facilité votre parcours jusqu'à aujourd'hui ?	Dans la famille, à l'école, autre ?
Avez-vous déjà envisagé d'interrompre votre parcours depuis le début de la formation ? Pourquoi ?	Si oui : Qu'est-ce qui vous a poussé à continuer malgré tout ?
Dans le cas où vous ne réussiriez pas votre année, qu'envisageriez-vous de faire ?	
Au contraire, dans le cas où vous réussiriez votre année, quels sont vos projets ?	

Conclusion :

Cette partie vise à clôturer l'entretien et à vérifier si le participant n'a plus rien à ajouter.

Dans les grandes lignes cela se déroulera comme suit :

- **Annoncer** la fin de l'entretien.
- Demander le **ressenti** du participant.
- Demander s'il y a quelque chose qu'il aimerait encore **ajouter** avant de clôturer.
- Clôturer en le **remerciant** encore une fois de sa participation.

Exemple :

Cet entretien touche maintenant à sa fin.

Son objectif était de mieux comprendre la manière dont vous vivez votre formation.

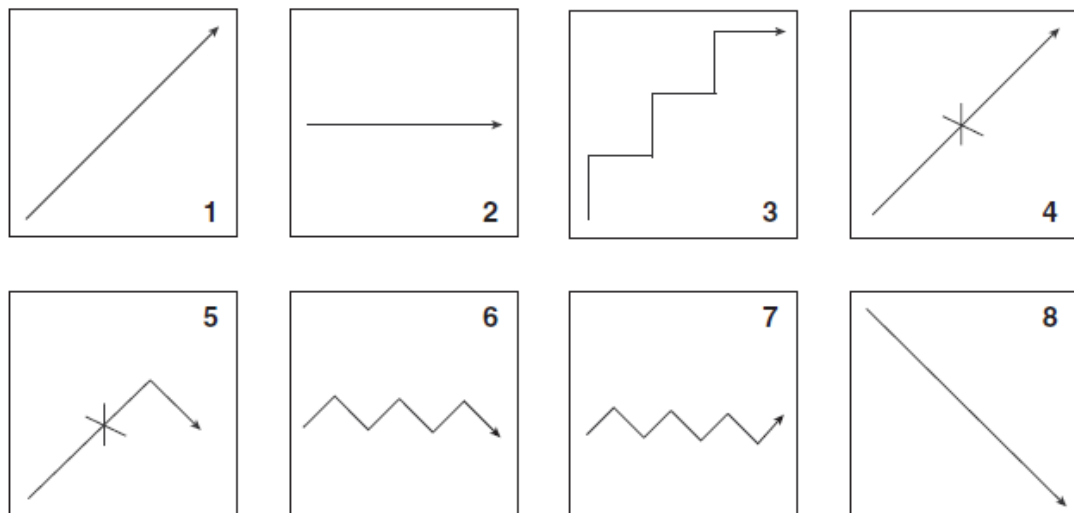
Comment avez-vous ressenti, vécu cet entretien ?

Y a-t-il des sujets, des éléments importants que nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder et que vous aimeriez rajouter, avant de terminer cette rencontre ?

Je vous propose de clôturer cette entrevue, en vous remerciant du temps que vous m'avez accordé et des précieuses informations que vous m'avez permis de récolter.

Annexe :

Figures de Leclerc-Olive (2002)



Annexe C : grille d'analyse – codage

Catégories	Codes
Facteurs liés à la formation actuelle	Organisation de la formation
	Cours dispensés
	Méthodes d'évaluation
	Équipe éducative
	Présence des pairs
Facteurs liés à l'individu	Raison(s) de l'inscription à la formation CESS
	Troubles et maladies
	Passé scolaire
	Perception des chances de réussite
	Statut d'adulte/parent
Influence de l'entourage	Attitude des proches vis-à-vis du monde scolaire en général
	Attitude des proches vis-à-vis de l'entrée dans la formation CESS
	Aide de l'entourage par rapport à la formation actuelle
La persévérance	Vision des participants à propos de la notion de persévérance
	Intention de persévérer pour cette formation
	Signes d'engagement vis-à-vis de la formation

Annexe D : transcription des entretiens

Pour des raisons de confidentialité, les entretiens sont accessibles uniquement sur demande. La retranscription des entretiens pourra être rendue disponible à l'issue d'une demande justifiée afin de garantir l'anonymat des participants.

“Quels sont les facteurs influençant la persévérance d’adultes en formation dans l’enseignement de promotion sociale en vue d’obtenir un CESS et comment l’influencent-ils ?”

La question de la persévérance intéresse le domaine de la recherche depuis de nombreuses années. En revanche, ce concept n’a pas fait l’objet de nombreuses recherches pour un public d’adultes en formation dans l’enseignement de promotion sociale en vue d’obtenir le CESS. En effet, ces derniers ont des besoins et contraintes différentes de ceux d’étudiants classiques ce qui justifie de les étudier séparément.

Dans cette recherche, nous tenterons donc d’identifier les facteurs pouvant influencer la persévérance de ce type de public et de comprendre l’influence de ces dits facteurs. Cette étude se basera sur deux cadres théoriques : la théorie du comportement planifié (Fishbein & Ajzen, 2010) et la théorie de *l’expectancy-value* (Eccles et Wigfield, 2000).

Ce travail se voulant principalement exploratoire, une démarche qualitative a été utilisée. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de six individus inscrits en formation CESS (trois adultes en reprise d’études, ARE, ainsi que trois adultes en poursuite d’études, APE).

Nos entretiens nous ont permis d’identifier plusieurs facteurs ayant de l’influence sur la persévérance de nos participants: l’intention de persévérer, les motifs d’entrée en formation, la présence des pairs, l’attitude de l’entourage, les contraintes inerrantes au statut d’adulte, les expériences de réussite/d’échec.

Cette étude a permis de mettre en avant que ce contexte mérite une étude et un intérêt particuliers, différents des autres contextes actuellement étudiés. Également, nous avons pu mettre en avant le fait qu’ARE et APE vivent des réalités différentes et méritent également des attentions distinctes.