

Université de Montréal

Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires
des professionnels en transition de carrière

par

Nicolas Marzarte-Fricot

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures,

en vue de l'obtention du grade de M.A.

en sciences de l'éducation

option andragogie

Été, 2014

© Nicolas Marzarte-Fricot, 2014

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire est intitulé :

Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires
des professionnels en transition

Présenté par

Nicolas Marzarte-Fricot

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Francisco A. Loiola Ph.D
Président du jury

Christian Blanchette Ph.D
Membre du jury

Marie Thériault Ph.D
Directrice de recherche

Paul Bélanger Ph.D
Co-directeur de recherche

Résumé

Objet : Au Québec, comme dans le reste du Canada, le nombre de professionnels en reprise d'étude est en nette augmentation. Parmi ces professionnels, un certain nombre se trouve en situation de transition professionnelle après plusieurs années de travail. L'objectif de cette recherche est de déterminer quels facteurs influent sur les retours aux études de ces professionnels.

Méthode : au total, 625 étudiants adultes de la faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal ont reçu une invitation à répondre à un sondage en ligne après avoir informé de leur intérêt pour notre étude. Le sondage en ligne a rendu possible la collection de 170 réponses (taux de réponses de 27,2%) à notre questionnaire de 64 questions. Les informations collectées ont permis la création de diverses variables ainsi que d'indices de confiance, de volonté, de temps, d'information qui ont par la suite été recoupés avec les informations dispositionnelles, situationnelles, institutionnelles et démographiques de notre échantillon.

Découvertes : Il apparaît que la confiance, la motivation et le temps sont les facteurs ayant le plus d'impact sur le retour aux études de notre échantillon.

Implication : Maintenir la motivation et la confiance semble être la clé pour minimiser l'impact de facteurs défavorables sur les professionnels qui décident de retourner à l'école après leur début de carrière.

Originalité et intérêt : Peu d'études ont été réalisées sur la participation de ces professionnels en transition à des programmes de formation universitaire, cette étude exploratoire est un premier pas dans la collecte d'information sur une population méconnue.

Mots-clefs : Transition de carrière, retour aux études, formation continue, professionnels, Québec, Canada, CTI-F, Faculté d'éducation permanente, théorie bioécologique, Bronfenbrenner U. environnement

Abstract

Purpose: In Quebec, as in the rest of Canada, the number of professionals returning to education has increased significantly. Among these professionals, a number is (are) experiencing career transition after several years of work. The objective of this research is to determine what factors do affect the returns to education of these professionals

Design/methodology/approach: In total 625 students of the Faculty of continuing education of the University of Montreal were invited to answer to a 64 questions online survey. 170 answers were collected. (27.2% response rate) The data collected allowed for the creation of variables and indices of confidence, motivation, time, etc. This data was subsequently intersected with dispositional, situational, institutional and demographic information in our sample.

Findings: it does appear that internal factors: confidence; motivation; and the time factor have the most impact on our sample.

Practical implications: maintaining motivation and confidence appears to be key to minimizing the impact of adverse factors on professionals who decide to go back to university after spending years on the job market

Originality/value: few studies have focused on the problems faced by professionals who opt to go back to school to prepare for career change, this study is a first step in the collection of information on a not so well known population.

Keywords: Environment, professional, career transition, lifelong education, returners, Canada, Quebec, CTI-F, Bronfenbrenner U. Faculty of continuing education.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XIII
LISTE DES TABLEAUX	XV
LISTE DES FIGURES	XVIII
REMERCIEMENTS	XXI
INTRODUCTION	1
1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 LA TRANSITION CHEZ LES PROFESSIONNELS	2
1.1.1 DÉFINITION DES CONCEPTS	2
1.1.1.1 Ce qu'est un professionnel	3
1.1.1.2 Ce qu'est une transition	4
1.1.2 QUI EST EN TRANSITION ET POURQUOI ?	5
1.1.3 LE CHOIX DU RETOUR AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES	5
1.2 LE RETOUR AUX ÉTUDES	6
1.2.1 LES DONNÉES EUROPÉENNES	7
1.2.2 LES DONNÉES ÉTATS-UNIENNES	8
1.2.3 LES DONNÉES CANADIENNES	8
1.3 ÉDUCATION OU FORMATION	12
1.3.1 LA FORMATION CONTINUE AU QUÉBEC	13
1.3.2 LA FACULTÉ D'ÉDUCATION PERMANENTE	14

1.4	NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	15
2	CADRE CONCEPTUEL	17
2.1	ÉDUCATION ET FORMATION	17
2.2	LES FACTEURS AYANT UN IMPACT SUR LE RETOUR AUX ÉTUDES	22
2.2.1	LES MOTIFS	22
2.2.2	LES OBSTACLES	23
2.2.3	LES CONDITIONS FAVORABLES	25
2.2.4	LA SITUATION DES FEMMES	26
2.3	SYNTHÈSE D'AUTRES RECHERCHES SUR LE SUJET	27
2.4	FONDEMENT THÉORIQUE	29
2.5	TABLEAUX DE SYNTHÈSE	30
2.6	LA TRANSITION DE CARRIÈRE	33
2.6.1	LES DIFFÉRENTS TYPES DE TRANSITION DE CARRIÈRE	34
2.6.2	LES RAISONS POSSIBLES DE LA TRANSITION DE CARRIÈRE	34
2.7	LA SITUATION DES PROFESSIONNELS MIGRANTS	36
2.8	PERTINENCE DE LA RECHERCHE	38
2.9	NOS OBJECTIFS DE RECHERCHE	39
3	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	40
3.1	LE TYPE DE RECHERCHE	40
3.2	LE TERRAIN	41
3.3	L'ÉCHANTILLON	44
3.4	L'INSTRUMENT	45

3.4.1	PREMIÈRE ÉTAPE	45
3.4.2	DEUXIÈME ÉTAPE	47
3.4.2.1	La première section : le CTI-F	47
3.4.2.2	La deuxième section	48
3.4.2.3	La troisième section	48
3.4.3	VALIDATION ET PRÉ-TEST SUR MICRO-ÉCHANTILLON	49
3.5	LA COLLECTE DES DONNÉES	49
3.6	LA STRATÉGIE D'ANALYSE	51
3.7	LES LIMITES ANTICIPÉES	52
4	RÉSULTATS	55
4.1	LES FAITS SAILLANTS	55
4.2	LES RÉSULTATS DÉTAILLÉES DE L'ENQUÊTE EN LIGNE	58
4.2.1	LES FACTEURS INTERNES À L'ONTOSYSTÈME	58
4.2.1.1	Les informations de base issues des questions démographiques	58
4.2.1.1.1	La répartition par sexe de nos participants	58
4.2.1.1.2	L'âge de notre échantillon	59
4.2.2	LES INFORMATIONS ISSUES DU CTI-F	59
4.2.2.1	La confiance	60
4.2.2.2	La volonté	62
4.2.2.3	L'Indépendance décisionnelle	64
4.2.2.4	Fiabilité de nos indices dispositionnels	66
4.2.2.4.1	Fiabilité de l'indice de confiance	67
4.2.2.4.2	Fiabilité à l'indice de volonté	68

4.2.2.4.3	Fiabilité de l'indice d'indépendance	69
4.2.3	LES MOTIFS DU RETOUR AUX ÉTUDES	71
4.2.4	LES FACTEURS EXTERNES À L'ONTOSYSTÈME	77
4.2.4.1	Les microsystèmes qui entrent en jeux	77
4.2.4.1.1	La situation personnelle	78
4.2.4.1.2	La situation professionnelle	79
4.2.4.1.3	Le niveau de revenu	82
4.2.4.1.4	Le temps révolu depuis la diplomation précédente	83
4.2.5	LE RÔLE DE L'EXOSYSTÈME DONC DE LA FEP ET LES BARRIÈRES INSTITUTIONNELS	84
4.2.5.1	L'accessibilité de la formation	85
4.2.5.2	La disponibilité de l'information	86
4.2.5.3	Le jugement des participants sur le campus	87
4.3	LES IMPACTS DES DIFFÉRENTS FACTEURS SUR LES ONTOSYSTÈMES DE NOTRE ÉCHANTILLON.	89
4.3.1	<i>L'ÂGE SUR LA VOLONTÉ</i>	90
4.3.2	LE SEXE ET L'ONTOSYSTÈME	94
4.3.2.1	Femme, homme et volonté	94
4.3.2.2	Femmes, hommes et confiance	96
4.3.3	LA DIPLOMATION PRÉCÉDENTE SUR LA CONFIANCE	98
4.3.4	L'IMPACT DE LA CONFIANCE SUR LA VOLONTÉ	100
4.3.5	LE REVENU SUR L'ONTOSYSTÈME	106
4.3.5.1	Le revenu et la volonté	106
4.3.5.2	Le revenu et la confiance	108
4.3.6	LE CAMPUS SUR L'ONTOSYSTÈME	110
4.3.7	LE TEMPS SUR L'ONTOSYSTÈME	112

4.3.7.1	Le temps chez les femmes et les hommes	115
4.3.7.2	Le temps sur l'individu en fonction de son statut personnel.	117
4.3.7.3	Le temps sur l'individu en fonction de son statut professionnel	119
4.3.7.4	Le temps sur l'individu en fonction de son lieu de résidence	121
4.3.7.5	Le temps et l'âge	123
5	DISCUSSION	125
5.1	LES MOTIFS DE RETOUR AUX ÉTUDES DE NOTRE ÉCHANTILLON.	125
5.2	LES TRANSITIONS DE CARRIÈRE OBSERVÉES CHEZ NOTRE ÉCHANTILLON.	126
5.3	LA VOLONTÉ ET LA CONFIANCE RÈGNENT CHEZ NOTRE ÉCHANTILLON.	127
5.4	DES FACTEURS SITUATIONNELS À IMPORTANCE VARIABLE	128
5.4.1	L'ÂGE	128
5.4.2	LE REVENU	129
5.4.3	LA SITUATION PERSONNELLE	130
5.4.4	LA SITUATION PROFESSIONNELLE	130
5.4.5	L'EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE	131
5.5	LA FEP, UN ENVIRONNEMENT PERÇU POSITIVEMENT PAR NOTRE ÉCHANTILLON.	132
5.5.1	LA DISTANCE ENTRE L'INSTITUTION ET LES AUTRES LIEUX FRÉQUENTÉS PAR L'ÉCHANTILLON	133
5.6	LE RÔLE JOUÉ PAR LE TEMPS, UN FACTEUR PRÉDOMINANT, MAIS FLOU.	133
5.7	LES FEMMES	134
5.8	LES IMMIGRANTS FAIBLEMENT REPRÉSENTÉS DANS NOTRE ÉCHANTILLON.	136
5.9	LES RÉPONSES À NOS QUESTIONS DE RECHERCHE.	137
6	CONCLUSION	139

7	RÉFLEXION PERSONNELLE	144
	BIBLIOGRAPHIE	146
	ANNEXE I : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE NOTRE RECHERCHE	151
	ANNEXE II : QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE SUR LA POPULATION ÉTUDIANTE DE LA FEP 2013	153
	ANNEXE III : RÉSULTATS PARTIELS DE L'ÉTUDE SUR LA POPULATION ÉTUDIANTE DE LA FEP 2013	164
	ANNEXE IV : LETTRE D'INCITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE DE LA POPULATION ÉTUDIANTE DE LA FACULTÉ D'ÉDUCATION PERMANENTE DE L'AGEEFEP	167
	ANNEXE V : LETTRE D'INTRODUCTION À NOTRE RECHERCHE	168
	ANNEXE VI : PREMIÈRE ET DERNIÈRE PAGES DU QUESTIONNAIRE MIS EN LIGNE	169
•	ANNEXE VII : NOTRE QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE	174
	ANNEXE VIII : LES RÉPONSES À NOTRE QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE, DONNÉES BRUTES	189

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

F.E.P : Faculté de l'éducation permanente

AGEEFEP : Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté d'éducation permanente

B.E.E.D : Bureau d'études et de développement de la Faculté d'éducation permanente

C.T.I : *Career Transition Inventory*

C.T.I-F : *Career Transition Inventory-French*

EACEA : Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture »

EUROSTAT : Office statistique de l'Union européenne

C.I.R.D.E.P : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente

O.C.D.E : Organisation de coopération et de développement économiques

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans à l'éducation formelle et non formelle en 2007	7
Tableau II : Participation des canadiens de 25 à 64 ans à des études ou de la formation liée à l'emploi de 2002 à 2008	9
Tableau III : Ventilation des canadiens de 18 à 64 ans selon leur statut de participation à des études ou de la formation, 2008	10
Tableau IV : Proportion des Canadiens de 18 à 64 ans ayant déclaré des raisons précises de ne pas avoir entrepris d'études.....	11
Tableau V : Répartition des apprenants adultes par endroits de formation au Québec en 2005.....	22
Tableau VI : Obstacles perçus à l'apprentissage de Cross, 1981	24
Tableau VII : Tableaux des facteurs internes et externes de notre étude	31
Tableau VIII : Tableaux des facteurs internes et externes en fonction du model PPCT de Bronfenbrenner U....	32
Tableau IX : Les types de transition de carrière selon Louis, 1980.....	34
Tableau X : Question 43 du questionnaire 2013 de la FEP dans son étude sur la clientèle étudiante	43
Tableau XI : répartition femme - homme.....	58
Tableau XII : âge de l'échantillon	59
Tableau XIII : Tableau récapitulatif de traitement des observations de l'indice de confiance	67
Tableau XIV : Statistiques de fiabilité de l'indice de confiance	67
Tableau XV : Statistiques d'item de l'indice de confiance.....	67
Tableau XVI : Statistiques de total des éléments de l'indice de confiance	67
Tableau XVII : Tableau récapitulatif de traitement des observations de l'indice de volonté	68
Tableau XVIII : Statistiques de fiabilité de l'indice de volonté	68
Tableau XIX : Tableau statistiques de total des éléments de l'indice de volonté	68
Tableau XX : Tableau Récapitulatif de traitement des observations de l'indice d'indépendance	69
Tableau XXI : Statistiques de fiabilité de l'indice d'indépendance.....	69

Tableau XXII : Statistiques d'item de l'indice d'indépendance	69
Tableau XXIII : Statistiques de total des éléments de l'indice d'indépendance	69
Tableau XXIV : Tableau des objectifs des participants.....	71
Tableau XXV : Réponses à la question 27.....	73
Tableau XXVI : Réponses à la question 28.....	73
Tableau XXVII : Réponses à la question 29.....	73
Tableau XXVIII : Réponses à la question 34.....	73
Tableau XXIX : Réponses à la question 35.....	74
Tableau XXX : Tableau croisé satisfait activité professionnelle actuelle - changer de domaine.....	74
Tableau XXXI : Tableau croisé satisfait activité professionnelle actuelle - changer de métier	74
Tableau XXXII : Tableau des rangs selon la décision de changer de métier	76
Tableau XXXIII : Test de Kruskal Wallis	76
Tableau XXXIV : Tableau des effectifs selon la situation personnelle	78
Tableau XXXV : Tableau des effectifs selon le nombre d'années sur le marché du travail	79
Tableau XXXVI : Tableaux des effectifs selon le statut professionnel	80
Tableau XXXVII : Tableau des effectifs selon le revenu annuel.....	82
Tableau XXXVIII : Tableau des effectifs selon la fin des études antérieures.....	83
Tableau XXXIX : Tableau d'effectif par groupes d'âges.....	89
Tableau XL : Tableau des variables introduites et supprimées de l'âge sur l'indice de volonté	90
Tableau XLI : Tableau récapitulatif des modèles de l'âge sur l'indice de volonté	91
Tableau XLII : ANOVA de l'âge sur l'indice de volonté.....	91
Tableau XLIII : Tableau des coefficients de l'âge sur l'indice de volonté	91
Tableau XLIV : Tableau statistiques des résidus de l'âge sur l'indice de volonté	91
Tableau XLV : Tableau des rangs de volonté homme-femme	94
Tableau XLVI : Test de Kolmogorov-Smirnov de volonté homme-femme.....	95
Tableau XLVII : Tableau de fréquences de confiance homme-femme.....	97

Tableau XLVIII : Test de Kolmogorov-Smirnov de confiance homme-femme.....	97
Tableau XLIX : Tableau des rangs de plus haut niveau d'étude / indice de confiance	98
Tableau L : Test de Kruskal Wallis sur le plus haut niveau d'étude vis à vis indice de confiance.....	99
Tableau LI : Tableau des variables introduites/supprimées de la confiance sur la volonté	101
Tableau LII : Tableau récapitulatif des modèles de la confiance sur la volonté.....	101
Tableau LIII : Test de l'ANOVA de la confiance sur la volonté.....	101
Tableau LIV : Tableaux des coefficients de la confiance sur la volonté	102
Tableau LV : Tableau des statistiques des résidus ^a de la confiance sur la volonté.....	102
Tableau LVI : Tableau des rangs revenu annuel / indice de volonté	106
Tableau LVII : Test de Kruskal Wallis sur le revenu annuel et l'indice de volonté	107
Tableau LVIII : Tableaux des rangs revenu annuel / indice de confiance	109
Tableau LIX : Test de Kruskal Wallis sur le revenu annuel et l'indice de confiance.....	109
Tableau LX : Tableau de corrélation de l'indice campus sur la confiance.....	111
Tableau LXI : Réponses à la question 21	112
Tableau LXII : Statistiques descriptives des quatre énoncés relatifs au temps de la question 26	113
Tableau LXIII : Tableau des fréquences indice de temps / sexe	116
Tableau LXIV : Test de Kologorov-Smirnov sur l'indice de temps et le sexe	116
Tableau LXV : Tableau des rangs de l'indice temps / statut personnel	118
Tableau LXVI : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et le statut personnel	118
Tableau LXVII : Tableaux des rangs de l'indice temps / statut professionnel.....	120
Tableau LXVIII : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et le statut professionnel	120
Tableau LXIX : Tableau des rangs de l'indice temps / Lieu de résidence	122
Tableau LXX : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et le lieu de résidence.....	122
Tableau LXXI : Tableaux des rangs de l'indice temps / groupe d'âge	124
Tableau LXXII : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et les groupes d'âge.....	124

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner U.	29
Figure 2 : Indice de confiance	60
Figure 3 : Indice de volonté	62
Figure 4 : Indice d'indépendance	64
Figure 5 : Objectifs des participants.....	71
Figure 6 : objectif changer de métier et indice de volonté	75
Figure 7 : Lieu de résidence	78
Figure 8 : Histogramme du nombre d'année sur le marché du travail	79
Figure 9 : Lieu de travail	80
Figure 10 : Secteur d'emploi.....	81
Figure 11 : Histogramme du revenu annuel	82
Figure 12 : Histogramme de fin des études antérieures	83
Figure 13 : Indice d'accessibilité	85
Figure 14 : Indice Informationnel.....	86
Figure 15 : Histogramme de jugement du campus de la FEP	87
Figure 16 : Droite de régression de l'âge sur l'indice de volonté.....	90
Figure 17 : Histogramme de régression de résidu standardisé de l'âge sur l'indice de volonté	92
Figure 18 : Diagramme gaussien P-P de régression de résidu standardisé de l'âge sur l'indice de volonté	92
Figure 19 : Nuage de points de régression de l'âge sur l'indice de volonté	93
Figure 20 : Histogrammes comparatifs de volonté homme-femme.....	94
Figure 21 : Histogrammes comparatifs de confiance homme-femme.....	96
Figure 22 : Histogrammes comparatifs plus haut niveau d'étude / indice de confiance.....	98
Figure 23 : Droite de régression de l'indice de confiance sur l'indice de volonté	100
Figure 24 : Histogramme de régression de résidu standardisé de la confiance sur la volonté	102

Figure 25 : Diagramme gaussien P-P de régression de résidu standardisé de la confiance sur la volonté.....	103
Figure 26 : Nuage de points de régression de la confiance sur la volonté.....	103
Figure 27 : Diagramme de distance de Cook de résidu standardisé de la confiance sur la volonté.....	104
Figure 28 : Histogramme de résidu studentisé de la confiance sur la volonté.....	104
Figure 29 : Histogramme comparatif revenu annuel / indice de volonté.....	107
Figure 30 : Histogramme comparatif revenu annuel / indice de confiance.....	108
Figure 31 : Droite de régression de l'indice campus sur la confiance.....	110
Figure 32 : Indice temps.....	113
Figure 33 : Histogramme comparatif de l'indice temps / homme-femme.....	115
Figure 34 : Histogramme comparatif de l'indice temps / statut personnel.....	117
Figure 35 : Histogramme comparatif de l'indice temps / statut professionnel.....	119
Figure 36 : Histogramme comparatif de l'indice temps / Lieu de résidence.....	121
Figure 37 : Histogramme comparatif de l'indice temps / groupe d'âge.....	123

Ce mémoire est dédié aux étudiants de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal et à tous ceux qui souhaitent, ont fait ou feront face un jour à une transition professionnelle dans leur vie.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes plus sincères sentiments à toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce mémoire.

Mes directeurs de recherche Marie Thériault et Paul Bélanger, pour avoir accepté de s'engager dans ce projet après un courriel et une conversation téléphonique. Pour leurs conseils et leur soutien.

Robert Martin, Denis Sylvain, Claude Garon, Nicole Janelle, Pierre Cantin ainsi que toute l'équipe de l'Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté d'éducation permanente pour leur accueil et leurs suggestions.

Diane Chalifour, directrice de la communication de la Faculté d'éducation permanente pour avoir dit oui sur un simple coup de fil.

Michèle Choquet, responsable du Bureau d'études et développement de la Faculté d'éducation permanente pour la flexibilité dont elle a eu la gentillesse de faire preuve lors de cette collaboration exceptionnelle.

Christian Blanchette, doyen de la Faculté d'éducation permanente pour avoir prêté une oreille attentive et nous avoir donné accès sans réserve aux ressources de sa faculté.

Enfin, mes parents qui ont accepté de me soutenir dans cette énième transition.

Nicolas Marzarte-Fricot

Introduction

En raison de l'évolution des technologies de l'information, d'une recherche de gains de productivité chez les entreprises confrontées à une concurrence mondiale toujours plus aiguisée et intense et à d'autres facteurs économiques, sociaux ou culturels, un nombre grandissant de professionnels se retrouve depuis quelques années en situation de transition professionnelle, que celle-ci soit voulue ou forcée. L'auteur de cette étude a lui-même rencontré de nombreux professionnels dans cette situation, qui lui ont fait part de leur souhait de reprendre leurs études tout en ayant exprimé des difficultés à obtenir la formation exigée par leurs activités actuelles ou futures. L'offre de formation est large mais ne correspond pas forcément aux attentes de ces derniers et, si elle essaye de se montrer flexible et réactive, elle semble rencontrer certaines limites liées aux ressources humaines, financières et techniques dont disposent les différents organismes de formation. Si l'université dispose des ressources humaines, financières et techniques pour répondre à cette demande, très peu de professionnels retournent sur ses bancs. Nous avons jugé pertinent de nous pencher sur la question des professionnels se retrouvant en transition de carrière et plus spécifiquement sur les facteurs qui ont un impact sur leur retour aux études universitaires.

1 Problématique

Au Québec comme ailleurs, l'activité économique moderne rend le changement d'emploi ou de carrière de plus en plus fréquent (Kerka, 1991). Notre expérience personnelle nous porte à croire qu'aujourd'hui, n'importe qui peut se retrouver en transition de carrière involontairement, suite à la perte de son activité par exemple, ou volontairement, par désir ou opportunité de changement. Dans certains cas, nous pensons que la transition de carrière des professionnels peut requérir un retour aux études universitaires pour préparer la suite du parcours professionnel et de l'évolution professionnelle.

Nous aborderons cette étape sous l'angle de la transition des professionnels en essayant tout d'abord d'en fournir une définition, avant de nous pencher sur le retour aux études et de parcourir les données démographiques disponibles à ce sujet en Europe et en Amérique du Nord. Nous nous pencherons ensuite sur la différence entre éducation et formation avant de voir la situation au Québec. Nous présenterons enfin l'objet de notre recherche.

1.1 La transition chez les professionnels

Il nous paraît important de définir d'abord ce que sont un professionnel et une transition.

1.1.1 Définition des concepts

Nous comparerons des définitions issues du Larousse à celles fournies par des autorités du monde des sciences de l'éducation.

1.1.1.1 Ce qu'est un professionnel

La version électronique du dictionnaire Larousse définit un professionnel comme suit :

« Qui exerce régulièrement une profession, un métier, par opposition à amateur. »

ou

« Qui exerce une activité de manière très compétente. »

et

« Se dit d'un sportif rétribué pour la pratique d'un sport ou parfois pour enseigner. »

Dans la seconde édition de son Dictionnaire actuel de l'éducation publié en 1993, Reynald Legendre en donne deux définitions :

« celui qui a atteint un haut niveau de dextérité et de performance dans sa sphère d'activités. »

ou

« une personne dont les connaissances s'articulent dans un cadre théorique et dans un champ ou une discipline du savoir clairement délimité. »

Ces deux définitions se distinguent de la définition que s'en fait Menand (2001) dans son livre *The Marketplace of Ideas* :

“A professional is a person who is licensed—by earning a degree, taking an examination, or passing some other qualifying test—to practice in a specialized field.”

Si nous traduisons librement mais fidèlement ses dires : un professionnel est une personne autorisée – par l’obtention d’un diplôme, le passage d’un examen ou tout autre test qualifiant – à exercer dans un domaine spécialisé. Menand (2001) insiste sur l’obtention d’un diplôme alors que Legendre insiste sur les notions de performance et de connaissance sans sanction d’un quelconque examen. Il n’en demeure pas moins que ces deux définitions font du professionnel un spécialiste dans son activité.

1.1.1.2 Ce qu’est une transition

Une transition est selon le sens commun du dictionnaire Larousse :

« un passage d’un état à un autre. »

Cette définition semble faire écho à celle que nous en donne Meryl R. Louis (1980) qui la définit comme :

“the period during which an individual is either changing roles or changing orientation to a role already held.”

Si nous traduisons librement cette définition, la transition est la période durant laquelle un individu est en train de changer de rôle ou d’orientation dans un rôle déjà tenu.

La transition d’un professionnel serait la période durant laquelle un spécialiste reconnu dans un domaine précis est soit en train de changer de rôle, soit en train de passer par une modification d’un aspect de celui qu’il assume déjà.

1.1.2 Qui est en transition et pourquoi ?

Selon Kanchier et Unruh (1988), il apparaît qu'il existe deux types de personnes en transition : les volontaires et les non-volontaires. Les volontaires se distinguent des non-volontaires par un plus haut niveau d'estime de soi et accordent plus d'importance au sentiment de réalisation personnelle. À cette dimension de la volonté s'ajoute aujourd'hui le fait que les modèles de carrière sont de moins en moins linéaires - ce que corroborent Leach et Chakiris (1988). De plus en plus de professionnels ont eu, ou auront, effectivement, plus d'un métier, voire plus d'une carrière au cours de leur vie professionnelle. Si les volontaires sont proactifs et peut-être plus aptes sinon disposés à naviguer dans la transition par eux-mêmes, nous ne pensons pas qu'il en soit de même pour les non-volontaires. Cependant, volontaire ou non-volontaire, un professionnel en transition aura probablement besoin de se former à sa nouvelle activité - ce que confirment Kanchier et Unruh (1988).

1.1.3 Le choix du retour aux études universitaires

Tous les professionnels en transition ne reprendront pas obligatoirement d'études formelles. Nombreux sont ceux qui décideront de se former « sur le tas », d'autres préféreront choisir certains organismes à but lucratif ou non lucratif. Comme le montrent les chiffres québécois de la formation des adultes au Québec, Bélanger, Carignan, et Robitaille (2007), seul un petit nombre d'adultes décide de revenir aux études universitaires. Si cela n'est pas vraiment étonnant, l'écart entre le Québec et les autres provinces Canadienne est assez parlant.(voir Tableau II)

Selon Plimmer et Schmidt (2007), le désir d'un changement de carrière est l'élément moteur pour bien des adultes de retour aux études. Les professionnels en transition qui décident de revenir aux études universitaires feront face aux mêmes problèmes que d'autres ont connus avant eux et qu'ils ont peut-être déjà rencontrés eux-mêmes, plus jeunes : la difficulté de trouver le programme souhaité et adapté ainsi qu'un financement pour leurs études, le stress lié à la conciliation travail/famille/études, trouver du temps pour eux-mêmes. Certains craindront aussi une forme « d'incompétence estudiantine » après plusieurs années passées loin des bancs de l'université (Guindon, 1992).

1.2 Le retour aux études

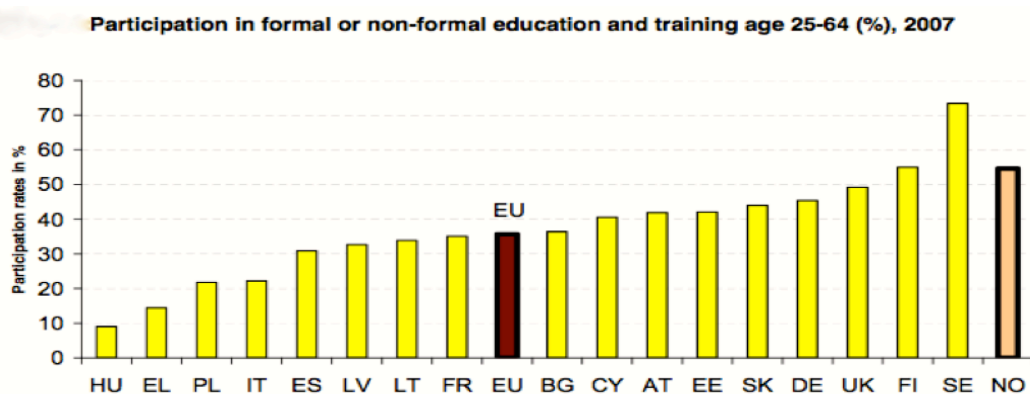
Phénomène en pleine expansion, le retour aux études des adultes est soutenu par la plupart des gouvernements des pays de l'O.C.D.E. Dans l'actuel contexte de mondialisation, de changements technologiques, de recherche de compétitivité permanente des entreprises et de besoin de mises à niveau ou de réalisation de soi, de plus en plus d'adultes décident de retourner aux études, poussés par divers motifs, comme l'ont expliqué Carré (1998), Deci et Ryan (2000) ou Vertongen, Bourgeois, Nils, De Viron, et Traversa (2012).

Par ailleurs, la majorité des études concernées par le retour aux études des adultes ne font pas la distinction entre éducation et formation, Donc nous ne tirerons de ces analyses démographiques que les chiffres et tendances les plus fortes. Effectivement, les chiffres des différentes études démographiques que nous avons retenues ne permettent pas, selon nous, de faire clairement la distinction entre les concepts éducation et formation.

1.2.1 Les données européennes

L'objectif de l'Union européenne, qui a fait de l'éducation continue l'un des principaux programmes de son agenda, est que 15% de la population adulte soit en formation continue avant 2020. Ceci étant, selon Kocanova, Paolini, et Borodankova (2011), la moyenne actuelle de la participation des adultes à la formation continue n'est que de 6%. Cette participation doit cependant être mise en perspective en fonction des différents niveaux de développement des 29 pays européens ayant participé à l'étude Eurydice, des niveaux de qualification de leur population et des différences de systèmes scolaires d'un pays à un autre. Il convient aussi de noter que deux pays fondateurs de l'Union européenne montrent des statistiques totalement différentes : d'une participation inférieure à 3% pour la France, on passe à 15% au Royaume-Uni. Et ce alors que le budget annuel dédié à la formation continue en France est évalué à plus de 30 milliards d'euros pour l'année 2009 (Delort, 2011). Toutefois, pour ce qui concerne la formation non formelle liée à l'emploi dans les pays de l'Union européenne, une étude récente de la Commission européenne (2009) montre qu'en moyenne, 36% des adultes (âgés de 25 à 64 ans) de 18 pays ont suivi des études ou une formation par intérêt personnel ou professionnel (Kailis & Pilos, 2005) (voir Tableau I ci-après)

Tableau I : Participation des adultes âgés de 25 à 64 ans à l'éducation formelle et non formelle en 2007



Source: Eurostat, Adult Education Survey

1.2.2 Les données états-uniennes

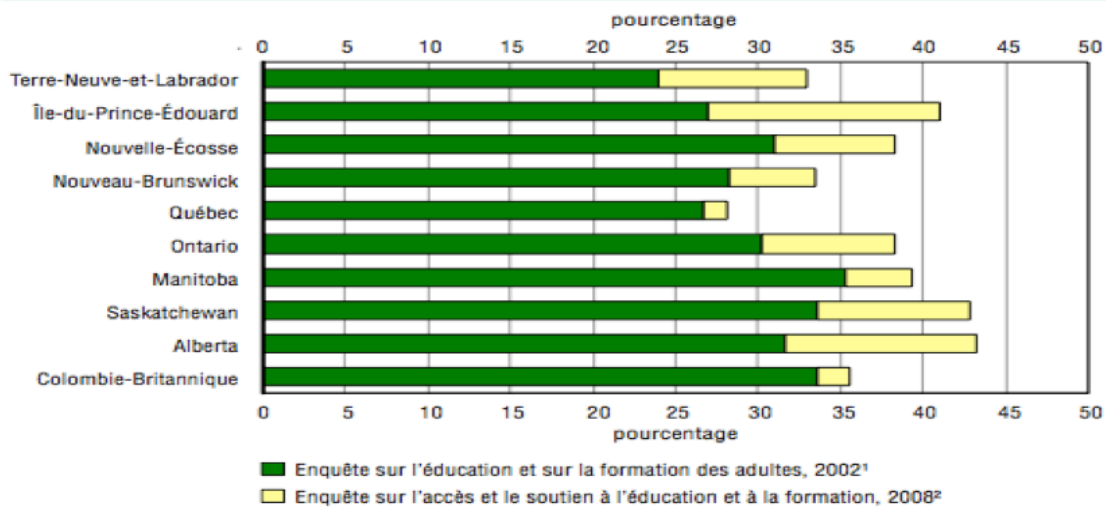
92 millions, c'est le nombre d'Américains ayant participé à une forme ou une autre d'éducation aux adultes aux États-Unis en 2001 – c'est ce que nous rapporte Peter J. Stokes (2006) dans un document de réflexion à l'attention du Secrétaire à l'éducation. Ce chiffre signifie que 46% de la population adulte active des États-Unis était inscrite à un programme d'éducation ou de formation sous une forme ou une autre. 60 millions d'Américains étaient engagés dans une formation liée au travail. À la même période, dans l'éducation supérieure, un tiers des étudiants, soit 8 millions d'entre eux, étaient des étudiants dits non traditionnels : adultes âgés de plus de 25 ans, ayant déjà une expérience professionnelle, étudiants de retour à l'université ou à la faculté, à temps complet ou partiel, devant le plus souvent jongler entre finances, vie professionnelle et vie de famille (Ely, 1997).

1.2.3 Les données canadiennes

47% de la population adulte (18-64 ans) au Canada a participé à un programme d'études ou de formation en 2008. On atteint 36% pour les adultes âgés de 25 à 64 ans. Comme le montre le Tableau II ci-dessous, ces chiffres traduisent une augmentation sensible, si on compare les données de 2002 avec celles de 2008.

Tableau II : Participation des canadiens de 25 à 64 ans à des études ou de la formation liée à l'emploi de 2002 à 2008

Participation des Canadiens de 25 à 64 ans à des études ou à de la formation liées à l'emploi, selon la province, 2002 et 2008



1. Représente les activités entreprises de janvier à décembre 2002.

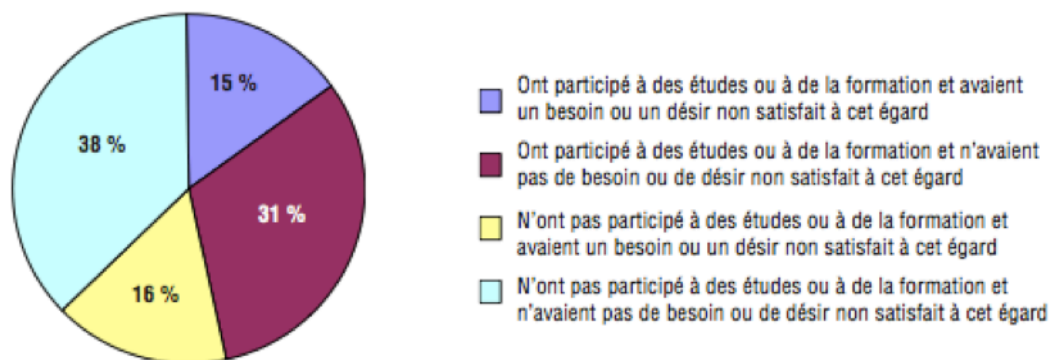
2. Représente les activités entreprises de juillet 2007 à juin 2008.

Sources : Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EÉFA), 2003 et Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation (EASEF), 2008.

Cependant, 32% de ces mêmes adultes déclarent avoir des besoins de formation ou d'éducation non satisfaits, comme le montre le tableau suivant. Au Québec, 20% des étudiants du baccalauréat ont plus de 25 ans, nous notons toutefois que ce chiffre n'inclut pas les certificats. 33% des étudiants à la maîtrise ont plus de 30 ans, Ce sont ici les chiffres les plus récents présentés par le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis rendu au ministre de l'Enseignement supérieur, datant de Juin 2013. Dans ce même avis le conseil supérieur de l'éducation pointe que « la proportion d'étudiant qui dépasse l'âge dit limite d'un parcours régulier est d'autant plus élevée dans les programmes ne menant pas à un grade »

Tableau III : Ventilation des canadiens de 18 à 64 ans selon leur statut de participation à des études ou de la formation, 2008

Ventilation des Canadiens de 18 à 64 ans selon leur statut de participation à des études ou à de la formation et leur besoin d'autres études ou formation, 2008

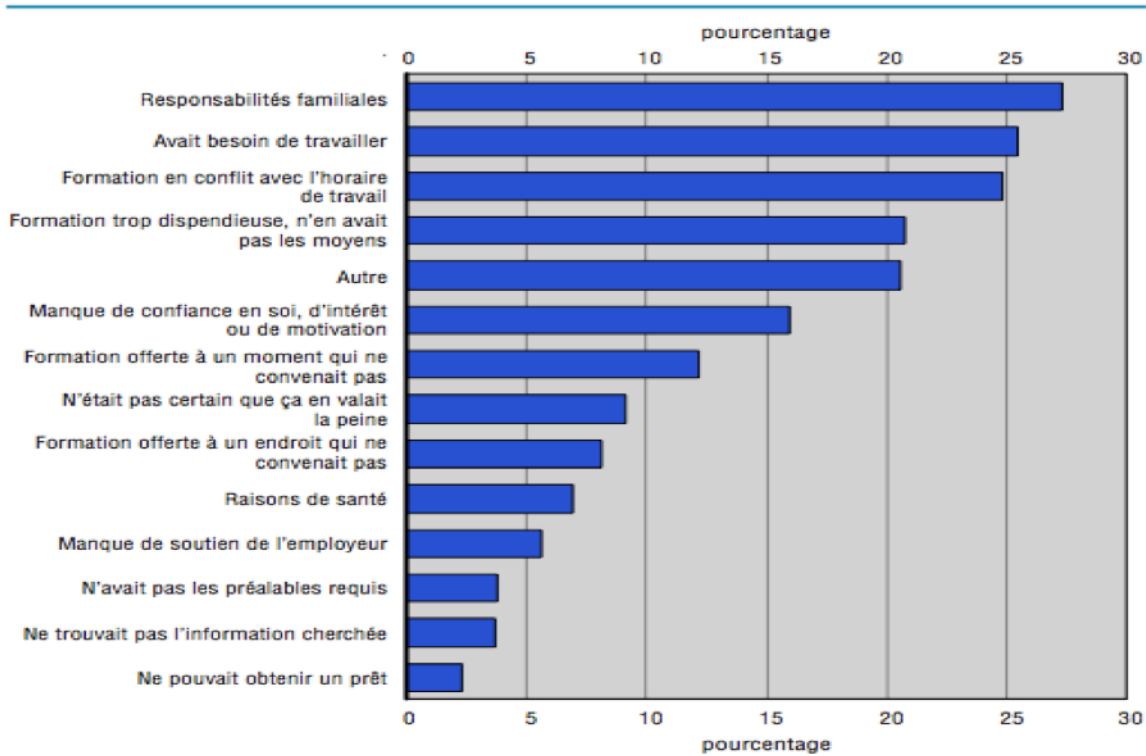


Source : Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation (EASEF), 2008.

Seule province sous le seuil des 30% d'adultes ayant participé à un programme d'études ou de formation, le Québec compte près de 1.7 million d'étudiants adultes. Seules quelque 120 000 personnes, soit moins de 8% des étudiants adultes québécois, sont inscrites dans une université, alors que 30 000 adultes, soit tout juste 2% des étudiants adultes québécois, sont inscrits en formation continue dans les 47 institutions collégiales de la province. Et ce alors que le Québec présente les plus faibles coûts d'études au Canada. Ce phénomène nous invite à penser que le facteur argent n'est pas le seul à avoir un impact sur la participation des adultes aux actions de formation, ce que semble confirmer le graphique suivant qui met en avant les obligations familiales comme la première raison de non-participation.

Tableau IV : Proportion des Canadiens de 18 à 64 ans ayant déclaré des raisons précises de ne pas avoir entrepris d'études

Proportion des Canadiens de 18 à 64 ans qui ont déclaré des raisons précises de ne pas avoir entrepris d'autres études ou d'autre formation, 2008



Source : Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation (EASEF), 2008.

En résumé, les efforts menés en termes d'éducation et de formation continue des adultes sont importants. Cependant, comme nous l'annonçons, les chiffres des études démographiques européennes et canadiennes ne nous permettent pas de faire clairement la distinction entre les concepts éducation et formation. Il n'en demeure pas moins que de nombreux pays ont mis en place des politiques de soutien aux adultes qui souhaitent reprendre leurs études. C'est notamment le cas au Canada, en général, et au Québec, en particulier, où le gouvernement provincial a instauré une véritable politique : « Apprendre tout au long de la vie » (Gouvernement du Québec, 2002).

1.3 Éducation ou formation

Il nous paraît opportun de distinguer deux notions parfois confuses : « Éducation » et « Formation ». Voici donc les définitions issues du Grand dictionnaire terminologique :

Éducation : ensemble des actions et des influences exercées sur l'enfant, ou l'adulte, afin de lui permettre de se réaliser dans les différentes dimensions de sa personnalité et de trouver sa place dans la société.

Formation : ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui sont nécessaires à l'acquisition d'une compétence dans un domaine d'expérience donné.

Les adultes qui nous intéressent dans la présente recherche ont déjà reçu une éducation au sens de la définition ci-dessus. De plus comme le signale Claudie Solar :

« Innovation technologique, compétitivité, mondialisation des marchés, autoroute électronique, formation de la main-d'œuvre, décrochage scolaire, internationalisation, crise économique, mondialisation de l'information et des communications, etc. Nul n'est besoin de prestidigitation pour se rendre compte que les sujets de l'heure portent sur des thématiques où priment la compétitivité nationale et internationale ainsi que l'économie. Les politiques sociales et la culture traditionnelle ont été supplantées depuis les années quatre-vingt par une nouvelle culture économique et technologique. Le monde de l'éducation des adultes a lui aussi été touché par ce mouvement. »(Solar, 1995)

Les adultes qui nous intéressent sont diplômés, ils ont déjà commencé leurs vies professionnelles et sont présentement en transition. Ils sont inscrits en formation continue dans

une institution universitaire montréalaise et continuent donc leur développement personnel et professionnel. Nous focaliserons donc notre attention sur les professionnels et leur besoin de retourner aux études pour un motif de formation créditée.

1.3.1 La formation continue au Québec

La majeure partie de la formation liée à l'emploi se déroule hors des collèges et des universités québécoises. Les entreprises (50%), les commissions scolaires (15%) et autres organismes à but lucratif ou non lucratif (25%) se partagent 90% du marché des adultes en formation (Bélanger et al., 2007). Les CEGEPS ne reçoivent que 30,000 étudiants et étudiantes adultes annuellement. Le fait que les CEGEPS ne sont pas un lieu reconnu de formation à temps partiel pour les professionnels est un fait la quasi-obligation d'une inscription à temps plein étant, pour beaucoup, un obstacle difficilement surmontable pour de nombreux adultes, exclut les CEGEPS comme lieu de formation dans notre étude comme le souligne Bélanger dans son rapport sur la formation continue et leur place dans les CEGEPS.(Bélanger et al., 2007)

Les institutions universitaires québécoises reçoivent elles 120 000 étudiants et étudiantes adultes annuellement. Si toutes les universités québécoises ont un service, centre, département, décanat, une direction, école ou faculté en charge de l'éducation aux adultes, on peut se rendre compte de différences dans l'importance que prend la formation continue au sein de ces diverses institutions en consultant les sites internet de ces universités. En effet, la mise en évidence de l'offre en éducation continue, le volume et la lisibilité des programmes offerts varient très significativement d'une

université à l'autre. Si nous n'irons pas jusqu'à parler de « jungle », il semble nettement plus facile de choisir son programme lorsque l'on est un étudiant dit traditionnel - jeune adulte âgé de 17 à 24 ans - que lorsque l'on est un adulte - ou non-traditionnel selon Ely (1997) - soucieux d'acquérir un nouveau savoir ou niveau d'expertise. De même, si plusieurs universités mettent l'accent sur une formation continue très personnalisée, voire taillée sur mesure aux besoins de certaines entreprises ou particuliers, des limites apparaissent quant à la flexibilité des organes de formation continue de ces universités.

1.3.2 La Faculté d'éducation permanente

La Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal est la seule structure de langue française en formation continue au Québec à avoir le statut de faculté ayant sa propre offre de cours. À l'origine simple service de l'extension de l'enseignement, dont la fonction première était de permettre aux adultes d'accéder à l'université via un diplôme pré-universitaire à sa création en 1952, la Faculté de l'éducation permanente est devenue aujourd'hui une entité autonome de l'Université de Montréal, qui propose 25 certificats et formations créditées dans des programmes allant de la communication à la santé à près de 15 000 étudiants chaque année, et permet à ses étudiants d'obtenir un grade tel que le baccalauréat par cumul de certificat. La FEP est l'unique faculté totalement orientée vers une clientèle d'étudiants adultes ou non-traditionnelle dont de nombreux membres disposent déjà d'une expérience professionnelle, au Québec. Grâce à une politique adaptée aux besoins des professionnels, à des cours donnés en soirées et

fins de semaine, à la possibilité de réaliser ses études à temps partiel et d'obtenir un diplôme reconnu nationalement, la Faculté d'éducation permanente s'impose comme le lieu de formation post secondaire de premier choix pour la population étudiante adulte à Montréal.

1.4 Notre question de recherche

Certaines raisons de retours aux études sont connues : le retour aux études universitaires suite à la transition professionnelle des sportifs de haut niveau (Wylleman, Alfermann, & Lavalée, 2004) ou celui des danseurs étoiles est assez bien documenté (Upper, 2004), de même que le retour aux études des jeunes raccrocheurs (Villemagne, 2011). Cependant, celui des cadres d'entreprises privées ou publiques l'est déjà moins. De même, on ne sait pas grand-chose des professionnels en transition. Si de nombreuses entreprises se sont positionnées sur ce segment de la formation continue et que le Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente de l'UQAM a réalisé une étude se focalisant sur le rôle que pouvaient jouer les CÉGEPs dans le développement de la formation continue (Bélanger et al., 2007), il n'existe que peu ou pas d'études sur la question dans le domaine universitaire québécois.

Compte tenu du peu de recherches empiriques trouvées à ce sujet et du nombre grandissant de professionnels souhaitant reprendre leurs études ou déjà engagés dans ce processus, nous pensons qu'il existe ici un manque qui doit être exploré afin d'être mieux cerné. Nous proposons donc d'essayer de déterminer quels sont les facteurs internes et externes influant sur le retour aux études universitaires en Faculté d'éducation permanente des professionnels en transition ayant plus de cinq ans de carrière.

Comme nous l'exprimions dans l'introduction, nous avons la conviction que cette étude est rendue nécessaire par le fait que de plus en plus d'adultes changeront de carrière au cours de leurs vies professionnelles et auront de ce fait vraisemblablement besoin d'obtenir la formation adéquate à leur futur métier.

2 Cadre conceptuel

Ainsi, notre recherche s'intéresse-t-elle aux facteurs externes et internes qui peuvent avoir une influence sur le retour aux études des professionnels québécois en transition de carrière qui souhaitent retourner aux études universitaires dans le cadre d'une faculté d'éducation permanente. Dans le chapitre suivant, nous nous attacherons d'abord à expliciter le concept de formation formelle. Nous verrons ensuite quels sont les facteurs internes et externes influant sur la participation des adultes à la formation en nous attardant sur les situations que peuvent vivre les femmes, avant de résumer quelques études américaines et européennes portant sur certains de ces facteurs. Puis nous ancrerons ces facteurs dans le fondement théorique que nous avons choisi. Enfin, dans un troisième temps, nous aborderons le concept de transition de carrière et les raisons qui poussent à la transition en jetant un regard particulier sur la situation des immigrants.

2.1 Éducation et formation

Comme nous l'annonçons plus tôt, il semble d'abord important de différencier les termes « éducation » et « formation » et d'explicitier les différences entre les apprentissages formels, informels et non formels.

Selon la définition de Renald Legendre dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, l'éducation est : « un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société » (p.435), alors que la formation est : « un ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui ont été acquises dans un domaine

donné » (p.622). L'auteur de ces définitions nous signale que ces deux concepts sont souvent utilisés indistinctement (p.622), bien que le terme « formation » désigne en fait un aspect spécifique de l'éducation ayant une connotation plus socioéconomique - ce qui est confirmé par le rapport « Apprendre tout au long de la vie » rendu public par le (Gouvernement du Québec, 2002).

« Les concepts d'éducation et de formation renvoient pour le premier à la dimension plus scolaire alors que le second a une connotation davantage socioéconomique qui recouvre plus précisément le concept de « formation continue liée à l'emploi » tel qu'appliqué au Québec dans le cadre du développement de la main-d'œuvre »

La formation ou l'éducation des adultes est aujourd'hui un phénomène en pleine expansion, portée par une évolution permanente des technologies et de l'information (Ayesh, 1995; Hoyt, 1987), Cette expansion pousse sans cesse les professionnels à améliorer leurs connaissances par le biais d'apprentissages qui peuvent être formels, informels ou non formels.

Un bref panorama des études démographiques sur la formation des adultes a fourni les informations suivantes : en 2001, aux États-Unis, 46% de la population avait pris part à une forme ou une autre d'éducation aux adultes (Stokes, 2006). En 2003, en Europe, 42% de la population âgée de 25 à 64 ans avait participé à une activité d'apprentissage (Kailis & Pilos, 2005). Au Canada, il a été estimé que 36% de la population canadienne âgée de 25 à 64 ans a fait des études ou suivi un programme de formation en 2008 (Knighton, Hujaleh, Lacampo, & Werkneh, 2009). En 2006, Au Québec, plus de 1.6 millions d'adultes ont participé à une action de formation ou d'éducation, soit 28 % de la population adulte (Bélanger et al., 2007).

À aucun moment n'apparaît une réelle distinction entre les notions de formation et d'éducation. Il nous paraît nécessaire pourtant d'établir une distinction claire à ce sujet dans la présente recherche. Notre étude se penchant sur le cas de professionnels en transition, si ces professionnels sont de retour aux études, nous pensons que c'est qu'ils éprouvent un besoin de formation ; ce que corrobore Michel Guindon (1995) dans son ouvrage sur le retour aux études. Nous n'utiliserons donc désormais que le concept de formation. De plus, comme nous l'indiquons ci-avant, Solar souligne, dans son étude « *Nouvelles tendances en éducation des adultes* » (Solar, 1995), que l'éducation qui se veut avant tout culturelle a été supplantée par le tout économique qui lui fait la part belle aux besoins de compétitivité et à l'obligation de formation de tous les éléments productifs dans notre société.

Tel qu'indiqué plus haut, l'apprentissage des adultes peut prendre plusieurs formes : formation non formelle, formation informelle et enfin formation formelle. Nous reprendrons ici les explications sur ces termes fournis dans le rapport Eurydice (Kocanova et al., 2011), un rapport sur l'éducation et la formation des adultes en Europe, réalisé dans le cadre du plan d'action « C'est toujours le moment d'apprendre » mis en place par la Commission européenne en 2007. Le rapport Eurydice de L'E.A.C.E.A. (p.18) reprend la nomenclature du manuel Eurostat Classification of Learning Activities (Eurostat, 2006), élaborée afin de servir de base conceptuelle dans le cadre d'une enquête sur l'éducation des adultes. Ce manuel définit l'enseignement formel comme :

« enseignement dispensé dans le système des établissements scolaires, universités et autres structures d'éducation et de formation formelles. Ce système constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à l'âge de 20 ou 25 ans.

Dans certains pays, ses échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel [...] »

L'enseignement (apprentissage) non formel y est défini comme suit :

« toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel donnée ci-dessus. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge [...] Les programmes d'enseignement non formel ne suivent pas nécessairement le système d'« échelle » et peuvent être de durée variable. »

L'apprentissage informel est :

« intentionnel, mais moins organisé et moins structuré et peut comprendre, par exemple, des situations (activités) d'apprentissage qui se déroulent dans le milieu familial, sur le lieu de travail ou dans la vie quotidienne de tout un chacun, sur la base d'une décision autonome, familiale ou sociale. »

La formation formelle correspond donc à un apprentissage réalisé à l'intérieur d'un système d'enseignement classique constitué par les écoles, collèges et universités et qui est reconnu au niveau national par l'obtention d'un diplôme. La formation non formelle correspond à tous les types de formation qui ne relèvent pas de l'apprentissage formel, on pensera ici à la formation dispensée en entreprise ou par une association, qui, si elle peut déboucher sur une qualification reconnue par une entreprise ou un secteur d'activité, ne sera pas sanctionnée d'un diplôme reconnu au plan national. Quant à la formation informelle, elle correspond à tout auto-apprentissage intentionnel de la part de son auteur mais ne passe pas par une structure appartenant à la formation formelle ou non formelle.

Cependant, nous pensons que la différence entre apprentissage formel et informel n'est pas aussi claire qu'elle devrait l'être. La différence entre un apprentissage formel et un apprentissage informel varie ainsi d'un pays à un autre. Cette conception de la formation est de plus très européenne. Les universités québécoises proposent des formations qui rentrent la plupart du temps dans le cadre de formation formelle : ce sont les formations créditées qui permettent à terme l'obtention d'un diplôme ou d'un grade, mais elles proposent aussi des formations qui appartiendraient, toujours selon la nomenclature Eurydice présente ci-dessus, à la formation non formelle car elles ne sont pas créditées. Il convient donc de se détacher de la nomenclature Eurydice et de se rapprocher de la nomenclature nord-américaine de la formation créditée.

Comme nous l'avons montré plus haut, dans leur étude sur l'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans, Statistique Canada indique que les besoins de formation des adultes ne sont pas tous satisfaits : plus de 32% des adultes âgés de 25 à 44 ans présentant des désirs ou besoins insatisfaits dans ce sens (Knighton et al., 2009). Cependant, même si les universités québécoises disposent toutes de services dédiés à la formation continue des adultes et que le coût des études est le plus faible au Canada (Knighton et al., 2009), seule une petite proportion de Québécois et Québécoises semble décidée à retourner aux études créditées, que ce soit au collège ou à l'université, comme nous le montrent ci-dessous les données trouvées dans l'étude sur la formation continue du CIRDEP (Bélanger et al., 2007). Ce qui n'est pas le cas aux États-Unis où un nombre significatif d'adultes de plus de 25 ans est inscrit dans les collèges et universités (Stokes, 2006), l'objectif de ces adultes étant un gain financier future grâce à l'obtention d'un diplôme ou grade.

Tableau V : Répartition des apprenants adultes par endroits de formation au Québec en 2005

Endroits de formation	N ^{bre} d'individus (en milliers) *
Commissions scolaires (a)	250
Collèges publics (b, c)	30
Université (d)	120
Entreprises (e)	850
Autres (e)	450
TOTAL (f)	1 700

*estimation approximative en milliers d'individus pour 2005

2.2 Les facteurs ayant un impact sur le retour aux études

Quelques études étrangères et canadiennes sur le retour aux études ont déjà défini les facteurs qui ont une influence sur le retour aux études des adultes. Nous considérerons le concept de « facteur » de la façon dont l'explique De Landsheere (1979), soit : « une des conditions qui cause un évènement ». Nous en retiendrons que ces études donnent trois dimensions différentes à ces retours : la première est celle des motifs ou raisons qui poussent au retour ; la deuxième est celle des obstacles ou barrières qui obstruent ce retour ; la troisième étant celle des conditions favorables qui contribuent à ce retour.

2.2.1 Les motifs

Dans son étude qualitative sur les raisons ou motivations qui poussent les adultes à s'engager en formation, en France, Carré (1998) adopte le concept de motivation établi par Thill et Vallerand (1993) qui définissent la motivation comme « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Grâce à cette recherche dont la question était de savoir : « Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire à cette formation ? », et qui a été réalisée à partir de 61 entretiens individuels et non directifs avec des adultes en formation venant

d'horizons divers et variés, Carré reconstruit et valide dix « motifs » de retour en formation d'adultes âgés de 19 à 54 ans, qu'il répartit en deux catégories :

dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs. Conformément à la conception de Deci et Ryan, nous nommerons la première série motifs « intrinsèques » et la seconde motifs « extrinsèques ».

Cette étude a par la suite été reprise et adaptée, en Belgique, à la question du retour aux études universitaires dans une étude quantitative menée par Vertongen et al. (2012), basée sur les réponses données à un questionnaire par un échantillon de 300 adultes de retour en formation créditée universitaire. Cette recherche a retenu et validé, quant à elle, quatre motifs d'engagement en formation dans le contexte d'adultes en reprise d'études universitaires : épistémique, identitaire, vocationnel et opératoire professionnel. Soit un motif intrinsèque (le motif épistémique) et trois motifs extrinsèques (les autres).

2.2.2 Les obstacles

Le concept d'obstacles a été mis en lumière par Cross (1981) qui dresse un tableau où différents facteurs sont regroupés en trois catégories d'obstacles (voir tableau VI, ci-après). Premièrement, les obstacles situationnels qui représentent les barrières liées à l'environnement économique, social, culturel et familial habituel de l'individu.

Deuxièmement, les obstacles institutionnels qui désignent les barrières liées aux politiques régissant le contexte d'éducation de l'adulte, dans le cas qui nous intéresse celui d'une faculté d'éducation permanente. Troisièmement, les obstacles dispositionnels qui sont les barrières liées au rapport à l'individu, comment ce dernier se voit lui-même, ses attitudes et croyances vis-à-vis de l'éducation ainsi que sa perception de lui-même en tant qu'apprenant.

Tableau VI : Obstacles perçus à l'apprentissage de Cross, 1981

<p>Perceived Barriers to Learning From the national survey conducted for the commission on Non traditional study (Carp, Peterson & Roelfs, 1974)</p> <p><u>Situational barriers</u> Cost (tuition, books, child care, etc) Not enough time Home responsibilities Job responsibilities No child care No transportation No place to study or practice Friends or family don't like the idea</p> <p><u>Institutional barriers</u> Don't want to go to school full time Amount of time required to complete program Course aren't scheduled when I can attend No information about offerings Strict attendance requirements Courses I want don't seem to be available Too much red tape in getting enrolled Don't meet requirement to begin program No way to get credit or degree</p> <p><u>Dispositional barriers</u> Afraid I'm too old to begin Low grades in past, not confident of my ability Not enough energy and stamina Don't enjoy studying Tired of school and/or classrooms Don't know what to learn or what it would lead to Hesitate to / seem too ambitious</p>
--

C'est cette typologie validée qui a été validée et utilisée par Statistique Canada pour identifier les facteurs qui préviennent la participation des adultes à des programmes de formation dans le rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada (Peters, 2004). À ces trois obstacles Darkenwald et Merriam (1982) ajoutent l'obstacle informationnel. Nous estimons cependant que cet obstacle est en fait l'une des composantes des conditions favorables identifiées par Wyatt (2011).

2.2.3 Les conditions favorables

L'étude qualitative de Lynda Wyatt (2011) stipule qu'une communication spécifique sur et hors campus, axée vers les étudiants non-traditionnels, est l'une des conditions sur lesquelles les universités doivent se pencher si elles veulent améliorer la rétention et le succès de ce type d'étudiants en leur sein. Cette étude, dont l'objectif était de savoir comment une université peut parvenir à augmenter le succès et la rétention des étudiants non traditionnels, a été réalisée au moyen d'un sondage en ligne, de deux *focus groups* et d'entrevues individuelles auprès d'étudiants et étudiantes non traditionnels inscrits à l'Université de Memphis, dans le Tennessee. Selon cette étude, les autres conditions favorables à réunir étaient : l'engagement de l'institution, une faculté rompue à l'enseignement aux étudiants non traditionnels, un personnel compréhensif et respectueux de ces derniers, ainsi que des programmes attractifs, flexibles et adaptés. Ces conditions favorables font d'une certaine manière écho à la typologie des obstacles institutionnels proposés par Cross (1981).

Ces motifs, obstacles et conditions correspondent relativement bien aux facteurs mis en avant par Stein, Wanstreet, et Trinko (2011) dans leur étude sur les facteurs influençant la décision d'inscription des adultes à un programme d'éducation supérieure. Cette recherche quantitative est basée sur un échantillon de 75 adultes d'un âge moyen de 37 ans et réalisée au moyen d'un questionnaire envoyé par courriel à une population de 421 professionnels ayant montré un intérêt pour un retour aux études ou admis à un programme crédité d'une université du Midwest des États-Unis. Elle montre que la décision de l'engagement en formation est influencée par cinq facteurs :

- la possibilité de développement personnel, intellectuel et d'opportunités de carrière,
- la possibilité de synchroniser apprentissage et emploi,
- un apprentissage fondé sur la réflexion,
- la réputation académique de l'institution,
- le support institutionnel.

2.2.4 La situation des femmes

Il n'est pas possible de parler du retour des professionnels sans se pencher sur la situation spécifique des femmes. Comme nous allons le montrer plus en détail dans le cadre méthodologique de notre recherche, les étudiantes non-traditionnelles occupent une place très importante dans la composition de notre population cible. En effet, en 2011, les étudiantes représentaient plus de 80% des effectifs de la Faculté d'éducation permanente (Choquet, 2011). Or, comme le signalent Plageman et Sabina (2010), il est nécessaire de considérer certains facteurs spécifiques à la condition féminine,

notamment l'influence de la famille qui est susceptible d'avoir un impact sur la décision de l'engagement dans les études et la persévérance dans celles-ci. De même pour Home (1997), les différents rôles occupés par les étudiantes non-traditionnelles : professionnelles, mères, épouses, peuvent être source de difficultés et doivent donc être prise en considération par les intervenants lors de leur contact de cette population.

2.3 Synthèse d'autres recherches sur le sujet

D'autres études européennes ou nord-américaines ont montré l'influence de « facteurs » sur le retour aux études des adultes. Plusieurs facteurs dispositionnels et situationnels ont été relevés, mais nous ne sélectionnerons ici que les plus récurrents.

Parmi les facteurs dispositionnels, ceux qui correspondent aux caractéristiques individuelles des adultes, tels que l'âge avancé (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs, & Baert, 2011; Schaefer, 2009), le sentiment d'auto-efficacité (Schaefer, 2009) et le cheminement universitaire passé (Goto & Martin, 2009; Smart & Pascarella, 1987) sont fréquemment cités. Parmi les facteurs situationnels, l'influence que la famille ou le travail peuvent avoir sur l'adulte (Plageman & Sabina, 2010; Smart & Pascarella, 1987) et le manque de temps ou d'argent (Peters, 2004; Tuijnman & Bélanger, 1997) sont des facteurs récurrents.

Au Québec, le retour aux études des adultes a aussi fait l'objet de quelques recherches, la plus notable au sens de notre étude étant celle de Guindon (1995). Cette recherche qualitative - qui se voulait exploratoire - s'est focalisée sur les cas de 32 adultes - âgés de 27 à 44 ans, de « retour » à l'école des Hautes Études Commerciales de Montréal - que le chercheur a interviewés. L'étude traite avant tout des répercussions du retour aux études sur leurs vies personnelles, familiales et professionnelles (comme la perte ou diminution temporaire de

revenus, l'apparition possible de certaines tensions au sein d'un couple, etc.) auxquelles les adultes doivent s'attendre et des changements qui en découleront dans leurs vies. Une autre étude qualitative et exploratoire a été réalisée par Villemagne (2011) auprès d'un échantillon de six adultes faiblement qualifiés, âgés de 17 à 54 ans, que la chercheuse a suivis durant 18 mois en procédant à deux entrevues individuelles et la création d'un groupe de discussion avec leurs formateurs. Dans cette étude, Villemagne met en avant le besoin de considérer l'apprenant dans toute sa globalité et ses spécificités et avance quatre pistes d'intervention :

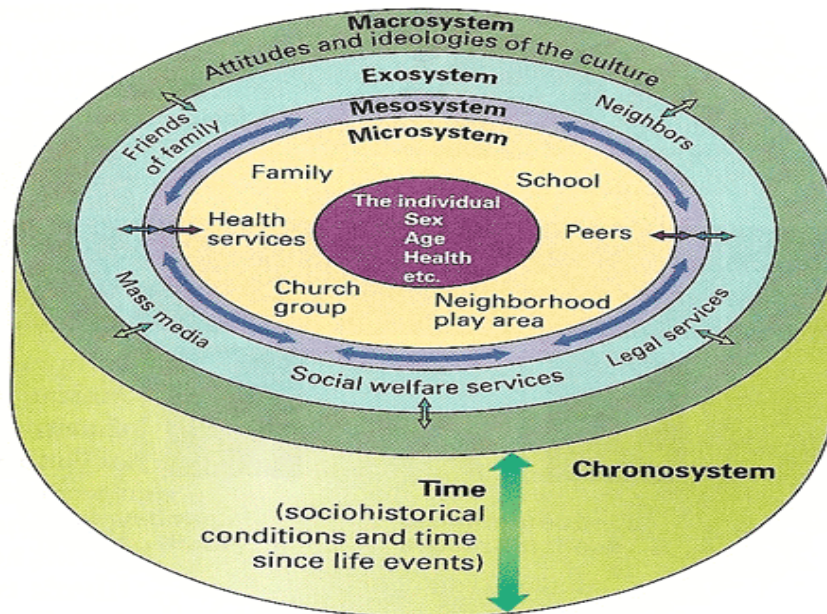
- développer des relations entre égal (enseignant/apprenant),
- favoriser la création de stratégies de réussite par l'adulte,
- développer des formations mieux adaptées aux besoins des adultes,
- intégrer l'approche éco-systémique dans la pratique des formateurs.

Si nous avons choisi de citer cette étude de Villemagne c'est parce que nous reconnaissons dans ses travaux plusieurs caractéristiques qui touchent l'intégralité de la population adulte aux études. Nous nous en éloignons certes, car nous ne nous focalisons pas sur la tranche même de population, Villemagne se focalise sur les adultes faiblement scolarisés, alors que nous visons une population déjà titulaire en majorité d'au moins un grade universitaire (Choquet, 2011). Cependant nous reconnaissons certains traits que nous considérons universels dans l'éducation aux adultes et nous pensons que tout adulte choisissant de revenir aux études dans le cadre d'une transition de carrière aura des demandes très similaires pour ne pas dire identiques même si son capital culturel est différent. C'est en fait la théorie bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (1997) que Villemagne voudrait voir mettre en œuvre dans la formation aux adultes.

2.4 Fondement théorique

Dans cette théorie dite bio-écologique, aussi appelée écosystémique, Bronfenbrenner et Morris (1997) soulignent l'importance de comprendre le développement d'une personne dans son contexte environnemental, qu'ils délimitent en six systèmes comme le montre le schéma suivant :

Figure 1 : Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner U.



Bronfenbrenner, Urie (1994), Ecological Model of human development. Repéré sur <http://impactofspecialneeds.weebly.com/bronfenbrennersquos-ecological-systems-theory.html> (image consultée le 26 novembre 2013)

- l'ontosystème, soit l'individu lui-même, ses caractéristiques : dispositions, ressources, habiletés et besoins,
- le microsystème, qui est l'environnement immédiat de l'individu, soit la famille, les amis, les collègues, etc.,
- le mésosystème, qui est l'interaction entre deux microsystèmes,
- l'exosystème, qui est le contexte d'influence non fréquenté par l'individu,

- le macrosystème, qui est l'ensemble des valeurs d'une culture et de son idéologie,
- le chronosystème, qui est la période où se produit le développement de l'ontosystème.

Suivant cette théorie, une intervention éducative ou formative doit tenir compte de quatre caractéristiques pour être efficace :

- la personne, ses caractéristiques et ses buts,
- le processus, l'investissement de la personne dans une activité fréquente et de plus en plus complexe,
- le contexte, son environnement immédiat et distant,
- le temps, nécessaire au développement.

C'est cette théorie que soutient Bélanger (2003) dans son essai « Les environnements d'apprentissage et éducation environnementale », où il explique que plusieurs chercheurs en sont arrivés à la conclusion que la relation enseignement-apprentissage ne peut être améliorée sans informations sur les interactions entre un individu et son environnement.

Pour résumer, nous regrouperons nos facteurs en deux catégories : les motifs et obstacles dispositionnels seront les facteurs internes, tandis que les obstacles situationnels et institutionnels et les conditions favorables seront considérés comme les facteurs externes.

2.5 Tableaux de synthèse

Afin de faciliter la compréhension de notre conception des facteurs internes et externes dans le cadre de notre étude, nous proposons deux tableaux synthèses.

Le premier tableau regroupe les motifs, au sens de Carré (1998) et Vertongen et al. (2012), les obstacles selon la typologie de Cross (1981) et les conditions favorables au sens de Wyatt (2011) en facteurs internes, les motifs et obstacles dispositionnels, et facteurs externes, les obstacles situationnels et institutionnels ainsi que les conditions favorables.

Tableau VII : Tableaux des facteurs internes et externes de notre étude

Facteurs internes	Facteurs externes
Motifs de Carré et Vertongen	
motif épistémique	Motif identitaire motif vocationnel motif opératoire professionnel
Obstacles de Cross	
Dispositional barriers Afraid I'm too old to begin Low grades in past, not confident of my ability Not enough energy and stamina Don't enjoy studying Tired of school and/or classrooms Don't know what to learn or what it would lead to Hesitate to / seem too ambitious	Situational barriers Cost (tuition, books, child care, etc) Not enough time Home responsibilities Job responsibilities No child care No transportation No place to study or practice Friends or family don't like the idea Institutional barriers <i>Don't want to go to school full time</i> Amount of time required to complete program Course aren't scheduled when I can attend No information about offerings Strict attendance requirements Courses I want don't seem to be available Too much red tape in getting enrolled Don't meet requirement to begin program No way to get credit or degree
Conditions favorables de Wyatt	
	l'engagement de l'institution, une faculté rompue à l'enseignement aux étudiants non traditionnels, un personnel compréhensif et respectueux des étudiants non traditionnels, des programmes attractifs, flexibles et adaptés.

Dans ce premier tableau, il apparaît que le nombre de facteurs externes est bien supérieur aux nombres des facteurs internes qui ont un impact sur les étudiants adultes de retour aux études, cependant, on ne peut pas présumer qu'ils aient plus ou moins d'impact que les motifs et les conditions favorables.

Le second tableau regroupe les motifs de Carré et Vertongen, les obstacles de Cross et les conditions favorables de Wyatt en fonction du model P.P.C.T (Personne–Processus–Contexte–Temps) développé par Bronfenbrenner (1997)

Tableau VIII : Tableaux des facteurs internes et externes en fonction du model PPCT de Bronfenbrenner U.

Facteurs	Personne	Processus	Contexte	Temps
Motifs	Motif épistémique	Motif identitaire, motif vocationnel, motif opératoire professionnel		
Obstacles	Don't want to go to school full time, Don't meet requirement to begin program.	Cost (tuition, books, child care, etc) Home responsibilities, Job responsibilities, No child care, No transportation, No place to study or practice.	Amount of time required to complete program, Course aren't scheduled when I can attend, No information about offerings, Strict attendance requirements, Courses I want don't seem to be available, Too much red tape in getting enrolled, No way to get credit or degree, Friends or family don't like the idea,	Not enough time, Course aren't scheduled when I can attend, Amount of time required to complete program.
Conditions favorables		des programmes attractifs, flexibles et adaptés.	L'engagement de l'institution, une faculté rompue à l'enseignement aux étudiants non-traditionnels, un personnel compréhensif et respectueux des étudiants non-traditionnels,	

Dans ce second tableau, il apparaît que si la personne elle-même joue un rôle central, le processus et le contexte sont des éléments prépondérants dans le retour aux études des étudiants adultes et que le temps occupe une place importante dans celui-ci.

2.6 La transition de carrière

Avant de parler du concept de transition de carrière, il nous semble important de définir ce qu'est une carrière.

D'après Tréanton (1960), « La carrière est une séquence de statuts, de rôles et d'honneurs pour autant que la profession en détermine la chronologie ». Définition qui se rapproche beaucoup de la définition de la carrière pour Louis (1980) citant Hall : « une somme d'expériences liées au rôle, acquise à travers le temps. »

La transition de carrière est donc une période durant laquelle un professionnel est soit en train de changer de rôle, soit de changer dans l'orientation d'un rôle qu'il occupe déjà - toujours selon Louis (1980). La transition de carrière du professionnel serait quant à elle le passage d'un rôle à un autre après avoir développé une certaine expérience dans un rôle donné à travers le temps.

Dans le rapport d'une enquête réalisée sur les Américains en transition de carrière aux États Unis, Arbeiter, Aslanian, Schmerbeck, et Brickell (1978) définissent déjà la transition comme un changement ou la préparation à un changement de travail ou de carrière. Les caractéristiques des Américains en transition ayant participé à cette enquête montraient des profils assez disparates. Effectivement d'après cette étude, les Américains en transition étaient des personnes, employées ou pas, peu ou pas qualifiées - majoritairement des femmes - qui souhaitaient obtenir un emploi mieux rémunéré et plus intéressant, ainsi qu'un meilleur statut social, et avaient pour ce faire besoin d'obtenir une formation ou de l'information.

2.6.1 Les différents types de transition de carrière

Il existe en fait plusieurs variétés de transition de carrière selon Louis (1980), qui en dénombre neuf et les répartit en deux types : les transitions de carrière inter-rôle qui, comme le nom l'indique, impliquent un changement de rôle de l'individu, et les transitions de carrière intra-rôle qui désignent plus une évolution du rôle de l'individu ou d'un ajustement de l'individu en fonction des transformations possibles de son milieu, de sa profession ou de son emploi.

Tableau IX : Les types de transition de carrière selon Louis, 1980

les transitions de carrière inter-rôle	les transitions de carrière intra-rôle
entrée/ réentrée	ajustement intra-rôle
transition intra-compagnie	ajustement à un rôle additionnel
transition inter-compagnie	transition rôle/étape de carrière
transition interprofession	transition d'étape de vie
sortie	

La transition qui nous préoccupe principalement relevant du type inter-rôle, c'est en fait le concept de la transition interprofessionnelle - celle des personnes qui changent de profession - sur laquelle nous focaliserons notre recherche.

2.6.2 Les raisons possibles de la transition de carrière

Les études sur la transition de carrière semblent toutes se focaliser sur des domaines bien spécialisés. Elles portent sur les membres du management d'entreprise (knowdell, Branstead, & Moravec, 1994; Nicholson & West, 1988), les sportifs de haut niveau

(Baillie & Danish, 1992), les militaires de carrière (Caine, 1980) et les danseurs et danseuses de ballets (Upper, 2004). Les rares études sur la transition interprofessionnelle des professionnels paraissent inextricablement liées à la perte d'emploi (Latack & Dozier, 1986).

Cependant, selon Leibowitz et Lea (1985), il semble que la transition ne soit pas seulement liée à la possible perte d'un emploi mais aussi possiblement à un décalage entre le rôle professionnel et les autres rôles qu'un individu peut occuper à un même moment. Ainsi, certains événements de la vie personnelle planifiés (tel un mariage ou une naissance), non planifiés (comme une maladie ou un divorce) ou même un non-événement (comme, une promotion n'ayant pas eu lieu) peuvent être à l'origine d'une transition. Il en va de même pour le fait de vouloir changer de carrière pour la bonne et simple raison que la carrière actuellement occupée n'est pas celle souhaitée par l'individu, mais une carrière qui lui a été imposée par une intervention extérieure. La transition peut aussi s'expliquer par le fait qu'un professionnel a le sentiment d'avoir accompli son cycle de travail dans sa fonction ; à savoir qu'après être entré dans la carrière et avoir atteint un certain niveau de maîtrise et de performance, il en est rendu à l'étape du désengagement, étant maintenant incapable d'en tirer encore satisfaction car le sentiment de réalisation qu'il éprouvait dans les deux premières étapes est maintenant remplacé par un sentiment négatif (Kanchier & Unruh, 1988).

Ainsi, le fait même de se retrouver en transition de carrière pourrait avoir une influence sur le retour aux études. C'est ce que pointe Kerka dans une courte revue de littérature sur les adultes en transition de Carrière (Kerka, 1991) où elle effectue un tour

rapide de la question des nouveaux modèles de développement de carrière, de qui change de carrière et pourquoi et de l'aide qu'il serait souhaitable de fournir à ses adultes.

2.7 La situation des professionnels migrants

Il est une question que nous avons omis de traiter jusqu'ici, celle des professionnels nouvellement ou récemment arrivés au Québec et formés à l'étranger. Représentant près de 30 % de la population de la Faculté éducation permanente (Choquet, 2011) et de plus en plus présentes sur le marché du travail canadien et québécois, ces personnes font, selon nous, face à tous les obstacles que peut représenter une transition géographique majeure.

Nos discussions informelles avec de nombreux nouveaux Québécois nous invitent à penser que si la transition géographique de ces personnes est bien réelle, elle ne s'accompagne pas nécessairement d'une transition de carrière interprofessionnelle à venir. Effectivement nos échanges avec différents individus ayant vécu une transition géographique nous invitent plutôt à croire que ces derniers sont d'avantage intéressés à retrouver le statut qui était le leur dans leur pays d'origine, ce qui peut représenter dans de nombreux cas un défi à ne pas sous-estimer.

En effet si nous suivons la nomenclature de Louis (1980), les immigrants se trouvent dans une situation « d'entrée » en carrière sur le marché du travail canadien, entrée survenant bien évidemment après une « sortie » de carrière sur le marché du travail de leur pays d'origine. Dans les ceux cas, nous parlons de transition inter-rôle. Hors, comme le souligne Li (2001) : « Bien que les universitaires et les législateurs s'intéressent aux diplômes des immigrés, la valeur exacte de ces diplômes sur le marché est incertaine ». Il apparaît que « les

diplômes des immigrants sont pénalisés par rapport à ceux des Canadiens de naissance et que la possession d'un diplôme étranger est plus défavorable aux minorités visibles, aux immigrants, hommes et femmes », d'où des sous-performances sur le marché du travail canadien. En effet ils se retrouvent cantonnés dans des métiers faiblement qualifiés et rémunérés... Cet état de fait est confirmé par l'étude de Guo (2009) qui montre que « beaucoup de professionnels immigrants voient leurs expériences de travail et leurs connaissances professionnelles dévaluées et dénigrées lors de leur arrivée au Canada », ce qui contraint de nombreux immigrants à soit abandonner leur carrière originelle ou à se requalifier en fonction des prérequis canadiens. C'est pour cette raison que nous pensons qu'un nombre non négligeable de professionnels immigrants décident de s'inscrire à un programme d'études universitaires et à une formation créditée.

D'après le questionnaire sur la population étudiante de la FEP, les immigrants représentent près de 30% des effectifs étudiants (Choquet, 2011). Ces immigrants ont davantage pour but de s'adapter aux codes du marché du travail canadien que de changer de carrière, ce que confirme un article paru récemment dans le journal La Presse, de Montréal, qui met en lumière une mesure visant à aider ces immigrants à obtenir la certification canadienne nécessaire à exercer leur métier « d'origine » (Letarte, 2013).

Donc, si ces immigrants ne sont pas nécessairement en transition de carrière au sens de notre étude, ils sont bien dans une transition de vie majeure. Et il est difficilement concevable qu'en migrant vers un nouveau pays, de nouveaux codes et une nouvelle culture, une nouvelle carrière ne soit pas aussi sur la table pour ces professionnel(le)s. Lors de la lecture de nos données nous porterons une attention particulière à ces facteurs.

2.8 Pertinence de la recherche

Un nombre grandissant de professionnels souhaite ou va devoir donner une nouvelle direction à leur carrière voire à leur vie (Kerka, 1991). Ces adultes en transition ont donc besoin de se former à leur future activité (Kanchier & Unruh, 1988). Ils sont de plus en plus nombreux à souligner que les formations non formelles qui leur sont proposées ne satisfont pas toutes leurs attentes (Knighton et al., 2009). Dans un passé très récent, très peu d'adultes semblent s'inscrire à l'université pour obtenir une formation créditée au Québec, mais les données officielles les plus récentes du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie nous informent que 47% des étudiants universitaires québécois ont aujourd'hui plus de 25 ans. Toujours est-il, comme l'indique Androulla Vassiliou (2011), Commissaire européenne chargée de l'éducation, en préface du rapport Eurydice de l'EACEA : « L'éducation et la formation des adultes sont indispensables non seulement pour le progrès économique et social, mais aussi pour l'épanouissement personnel des individus. »

Un certain nombre d'études américaines ou européennes - quantitatives comme qualitatives - ont étudié la question du retour aux études des adultes. Les facteurs internes (dimensions dispositionnelles) ainsi que les facteurs externes (dimensions situationnelles et institutionnelles) sont clairement expliqués dans la littérature existante (Carré, 1998; Stein et al., 2011; Vertongen et al., 2012; Wyatt, 2011).

Cependant, si nous connaissons aujourd'hui les typologies des facteurs influençant le retour aux études grâce aux travaux de Cross (1981), nous ne savons toujours pas comment ceux qui font le choix du retour parviennent à réunir tous les éléments nécessaires à ce retour aux études. En d'autres termes, si nous connaissons la plupart des ingrédients du retour aux études des adultes, nous n'en connaissons pas pour autant la recette.

De même, nous savons que les personnes en transition de carrière peuvent avoir besoin d'information et d'assistance (Leibowitz & Lea, 1985). Or, pour parvenir à fournir une aide efficace à ces professionnels en transition, il nous paraît indispensable de savoir comment certains d'entre eux parviennent dans les faits à retourner aux études.

Finalement lors de l'enquête sur la population étudiante de la Faculté de l'éducation permanente réalisé à l'automne 2013 par le Bureau d'étude et de développement (encore à paraître), 48% des sondés ont donné leur accord pour participer à une étude quantitative sur les difficultés rencontrées par les gens qui vivent une transition professionnelle. Ceci nous renforce dans notre idée qu'un nombre certain d'étudiants et d'étudiantes de retour aux études sont confrontés à des difficultés de toute nature, difficultés dont nous essayerons de comprendre le portrait.

2.9 Nos objectifs de recherche

Cette étude se fixe comme objectif de recherche une documentation sérieuse des objectifs suivants :

- 1. Identifier les facteurs internes et ou les facteurs externes qui entrent en jeu dans le retour aux études universitaires créditées avec le plus d'exactitude possible**
- 2. Faire l'observation des différences qui existent entre les professionnels de retour aux études pour des raisons liées à une transition de carrière inter rôle et les professionnels aux études pour des raisons de progression de carrière de type linéaire en ce qui a trait aux motifs internes et externes.**

3 Cadre méthodologique

Dans cette section, nous présenterons les éléments sélectionnés pour répondre à notre question de recherche. En guise de rappel, notre recherche veut déterminer quels sont les facteurs dispositionnels (internes), situationnels et institutionnels (externes) qui influent sur les professionnels en transition lorsqu'ils souhaitent retourner aux études universitaires dans le cadre d'une formation créditée. Nous parlerons discuterons ici des sources de motivation intrinsèques/extrinsèques qui poussent les professionnels à revenir aux études, des obstacles d'ordre psychologique, économique, social, ou politique auxquels ils doivent faire face, mais aussi des conditions institutionnelles requises selon eux pour la réussite de leur retour aux études dans le cadre d'une formation créditée. Nous expliquerons d'abord les raisons du choix de la méthodologie retenue avant de nous pencher sur la population visée et l'échantillon escompté. Puis nous expliquerons comment s'est déroulée la collecte des données et enfin le traitement qui en a été fait. Enfin comme il se doit dans toute recherche, nous mentionnerons les limites de notre étude.

3.1 Le type de recherche

La méthodologie que nous avons retenue est de type quantitatif et s'appuie sur les preuves obtenues par nos questionnaires qui seront ensuite retranscrites en variables scientifiques. Cette recherche est également descriptive tout en étant exploratoire puisque nous sommes conscient que jusqu'à présent aucune étude sur la question n'a été menée au Québec. Cette méthode nous a permis de recueillir une somme d'informations auprès d'une masse critique de

professionnels revenus aux études dans le cadre d'une formation créditée et donc de multiplier les sources d'information, ce qui devrait nous permettre de dresser un premier tableau aussi exhaustif et objectif que possible des situations rencontrées par les professionnels en transition. Cette méthode suit aussi les traces des recherches qui nous ont servi de cadre conceptuel à savoir les études de Carré (1998) sur les motifs d'entrée en formation ; de Vertongen et al. (2012) sur les motifs d'entrée en formation dans le cadre universitaire ; de Stein et al. (2011) sur les facteurs influençant l'inscription à un programme d'étude universitaire créditée ; de Wyatt (2011) sur les conditions favorables au succès des étudiants adultes d'un programme d'étude universitaire créditée. Toutes ces études ont adopté des méthodologies de type quantitatives.

Ayant obtenu l'approbation du comité d'éthique de notre institution, la recherche sur le terrain a eu lieu au trimestre d'hiver 2014. Cette recherche a reçu l'agrément du Doyen de la faculté, le soutien de la direction de la communication et du marketing de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal et de l'Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté de l'éducation permanente (AGEEFEP).

3.2 Le terrain














Nous nous pencherons ici sur les raisons qui ont poussé le chercheur à réaliser cette étude à la Faculté d'éducation permanente. L'auteur tient à signaler ici qu'il a lui-même suivi des cours au sein de cette institution.

Comme nous le mentionnions dans la problématique, la Faculté d'éducation permanente est la seule institution au Québec à avoir comme objectif la formation universitaire des étudiant(e)s adultes selon Ely (1997). Cette institution forme, chaque

année, plus de 10,000 étudiantes et étudiants dont près de 80% occupent un emploi et dont l'âge moyen est de 33 ans. 63 % des étudiants de la FEP possèdent au minimum un grade universitaire et la grande majorité à un nombre d'année en carrière qui nous convainc des statuts de professionnels en transition acquis par ses étudiants. La répartition par sexe fait état d'une prédominance des femmes qui représentent un peu plus de 80% des effectifs étudiants, tandis que les immigrants représentent pratiquement 30 % des effectifs étudiants. (Choquet, 2011). La FEP devrait réunir en théorie les conditions favorables au succès des étudiants adultes au sens de Wyatt et répondre adéquatement aux facteurs mis en avant par Stein. La Faculté d'éducation permanente est autonome et est affiliée à une université qui prône l'excellence et jouit d'une notoriété importante. L'approbation de l'étude par le Doyen, le soutien technique à l'étude fournit par l'Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté d'éducation permanente, témoignent de l'intérêt porté par les intervenants et le chercheur à ces étudiants, professionnels en transition.

L'étude sur la population étudiante de la Faculté d'éducation permanente 2013, réalisée à l'automne, auprès d'un échantillon de 1411 personnes sur une population de quelques 5000 étudiants inscrits, fait ressortir qu'une transition professionnelle ou géographique était la raison qui avait conduit les étudiantes ou étudiants à s'inscrire à la FEP dans 16% des cas (voir ci-dessous).

Tableau X : Question 43 du questionnaire 2013 de la FEP dans son étude sur la clientèle étudiante

43. Quelles sont les TROIS principales raisons, reliées à votre situation de travail, qui vous ont conduit (e) à vous inscrire à la FEP? (NB : ne cocher que trois raisons)		Response Percent	Response Total
Me réorienter dans un domaine différent de mon emploi actuel		8%	332
Me donner de meilleures chances de conserver mon emploi actuel		3%	102
Répondre à une forte incitation de mon employeur		1%	30
Obtenir une promotion (et un meilleur salaire)		9%	354
Changer d'employeur tout en travaillant dans le même domaine		3%	130
M'aider à trouver un premier emploi		6%	236
Me donner accès au marché canadien de l'emploi (diplômes obtenus à l'étranger)		5%	214
Me réinsérer sur le marché du travail: après la perte de mon emploi		1%	30
Me réinsérer sur le marché du travail: autre(s) raison(s)		2%	78
Augmenter mes compétences professionnelles		24%	943
Être plus polyvalent(e) et diversifier mes possibilités d'emploi		18%	700
Par intérêt personnel: le désir d'obtenir un diplôme		12%	461
Par intérêt personnel: autre(s) raison(s)		6%	248
Other Selection: View Responses		2%	84
Total Responses		3942	

Source : Étude de clientèle FEP automne 2013, MC, BEED, FEP, UdeM.

Comme nous l'annonçons plus haut 639 personnes sont prêtes à répondre à un questionnaire sur la question des difficultés vécues par les professionnel(le)s en transition. Cela démontre la probité de notre recherche auprès d'une clientèle, selon nous trop souvent délaissée par la recherche actuelle.

3.3 L'échantillon

L'échantillon de la présente recherche (n=170) est quasi-uniquement constitué d'étudiants non-traditionnels au sens d'Eileen Ely (1997). Nous entendons que ces étudiants sont âgés de 25 ans ou plus - d'après les statistiques de la FEP, l'âge moyen d'un(e) étudiant(e) est de trente-cinq ans, ces étudiant(e)s ont déjà exercé une activité professionnelle prolongée et sont présentement en formation à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, seule structure de langue française en formation continue au Québec à avoir le statut de faculté autonome ayant sa propre offre de cours. Contrairement aux autres institutions universitaires de formation continue où les étudiants adultes sont noyés dans la masse étudiante, elle regroupe cette clientèle dite non-traditionnelle hors de ses murs.

D'après les chiffres fournis par l'étude sur le profil de la clientèle étudiante de la FEP, réalisée au semestre d'automne 2011 (Choquet, 2011), la FEP comptait dans ses effectifs 78,5% d'étudiants correspondant au profil non-traditionnel et 78.7% d'entre eux exerçaient une activité professionnelle rémunérée. Plus de 18% d'entre eux indiquaient une forme de transition présente ou à venir comme principale raison retenue pour accroître leurs compétences professionnelles, tandis que 14,2% d'entre eux indiquaient un intérêt personnel. Nous pensons donc que la FEP est un terrain qui devrait se montrer fertile à notre désir d'identification des facteurs mentionnés dans notre cadre théorique. Lors de l'étude sur la population étudiante de la Faculté d'éducation permanente 2013, la question suivante a été posée :

« Accepteriez-vous de répondre à un sondage qui porte sur les difficultés rencontrées par les gens qui vivent une transition professionnelle? »

À cette question posée à l'ensemble des participants au questionnaire soit 1411 personnes, 673 personnes - soit 48% des répondants - ont répondu positivement. Sur ces 673 personnes, 633 répondant(e)s ont fourni une adresse de courriel utilisable, c'est à cet échantillon de 633 personnes que le courriel d'invitation à participer à notre étude a été envoyé.

3.4 L'instrument

Une étude en deux étapes ; chaque année, le Bureau étude et développement (BEED) de la FEP procède à une étude sur l'intégralité de la clientèle de l'institution, étude qui vise à mieux connaître la clientèle de l'institution, ce questionnaire nous a servi de voix d'accès à notre échantillon.

3.4.1 Première étape

Dans un premier temps, notre recherche s'est reposée sur cette étude de manière à recueillir un maximum d'informations sur la population étudiante de la FEP et à sélectionner son échantillon (voir annexe II). Ce questionnaire d'une quarantaine de questions mis au point dans les règles de l'art par le BEED, nous a permis d'en apprendre beaucoup sur la situation de notre population cible.

"Accepteriez-vous de répondre à un sondage qui porte sur les difficultés rencontrées par les gens qui vivent une transition professionnelle? »

Cette question a permis la sélection de notre échantillon de professionnels de retour aux études. Nous avons aussi obtenu ainsi de ce questionnaire un certain nombre de données relatives aux facteurs situationnels qui ont une influence sur les retours aux études et obtiendrons donc des informations pertinentes relevant des facteurs externes que nous avons listés dans notre cadre théorique. Quatre autres questions nous ont permis d'en apprendre plus sur notre population cible :

- *« Depuis combien de temps êtes-vous sur le marché de l'emploi (au Canada ou à l'étranger)? »*
- *« À votre entrée au programme, quel était votre plus haut niveau d'études terminées? »*
- *« Quelles sont les trois principales raisons reliées à votre situation de travail qui vous ont conduit(e) à vous inscrire à la FEP? »*
- *« Quel âge avez-vous? »*

Cependant pour des raisons de respect de l'anonymat de notre échantillon, les données brutes de ce questionnaire ne pourront pas être utilisées, nous nous en servons donc essentiellement comme base de comparaison.

3.4.2 Deuxième étape

Dans un deuxième temps, un questionnaire spécifique à notre population cible et portant sur la transition de carrière, a été mis en ligne sur le site de sondage en ligne SurveyMonkey.com, et un courriel d'invitation à participer à l'enquête a été envoyé aux 634 étudiants ayant consenti à participer à la seconde phase de la recherche sur ces 634 étudiants, 170 ont répondu à notre questionnaire. Ce questionnaire spécifique se compose de trois sections.

3.4.2.1 La première section : le CTI-F

Le CTI-F est la version française du *Career Transition Inventory* (CTI) élaboré par Heppner, Multon, et Johnston (1994), ce questionnaire a été testé et validé par Fernandez, Fouquereau, et Heppner (2008) auprès d'un échantillon de 1042 participants en transition professionnelle âgés en moyenne de 37 ans. Dans sa version française Le CTI-F contient 19 énoncés, centrés sur l'individu et répartis en trois dominantes : la confiance, la volonté et l'indépendance décisionnelle. Le CTI-F a montré une cohérence interne acceptable, une bonne fiabilité test-retest, une validité convergente bien établie, et une absence de sensibilité à la désirabilité sociale selon Fernandez et al. (2008). Ce questionnaire - utilisant une échelle de Likert en 6 points - nous a permis de collecter beaucoup d'informations vérifiables sur les facteurs dispositionnels de notre échantillon et d'obtenir les données nécessaires à la compréhension des facteurs internes qui nous intéressent.

3.4.2.2 La deuxième section

La deuxième section de question intégrée au questionnaire a été développée par le chercheur sur la base des questions posées par Wyatt et Stein dans leurs études respectives. Ces questions ont par la suite été validées par Paul Bélanger du CIRDEP UQAM. Ces 33 énoncés, dont la plupart utiliseront des échelles de Likert en 4 ou 5 points, s'intéresseront à la vision que les individus ont de leur relation avec la Faculté d'éducation permanente et de ce fait devraient apporter un éclairage intéressant sur les aspects institutionnels ainsi que compléter le panorama des facteurs externes.

3.4.2.3 La troisième section

Enfin, pour que nous puissions disposer d'un portrait situationnel des répondants qui soit le plus objectif possible, ce questionnaire compte une troisième section de onze questions démographiques, ces onze questions sont directement reprises ou adaptées du questionnaire sur la population étudiante de la FEP 2013 dont nous ne pouvons utiliser nous même les données pour des raisons de respect des directives éthiques. Les questions seront relatives: au genre, à l'âge, au statut marital, au nombre d'années de carrière, au secteur et statut d'activité, au lieu de travail et de résidence et au revenu des participants, au niveau de diplomation et au nombre d'années écoulées depuis la diplomation.

3.4.3 Validation et pré-test sur micro-échantillon

Les trois sections de notre questionnaire ont été validées par notre direction de recherche et ont reçu l'aval de Paul Bélanger, directeur du Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) de l'UQÀM.

À des fins de pré-test et de validation, notre questionnaire a été envoyé à quatre personnes, trois femmes et un homme présentant des caractéristiques similaires avec les individus de notre étude (âge, niveau d'étude, transition professionnelle présente ou à venir déclarée). Ce pré-test a permis d'effectuer quelques dernières modifications suite aux commentaires et observations des sujets avant validation finale, sans que le pré-test n'ait montré une incohérence ou un quelconque problème de compréhension des questions posées.

Enfin le questionnaire en ligne présenté à l'échantillon d'étudiants retenus par le biais d'une lettre co-rédigée par les responsables de l'AGEEFEP et le chercheur principal. Cette lettre, envoyée par courriel, explique les objectifs et les modalités du questionnaire (voir Annexe IV).

3.5 La collecte des données

Ayant eu lieu au semestre d'hiver 2014, notre questionnaire, composé des trois sections que nous avons présentées ci-avant est resté en ligne durant trois semaines et les participants ne pouvaient y répondre qu'une seule et unique fois. La collecte s'est déroulée comme suit :

1. lundi 10 février : mise en ligne du questionnaire
2. lundi 10 février : envoi du courriel à 633 adresses d'étudiants et étudiantes ayant participé à l'enquête du BEED sur la clientèle étudiante de la FEP à l'automne 2013
3. Résultats du lundi 10 au lundi 17 février
 - a. 296 courriels ouverts
 - b. 129 clics vers le lien
 - c. Collecte de 102 réponses
4. mercredi 19 février : Envoi du courriel de rappel à 625 adresses
5. Résultats du mercredi 19 au vendredi 21 février
 - a. 260 courriels ouverts
 - b. 96 clics vers le lien
 - c. Collecte de 51 réponses
6. Du lundi 24 février au dimanche 2 mars
 - a. Collection de 17 réponses
7. lundi 3 mars : Mise hors ligne du questionnaire après collecte de 170 réponses.

La collecte s'est arrêtée en raison de l'imminence du lancement d'une enquête gouvernementale qui se focalisait sur la même cible que notre enquête. Bien que nous aurions aimé procéder à un dernier rappel et atteindre un chiffre de 200 réponses nous avons estimé que cela n'aurait pas été dans l'intérêt des étudiants et étudiantes de la FEP qui ont été fortement sollicités par la recherche avec pas moins de quatre études réalisées lors de l'année universitaire 2013-2014.

Rappelons ici que tous les étudiants avaient répondu préalablement au questionnaire en ligne élaboré par le B.E.E.D (voir Annexe 1). Ce questionnaire qui nous a fourni un premier portrait de la clientèle de la F.E.P et a aussi permis la sélection de notre échantillon de 678 participants au moyen de la question susmentionnée.

Nous tenons aussi à préciser que nous n'avons pas utilisé les adresses des courriels institutionnels des étudiants pour mener notre étude. Afin de respecter les règles éthiques en vigueur, les participants qui acceptaient de participer à notre recherche devaient fournir une adresse de courrier électronique personnelle que nous avons par la suite testée. Après vérification par Nicole Janelle, la webmestre de l'AGEEFEP, seules 633 adresses courriels étaient utilisables, lors du deuxième envoi le questionnaire ne fut envoyé qu'à 625 adresses suite à des notifications automatiques d'échec de réception sur huit adresses de courriel.

3.6 La stratégie d'analyse

L'utilisation du site internet spécialisé sur les sondages en ligne www.SurveyMonkey.com, mis à notre disposition par l'AGEEFEP a grandement facilité la transmission des données collectées vers le logiciel SPSS tout en assurant que les données soient automatiquement anonymisées. L'utilisation de SPSS nous a permis de réaliser des comparaisons descriptives des étudiants adultes par sexe, âge, domaine d'activité, niveau de revenu, domaine de formation retenu, niveau de formation atteint, motifs du retour aux études, obstacles rencontrés avant ou au cours de la formation, raison de la transition et objectifs futurs.

Les données collectées ont aussi autorisé la mise en corrélation certaines variables et d'établir certains schémas de régression démontrant l'impact que les différents facteurs ont pu avoir dans le retour aux études de ces adultes, et ainsi tenter d'établir une forme de hiérarchie des facteurs ayant un impact sur le retour aux études des professionnels en transition.

Le fait d'avoir accès aux statistiques du BEED nous a permis d'établir des comparaisons entre étudiant(e)s de retour pour des raisons liées à une transition professionnelle et les étudiant(e)s de retour pour des raisons liées une progression dans la carrière.

Rappelons que notre étude porte sur les facteurs internes et externes qui ont un impact sur le retour des professionnels en transition de carrière afin de simplifier votre compréhension vous trouverez en annexe III les questions de notre questionnaire de recherche.

3.7 Les limites anticipées

Si la recherche vise à décrire et comprendre les facteurs qui ont un impact sur le retour aux études universitaire des professionnels en transition, il convient de noter que cette recherche ne peut fournir qu'un certain nombre d'indices sur la question.

Premièrement, cette étude choisit de se focaliser sur les cas d'adultes ayant réussi leur retour aux études. Tous les étudiants participants de l'échantillon sont des finissants ou sont en passe de le devenir. Le portrait établi ne compte pas de personnes ayant échoué dans leur retour aux études. La logique sous-tendant ce choix est que, pour parvenir à mieux comprendre ce qui permet un retour dans les meilleures conditions, il faut comprendre comment ceux qui y sont parvenus l'ont fait.

Deuxièmement, si notre étude se focalise sur la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, pour la simple et bonne raison que cette entité est dédiée à la formation universitaire des adultes depuis sa genèse en 1952, nous sommes bien conscients qu'un nombre important d'adultes en formation à l'Université de Montréal n'y est pas inscrit.

Troisièmement, notre étude ayant lieu dans Montréal, toute tentative de transposition à certaines situations que peuvent vivre des professionnels en transition ne vivant pas dans une aire métropolitaine est rendue plus difficile.

Enfin, si notre échantillon $n=170$ nous conduit vers un traitement statistique de l'information, la taille des sous-groupes composant cet échantillon s'avère un frein à certaines manipulations statistiques. Ainsi certaines comparaisons intragroupes sont rendues difficiles voire impossibles. Une future étude qualitative sur notre question permettra d'affiner la détermination des facteurs ayant un impact sur le retour aux études.

Notre recherche aurait dans l'idéal pu chercher à se rapprocher des adultes n'étant pas revenus, ou n'ayant pas encore réussi à revenir aux études et, ce faisant, leur demander quelles sont les dimensions qui leur posaient les plus importants problèmes. Cependant, il n'existe pas de liste de personnes ayant formulé une demande de retour sans y donner suite à notre connaissance. Tenter de définir les facteurs ayant le plus impact sur le retour aux études des professionnels auprès de ceux qui ont réussi pourra donc nous fournir nombre d'informations très précieuses. De même, notre choix de nous appuyer sur des questionnaires existants a

imposé un certain nombre d'adaptations. Le fait de travailler avec deux questionnaires nous a offert de nombreux avantages ; le questionnaire sur la population étudiante de la FEP, offre un taux de réponse supérieur à 30% de la population en un laps de temps très court (Choquet, 2011), la représentativité de l'échantillon est donc très significative. Cependant un certain nombre de questions ne nous sont pas utiles dans le cadre de notre recherche alors que d'autres plus importantes pour celle-ci ne nous permettent pas de réellement obtenir l'information que nous souhaitons avoir. Le second questionnaire élaboré par nos soins et qui intègre le *Career Transition Inventory* dans sa version française a apporté nombre d'informations sur les participants et leurs impressions sur leur transition et leur relation avec leur institution. Cependant, nos questionnaires ont été présentés de manière indépendante alors qu'il aurait pu être souhaitable que cela ne fût pas le cas. Toujours est-il qu'au vu d'impératifs logistiques, le temps disponible dans le cadre d'un projet de maîtrise, il nous semble cohérent de nous être appuyé sur un maximum de ressources mises à notre disposition pour dresser un premier portrait de la situation, avant de continuer cette étude en suivant une méthodologie de type mixte ou qualitative.

4 Résultats

Dans le chapitre suivant nous vous présenterons les informations que notre questionnaire nous a permis de collecter. Dans un premier temps, nous vous en présenterons les faits saillants avant de vous présenter les résultats détaillés concernant les facteurs internes à l'ontosystème ; les informations issues du CTI-F ; les motifs du retour aux études de notre échantillon, les facteurs externes à l'ontosystème ; le rôle joué par l'exosystème qu'est la Faculté d'éducation permanente et enfin les impacts des différents facteurs dont nous souhaitons vérifier l'effet.

4.1 Les faits saillants

Si nous devons dresser un profil type de notre professionnel en transition en fonction de notre échantillon ; il s'agirait d'une femme (78.6 % des cas) dans la trentaine (37,58 ans), vivant en couple, dans 65,3% des cas et ayant un enfant dans 33,5% des cas ; titulaire d'un DEC (42% des cas), voire d'un baccalauréat (27,6%) ; elle est sur le marché du travail depuis une dizaine d'années, elle vit à Montréal et son revenu médian de notre échantillon est inférieur à 39,000 \$ par an. Il faut noter que 40,9% de notre échantillon a un revenu inférieur à 29,000\$.

Nos professionnels sont de retour aux études volontairement pour améliorer leurs conditions salariales mais aussi se préparer à un changement de domaine parce qu'ils ne sont pas vraiment satisfaits de leurs activités actuelles et pensent changer de métier dans les années à venir; ils sont donc bien présents dans une optique de transition de carrière. Une raison possible à cela est que leurs intérêts professionnels et personnels

ont changé depuis leurs débuts de carrière. Dans tous les cas ils pensent que ce retour aux études va les aider à atteindre leur objectif.

Nos professionnels en transition de carrière sont volontaires dans leurs désirs de changement de carrière et ont confiance dans leurs capacités à y faire face. Nos participants ont pris leurs décisions de revenir aux études en toute indépendance mais ont reçu le soutien de leurs proches.

Ils ont financé leurs retours aux études en travaillant - le plus souvent à temps plein. Ils ont choisi la FEP pour la possibilité d'étudier à temps partiel et d'obtenir un diplôme reconnu : un certificat ou un baccalauréat par cumul de certificat.

À la suite de la création de plusieurs indices : confiance, volonté, indépendance, décisionnelle, institutionnel, informationnel et temps et au recoupement avec certaines variables (âge, revenu, niveau d'étude, raison du retour...), nous avons obtenu les informations suivantes :

nos participants n'ont pas eu de difficulté à trouver la formation qu'ils souhaitent - même si l'offre semble réduite. Leurs images de la Faculté d'éducation permanente est bonne même si le suivi des étudiants est insuffisant selon 15.1% de l'échantillon et que l'accès au personnel administratif reste difficile pour 10,6 % de ce même échantillon.

Pour ce qui est des facteurs qui ont un impact sur le retour aux études des professionnels en transition de carrières, il apparaît que la confiance et la volonté seraient les clefs d'un retour aux études réussi. En ce l'impact des facteurs externes

situationnels : la situation personnelle, la situation professionnelle, le statut d'emploi et l'aspect institutionnel n'ont que des impacts faibles ou modérés selon les statistiques que nous avons obtenues.

Le troisième plus gros obstacle auquel nos professionnels doivent faire face paraît être la gestion du temps, facteur sous-jacent dans la conciliation famille-étude et travail-étude. Ce qui est en ligne avec les horaires de cours qui ont ainsi été une source de difficultés pour 34.4% pour de l'échantillon alors que les lieux de la formation l'ont été pour 25,7%. La charge de travail à faire dans le cadre de la formation ne présentant de difficulté que pour 23.8% de notre échantillon.

Le coût de la formation a posé problème dans 32,1% des cas et ceux alors que 57.9% de notre échantillon est au courant des programmes d'aides disponibles, cependant le problème semble se situer plus dans la connaissance des modalités d'accès à ces aides que dans la connaissance de leur existence.

Il apparaît que la qualité du campus a un impact positif sur l'indice de confiance de notre échantillon. Il en est de même pour la qualité des informations auxquelles nos participants ont accès. L'indice de volonté semble aussi affecté par la qualité du campus et l'est aussi par l'âge des participants ainsi la volonté varie selon l'âge des participants à notre étude.

4.2 Les résultats détaillées de l'enquête en ligne

4.2.1 Les facteurs internes à l'ontosystème

Nous commencerons par présenter les données relatives à la répartition homme-femme de notre échantillon, à l'âge et aux informations fournis par le CTI-F sur notre échantillon.

4.2.1.1 Les informations de base issues des questions démographiques

4.2.1.1.1 La répartition par sexe de nos participants

Tableau XI : répartition femme - homme

Sexe		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Un homme	34	20.0	21.4	21.4
	Une femme	125	73.5	78.6	100.0
	Total	159	93.5	100.0	
Manquante	Système manquant	11	6.5		
Total		170	100.0		

Avec 170 participants dont 125 femmes et 34 hommes ainsi que 11 informations manquantes, la répartition homme-femme suit la tendance actuelle dans l'éducation supérieure avec une proportion d'étudiantes nettement supérieure à la proportion d'étudiants. Cette répartition reflète bien celle actuellement observée au sein de la population étudiante de la Faculté d'éducation permanente (Choquet, 2011).

4.2.1.1.2 L'âge de notre échantillon

Tableau XII : âge de l'échantillon

Âge de l'échantillon		
N	Valide	159
	Manquante	11
Moyenne		37.58
Médiane		35.00
Ecart-type		8.640
Minimum		22
Maximum		58

La moyenne d'âge de notre échantillon se fixe à 37,58 ans avec n=159 soit 4 ans de plus que l'âge moyen des étudiants de la FEP selon l'étude de clientèle de 2011. Le plus jeune de nos participants est âgé de 22 ans lorsque le plus vieux répondant a 58 ans. Il est à noter que les questions démographiques étaient placées en fin de questionnaire d'où un échantillon plus faible.

4.2.2 Les informations issues du CTI-F

Dans ce questionnaire en dix-neuf énoncés, les participants pouvaient exprimer leur opinion sur une échelle de type Likert :

1. Tout à fait d'accord	2. D'accord	3. Assez d'accord	4. Assez en désaccord	5. En désaccord	6. Tout à fait en désaccord.
-------------------------	-------------	-------------------	-----------------------	-----------------	------------------------------

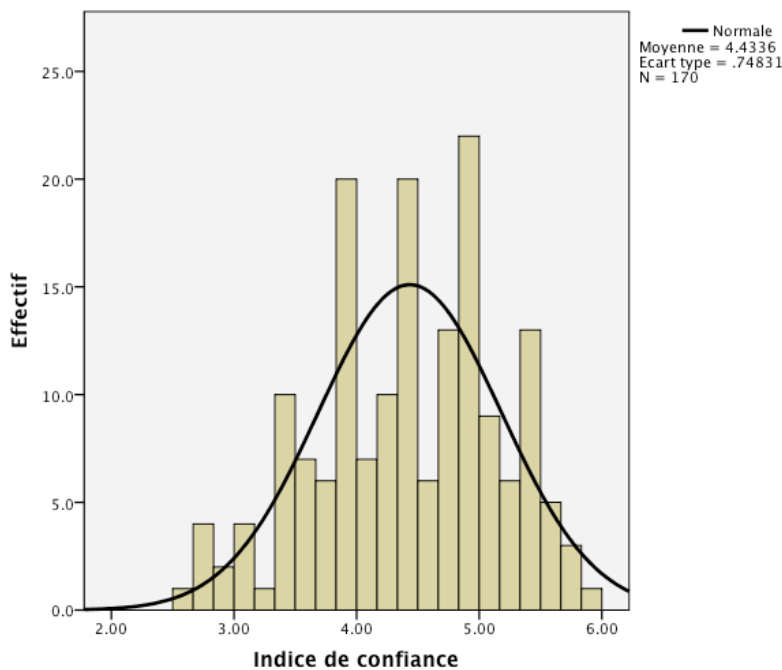
Nous avons regroupé ces énoncés en créant trois nouvelles variables les regroupant. Les variables ainsi créées ont été nommées indice de confiance, indice de volonté, indice d'indépendance à l'instar des travaux de Fernandez et al. (2008). Nous vous demandons de bien vouloir observer que cette échelle de Likert va du positif vers le négatif et non pas l'inverse respectant en cela le document mis à notre disposition par Fernandez et la structure originelle du questionnaire mis au point par Heppner (1994)

4.2.2.1 La confiance

L'indice de confiance est composé des huit énoncés suivants :

- Q.4 Actuellement, je n'ai pas le dynamisme nécessaire pour gérer une transition professionnelle.
- Q.6 Je n'ai pas les qualités nécessaires pour réussir cette transition professionnelle.
- Q.7 Je trouve qu'un changement professionnel implique beaucoup de risques pour moi.
- Q.9 Je manque d'énergie pour m'investir à fond dans cette transition professionnelle.
- Q.12 Je n'ai jamais été capable de vivre une transition professionnelle facilement. Je serais étonné(e) d'y arriver cette fois-ci.
- Q.13 Je ne suis pas sûre de pouvoir gérer tout ce que cette transition professionnelle implique.
- Q.15 J'ai peur que cette transition professionnelle me coûte plus qu'elle ne me rapporte.
- Q.17 Je ne me sens pas en mesure d'affronter cette transition professionnelle.

Figure 2 : Indice de confiance



En regard de la nature négative des questions posées et de l'échelle que likert adoptée un indice au dessus de 3.5 suggère une confiance positive, dans le cas présent, la moyenne de 4.4336 de notre échantillon n=170 et un écart type de .74831 indique donc un indice de

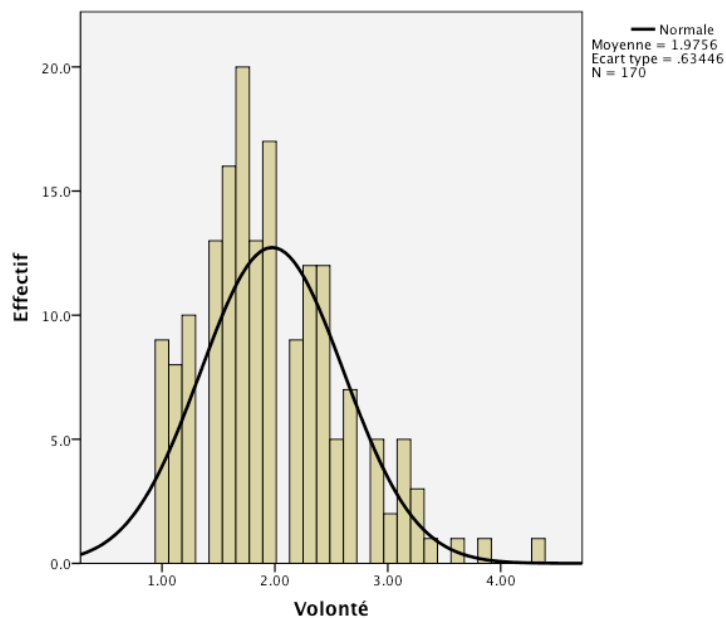
confiance très positif, la courbe de distribution, légèrement asymétrique vers la droite, confirme cette confiance qu'a notre échantillon à gérer cette transition.

4.2.2.2 La volonté

L'indice de volonté est composé des sept énoncés suivants :

- Q.1 Je suis très motivé(e) pour accéder à une nouvelle carrière.
- Q.2 Une transition professionnelle est une aventure risquée, mais prendre des risques ne me pose aucun problème.
- Q.5 Je suis prêt(e) à remettre en cause la stabilité de mon emploi pour obtenir quelque chose de mieux.
- Q.11 Bien qu'il y ait des risques, je veux vraiment tirer profit de ce changement professionnel.
- Q.16 Mes proches pensent que je vais réussir à gérer cette transition professionnelle.
- Q.18 Cette transition professionnelle comprend de nombreux risques, mais j'ai envie de tenter ma chance.
- Q.19 Même si je ne sais pas ce que donnera cette transition professionnelle, je m'efforcerai d'en faire une réussite.

Figure 3 : Indice de volonté



En regard de la nature négative des questions posées et de l'échelle que likert adoptée un indice en dessous de 3.5 suggère une volonté positive. Dans ce cas, notre échantillon de $n=170$, a une moyenne de 1.9756 et un écart type .63446 montre que nos participants font preuve de volonté dans leur transition. La distribution asymétrique de la courbe montre que de nombreux participants à l'étude ont une forte volonté. En fait, la quasi totalité de la

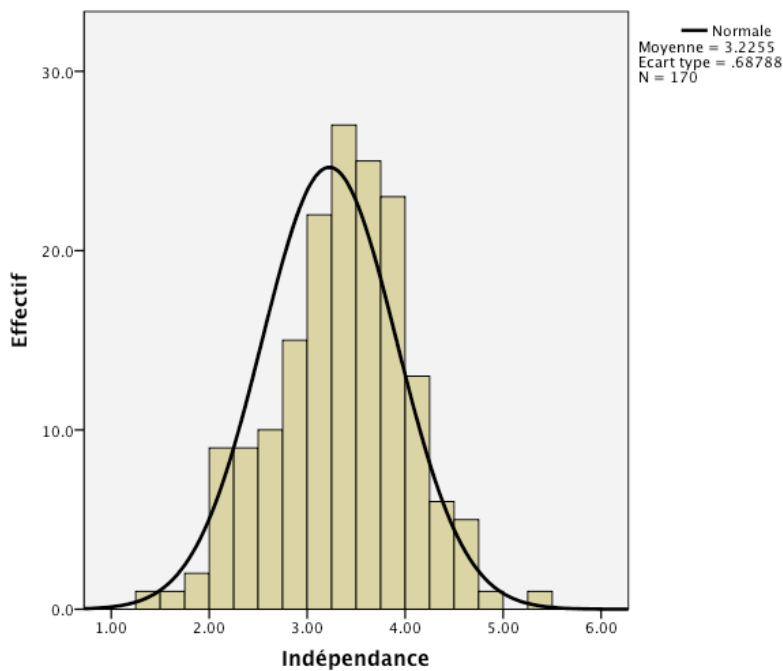
distribution se situant en dessous de 3.5 – transition entre le positif et le négatif sur notre échelle de likert – la distribution est en fait positive sans retenue.

4.2.2.3 L'Indépendance décisionnelle

L'indice d'indépendance décisionnelle est lui composé de seulement quatre énoncés :

- Q.3 Les responsabilités que j'ai envers mes proches pèsent sur la façon dont je gère ma transition professionnelle.
- Q.8 Mes choix de carrière ont inévitablement des répercussions sur mes proches, je dois donc penser à eux avant de m'engager dans une transition professionnelle.
- Q.10 Je n'accorde pas trop d'importance à l'avis de mes proches sur cette transition professionnelle.
- Q.14 Pour cette transition, je souhaite prendre mes décisions tout(e) seul(e).

Figure 4 : Indice d'indépendance



Dans le cas de l'indice d'indépendance décisionnelle vis à vis du premier cercle ou microsysteme familiale, notre échantillon n=170 a une moyenne de 3,2255 et un écart type de .68788. Il est à noter que si les quatre énoncés portent sur le rapport entre le participant et ses proches, trois des énoncés de cet indice sont posés à l'affirmative (Q.3, Q.8 et Q.14) et qu'un énoncé (Q.10) est posé à la forme négative, ce qui pourrait poser des problèmes de cohérence

dans la constitution de l'indice déjà sujet à question en raison du nombre limité des variables qui le compose.

4.2.2.4 Fiabilité de nos indices dispositionnels

Afin de vérifier de la probité de nos indices, nous avons souhaité reproduire les tests de fiabilité effectués lors des travaux réalisés par Fernandes, cette dernière ayant utilisé le coefficient alpha de Cronbach pour s'assurer de la fiabilité du *Career Transition Inventory* dans sa version française. Pour rappel le coefficient alpha est une statistique servant à mesurer la cohérence interne des questions lors d'un test, les réponses à ses questions devant porter sur le même sujet, dans le cas présent la volonté, la confiance et l'indépendance décisionnelle de notre échantillon n=170. La valeur du coefficient alpha s'établit entre 0 et 1 et elle est jugée acceptable quand la valeur alpha est supérieure à 0,7.

Nous verrons dans les pages suivantes si nos indices répondent au critère de fiabilité en commençant par tester l'indice de confiance, puis de volonté avant de finir par celui d'indépendance décisionnelle.

4.2.2.4.1 Fiabilité de l'indice de confiance

Tableau XIII : Tableau récapitulatif de traitement des observations de l'indice de confiance

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	165	97.1
	Exclusa	5	2.9
	Total	170	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Tableau XIV : Statistiques de fiabilité de l'indice de confiance

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
.801	.808	8

Nous devons tenir compte du fait que notre échantillon est ici réduit à n=165. Dans le cas de cet indice, l'alpha de Cronbach a une valeur de .808 sur nos huit éléments, la fiabilité de notre indice de confiance est donc confirmée.

Tableau XV : Statistiques d'item de l'indice de confiance

Statistiques d'item			
	Moyenne	Ecart-type	N
Confiance-énergie nécessaire	4.3576	1.22947	165
Confiance-qualités nécessaires.	5.0121	1.00601	165
Confiance-très risqué.	3.5091	1.35078	165
Confiance-manque d'énergie	4.4303	1.13816	165
Confiance-antécédents négatifs	4.8606	1.10375	165
Confiance-difficile de gérer	4.5879	.99993	165
Confiance-coût trop lourd.	4.0242	1.38789	165
Confiance-pas capable.	4.8061	1.03533	165

Tableau XVI : Statistiques de total des éléments de l'indice de confiance

Statistiques de total des éléments					
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Confiance-énergie nécessaire	31.2303	27.337	.583	.402	.768
Confiance-qualités nécessaires.	30.5758	30.538	.431	.201	.790
Confiance-très risqué.	32.0788	29.097	.372	.241	.804
Confiance-manque d'énergie	31.1576	27.926	.592	.489	.767
Confiance-antécédents négatifs	30.7273	31.004	.335	.241	.804
Confiance-difficile de gérer	31.0000	28.378	.654	.474	.761
Confiance-coût trop lourd.	31.5636	26.418	.561	.373	.772
Confiance-pas capable.	30.7818	28.208	.642	.489	.762

Même en cas de suppression d'un élément, l'alpha de Cronbach reste significatif sa valeur restant comprise entre .762 et .804, l'indice de confiance est donc relativement robuste.

4.2.2.4.2 Fiabilité à l'indice de volonté

Tableau XVII : Tableau récapitulatif de traitement des observations de l'indice de volonté

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	164	96.5
	Exclusa	6	3.5
	Total	170	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Tableau XVIII : Statistiques de fiabilité de l'indice de volonté

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.731	7

Nous devons tenir compte du fait que notre échantillon est ici réduit à n=164. L'alpha de Cronbach a une valeur de .731 sur nos sept éléments, la fiabilité de notre indice de volonté est donc confirmée.

Tableau XIX : Tableau statistiques de total des éléments de l'indice de volonté

Statistiques de total des éléments				
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Volonté-motivé nouvelle carrière	12.1159	15.526	.373	.716
Volonté-risques ok	11.5122	13.699	.603	.658
Volonté-remise en cause	11.4024	14.070	.373	.729
Volonté-tirer profit	11.9939	14.926	.507	.685
Volonté-prendre une chance.	11.7012	14.137	.607	.661
Volonté-réussir.	12.1768	15.815	.458	.698
Volonté-support des proches	12.0366	17.312	.238	.739

Même en cas de suppression d'un élément, l'alpha de Cronbach de notre indice de volonté reste significatif, sa valeur restant comprise entre .658 et .739, l'indice de volonté est donc assez robuste.

4.2.2.4.3 Fiabilité de l'indice d'indépendance

Tableau XX : Tableau Récapitulatif de traitement des observations de l'indice d'indépendance

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	167	98.2
	Exclusa	3	1.8
	Total	170	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Tableau XXI : Statistiques de fiabilité de l'indice d'indépendance

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbacha	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisésa	Nombre d'éléments
-.143	-.141	4
a. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.		

Nous devons tenir compte du fait que notre échantillon est ici réduit à n=167. La valeur du coefficient alpha s'établit entre 0 et 1 et est jugée acceptable quand alpha est supérieur à 0,7 dans le cas de l'indice d'indépendance décisionnelle la fiabilité n'est donc pas établie.

Tableau XXII : Statistiques d'item de l'indice d'indépendance

Statistiques d'item			
	Moyenne	Ecart-type	N
Indépendance-responsabilités	2.3413	1.40469	167
Indépendance-répercutions	3.0719	1.50729	167
Indépendance-avis des proches	4.1437	1.40256	167
Indépendance-mes décisions	3.3772	1.46697	167

Tableau XXIII : Statistiques de total des éléments de l'indice d'indépendance

Statistiques de total des éléments					
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Indépendance-responsabilités	10.5928	5.363	.034	.324	-.287a
Indépendance-répercutions	9.8623	5.951	-.091	.375	-.036a
Indépendance-avis des proches	8.7904	6.420	-.117	.305	.005
Indépendance-mes décisions	9.5569	5.742	-.048	.260	-.123a
a. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.					

Le tableau ci-avant montre que les quatre éléments qui composent l'indice d'indépendance de décision ne montrent pas une cohésion statistique suffisante. Cet indice est donc remis en question. Fernandez dans son évaluation du CTI-F pointait déjà certaines limites à la fiabilité de cet indice (Fernandez et al., 2008).

Sur nos trois indices, seuls les deux premiers, l'indice de volonté et l'indice de confiance, sont donc fiables. Nous focaliserons donc notre attention sur les impacts que pourraient avoir nos autres variables sur la volonté et la confiance de nos participants. En commençant par observer quels sont les motifs du retour aux études de notre échantillon.

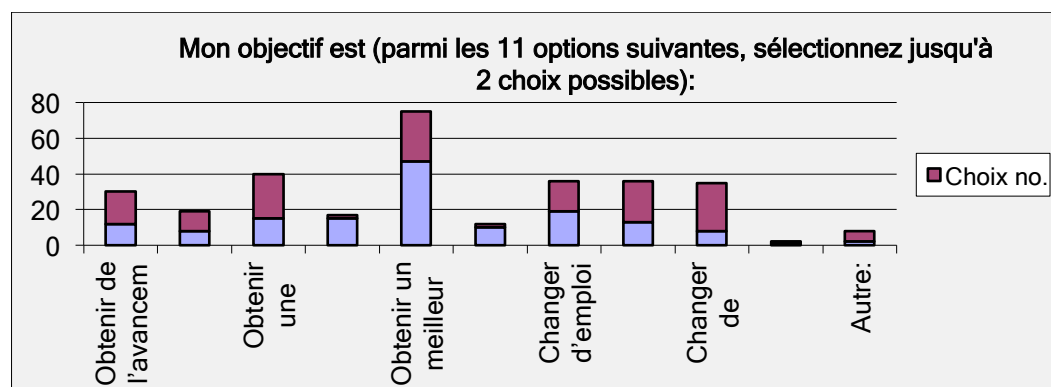
4.2.3 Les motifs du retour aux études

Dans le cadre de notre recherche la question du motif du retour aux études se pose. Notre thèse est qu'un nombre conséquent d'étudiantes et d'étudiants de la Faculté d'éducation permanente s'y sont inscrit pour préparer un changement de carrière soit un changement de métier, de domaine ou d'emploi dans une moindre mesure. Nous avons donc posé une question relative à ce retour à notre échantillon et vous voyez leurs réponses ci-dessous :

Tableau XXIV : Tableau des objectifs des participants

Mon objectif est (parmi les 11 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 2 choix possibles):			
Answer Options	Choix no.1	Choix no.2	Response Count
Obtenir de l'avancement dans mon entreprise	18	12	30
Changer de fonction dans mon entreprise	11	8	19
Obtenir une compétence supplémentaire nécessaire à ma fonction	25	15	40
Obtenir une formation non reliée à mon emploi	2	15	17
Obtenir un meilleur salaire	28	47	75
Lancer mon entreprise	2	10	12
Changer d'emploi	17	19	36
Changer de métier	23	13	36
Changer de domaine	27	8	35
Répondre à une demande de mon entreprise	1	1	2
Autre:	6	2	8
Si Autre, veuillez préciser:			18
<i>answered question</i>			162
<i>skipped question</i>			8

Figure 5 : Objectifs des participants



Le premier motif de retour de nos participants est clairement un gain financier (28 premiers choix) ; c'est l'objectif premier dans notre échantillon (n=162) et dans une certaine mesure l'obtention d'une compétence supplémentaire (25 premiers choix) doit aider ce premier objectif. Pour nous le plus important est que l'idée de changer de domaine (27 premiers choix) - ou de métier (23 premiers choix) - vient directement derrière ces deux premiers motifs.

Il se peut aussi que la satisfaction liée à leur activité soit liée à ce retour aux études ; en effet selon Leibowitz et Lea (1985) une transition peut être liée à un décalage entre les différents rôles joués par un même individu, il se peut donc qu'un changement dans ses intérêts professionnels et où personnels, sa satisfaction pour sa fonction ou son niveau de responsabilité soit à l'origine d'une transition. Nous avons donc créé une série de cinq questions fondées sur les travaux de Leibowitz et Lea (1985) :

27. Mes intérêts professionnels ont changé depuis le début de ma carrière.
28. Mes intérêts personnels ont évolué depuis le début de ma carrière.
29. Je suis satisfait de mon activité professionnelle actuelle.
30. Je suis satisfait de mon niveau de revenu actuel.
31. Je suis satisfait de mon niveau de responsabilité actuel.
32. J'ai changé de métier au cours des dernières années.
33. J'ai peur de perdre mon emploi dans les prochaines années.
34. Je pense changer de métier au cours des prochaines années.
35. J'ai le sentiment de me rapprocher de mon objectif par ce retour aux études.

Les réponses possibles à ces questions étaient au nombre de trois : « oui, non, nsp ». Nous verrons ci- dessous les réponses les plus significatives au vu de notre recherche

Tableau XXV : Réponses à la question 27

Mes intérêts professionnels ont changé depuis le début de ma carrière.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Oui	64.6%	106
Non	23.2%	38
Ne s'applique pas / ne sais pas	12.2%	20
<i>answered question</i>		164
<i>skipped question</i>		6

Tableau XXVI : Réponses à la question 28

Mes intérêts personnels ont évolué depuis le début de ma carrière.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Oui	86.6%	142
Non	5.5%	9
Ne s'applique pas / ne sais pas	7.9%	13
<i>answered question</i>		164
<i>skipped question</i>		6

Tableau XXVII : Réponses à la question 29

Je suis satisfait de mon activité professionnelle actuelle.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Oui	42.1%	69
Non	43.9%	72
Ne s'applique pas / ne sais pas	14.0%	23
<i>answered question</i>		164
<i>skipped question</i>		6

Tableau XXVIII : Réponses à la question 34

Je pense changer de métier au cours des prochaines années.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Oui	64.4%	105
Non	22.7%	37
Ne s'applique pas / ne sais pas	12.9%	21
<i>answered question</i>		163
<i>skipped question</i>		7

Tableau XXIX : Réponses à la question 35

J'ai le sentiment de me rapprocher de mon objectif par ce retour aux études.		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Oui	89.0%	145
Non	4.3%	7
Ne s'applique pas / ne sais pas	6.7%	11
<i>answered question</i>		163
<i>skipped question</i>		7

Pour résumer, 64,6% de notre échantillon a donc connu une évolution de ses intérêts professionnels, 89,4% de ce même échantillon ont vu leurs intérêts personnels évolués. La satisfaction de notre échantillon vis-à-vis de leur activité actuelle n'est que de 43,9%, quand la satisfaction vis-à-vis du niveau de responsabilité atteint 44,5% et que l'insatisfaction vis-à-vis de leur salaire atteint les 64,6%. Notre 64,4% de notre échantillon pensent à changer de métier et 89% pensent que ce retour aux études va les aider.

Tableau XXX : Tableau croisé satisfait activité professionnelle actuelle - changer de domaine

Tableau croisé Satisfait activité pro actuelle. * Changer domaine				
Effectif		Changer domaine		Total
		Choix no.1	Choix no.2	
Satisfait activité pro actuelle.	Oui	6	2	8
	Non	16	2	18
	Ne s'applique pas / ne sais pas	5	4	9
Total		27	8	35

Tableau XXXI : Tableau croisé satisfait activité professionnelle actuelle - changer de métier

Tableau croisé Satisfait activité pro actuelle. * Changer métier				
Effectif		Changer métier		Total
		Choix no.1	Choix no.2	
Satisfait activité pro actuelle.	Oui	5	3	8
	Non	13	7	20
	Ne s'applique pas / ne sais pas	5	3	8
Total		23	13	36

Les tableaux ci-dessus semblent confirmer que lorsque la satisfaction vis-à-vis de l'activité professionnelle actuelle n'est pas présente, les motifs du retour aux études que sont le changement de domaine et le changement de métier arrivent en première position.

De notre point de vue, la question serait donc de savoir si le fait de souhaiter changer de métier ou de domaine implique une volonté et une confiance plus importante. En d'autres mots, est-ce que les changeurs se distinguent des non-changeurs en terme de confiance et ou de volonté. Nos hypothèses statistiques sont les suivantes :

- H_0 : la volonté est distribuée de manière semblable chez nos trois sous-groupes
- H_1 : la volonté est distribuée de manière différente dans au moins un des sous-groupes

Figure 6 : objectif changer de métier et indice de volonté

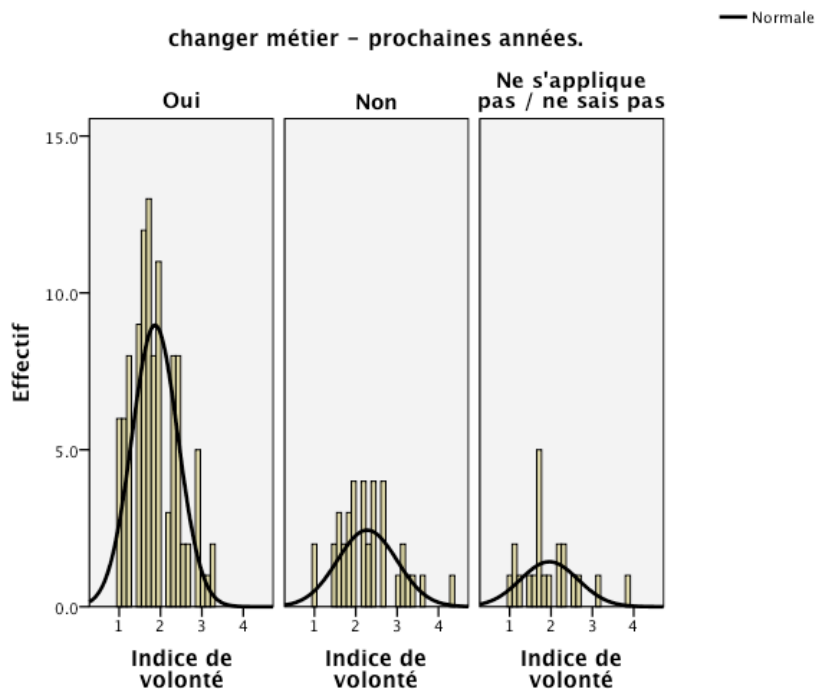


Tableau XXXII : Tableau des rangs selon la décision de changer de métier

Rangs			
	changer métier - prochaines années.	N	Rang moyen
Indice de volonté	Oui	105	75.05
	Non	37	103.19
	Ne s'applique pas / ne sais pas	21	79.43
	Total	163	

Le graphique ci-dessus compare les distributions de volonté entre nos trois sous-groupes : les changeurs, les non-changeurs et les indéterminés (ne s'applique pas /ne sait pas). Le tableau ci-dessus montre des rangs proches en ce qui concerne les changeurs et les indéterminés alors que le rang des non-changeurs est plus éloigné.

Tableau XXXIII : Test de Kruskal Wallis

Test ^{a,b}	
	Indice de volonté
Khi-deux	9.851
ddl	2
Signification asymptotique	.007
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : changer métier - prochaines années.	

Le test de Kruskal Wallis nous donne une statistique du Khi^2 de 9.851 avec 2 degrés de liberté et une signification asymptotique de $.007 < .05$. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et affirmer que la distribution de la volonté diffère dans l'un de nos sous-groupes. Se pourrait-il que les non-changeurs soient moins volontaires que les deux autres sous-groupes? Rien ne nous permet de le prouver, cependant c'est la notre intuition.

4.2.4 Les facteurs externes à l'ontosystème

4.2.4.1 Les microsystèmes qui entrent en jeux

Comme nous l'avons abordé ci-avant, plusieurs motifs externes peuvent potentiellement être cause des transitions de notre échantillon. Nous connaissons maintenant certains de ces motifs. Nous savons aussi que notre échantillon a confiance dans son habileté à gérer sa transition ainsi qu'une forte volonté grâce aux informations fournies par le CTI-F.

Mais qui sont nos participants? Nous savons que nous avons une majorité de femmes dans notre échantillon et que leur âge moyen se situe aux alentours de trente-cinq ans. Nous verrons ici les autres informations démographiques recueillies dans la troisième section de notre sondage en ligne, cette section reprend le questionnaire mis au point par le B.E.E.D de la F.E.P.

Les questions d'ordre économique peuvent tenir un rôle dans la motivation mais peuvent aussi avoir un impact sur le retour aux études. Dans notre série de questions démographiques nous avons voulu obtenir un certain nombre d'informations que nous pensons de première importance dans la compréhension de notre échantillon.

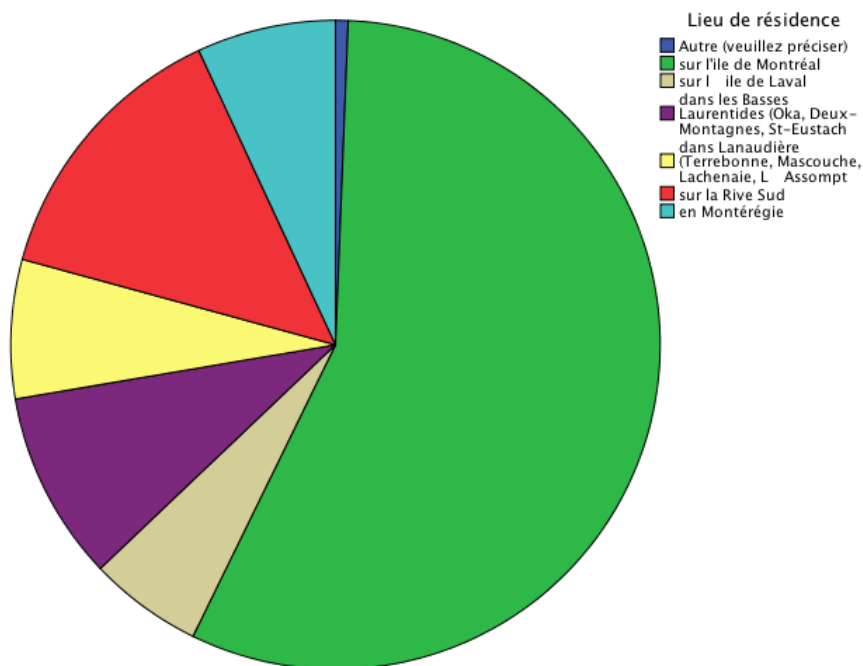
4.2.4.1.1 La situation personnelle

Tableau XXXIV : Tableau des effectifs selon la situation personnelle

Situation personnelle		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Célibataire	36	21.2	22.6	22.6
	En couple	54	31.8	34.0	56.6
	foyer monoparental	12	7.1	7.5	64.2
	foyer biparental	57	33.5	35.8	100.0
	Total	159	93.5	100.0	
Manquante	Système manquant	11	6.5		
Total		170	100.0		

Comme le montre le tableau ci-dessus, nos participants vivent en couple dans 65.3% des cas et ont des enfants dans 42,6% des cas. Le diagramme circulaire ci-dessous nous informe qu'ils vivent majoritairement à Montréal.

Figure 7 : Lieu de résidence



4.2.4.1.2 La situation professionnelle

Tableau XXXV : Tableau des effectifs selon le nombre d'années sur le marché du travail

Sur marché travail depuis					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins d'un an	11	6.5	6.9	6.9
	1 à 3 ans	14	8.2	8.8	15.7
	4 à 5 ans	11	6.5	6.9	22.6
	6 à 9 ans	23	13.5	14.5	37.1
	10 à 14 ans	34	20.0	21.4	58.5
	15 à 19 ans	23	13.5	14.5	73.0
	20 à 24 ans	20	11.8	12.6	85.5
	25 ans et plus	23	13.5	14.5	100.0
	Total	159	93.5	100.0	
Manquante	Système manquant	11	6.5		
Total		170	100.0		

58,8% de nos participants sont sur le marché de l'emploi depuis au moins dix ans, en fait ils

le sont depuis une quinzaine d'années en moyenne % selon le graphique suivant :

Figure 8 : Histogramme du nombre d'année sur le marché du travail

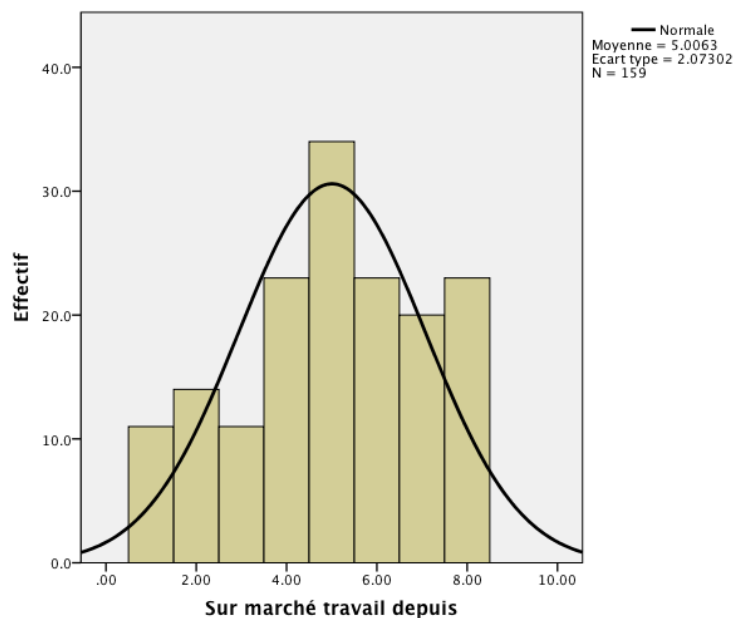
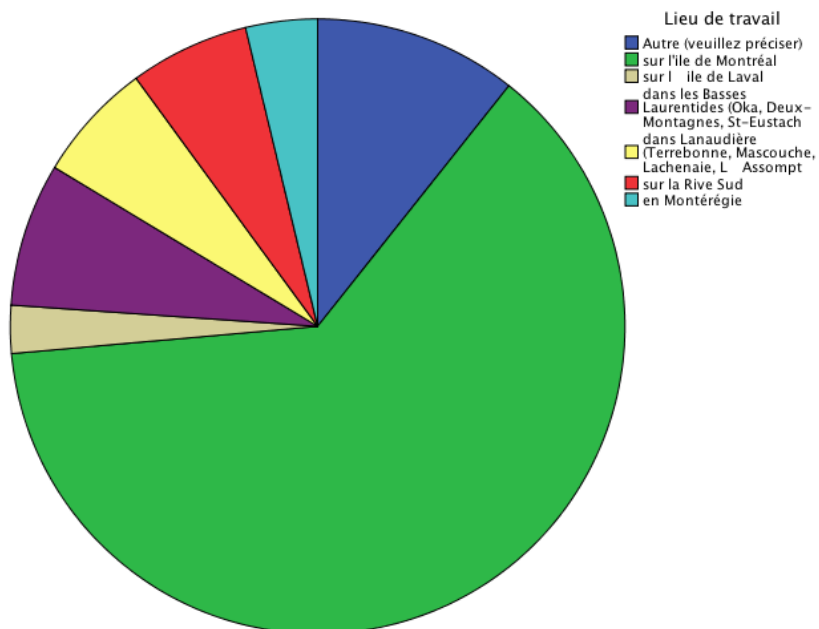


Figure 9 : Lieu de travail



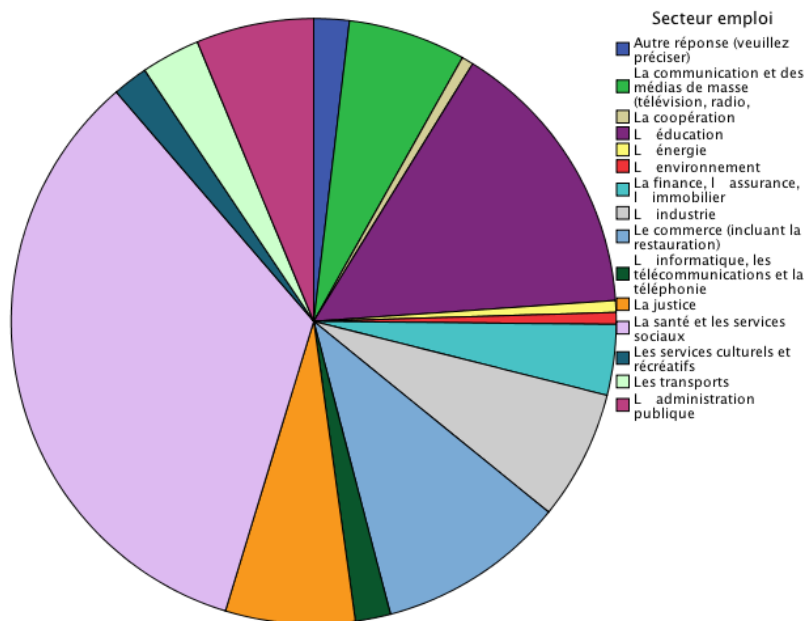
Le diagramme circulaire ci-dessus nous informe qu'ils et qu'elles travaillent majoritairement à Montréal.

Tableau XXXVI : Tableaux des effectifs selon le statut professionnel

Statut professionnel		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Salarié(e) à temps partiel	30	17.6	18.9	18.9
	Salarié(e) à temps complet	74	43.5	46.5	65.4
	Travailleur(euse) autonome	9	5.3	5.7	71.1
	Chômeur(euse)	11	6.5	6.9	78.0
	Sans emploi	24	14.1	15.1	93.1
	En congé maternité ou parental	4	2.4	2.5	95.6
	Mère (ou Père) au foyer	5	2.9	3.1	98.7
	En congé à traitement différé	1	.6	.6	99.4
	Retraité(e)	1	.6	.6	100.0
	Total	159	93.5	100.0	
Manquante	Système manquant	11	6.5		
Total		170	100.0		

Au moment où l'enquête a été réalisée, 46,5 % de nos participants travaillaient à temps plein, 18,9% travaillaient à temps partiels et 5.7% travaillaient en autonome, notre échantillon comptait 6.9% de chômeurs et 15,1% de nos participants était sans emploi.

Figure 10 : Secteur d'emploi



Nos participants travaillent principalement dans les domaines de la santé et de l'éducation, ces deux secteurs regroupent plus de 50% des effectifs de notre échantillon.

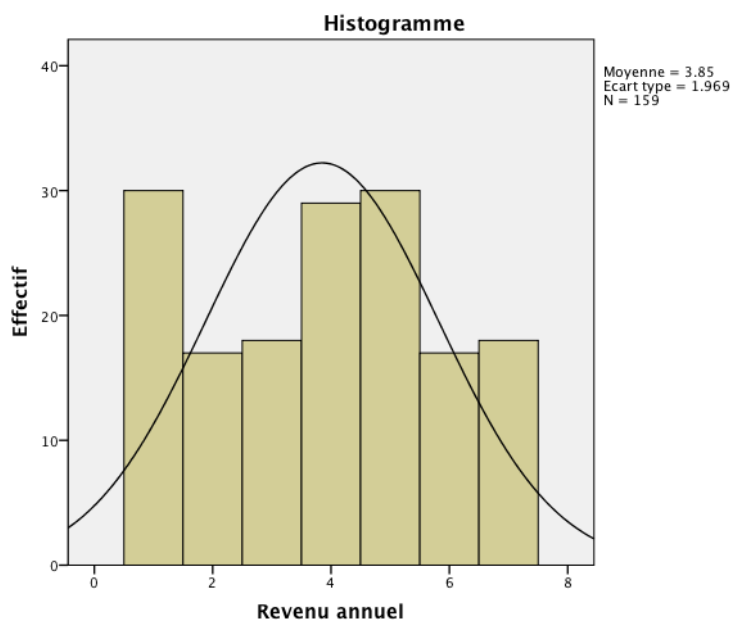
4.2.4.1.3 Le niveau de revenu

Tableau XXXVII : Tableau des effectifs selon le revenu annuel

Revenu annuel		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	à moins de 10 000 \$	30	17.6	18.9	18.9
	entre 10 000 et 19 999\$	17	10.0	10.7	29.6
	entre 20 000 et 29 999\$	18	10.6	11.3	40.9
	entre 30 000 et 39 999\$	29	17.1	18.2	59.1
	entre 40 000 et 49 999\$	30	17.6	18.9	78.0
	entre 50 000 et 59 999\$	17	10.0	10.7	88.7
	à 60 000\$ et plus	18	10.6	11.3	100.0
	Total	159	93.5	100.0	
Manquante	Système manquant	11	6.5		
Total		170	100.0		

Le revenu médian de notre échantillon n=159 est inférieur à 39,000 \$ par an, il se situe donc dans la lignée du revenu médian dans la province. Cependant il faut noter que 40,9% de notre échantillon a un revenu inférieur à 29,000\$ et près de 19% de notre échantillon gagne moins de 10,000\$ par an.

Figure 11 : Histogramme du revenu annuel



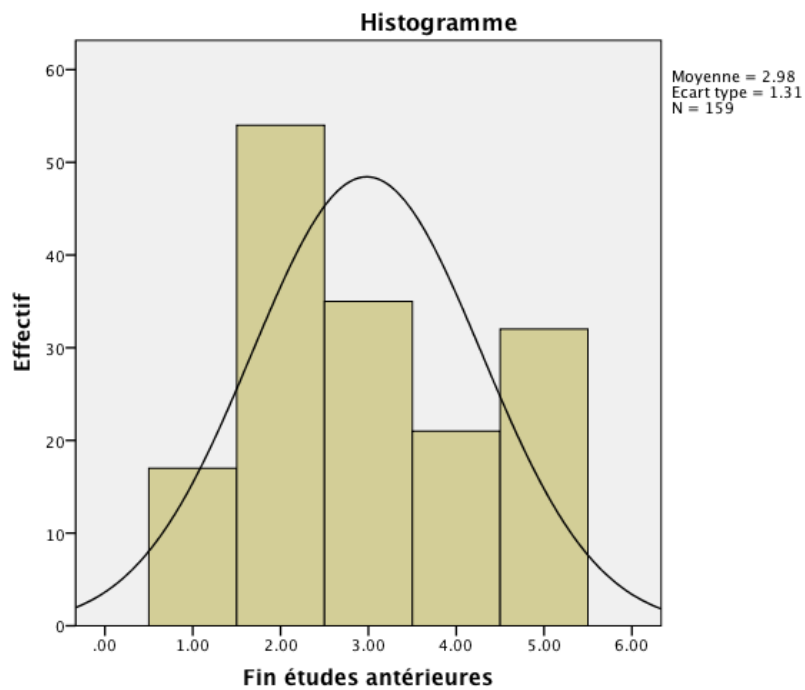
4.2.4.1.4 Le temps révolu depuis la diplomation précédente

Tableau XXXVIII : Tableau des effectifs selon la fin des études antérieures

Fin des études antérieures		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	moins de 1 an	17	10.0	10.7	10.7
	de 1 à 5 ans	54	31.8	34.0	44.7
	de 6 à 10 ans	35	20.6	22.0	66.7
	de 11 à 15 ans	21	12.4	13.2	79.9
	plus de 16 ans	32	18.8	20.1	100.0
	Total	159	93.5	100.0	
Manquante	Système manquant	11	6.5		
Total		170	100.0		

Il s'est écoulé plus de 5 ans entre la fin des études antérieures et le début du programme actuel pour plus 55.3% de notre échantillon $n = 159$. Comme le montre la courbe de distribution de l'histogramme ci-dessous, il s'est écoulé entre 6 et 10 ans depuis le début de carrière de notre échantillon en moyenne, ce qui correspond à la valeur souhaitée dans notre cadre théorique.

Figure 12 : Histogramme de fin des études antérieures



4.2.5 Le rôle de l'exosystème donc de la FEP et les barrières institutionnels

Selon la théorie éco-systémique de Bronfenbrenner et Morris (1997), les facteurs institutionnels sont des paramètres de l'environnement externe qui influencent le développement de manière indirecte, en d'autres termes il s'agit de l'exosystème. Dans notre cas, des mesures, politiques ou procédures de la Faculté d'éducation permanente qui ont un impact sur notre échantillon mais sur lesquelles notre échantillon n'a pas de prise. Selon de nombreux spécialistes, l'université doit être un environnement aidant (Stein et al., 2011; Wyatt, 2011) Nous avons donc créé un certain nombre d'énoncés pour nous informer du jugement que les membres de notre échantillon se faisaient de leur faculté. Ces énoncés avaient une échelle de réponse de type Likert en 5 points du positif vers le négatif :

1	2	3	4	5
<i>Tout à fait d'accord</i>	<i>Plutot d'accord</i>	<i>Ni d'accord, ni en désaccord</i>	<i>Plutot en désaccord</i>	<i>Tout à fait en désaccord</i>

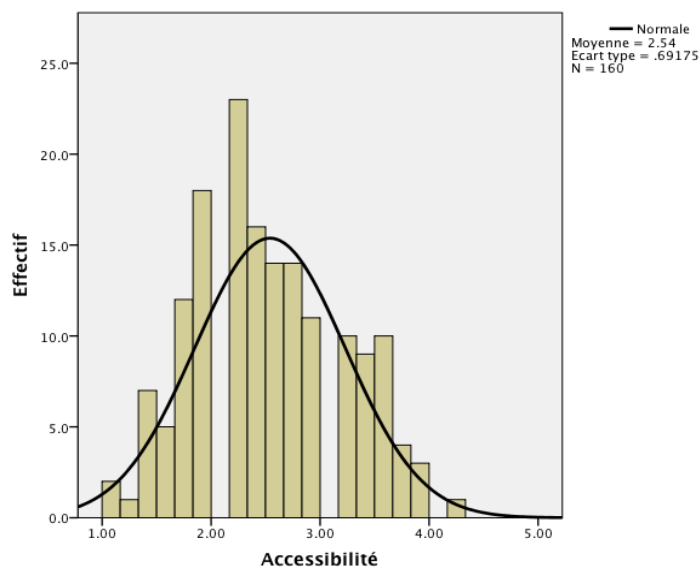
Par la suite, nous avons procédé à la création de trois indices, le premier indice est l'indice d'accessibilité qui regroupe cinq variables liées au concept de la barrière institutionnelle, selon Cross (1981), qu'ont les étudiants matures. Le deuxième est l'indice informationnel qui regroupe quatre variables liées au besoin d'information qu'on les étudiants non-traditionnels. Le troisième est l'indice campus qui regroupe dix variables liés au jugement que se font les étudiants sur leur faculté.

4.2.5.1 L'accessibilité de la formation

L'accessibilité à l'institution est documentée dans notre questionnaire par cinq énoncés relatifs : aux coûts, aux horaires, aux lieux de cours, aux prérequis à l'inscription et à la charge de travail demandée par la formation:

- 37. Le coût de ma formation ne m'a pas posé de problème.
- 38. Les horaires de ma formation ne m'ont pas posé de problème.
- 39. Les lieux de ma formation ne m'ont pas posé de problème.
- 40. Les règlements, préalables ou procédures à mon admission à la formation ne m'ont pas posé de problème.
- 41. La charge de travail à fournir dans le cadre de la formation (lectures, travaux à rendre examens, etc.) ne m'a pas posé de problème.

Figure 13 : Indice d'accessibilité



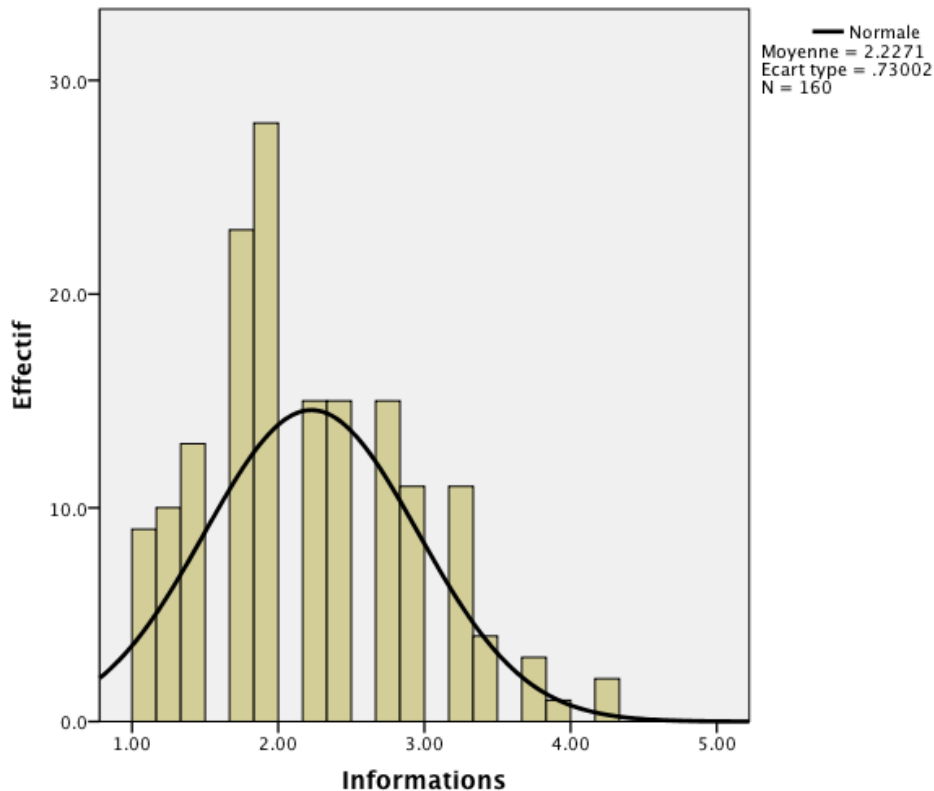
Avec une moyenne de 2.54 pour $n=160$ et un écart type de .69175, l'histogramme ci-dessus a une courbe de distribution qui montre une forte asymétrie des résultats vers la gauche. Notre échantillon est dans l'ensemble plutôt d'accord avec nos cinq énoncés, l'accessibilité à l'institution serait donc plutôt bonne mais pour une fraction non négligeable de notre échantillon l'accessibilité n'est pas idéale.

4.2.5.2 La disponibilité de l'information

L'indice informationnel a été créé à partir de trois énoncés :

- 36. J'ai facilement trouvé les informations que je recherchais sur la formation.
- 42. J'ai reçu suffisamment d'information avant mon inscription.
- 43. J'ai reçu suffisamment d'information après mon inscription.

Figure 14 : Indice Informationnel



Avec une moyenne de 2.2271 pour $n=160$ et un écart type de .73002, l'histogramme ci-dessus a une courbe de distribution qui montre une forte asymétrie des résultats vers la gauche. Notre échantillon est plutôt d'accord avec nos quatre énoncés, l'échantillon a trouvé et obtenu les informations qu'il recherchait avant et après son entrée dans le programme.

4.2.5.3 Le jugement des participants sur le campus

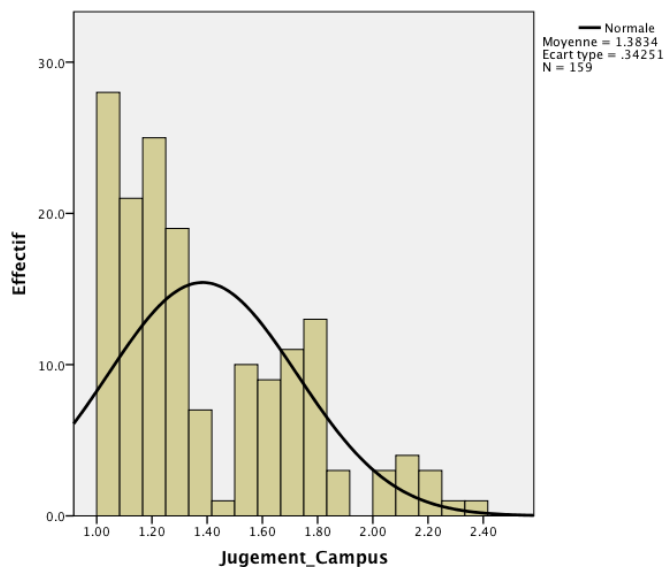
L'indice campus nous apporte un éclairage sur la perception qu'ont les étudiants et les étudiantes de leur faculté. Cet indice regroupe les questions 44 à 53 de notre questionnaire.

- 44. En matière d'accueil et de référence des étudiant(e)s.
- 45. En matière de reconnaissance de mes acquis.
- 46. En matière de suivi post accueil des étudiant(e)s.
- 47. En terme de facilité d'accès au personnel administratif.
- 48. En terme de qualité de l'environnement et des installations.
- 49. En terme de l'accès à la documentation (bibliothèque, courriel, accès à distance...)
- 50. En terme de facilité d'accès aux installations.
- 51. En terme de facilité d'accès à vos professeurs.
- 52. En terme de qualité de la formation reçue.
- 53. En terme d'aide reçue quand vous en avez eu besoin.

Le jugement de l'échantillon s'est fait sur une échelle de type likert en 5 points :

1 : Très bonne	2 : Bonne	3 : Moyenne	4 : Mauvaise	5 : Très mauvaise
----------------	-----------	-------------	--------------	-------------------

Figure 15 : Histogramme de jugement du campus de la FEP



Avec une moyenne de 1.3834 et un écart type de .34.251 pour n=159, l'histogramme ci-dessus nous montre que les participants à notre recherche sont satisfaits de leur environnement sur le campus. La courbe de distribution fortement asymétrique vers la gauche indique un jugement positif de la Faculté d'éducation permanente.

La Faculté d'éducation permanente incarne dans notre étude l'exosystème de Bronfenbrenner et Morris (1997) Il serait faux de dire que cet exosystème soit le seul qui puisse avoir un impact sur l'individu mais c'est celui que nous souhaitons tester en raison de sa proximité avec celui-ci. C'est aussi l'exosystème qui aurait le plus gros impact sur nos participants en tant que facteur externe selon les recherches de Cross (1981), Stein et al. (2011) et Wyatt (2011).

4.3 Les impacts des différents facteurs sur les ontosystèmes de notre échantillon.

Après avoir vu les différents facteurs internes et externes que nous pensons avoir un impact sur le retour aux études des adultes, passons maintenant à l'étape suivante qui est de déterminer quels sont ceux qui ont réellement un impact sur le retour.

Quand nous pensons au retour aux études de notre échantillon, nous pensons aux impacts que ces facteurs ont sur notre échantillon. Nous mesurerons donc les impacts des différents facteurs sur la confiance et la volonté de nos participants. Nous choisissons délibérément d'exclure les influences sur l'indice d'indépendance, celui-ci n'étant pas fiable d'après les informations à notre disposition.

Le sexe et l'âge sont les deux premiers facteurs que nous avons observés dans notre échantillon, ces deux facteurs sont internes à chacun de nos ontosystèmes. L'écart en matière de représentativité de notre échantillon étant très grand, certaines comparaisons ne seront pas significatives, cependant nous avons créé cinq groupes d'âge qui pourraient selon nous nous donner certains renseignements précieux sur la sensibilité de nos ontosystèmes à un moment de leur vie.

Tableau XXXIX : Tableau d'effectif par groupes d'âges

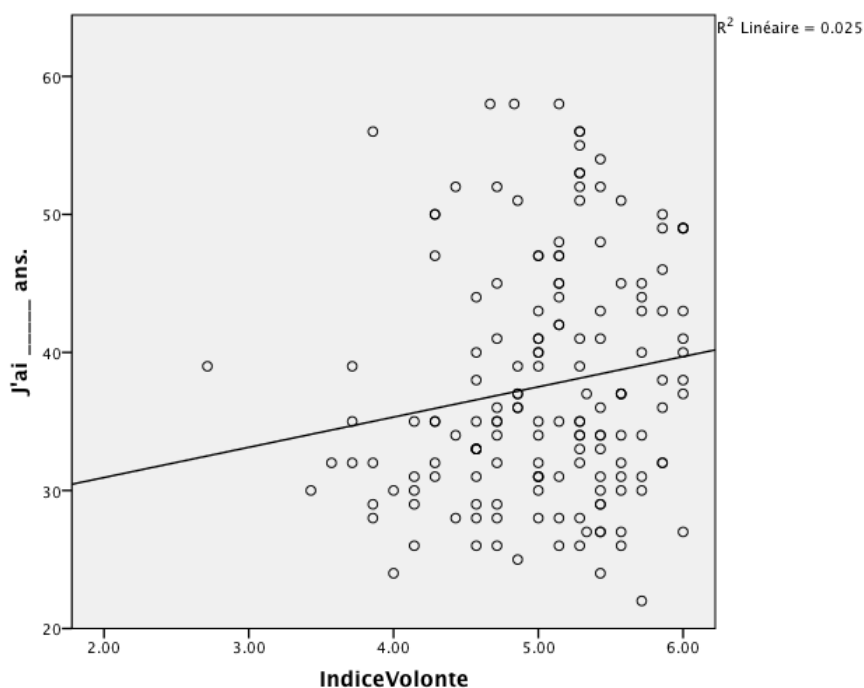
		Groupe d'âge			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	- de 25 ans	15	8.8	8.8	8.8
	de 26 à 31 ans	41	24.1	24.1	32.9
	de 32 à 37 ans	48	28.2	28.2	61.2
	de 38 à 43 ans	26	15.3	15.3	76.5
	de 44 à 49 ans	20	11.8	11.8	88.2
	+ de 50 ans	20	11.8	11.8	100.0
	Total	170	100.0	100.0	

4.3.1 L'âge sur la volonté

Notre intuition nous pousse à croire que la volonté d'une transition de carrière est plus facile à avoir à certains moments ou âges qu'à d'autres, nos hypothèses statistiques sont les suivantes :

- H_0 : il n'existe pas de lien entre l'âge et la volonté de notre échantillon
- H_1 : il existe un lien entre l'âge et la volonté de notre échantillon

Figure 16 : Droite de régression de l'âge sur l'indice de volonté



Selon le graphique il existe une relation linéaire positive entre l'âge de nos participants. Notre hypothèse est simple, il existe un lien entre l'âge d'une personne en transition et son indice de volonté.

Tableau XL : Tableau des variables introduites et supprimées de l'âge sur l'indice de volonté

Variables introduites/supprimées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	Age mod ^b	.	Entrée
a. Variable dépendante : Indice de volonté			
b. Toutes variables requises saisies.			

Tableau XLI : Tableau récapitulatif des modèles de l'âge sur l'indice de volonté

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.157a	.025	.018	.61405
a. Valeurs prédites : (constantes), Age mod				
b. Variable dépendante : Indice de volonté				

Tableau XLII : ANOVA de l'âge sur l'indice de volonté

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	1.497	1	1.497	3.971	.048 ^b
	Résidu	59.197	157	.377		
	Total	60.695	158			
a. Variable dépendante : Indice de volonté						
b. Valeurs prédites : (constantes), Age mod						

Le test de l'anova retourne une signification $p = .048 < .05$ nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et confirmer l'existence d'un lien de faible intensité entre l'âge et la volonté.

Tableau XLIII : Tableau des coefficients de l'âge sur l'indice de volonté

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2.388	.218		10.955	.000
	Age mod	-.011	.006	-.157	-1.993	.048
a. Variable dépendante : Indice de volonté						

Tableau XLIV : Tableau statistiques des résidus de l'âge sur l'indice de volonté

Statistiques des résidus ^a					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	1.7348	2.1404	1.9648	.09735	159
Résidu	-1.08407	2.33685	.00000	.61210	159
Erreur Prévision	-2.363	1.804	.000	1.000	159
Erreur Résidu	-1.765	3.806	.000	.997	159
a. Variable dépendante : Indice de volonté					

Figure 17 : Histogramme de régression de résidu standardisé de l'âge sur l'indice de volonté

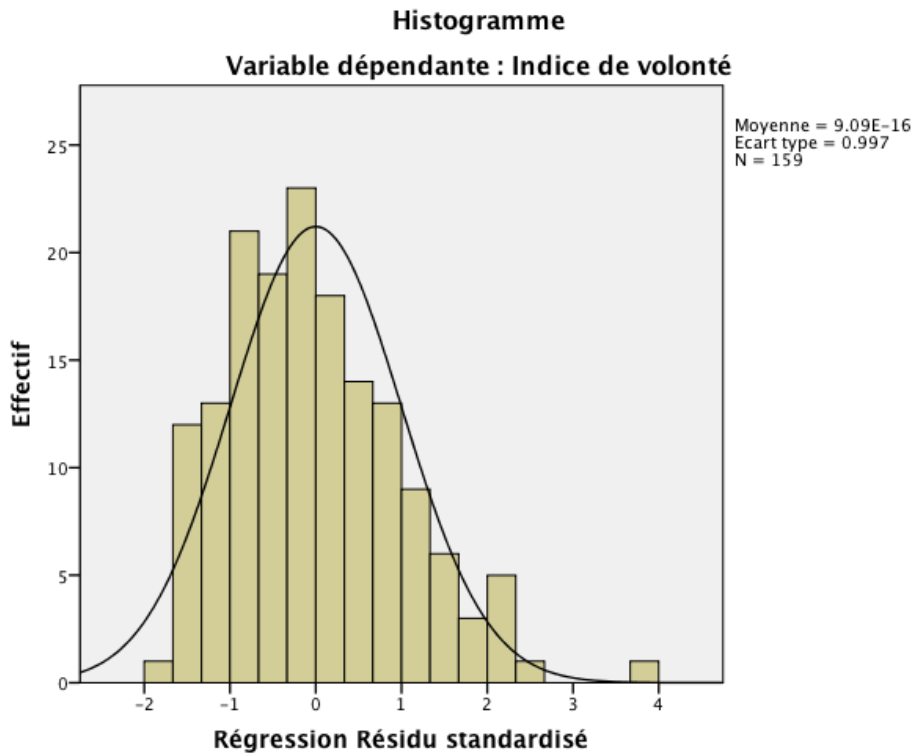


Figure 18 : Diagramme gaussien P-P de régression de résidu standardisé de l'âge sur l'indice de volonté

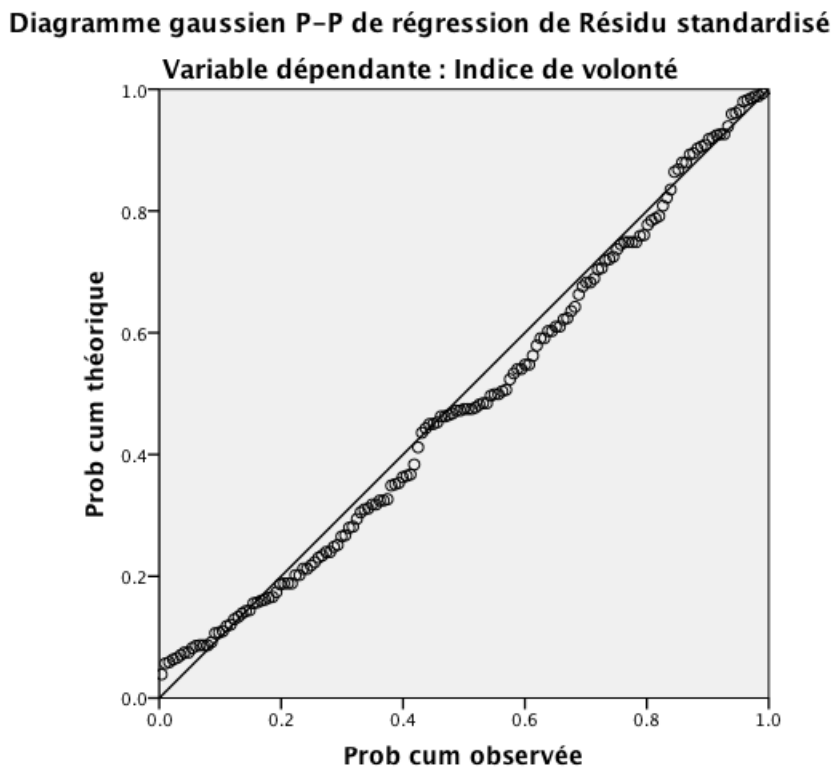
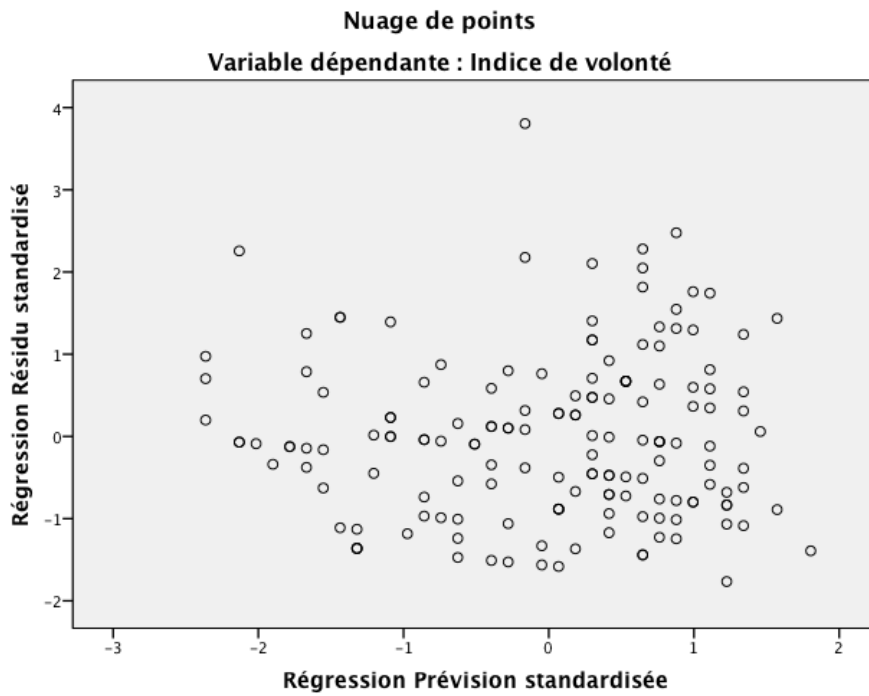


Figure 19 : Nuage de points de régression de l'âge sur l'indice de volonté



Il existe donc bien un lien entre l'âge et la volonté au sein des participants de notre échantillon. Il se pourrait bien que la volonté puisse être plus forte à un certain âge qu'un autre. Notre intuition que la volonté est plus forte lorsque les participants ont entre trente et quarante ans reste cependant à prouver.

4.3.2 Le sexe et l'ontosystème

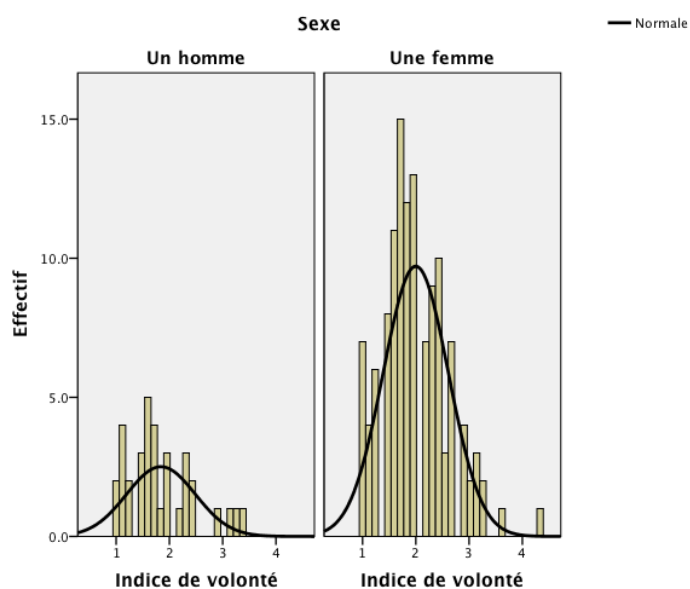
Existe-t-il des différences entre les hommes et les femmes de notre échantillon en termes de volonté et de confiance. Au vu des statistiques vues précédemment nous en doutons.

4.3.2.1 Femme, homme et volonté

Existe-t'il une différence en terme de motivation entre hommes et femmes?

- H_0 = le sexe des participants n'a pas d'impact sur la volonté
- H_1 = le sexe des participants à un impact sur la volonté

Figure 20 : Histogrammes comparatifs de volonté homme-femme



Si la courbe de distribution chez les hommes est plus plate en raison de l'écart de l'effectif, les distributions nous paraissent normales et similaires chez les deux sexes.

Tableau XLV : Tableau des rangs de volonté homme-femme

Rangs				
	Sexe	N	Rang moyen	Somme des rangs
Indice de volonté	Un homme	34	68.75	2337.50
	Une femme	125	83.06	10382.50
	Total	159		

Tableau XLVI : Test de Kolmogorov-Smirnov de volonté homme-femme

Test ^a		Indice de volonté
Différences les plus extrêmes	Absolue	.183
	Positive	.032
	Négative	-.183
Z de Kolmogorov-Smirnov		.944
Signification asymptotique (bilatérale)		.335
a. Critère de regroupement : Sexe		

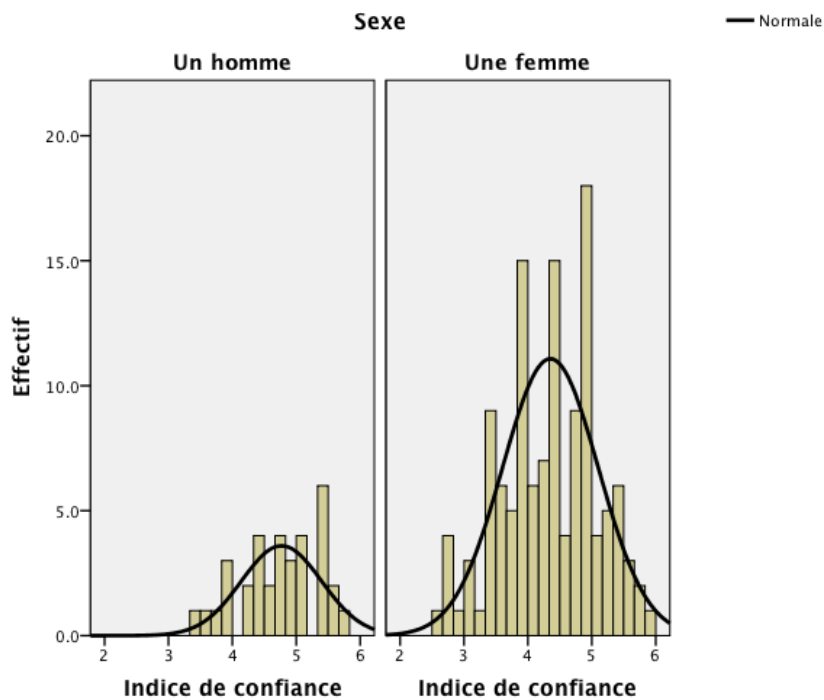
La statistique Z de Kolmogorov-Smirnov est de .944 qui correspond à une probabilité asymptotique $p = .335 > .05$ on ne peut donc pas rejeter l'hypothèse nulle, il n'y aurait donc pas de différence de volonté entre hommes et femmes dans notre échantillon.

4.3.2.2 Femmes, hommes et confiance

Une autre question que nous nous posons est liée à la confiance qu'éprouvent ces hommes et ces femmes. Nous savons que notre indice de confiance pour les hommes et les femmes est élevé, mais est-il le même chez les hommes et les femmes de notre échantillon ou existe-t-il une différence, notre hypothèse est qu'il n'y en a pas cependant nous pensons qu'il est nécessaire de vérifier ce point, voici donc nos hypothèses statistiques :

- H_0 = le sexe des participants n'a pas d'impact sur la confiance
- H_1 = le sexe des participants à un impact sur la confiance

Figure 21 : Histogrammes comparatifs de confiance homme-femme



Malgré l'écart en terme de taille d'échantillonnage, les distributions ci-dessus montrent certaines similitudes, les deux courbes suivent une distribution légèrement asymétrique vers la droite et leur moyenne semble être atteinte au même point.

Tableau XLVII : Tableau de fréquences de confiance homme-femme

Fréquences		
	Sexe	N
Indice de confiance	Un homme	34
	Une femme	125
	Total	159

Tableau XLVIII : Test de Kolmogorov-Smirnov de confiance homme-femme

Test ^a		
		Indice de confiance
Différences les plus extrêmes	Absolue	.250
	Positive	.250
	Négative	-.008
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.292
Signification asymptotique (bilatérale)		.071
a. Critère de regroupement : Sexe		

La statistique Z de Kolmogorov-Smirnov est de 1.292 qui correspond à une probabilité $p = .071 > .05$. On ne peut donc pas rejeter l'hypothèse nulle, il n'y aurait pas de différence de confiance significative entre hommes et femmes dans notre échantillon.

4.3.3 La diplomation précédente sur la confiance

Notre idée est la suivante, la confiance est aidée par l'expérience antérieure des participants, ainsi, ceux ayant déjà un diplôme universitaire seraient plus confiants que ceux n'en ayant pas.

- H_0 = La confiance est la même quel que soit le plus haut niveau d'études déjà acquis
- H_1 = La confiance varie selon le plus haut niveau d'études déjà acquis

Figure 22 : Histogrammes comparatifs plus haut niveau d'étude / indice de confiance

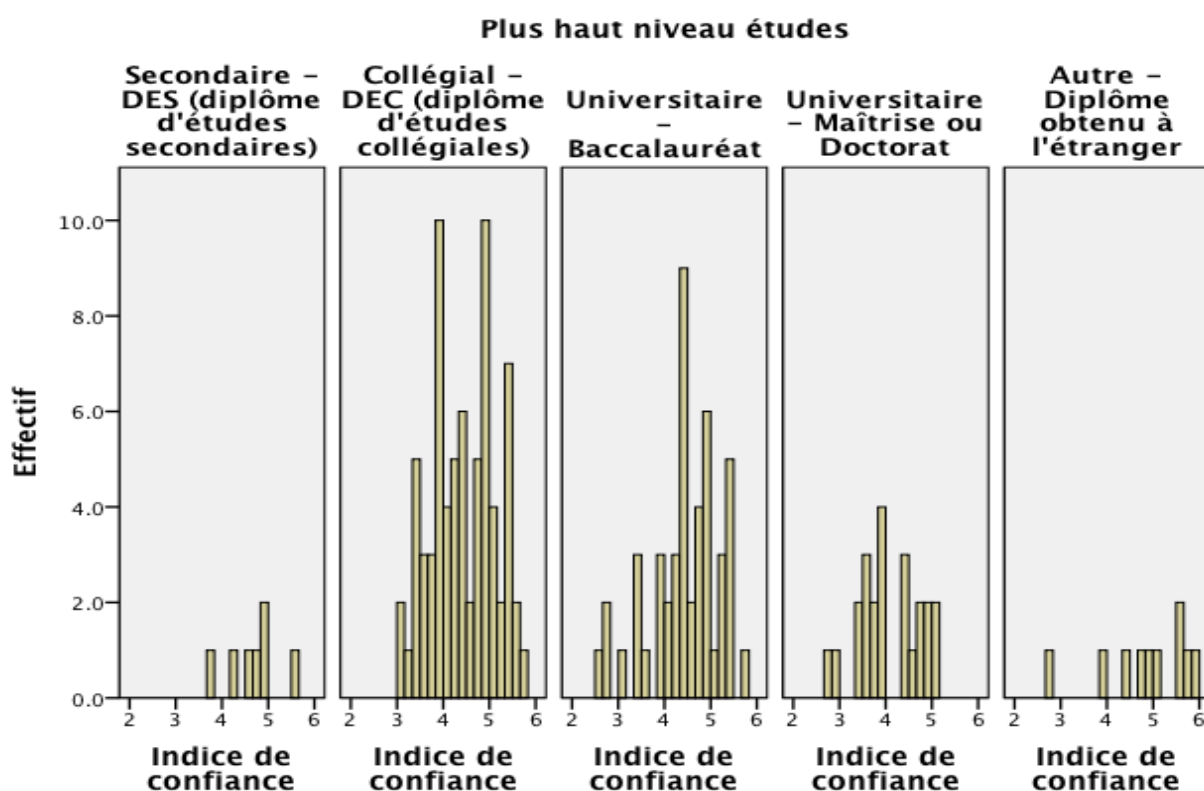


Tableau XLIX : Tableau des rangs de plus haut niveau d'étude / indice de confiance

Rangs			
	Plus haut niveau études	N	Rang moyen
Indice de confiance	Secondaire - DES (diplôme d'études secondaires)	7	93.00
	Collégial - DEC (diplôme d'études collégiales)	72	79.76
	Universitaire - Baccalauréat	47	82.62
	Universitaire - Maîtrise ou Doctorat	23	58.35
	Autre - Diplôme obtenu à l'étranger	10	110.15
	Total	159	

Tableau L : Test de Kruskal Wallis sur le plus haut niveau d'étude vis à vis indice de confiance

Test ^{a,b}	
	Indice de confiance
Khi-deux	10.114
ddl	4
Signification asymptotique	.039

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : Plus haut niveau études

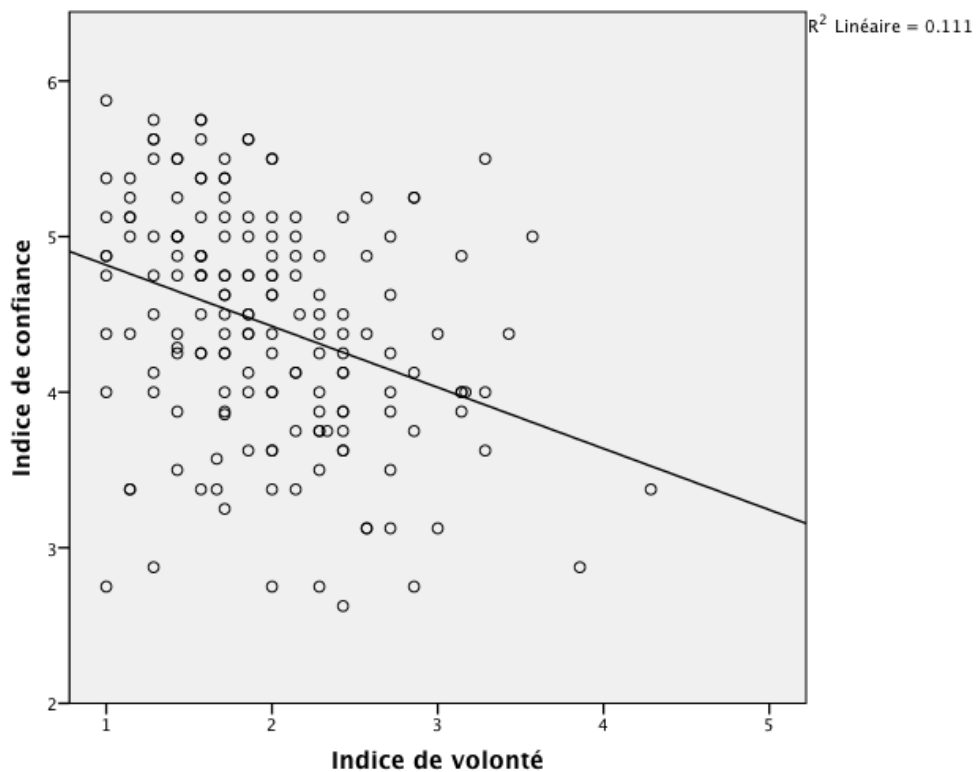
Le test de Kruskal-Wallis produit une statistique du Khi^2 avec k-1 degrés de liberté. La probabilité associée au $\chi^2(4)=10.114$ est $p = .039 < .05$, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et affirmer que la distribution de l'indice de confiance pourrait bien varier selon le plus haut niveau d'études précédemment atteint. La possession d'un diplôme universitaire serait donc un facteur aidant la confiance dans le cadre d'un retour aux études.

4.3.4 L'impact de la confiance sur la volonté

Nous avons jusqu'ici vu les effets que pouvaient avoir différents facteurs sur la volonté et la confiance mais nous n'avons pas investigué les liens qu'il pouvait exister entre ces deux facteurs. Il n'est pourtant pas illogique de penser que ces deux facteurs puissent avoir des effets l'un sur l'autre. Selon nous une confiance forte aiderait à garder une motivation forte. Or nos participants exhibent l'une et l'autre. Nos hypothèses statistiques seront les suivantes :

- H0 : il n'y a pas de relation entre l'indice de confiance et l'indice de volonté et l'indice de confiance permet de prédire l'indice de volonté
- H1 : Il y a une relation entre les deux indices et l'indice de confiance permet de prédire l'indice de volonté

Figure 23 : Droite de régression de l'indice de confiance sur l'indice de volonté



La droite de régression ci-avant à une pente $R^2 = 0.111$, il existerait donc une relation

négative entre la confiance et la volonté des participants selon le graphique ci-dessus, cependant nous tenons à rappeler qu'en raison de la codification inversée du CTI-F cette relation est en fait positive. Il existerait donc une relation proportionnelle positive entre la confiance et la volonté de nos participants.

Tableau LI : Tableau des variables introduites/supprimées de la confiance sur la volonté

Variables introduites/supprimées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	Indice de confiance ^b	.	Entrée
a. Variable dépendante : Indice de volonté			
b. Toutes variables requises saisies.			

Tableau LII : Tableau récapitulatif des modèles de la confiance sur la volonté

Récapitulatif des modèles ^b				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.334 ^a	.111	.106	.600
a. Valeurs prédites : (constantes), Indice de confiance				
b. Variable dépendante : Indice de volonté				

Tableau LIII : Test de l'ANOVA de la confiance sur la volonté

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	7.567	1	7.567	21.026	.000 ^b
	Résidu	60.462	168	.360		
	Total	68.029	169			
a. Variable dépendante : Indice de volonté						
b. Valeurs prédites : (constantes), Indice de confiance						

L'analyse de variance nous indique que la relation entre la variable dépendante choisie : l'indice de volonté, et la variable indépendante : l'indice de confiance, est belle et bien significative $F(1,168) = 21,026$, $p < .001$, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle

Tableau LIV : Tableaux des coefficients de la confiance sur la volonté

Coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	3.229	.277		11.647	.000
Indice de confiance	-.283	.062	-.334	-4.585	.000

a. Variable dépendante : Indice de volonté

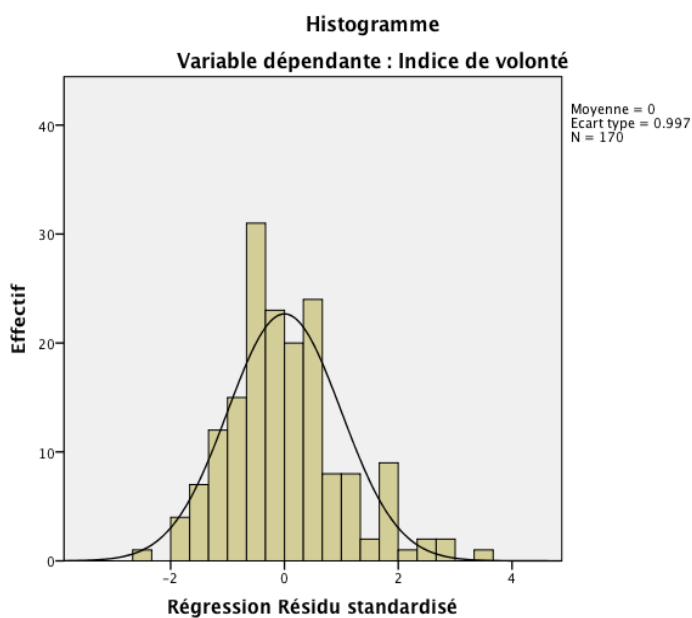
Tableau LV : Tableau des statistiques des résidus^a de la confiance sur la volonté

Statistiques des résidus^a

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	1.57	2.49	1.98	.212	170
Résidu	-1.452	2.011	.000	.598	170
Erreur Prévision	-1.926	2.417	.000	1.000	170
Erreur Résidu	-2.420	3.352	.000	.997	170

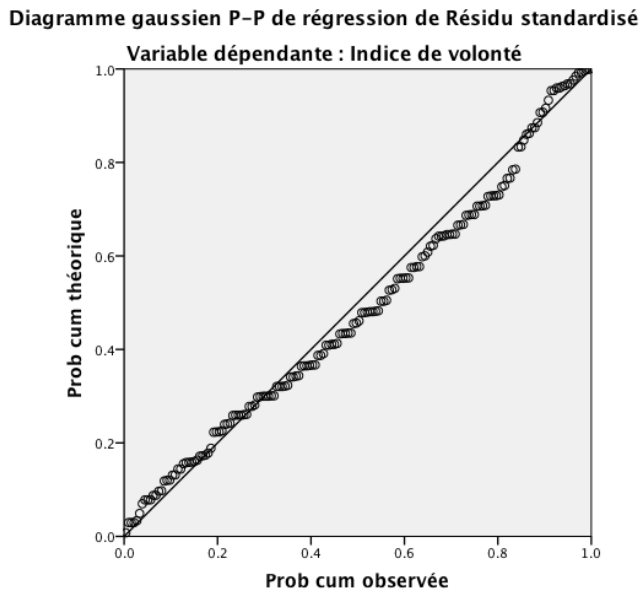
a. Variable dépendante : Indice de volonté

Figure 24 : Histogramme de régression de résidu standardisé de la confiance sur la volonté



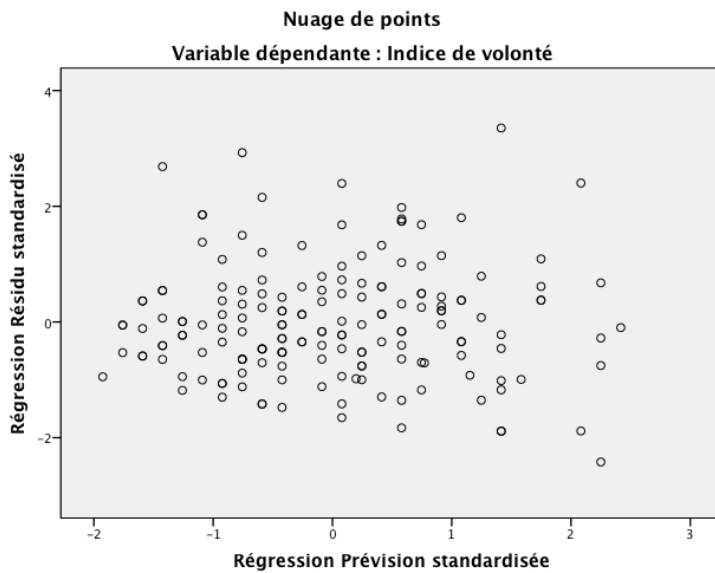
L'histogramme ci-dessus qui illustre la distribution des résidus nous montre que les résidus suivent approximativement une distribution normale.

Figure 25 : Diagramme gaussien P-P de régression de résidu standardisé de la confiance sur la volonté



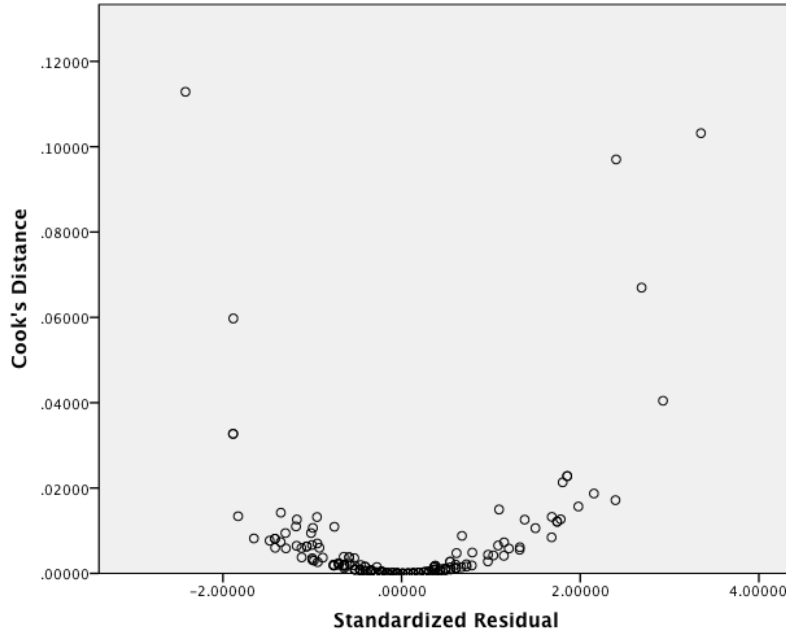
Le diagramme P-P qui montre la distribution empirique des résidus par rapport à la distribution normale illustre un faible écart pour plusieurs points mais rien de préoccupant.

Figure 26 : Nuage de points de régression de la confiance sur la volonté



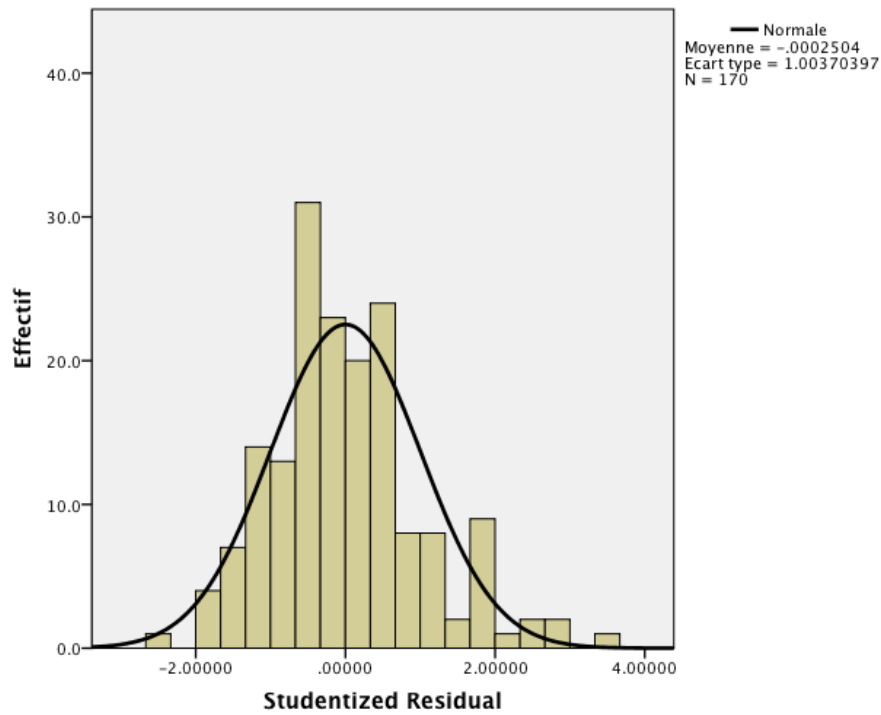
Il existe quelques observations extrêmes mais dans l'ensemble les résidus standardisés sont homogènes entre -2 et 2.

Figure 27 : Diagramme de distance de Cook de résidu standardisé de la confiance sur la volonté



Aucune distance de Cook ne dépasse la valeur de 1. Il n'y a donc pas d'observation qui exerce une influence trop grande sur la régression linéaire.

Figure 28 : Histogramme de résidu studentisé de la confiance sur la volonté



À cela nous pouvons ajouter que l'histogramme des résidus studentisés nous montre que les résidus suivent une courbe de distribution normale. Les postulats sont donc respectés.

Il existe bien un lien proportionnel entre la confiance et la volonté des participants de notre échantillon. Il apparaît que l'indice de confiance expliquerait 11% de la variance de l'indice de volonté.

4.3.5 Le revenu sur l'ontosystème

Quel impact le niveau de revenu a-t-il sur nos participants? Se sent-on plus en confiance quand le revenu est plus important. Est-on plus motivé lorsque l'on a un revenu « faible» ? Là sont des questions qui nous pensons sont de circonstance, le revenu étant la première source de financement de notre échantillon. Nous verrons ici s'il existe des différences de distribution de l'indice de volonté et de l'indice de confiance selon le niveau de revenu de nos participants.

4.3.5.1 Le revenu et la volonté

La réalisation de futur gains de salaires est généralement admise comme raison primordiale du retour aux études ce que notre étude vérifie. Nous pensons donc que la hausse future du revenu est source de motivation chez nos participants et que nous devrions observer des écarts intra groupes en fonction des revenus actuels. En effet nous pensons logique de penser qu'une personne gagnant moins de 20,000\$ par an soit plus motivés à améliorer son revenu qu'une personne gagnant plus de 50,000\$. Nos hypothèses statistiques sont les suivantes :

- H_0 = Le revenu n'a pas d'impact sur la volonté des participants
- H_1 = Le revenu à un impact sur la volonté des participants

Tableau LVI : Tableau des rangs revenu annuel / indice de volonté

Rangs			
	Revenu Simplifié	N	Rang moyen
Indice de volonté	moins de 20,000\$	47	73.73
	entre 20,000 et 29,000\$	18	66.64
	entre 30,000 et 39,000\$	29	80.48
	entre 40,000 et 49,000\$	30	81.67
	plus de 50,000\$	35	93.46
	Total	159	

Figure 29 : Histogramme comparatif revenu annuel / indice de volonté

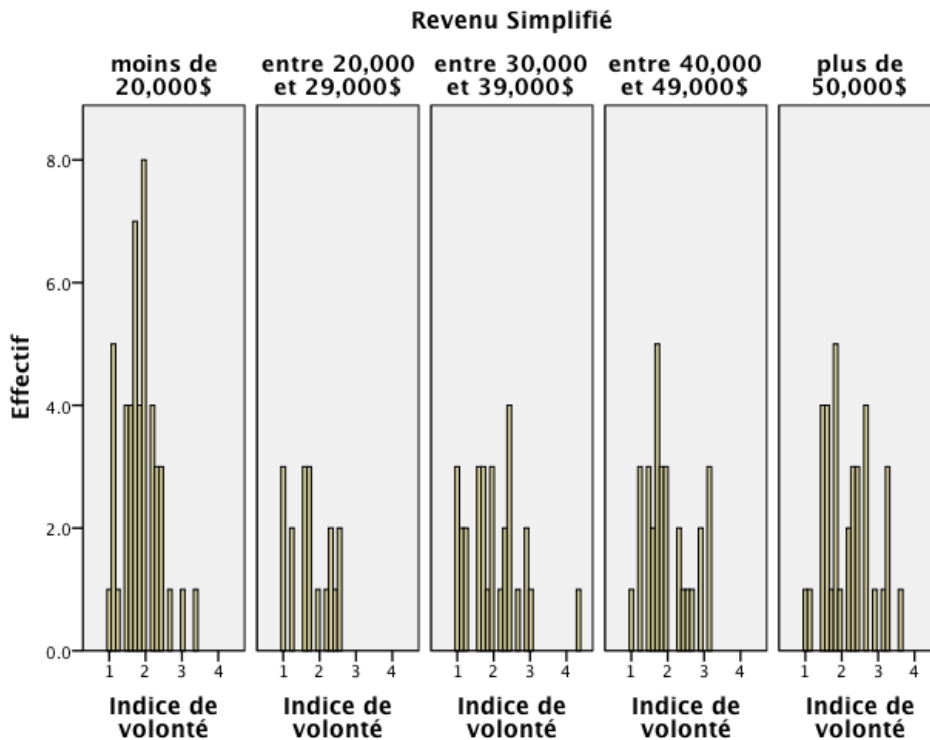


Tableau LVII : Test de Kruskal Wallis sur le revenu annuel et l'indice de volonté

Test ^{a,b}	
	Indice de volonté
Khi-deux	5.449
ddl	4
Signification asymptotique	.244
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : Revenu Simplifié	

Le test de Kruskal-Wallis donne un résultat du Khi2 de 5.449 avec une signification asymptotique $p = .244 > .05$ donc nous ne pouvons réfuter H_0 . Le revenu actuel n'a donc pas d'impact sur la volonté des participants dans notre échantillon. La motivation des participants n'est pas différente que le salaire actuel soit faible ou élevé. Mais en est-il de même pour la confiance de nos participants?

4.3.5.2 Le revenu et la confiance

La réalisation de future gains de salaires est une raison primordiale du retour aux études ce que notre étude vérifie. Cependant même au Québec où les études sont moins couteuses que dans le reste du Canada, se lancer dans les études même à temps partiel reste synonymes de coûts élevés ou de baisse temporaire de revenu. Nous pensons donc que la baisse du revenu peut être une source d'inquiétude ou de confiance plus faible, chez nos participants recevant les revenus les plus faibles et que nous devrions donc observer des écarts intra groupes en fonction des revenus actuels. Nos hypothèses statistiques sont les suivantes :

- H_0 = le revenu n'a pas d'impact sur la confiance des participants,
- H_1 = le revenu à un impact sur la confiance des participants.

Figure 30 : Histogramme comparatif revenu annuel / indice de confiance

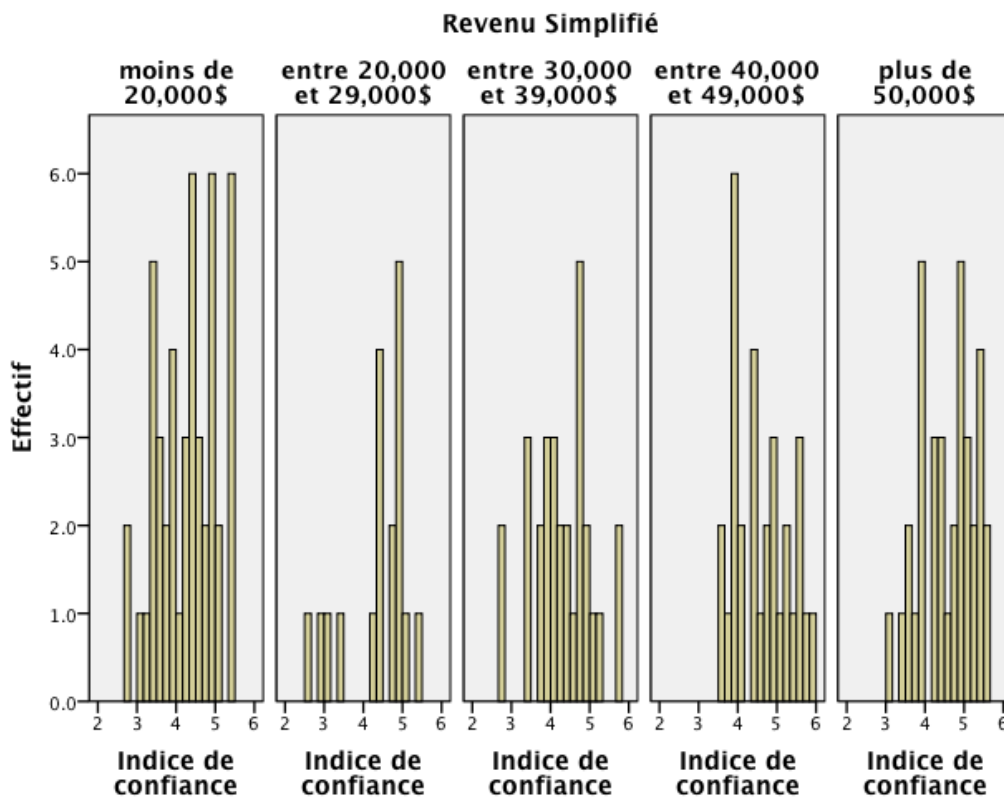


Tableau LVIII : Tableaux des rangs revenu annuel / indice de confiance

Rangs			
	Revenu Simplifié	N	Rang moyen
Indice de confiance	moins de 20,000\$	47	72.07
	entre 20,000 et 29,000\$	18	79.19
	entre 30,000 et 39,000\$	29	71.07
	entre 40,000 et 49,000\$	30	88.97
	plus de 50,000\$	35	90.77
	Total	159	

Tableau LIX : Test de Kruskal Wallis sur le revenu annuel et l'indice de confiance

Test ^{a,b}	
	Indice de confiance
Khi-deux	5.558
ddl	4
Signification asymptotique	.235
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : Revenu Simplifié	

Le test de Kruskal-Wallis donne ici un résultat du Khi^2 de 5.558 avec une signification de $p = .235 > .05$ donc nous ne pouvons pas réfuter H_0 . Le revenu actuel n'aurait donc pas d'impact sur la confiance des participants dans notre échantillon.

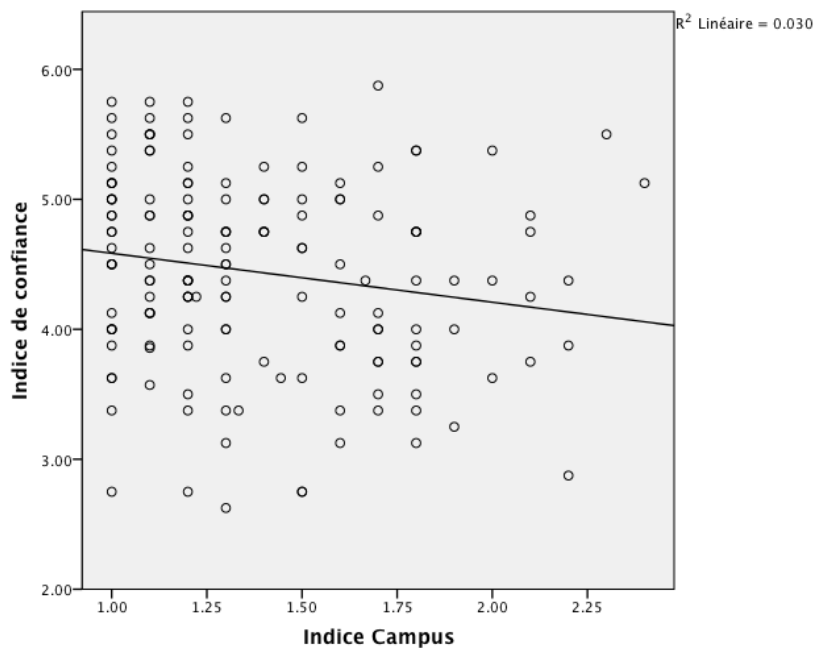
D'après les tests que nous avons effectués, les niveaux de confiance et de motivation des participants ne semblent pas différents que le revenu soit faible ou élevé.

4.3.6 Le campus sur l'ontosystème

Nous avons vu dans les analyses précédentes que notre échantillon juge positivement le campus de la faculté d'éducation permanente. Notre hypothèse est qu'il existe un lien positif entre le jugement positif du campus et l'indice de confiance de nos ontosystèmes nos hypothèses seront donc :

- H_0 : il n'y a pas de relation entre l'indice campus et l'indice confiance
- H_1 : Il existe une relation entre l'indice campus et l'indice de confiance

Figure 31 : Droite de régression de l'indice campus sur la confiance



Sur le graphique ci-dessus, la droite de régression indique qu'il existe une relation négative faible entre l'indice campus et l'indice confiance. Nous rappellerons ici que les questions relatives à l'indice de confiance avaient une tournure négative, et que les réponses à l'indice campus étaient sur une échelle allant du positif vers le négatif, ce qui explique une droite

d'ajustement négative. Cette double négation signifie que la relation est en fait relation positive faible $r^2 = 0.03$

Tableau LX : Tableau de corrélation de l'indice campus sur la confiance

Corrélation			Indice Campus	Indice de confiance
Rho de Spearman	Indice Campus	Coefficient de corrélation	1.000	-.206**
		Sig. (bilatérale)	.	.009
		N	159	159
	Indice de confiance	Coefficient de corrélation	-.206**	1.000
		Sig. (bilatérale)	.009	.
		N	159	170
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).				
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).				

Le test du Rho de Spearman dont la signification $p = 0,01 < 0,05$ montre qu'il existe bien une relation entre l'indice campus et l'indice de confiance. R^2 montre que 3% de la variance peut être expliqué par l'indice campus.

Il existe donc bien une relation entre la satisfaction vis-à-vis du campus et la confiance qu'ont nos participants. Cependant si cette relation est réelle, elle est de faible intensité. La qualité du campus est un facteur ayant un impact sur la confiance de nos individus mais semble avoir un impact limité.

4.3.7 Le temps sur l'ontosystème

Les recherches précédentes sur les besoins des étudiants non-traditionnels pointent le fait qu'il existe un besoin pour des horaires adaptés aux cas de ces étudiants. Nous avons voulu vérifier cet état de fait.

21. J'ai choisi la Faculté d'éducation permanente pour (parmi les 7 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 3 choix possibles):

Tableau LXI : Réponses à la question 21

J'ai choisi la faculté d'éducation permanente pour (parmi les 7 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 3 choix possibles):				
Answer Options	Choix no.1	Choix no.2	Choix no.3	Response Count
La possibilité d'étudier en français	24	19	28	71
La possibilité d'étudier à temps partiel	71	42	19	132
La proximité avec mon lieu de résidence	12	28	21	61
La proximité avec mon lieu d'emploi	2	3	7	12
Les horaires de cours proposés	27	50	34	111
La seule institution à reconnaître mon niveau de qualifications, sans diplôme	5	2	4	11
Autre:	15	1	2	18
Si Autre, veuillez préciser:				28
<i>answered question</i>				162
<i>skipped question</i>				8

Le tableau ci-dessus montre que la possibilité d'étudier à temps partiel est le premier choix de notre échantillon dans 71 cas et les horaires de cours proposés arrivant en seconde position. Dans les cas où la possibilité d'étudier à temps partiel n'est pas le premier choix, alors ce sont les horaires de cours proposés qui arrivent en première position comme second choix.

Dans nos questions nous avons voulu faire ressortir la relation que les participants avaient avec leur gestion du temps durant la formation. Cet indice était présenté sous la forme

de quatre énoncés présentés lors de la question 26 : « Dans mon expérience du retour aux études, l'obstacle le plus difficile à surmonter fut », pour répondre à ces énoncés notre échantillon disposait d'une échelle de Likert en 4 points allant de « très difficile » à « pas difficile »

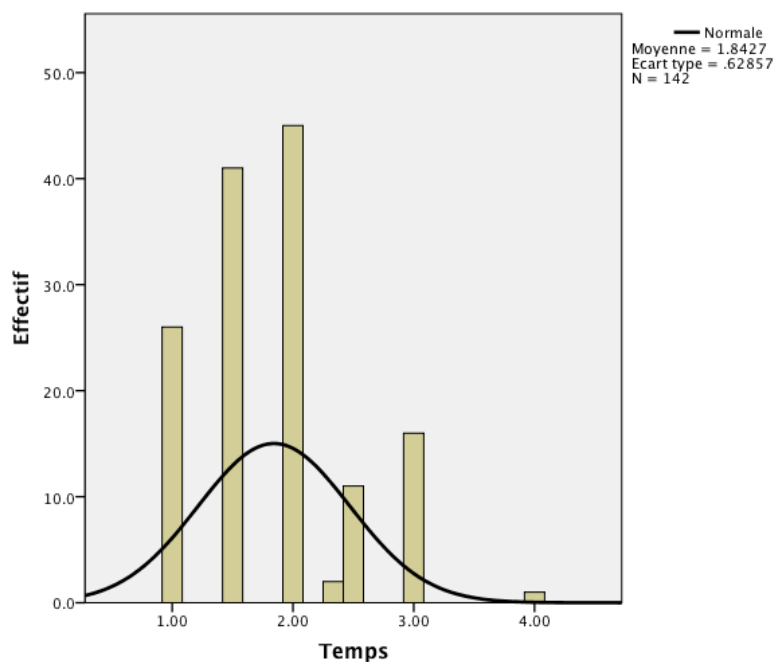
1. Très difficile	2. Difficile	3. Peu difficile	4. Pas difficile
-------------------	--------------	------------------	------------------

Tableau LXII : Statistiques descriptives des quatre énoncés relatifs au temps de la question 26

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Trouver temps	45	1.00	4.00	2.2889	.89499
Organisation vie/formation	53	1.00	4.00	2.0000	.75955
Concilier travail/études	71	1.00	4.00	1.7606	.70640
Concilier famille/études	55	1.00	3.00	1.4727	.66261
N valide (listwise)	1				

Nous avons par la suite combiné ces quatre énoncés en une seule variable baptisée « Indice temps »

Figure 32 : Indice temps



Le graphique ci-dessus nous indique que la conciliation des différents rôles qu'ils tiennent et derrière cela, le temps, est un obstacle difficile à surmonter pour notre échantillon, ici n=142. Le temps est généralement considéré comme le facteur ayant le plus grand impact sur le retour aux études des adultes. Nous souhaitons donc mesurer l'impact de celui-ci sur nos participants, en mesurant d'abord les effets du temps sur l'indice de volonté de nos participants et en observant aussi s'il existe des différences en termes de sexe et d'âge. Nous procéderons ensuite au même test sur l'indice de confiance de nos participants

4.3.7.1 Le temps chez les femmes et les hommes

Première question que nous nous posons est la suivante, est ce que le temps affecte de la même façon hommes et femmes de notre échantillon. Le nombre de rôles tenus par les hommes et ceux tenus par les femmes nous portent à croire que les femmes subiraient plus l'impact du temps que les hommes. Nos hypothèses sont donc les suivantes :

- H_0 = les hommes et les femmes sont affectés de la même façon par le facteur temps
- H_1 = les hommes et les femmes sont affectés de manière différente par le facteur temps

Figure 33 : Histogramme comparatif de l'indice temps / homme-femme

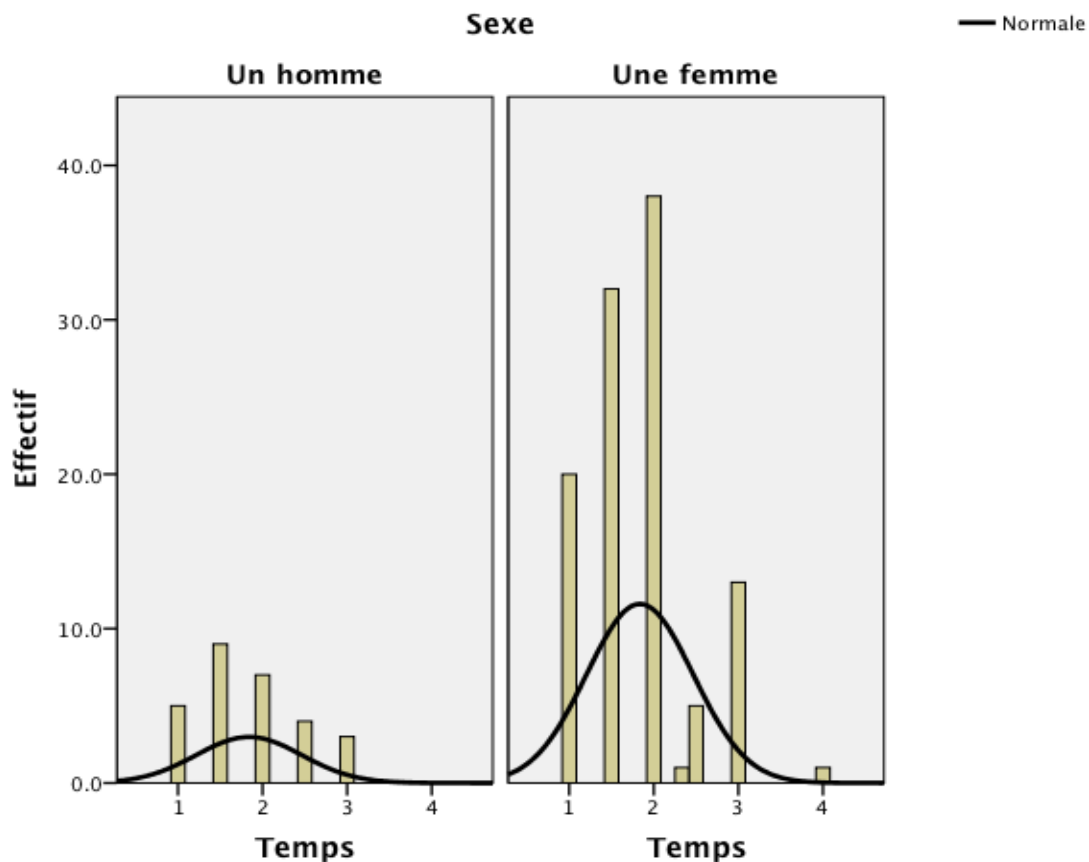


Tableau LXIII : Tableau des fréquences indice de temps / sexe

Fréquences		
	Sexe	N
Temps	Un homme	28
	Une femme	110
	Total	138

Nous tiendrons compte du fait qu'ici notre échantillon est réduit à n=138

Tableau LXIV : Test de Kolmogorov-Smirnov sur l'indice de temps et le sexe

Test ^a		
		Temps
Différences les plus extrêmes	Absolue	.077
	Positive	.077
	Négative	-.027
Z de Kolmogorov-Smirnov		.365
Signification asymptotique (bilatérale)		.999
a. Critère de regroupement : Sexe		

La statistique Z de Kolmogorov-Smirnov de .365 est obtenue avec une signification asymptotique $p = .999 > .05$, nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse nulle. Les difficultés liées au temps affecteraient donc les hommes et les femmes de notre échantillon de la même façon.

4.3.7.2 Le temps sur l'individu en fonction de son statut personnel.

Les situations personnelles de nos participants sont diverses, certains sont célibataires, d'autres en couples, d'autres sont parents en couple ou séparés. Nous pensons qu'il est logique que le temps soit plus facile à gérer pour certains que pour d'autres ; d'après notre expérience personnelle il est plus aisé de concilier famille et études ou travail et études et en fait d'organiser sa vie avec la formation, lorsque l'on est célibataire ou en couple et sans enfant. Derrière les termes conciliation et d'organisation de sa vie avec la formation c'est en fait le concept du temps qui se cache. Notre hypothèse est simple, il est plus facile de gérer son temps quand on est célibataire et sans enfant voire en couple et sans enfant que lorsque l'on est célibataire ou en couple avec enfant.

Figure 34 : Histogramme comparatif de l'indice temps / statut personnel

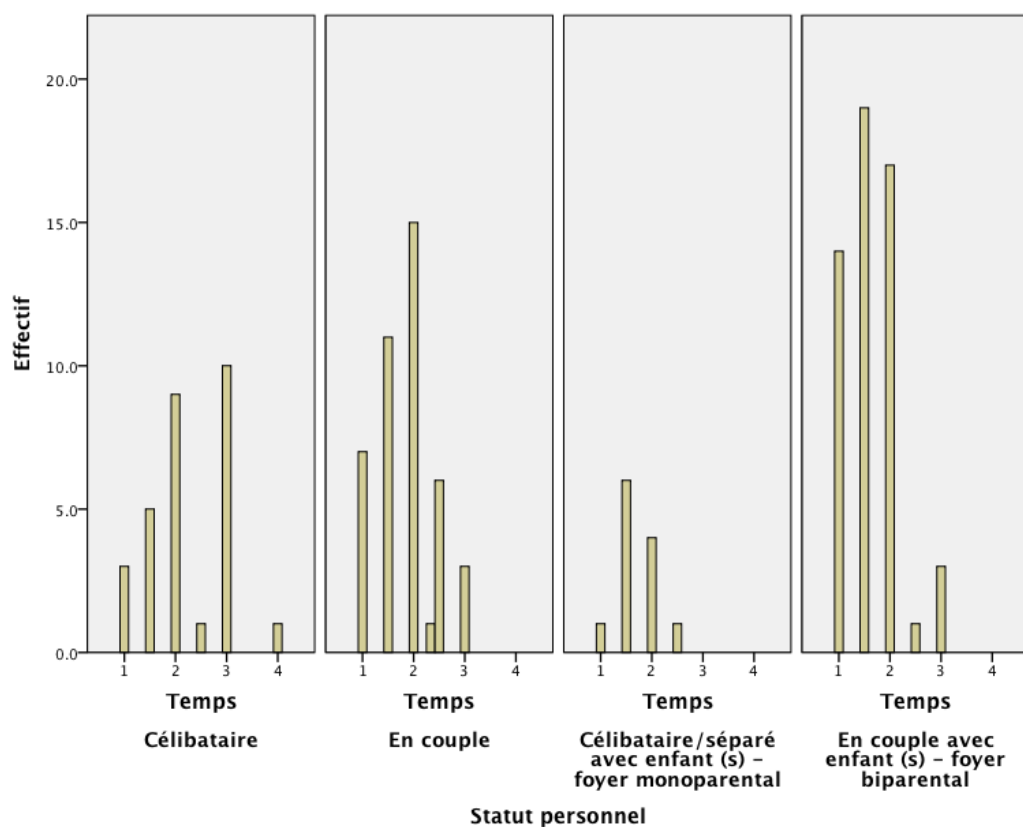


Tableau LXV : Tableau des rangs de l'indice temps / statut personnel

Rangs			
	Statut personnel	N	Rang moyen
Temps	Célibataire	29	90.34
	En couple	43	72.90
	Célibataire/séparé avec enfant(s) - foyer monoparental	12	63.50
	En couple avec enfant(s) - foyer biparental	54	56.94
	Total	138	

Le graphique ci-dessus reprend donc la variable temps que nous avons créée à partir de quatre énoncés de la question 26. Pour rappel les réponses à ces énoncés allaient de « 1= très difficile » à « 4 = pas difficile ». Il semble que, pour l'intégralité de notre échantillon la gestion du temps soit un problème difficile à gérer, cependant il semblerait que la distribution ne soit pas la même pour nos quatre sous-groupes. Nous allons donc procéder à un test de Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants, nos hypothèses statistiques sont les suivantes :

- H_0 : la distribution de la difficulté liée au temps est la même quel que soit le statut personnel
- H_1 : la distribution de la difficulté liée au temps est différente selon le statut personnel

Tableau LXVI : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et le statut personnel

Test	
	Temps
Khi-deux	14.813
ddl	3
Signification asymptotique	.002
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : Statut personnel	

Le test de Kruskal–Wallis produit une statistique du $\text{Khi}^2 = 14.813$ avec $k-1$ degré de liberté. La probabilité associée à $\chi^2(3) = 14.813$ est $p = .002 < .05$ en conséquence nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et conclure que les distributions sont différentes dans les sous-groupes.

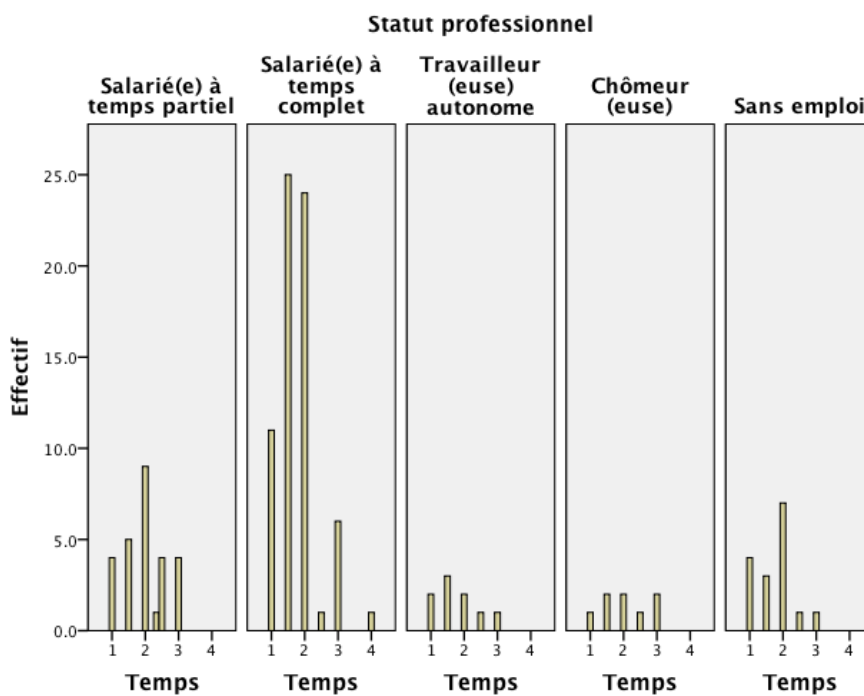
En d'autres mots il existe bien une différence dans la difficulté en fonction du statut personnel de nos participants. Il est sans doute moins difficile de gérer son temps lorsque l'on est jeune, célibataire et sans enfant.

4.3.7.3 Le temps sur l'individu en fonction de son statut professionnel

Les situations professionnelles des membres de notre échantillon sont aussi diverses : travailleurs (à temps plein, partiel ou autonome), chômeurs, sans emploi, parents à temps plein ou retraités. Est-il possible que la distribution de la difficulté à gérer son temps soit la même pour tous? C'est ici l'hypothèse que nous aimerions vérifier, nos hypothèses statistiques sont les suivantes :

- H_0 : le temps est difficile à gérer quel que soit le statut professionnel
- H_1 : le temps est plus ou moins difficile à gérer pour certains statuts professionnels

Figure 35 : Histogramme comparatif de l'indice temps / statut professionnel



Au vu du faible nombre de parents au foyer et de retraités de notre échantillon, nous avons décidé de focaliser notre regard sur les cinq statuts professionnels présentés dans le graphique ci-dessus.

Tableau LXVII : Tableaux des rangs de l'indice temps / statut professionnel

Rangs			
	Statut professionnel	N	Rang moyen
Temps	Salarié(e) à temps partiel	27	74.85
	Salarié(e) à temps complet	68	60.36
	Travailleur(euse) autonome	9	60.28
	Chômeur(euse)	8	76.25
	Sans emploi	16	61.13
	Total	128	

Tableau LXVIII : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et le statut professionnel

Test ^{a,b}	
	Temps
Khi-deux	4.318
ddl	4
Signification asymptotique	.365
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : Statut professionnel	

Le test de Kruskal–Wallis produit une statistique du Khi-carré de 4.318 avec k-1 degré de liberté. La probabilité associée à $\chi^2(4)$ est $p = .365 > .05$ en conséquence nous ne pouvons rejeter l'hypothèse nulle et devons conclure que les distributions ne sont pas différentes dans les sous-groupes présentés, en d'autres mots il n'existe pas de différence dans la difficulté à gérer son temps qui soit fonction du statut professionnel de nos participants. La gestion du temps est une question difficile pour tous mais le temps est l'arbre qui cache une forêt d'autres problèmes.

4.3.7.4 Le temps sur l'individu en fonction de son lieu de résidence

La distance domicile-campus et la gestion du temps sont-elles liées? Notre échantillon vit majoritairement dans la région métropolitaine et une partie des cours données par la FEP peut être suivie à distance mais selon nous il devrait être plus difficile de concilier les études, le travail et la vie personnelle lorsque l'on habite plus loin du campus universitaire, telle est notre hypothèse. Nos hypothèses statistiques sont les suivantes

- H_0 : il n'y a pas de différence entre une personne vivant à Montréal et une personne vivant à l'extérieur de Montréal,
- H_1 : il existe des différences entre une personne vivant à Montréal et une personne vivant ailleurs.

Figure 36 : Histogramme comparatif de l'indice temps / Lieu de résidence

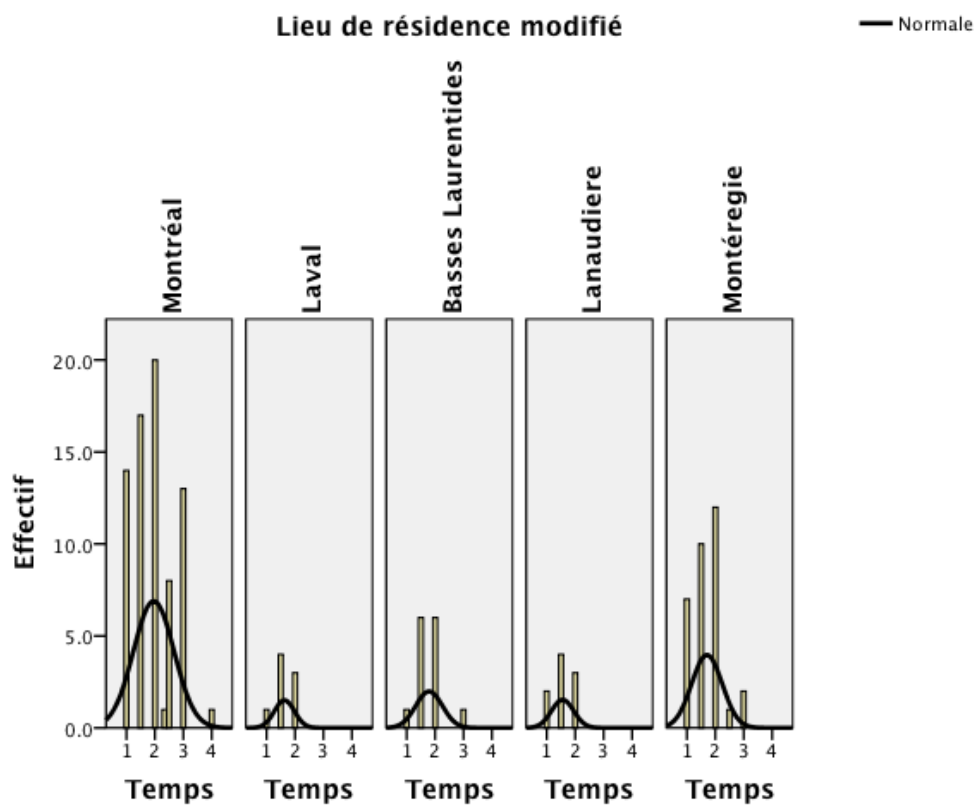


Tableau LXIX : Tableau des rangs de l'indice temps / Lieu de résidence

Rangs			
	Lieu de résidence (modifié)	N	Rang moyen
Temps	Montréal	74	75.41
	Laval	8	57.81
	Basses Laurentides	14	67.75
	Lanaudiere	9	52.83
	Montérégie	32	62.06
	Total	137	

Tableau LXX : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et le lieu de résidence

Test ^{a,b}	
	Temps
Khi-deux	5.419
ddl	4
Signification asymptotique	.247
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : Lieu de résidence (modifié)	

Le test de Kruskal–Wallis produit une statistique du $\text{Khi}^2 = 5.419$ avec k-1 degré de liberté. La probabilité associée à $\chi^2(4)$ est $p = .247 > .05$ en conséquence nous ne pouvons rejeter l'hypothèse nulle et devons conclure que les distributions ne sont pas différentes dans les différents sous-groupes. Il n'y aurait pas de différence entre une personne vivant dans Montréal et une n'y vivant pas en terme de difficulté face à la gestion du temps. Cependant cette analyse est à prendre avec des pincettes, en effet notre analyse serait beaucoup plus robuste si la Faculté d'éducation permanente avait pour seul campus celui de Montréal, or ce n'est pas le cas ; la Faculté ayant une offre de cours sur la rive sud à Longueuil et sur la rive nord à Laval, et nous ne savons pas où les étudiants qui résident sur la rive nord et la rive sud prennent leurs cours. De plus, il est possible qu'une part des étudiants des banlieues travaille principalement à Montréal, le campus montréalais est alors près du lieu de travail et devient un élément facilitateur.

4.3.7.5 Le temps et l'âge

Dans le même ordre d'idées nous avons voulu vérifier l'impact que l'âge pouvait avoir sur la gestion du temps en utilisant le même test statistique avec une hypothèse statistique légèrement modifiée :

- H_0 : la difficulté liée au facteur temps est la même quel que soit l'âge
- H_1 : la difficulté liée au facteur temps est différente selon l'âge

Notre intuition étant qu'il se peut que la gestion du temps soit plus facile pour les jeunes (–de 25 ans) et les plus vieux membres (+de 50 ans) de notre échantillon que pour les membres des autres groupes.

Figure 37 : Histogramme comparatif de l'indice temps / groupe d'âge

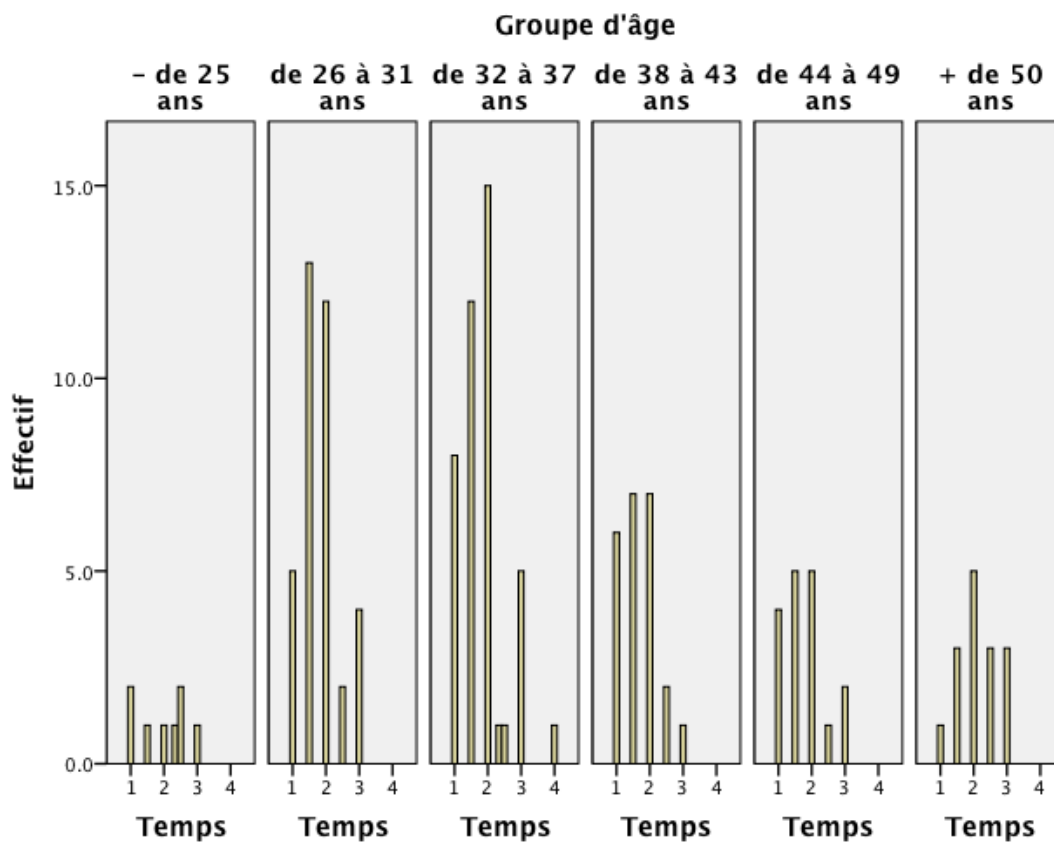


Tableau LXXI : Tableaux des rangs de l'indice temps / groupe d'âge

Rangs			
	Groupe d'âge	N	Rang moyen
Temps	- de 25 ans	8	81.38
	de 26 à 31 ans	36	70.35
	de 32 à 37 ans	43	71.28
	de 38 à 43 ans	23	61.46
	de 44 à 49 ans	17	66.24
	+ de 50 ans	15	91.00
	Total	142	

Tableau LXXII : Test de Kruskal Wallis sur l'indice temps et les groupes d'âge

Test ^{a,b}	
	Temps
Khi-deux	5.887
ddl	5
Signification asymptotique	.317
a. Test de Kruskal Wallis	
b. Critère de regroupement : Groupe d'âge	

Le test de Kruskal–Wallis produit une statistique du $\text{Khi}^2 = 5.887$ avec k-1 degré de liberté. La probabilité associée à $\chi^2(5)$ est $p = .317 > .05$ en conséquence nous ne pouvons rejeter l'hypothèse nulle et devons conclure que les distributions ne sont pas différentes dans les groupes d'âge. En d'autres mots il n'existerait pas de différence de distribution dans la difficulté en fonction de l'âge de nos participants.

Nous tenons immédiatement à mettre un bémol sur les informations produites ci-avant. Comme indiqué auparavant, l'indice de temps est issu de la fusion de quatre énoncés dont deux traitent spécifiquement de la conciliation travail-étude et de la conciliation famille-étude. Les conciliations sont dans la recherche actuelle fortement liées à la problématique du temps, cependant le terme conciliation est quelque peu fourre tout à notre sens. Comme le montre Agulhon (2003) il y a plus dans la conciliation que le seul facteur temps même s'il apparaît toujours dominant.

5 Discussion

Dans le chapitre suivant, nous évoquerons certains faits que nous voulions en premier lieu mettre au jour lors de cette étude. Les interprétations suivantes ont avant tout pour objet de donner des pistes de réflexion aux intervenants et à nous-même.

5.1 Les motifs de retour aux études de notre échantillon.

Statistique Canada mentionne les gains financiers réalisables comme la raison principale du retour aux études des professionnels (Palameta & Zhang, 2006). C'est effectivement le cas pour 28,7% de notre échantillon (n=160) qui admet comme premier objectif l'obtention d'un meilleur salaire. Nous ne reviendrons pas sur ce fait scientifique, et ce d'autant plus que près de 40% de notre échantillon a un salaire qui se situe sous ou juste à hauteur du salaire médian de la province ; leur désir de gagner plus d'argent avant toute autre chose nous semble donc logique. Une enquête auprès des diplômés bacheliers de la Faculté commandée par l'AGEEFEP et réalisée par le BEED entre 2008 et 2009 montre que le retour aux études a généralement bien donné lieu à des gains salariaux dans une majorité de cas, mais pas dans tous les cas (Choquet, 2009).

Pour notre échantillon, notre étude semble indiquer que l'objectif premier du retour de nos individus semble plutôt être un changement de métier et/ou de domaine et donc une transition de carrière interprofessionnelle. C'est le cas pour 41,8% (n=160) de notre échantillon. Nos participants sont de retour aux études pour se former à leurs futurs métiers et

ainsi se préparer à leurs futures carrières. Ce motif se rapproche du motif opératoire professionnel de Carré (1998) et repris par Vertongen et al. (2012)

Notre échantillon n'a pas peur de perdre son emploi, mais ne semble pas vraiment satisfait de ce que lui apporte cet emploi que ce soit en matière de salaire ou de satisfaction. C'est peut-être dans cette insatisfaction qu'il est possible de trouver l'origine de la transition comme le soutiennent Kanchier et Unruh (1989) et plus proche de nous Chen, Myrtle, Liu, et Fahey (2011) ainsi que Blau (2000). À cette insatisfaction pourrait bien aussi s'ajouter un changement dans les intérêts personnels de notre échantillon (86.6% n=164). Au total, 64,7% de notre échantillon se trouve dans une situation de transition de carrière interprofessionnelle présente ou à venir conscientisée. Et ce sont les insatisfaits qui se montrent les plus enclins à changer de carrière et paraissent les plus motivés à le faire.

5.2 Les transitions de carrière observées chez notre échantillon.

Notre étude souhaitait se concentrer exclusivement sur les transitions interprofessionnelles dans la définition de (Louis, 1980) reprise plus près de nous par (Blau, 2000). Nos questions ont montré que 64,7% de notre échantillon était bien entré dans ce type de transition. Cela ne signifie pas que les 36% restant n'étaient pas non plus en transition. En effet, Louis (1980) dans son article cite neuf types différents de transition cet article bien qu'ancien fait toujours autorité aujourd'hui. Les personnes au chômage (6,9%, n=159) et sans emplois (15,1%) ou en congé parental sont aussi possiblement dans des situations de transition professionnelle, selon nous. De même, certains de nos participants qui souhaitent obtenir de l'avancement dans leur entreprise font face à un autre type de transition de carrière.

Nous avons donc délibérément choisi de faire certaines de nos statistiques sur l'intégralité de notre échantillon et pas de nous focaliser sur certains sous groupes. De même nous avons choisi de ne pas restreindre notre échantillon à ces 64,7% car l'impact de cette restriction aurait rendu toute manipulation statistique difficile en raison de taille de sous-groupes insuffisante. Cependant, grâce à la catégorisation par âge et la possibilité de faire des comparaisons de groupe en fonction du désir de changer de métier dans les années à venir ou pas (question 34), nous avons été en mesure de procéder à certaines comparaisons entre changeurs et non-changeurs ce qui était l'objectif principal de notre recherche.

5.3 La volonté et la confiance règnent chez notre échantillon.

Notre étude se reposait sur le CTI-F, conçu par Heppner et al. (1994) et adapté par Fernandez et al. (2008), pour les marchés francophones. Cet inventaire, composé de 19 éléments regroupés en 3 indices, nous a livré nombre d'information précieuse. Cependant, sur les 3 indices qu'il permet de créer, seuls deux se sont montrés fiables et cohérents : la confiance et la volonté. Le troisième, l'indépendance décisionnelle ne donnant pas la fiabilité escomptée.

L'indépendance décisionnelle est un point sur lequel la littérature se montre nuancée, les femmes étant décrites comme plus sensibles au point de vue de leurs proches. Cependant, comme nous l'avons vu, l'indice d'indépendance de notre recherche ne se montre pas fiable.

Nous avons donc considéré les ontosystèmes de notre échantillon, principalement en vertu de la confiance et de la volonté dont ils témoignaient, et force est de constater que notre échantillon se sent confiant dans sa capacité à gérer sa transition en plus de faire preuve d'une grande motivation.

Les tests sur ces deux indices ont montré qu'il n'y a pas de différence significative entre hommes et femmes en termes de confiance ou de volonté, ce que nous anticipions au départ. Les différences de revenus de n'auraient pas d'influence sur la confiance et la volonté de notre échantillon.

5.4 Des facteurs situationnels à importance variable

Si nous en revenons aux facteurs externes dont nous voulions vérifier l'impact, il apparaît que ces derniers ont une importance relative.

5.4.1 L'âge

Nous pensions au début de notre étude que la motivation au changement de carrière serait plus forte à un certain âge qui correspondrait ici aux groupes d'âge 32- 37 ans et 38 – 43 ans. Il apparaît que l'âge et la volonté ont une relation proportionnelle de faible intensité d'après le schéma de régression que nous avons créé. Cependant, la lecture de cette information nous semble quelque peu dure à lire d'autant que notre test sur les groupes d'âges que nous avons créés et ce même indice de volonté n'ont pas donné de résultats probants. Il est donc difficile de tirer une conclusion, si ce n'est qu'il soit possible que la volonté puisse-être plus forte à un certain âge qu'à un autre. Mais peut-être serait-il plus juste de dire que c'est le corolaire de l'âge ou plutôt les rôles occupés à un âge donné qui expliqueraient la relation.

5.4.2 Le revenu

L'ensemble de notre échantillon semble s'accorder pour dire qu'il n'est pas satisfait de son revenu actuel. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre dédié aux résultats, le revenu médian de notre échantillon se situe dans la lignée du revenu médian québécois. Et, comme nous l'avons aussi mentionné précédemment, une partie de notre échantillon est ici pour améliorer ses gains salariaux en premier lieu. Cependant, le revenu ne paraît pas avoir – selon nos statistiques - un effet important sur la confiance ou un impact sur la volonté de notre échantillon. Il n'existe pas non plus, selon nos tests, de différence significative dans la distribution du revenu entre hommes et femmes au sein de notre échantillon, ni dans la distribution par plus haut niveau d'étude. Nous voulons dire par cela que les personnes qui disposent d'une maîtrise ou d'un doctorat ne sont pas significativement mieux payées que les personnes qui ont un diplôme d'études collégiales. Il apparaît d'ailleurs que nombre de participants justifiants du DEC soient mieux payés que des participants titulaires d'un baccalauréat ou une maîtrise. Cependant, il est aussi possible que les titulaires de baccalauréat et de maîtrise soient aussi issus de l'immigration et que leur intégration économique soit difficile. Cependant, nous sommes confortés autant dans notre hypothèse que pour une partie de notre échantillon, l'objectif premier ne résulte pas d'une hausse des gains liés au revenu, mais d'un objectif de transition de carrière vers un domaine qui leur apporte une plus grande satisfaction professionnelle et personnelle.

5.4.3 La situation personnelle

Nos statistiques semblent indiquer que le statut personnel de nos participants a un impact sur la gestion de leur temps. Il apparaît en effet que nos quatre sous groupes - célibataire, en couple, célibataire avec enfant(s) et en couple avec enfant(s) – ne sont pas égaux devant les difficultés à gérer leur temps lors de leur retour aux études. Ce qui en soit ne nous paraît pas surprenant. En effet, nous pensons qu’il est plus facile de gérer son temps lorsque l’on a un nombre limité de rôles. Un certain nombre de nos participants cumulent les rôles de professionnel et d’étudiant alors que d’autres sont aussi époux ou partenaires, rôle auquel certains participants ajoutent celui de parent. Or la charge de travail liée à ce rôle de parents, ce rôle est le plus souvent l’équivalent d’un travail à temps plein supplémentaire qui pourrait faire que le temps consacré aux études s’en trouve réduit ou plus difficile à trouver. La situation personnelle peut donc être un facteur situationnel défavorable dans certains cas.

Dans le même ordre d’idée, si l’indice d’indépendance décisionnelle est non fiable d’après nos tests, il apparaît toujours que les proches jouent un rôle important auprès de notre échantillon. En effet, nos participants se soucient de l’impact que leur transition peut avoir sur ces derniers et souhaitent leurs avis et ce même s’ils prennent au final leurs décisions seul(e)s.

5.4.4 La situation professionnelle

Nos participants - employés pour 64.4% d’entre eux - déclarent financer leur retour aux études par le travail, de cette première raison nous pensons que d’écoule

logiquement le besoin d'étudier à temps partiel ce que confirme un avis du Conseil supérieur de l'éducation sur les nouvelles façons de réaliser ses études supérieures. Notons qu'il existe certaines aides et que celles-ci sont disponibles, déjà 30% de notre échantillon y fait appel, le coût des études dépend bel et bien de la capacité des participants à assumer le coût de leur programme d'études. Nous notons que nos tests ne permettent pas de dire qu'il existe des différences que ce soit en terme de confiance et/ou de volonté selon la situation professionnelle de nos participants. On aurait pourtant pu penser qu'une personne au chômage ait plus de temps ou un niveau de confiance différent, or nos manipulations statistiques montrent qu'il n'en serait rien.

5.4.5 L'expérience universitaire

Avant le début de notre recherche, l'une de nos intuitions ou préconceptions était la suivante: l'expérience favorise la confiance. Nous pensions par là que nous nous attendions à des différences dans les niveaux de confiances des différents sous-groupes. Nous pensions logique qu'une personne, connaissant déjà les demandes d'un programme universitaire, se sente plus à l'aise qu'une personne ne les connaissant pas. Notre théorie ne serait donc pas erronée: nos tests indiquent qu'il existe des différences de niveau confiance qui sont fonction du plus haut niveau d'étude atteint précédemment par nos participants. Disposer d'une expérience universitaire antérieure serait donc un facteur situationnel avantageux pour ces professionnels de retour aux études dans le contexte de la Faculté d'éducation permanente.

5.5 La FEP, un environnement perçu positivement par notre échantillon.

La Faculté d'éducation permanente est, selon les informations collectées, perçue comme un environnement aidant et non comme un obstacle. La majorité des avis recueillis semblent aller en ce sens. Cette institution répondrait donc aux critères souhaités par les précédentes recherches sur le sujet (Stein et al., 2011; Wyatt, 2011)

Que ce soit en terme d'environnement technique ou humain, d'accessibilité ou d'informations disponibles, notre échantillon semble globalement satisfait. Cependant, il semblerait que des efforts soient encore requis en terme d'accompagnement des étudiants après leur inscription, l'un des griefs étant l'accessibilité au personnel administratif. Rappelons-nous que si la FEP fournit une majorité de ses cours les soirs et fin de semaine, le personnel administratif est lui disponible aux horaires réguliers d'une faculté soit le traditionnel de 9hres à 17hres, ce qui n'est pas forcément l'horaire le plus pratique pour des professionnels occupés par leurs autres activités à ces mêmes heures. Cependant, il apparaît que lorsque nous parlons d'aide et de soutien, la FEP semble apte à survenir aux besoins de ces étudiants non traditionnels.

De plus, la présence dans notre échantillon d'étudiants résidant en Estrie et en Mauricie et qui pourrait en fait signifier une relative faiblesse de l'offre de formation disponible dans les régions et non pas une faiblesse de la Faculté d'éducation permanente. En effet, il serait selon nous souhaitable que les professionnels n'aient pas à couvrir de longues distances afin de suivre la formation dont ils ont ou auraient besoin, idéalement il serait souhaitable que les personnes résidentes en Estrie par exemple se voient offrir la formation souhaitée ou nécessaire sur Sherbrooke ou dans

ses environs. La Faculté de l'éducation permanente est donc bien au sens de Wyatt (2011) un facteur extérieur favorable.

5.5.1 La distance entre l'institution et les autres lieux fréquentés par l'échantillon

La distance entre le lieu d'étude et les autres lieux fréquentés par l'échantillon ne semble pas être un problème aussi important que nous le pensions initialement pour notre échantillon. Cette information est à mettre en perspective avec la présence de campus régionaux à Laval, et Longueuil, et de la disponibilité de cours à distance dans l'offre de la FEP. Cependant, nous ne savons pas où - sur quel campus - notre échantillon suit ses cours et nous ne savons pas quelle portion de ces cours est suivie en ligne. Toutefois, deux cas extrêmes (un participant vivant à Trois-Rivières et un autre participant en Estrie) ont mentionné les problèmes que posait la distance entre leur lieu de résidence et l'institution, mais à notre sens ces deux cas pointeraient surtout le fait qu'il puisse exister une certaine rareté de l'offre de formation dont ils ont besoin en région. Par contre, et là est sans doute le plus important derrière le concept de distance, se cache encore le facteur temps, le temps qui est nécessaire pour couvrir la distance séparant nos participants de leurs lieux d'étude.

5.6 Le rôle joué par le temps, un facteur prédominant, mais flou.

Le temps est le facteur qui ressort le plus dans notre étude, après la confiance et la volonté. En effet, l'indice temps que nous avons créé expliquerait 11% de la variance de notre indice de

confiance. Soit la deuxième variance la plus forte que nous ayons enregistrée après l'indice de volonté. Notre échantillon nous indique avoir de la difficulté à organiser sa vie avec les études et à tout le moins concilier les études avec leur vie professionnelle et personnelle. Ce fait n'est pas nouveau, il est bien connu de la recherche et des intervenants (Agulhon, 2003; Villemagne, 2011). Cependant, le temps nous semble être plutôt un symptôme de difficulté plus profonde que notre étude ne permet pas de déterminer. Nos tests indiquent que les participants professionnels célibataires auraient peut-être moins de difficultés à gérer leur temps que les personnes en couples ou celles ayant des enfants, notre expérience toute personnelle ne peut que venir confirmer cet état de fait.

5.7 Les femmes

Le plus important sous-groupe de notre échantillon représentant 78% de notre échantillon. 63,7% d'entre elles sont inscrites avec un projet de transition de carrière en cours ou à venir. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, d'après nos tests, leur motivation et leur volonté ne montrent pas de différence significative avec celle des hommes. Elles ne semblent pas plus sensibles à l'impact du facteur temps dans l'absolu, alors que l'on pourrait le penser.

Toutefois, notre étude montre aussi que c'est peut être plus du côté du statut personnel que se font les différences, notre échantillon était composé à 78 % de femmes et deux tiers d'entre-elles vivent en couple et un tiers a des enfants, or c'est sur la question du statut personnel que nous avons vu des différences devant la difficulté à faire face au facteur temps. Il est donc logique de penser qu'en raison des multiples rôles qu'on leur connaît, (Home, 1997; Plageman & Sabina, 2010) les femmes soient en fait plus affectées par les problèmes

d'organisation et de conciliation travail-étude et surtout famille-étude. Cette problématique est déjà connue de la recherche (Doray, Bélanger, & Levesque, 2004); Guindon (1995). Notre étude ne peut que confirmer qu'il est probable que les multiples rôles (étudiantes, épouses, mères, professionnelles...) que tiennent les femmes de notre échantillon aient un effet amplificateur sur les facteurs que nous avons testé.

Par contre, il est aussi raisonnable de penser qu'une femme célibataire ou en couple sans enfant ne ressent pas plus de difficultés qu'un homme - à nombre de rôles égaux - face au problème de gestion du temps. Alors qu'une femme ayant une vie de famille aurait plus de batailles quotidiennes à gérer. Cependant nous ne pensons pas que la présence d'enfant au foyer soit nécessairement l'obstacle principal comme le montre l'étude de Plageman et Sabina (2010). De plus, une étude très récente de Ely, Stone, et Ammerman (2014) publiée dans la *Harvard Business Review* et qui s'intéresse à la situation des femmes réussissant de grandes carrières démontre que ce ne sont pas tant les enfants qui sont des obstacles à la réalisation par une femme d'une grande carrière mais plutôt la carrière du conjoint... L'étude montre le fait qu'une femme aura plus de mal à réaliser une « grande carrière » si son compagnon a lui-même cet objectif. Si notre étude ne porte pas strictement sur les femmes réalisant de « grandes carrières », les profils des femmes de notre échantillon sont cependant ceux de femmes ayant un objectif de carrière. Est-il alors imaginable que la carrière du conjoint ait un impact sur le retour aux études des femmes de notre échantillon, nous pensons que la question mériterait d'être posée.

5.8 Les immigrants faiblement représentés dans notre échantillon.

La FEP informe que près de 30% de ses effectifs sont issus de l'immigration récente. À l'inverse, dans notre échantillon, nous n'avons pu identifier que 12 participants issus de ses rangs. Pour des raisons logistiques, nous n'avons pas souhaité mettre une question qui aurait permis de discriminer directement ce sous-groupe dans notre échantillon et avons préféré opter par un moyen détourné, celui de la diplomation ; notre thèse étant que nous pourrions identifier les immigrants récents par une plus haute diplomation obtenue à l'étranger. Seulement 12 participants ont donc informé avoir comme plus haut diplôme, un diplôme obtenu à l'étranger. En soit cette information n'est d'ailleurs selon nous pas insuffisante pour confirmer le statut d'immigrant, mais elle est cependant corroborée par un certain nombre d'informations comme le secteur d'emploi ou l'inactivité de ces participants.

Par contre, cette faible représentation soulève certaines questions. La question relative à la diplomation était-elle suffisamment claire? Il apparaît que ces immigrants sont allophones. N'y a-t-il pas eu une possible confusion entre les autres options proposées et l'option « autre - diplôme obtenu à l'étranger ». Nous pensons que certains migrants ont effectivement pu choisir l'option « baccalauréat » et/ou « maîtrise ou doctorat » avant de passer rapidement à la question suivante.

Une autre possibilité étant que de nombreux immigrants de notre échantillon sont maintenant titulaires d'un diplôme issu d'une université canadienne d'un niveau équivalent ou supérieur au plus haut diplôme obtenu dans leur pays d'origine, mais ce ne sont que des hypothèses non vérifiées.

Enfin, il est aussi possible que les immigrants n'aient tous simplement pas souhaité répondre à notre questionnaire ou n'ai pas pu y répondre. Il convient pourtant d'obtenir leurs

points de vue sur ces questions, et une étude postérieure devra s'attacher à cette problématique supplémentaire pour fournir un meilleur portrait de la population étudiante de la Faculté d'éducation permanente.

5.9 Les réponses à nos questions de recherche.

Initialement, nous avions deux questions de recherche, la première était d'identifier les facteurs internes et/ou les facteurs externes qui entrent en jeu dans le retour aux études universitaires créditées. À cet égard, nous savons maintenant que les facteurs internes sont importants, et que pour les professionnels en transition de carrière, la confiance et la volonté ou la motivation semblent être des clefs d'un retour aux études réussi. De même, l'insatisfaction vis-à-vis du travail actuel semble être un facteur déterminant chez les professionnels en transition de carrière. Les tests présentés nous montrent que les facteurs externes que nous avons voulu tester ont une influence, mais que celle-ci est plus relative à l'exception du temps donc l'impact paraît indiscutable.

La seconde question avait pour objectif de faire l'observation des différences - en ce qui a trait aux motifs internes et externes - qui existent entre les professionnels de retour aux études pour des raisons liées à une transition de carrière inter-rôle et les professionnels aux études pour des raisons de progression de carrière de type linéaire. Voici en quelques mots les différences que nous avons observées. Il apparaît qu'il s'agirait d'une population moins diplômée, et peut-être moins bien payée, ainsi qu'insatisfaite de son emploi actuel, une population qui a aussi conscience que ces intérêts personnels et professionnels ne sont plus les mêmes qu'au début de leur carrière. Et qui a pour projet de changer de métier dans les

prochaines années. Ces professionnels de retour aux études pour se préparer à une transition de carrière, aussi appelés « changeurs », auraient aussi un niveau de motivation différent des non-changeurs.

Nous savons maintenant que certaines différences pourraient exister. Nous savons aussi que le tableau que nous avons dressé est trop parcellaire pour être totalement fiable, les tailles des sous-groupes ne permettant pas de tirer de conclusions claires et précises pour quatre de nos sous-groupes d'âge. De même, si notre échantillonnage masculin permet d'en faire un traitement statistique, la taille limitée de cet échantillon ne peut garantir une bonne représentativité de la population masculine en transition selon nous. Notre étude fournit toutefois certaines indications qui méritent selon nous d'être examinées en détail en plus de nous fournir également nombre d'interrogations.

6 Conclusion

Notre étude essayait de rendre compte des différents facteurs ayant une influence sur le retour aux études des professionnels en transition. À ce sujet, les informations fournies par notre questionnaire tendent à dire que la volonté et la confiance sont les deux facteurs internes les plus importants pour les professionnels se trouvant dans cette situation et que le temps est le facteur externe le plus important.

Nous avons donc répondu à nos questions de recherche en identifiant la volonté, la confiance et le temps comme les facteurs les plus importants à considérer selon les informations fournies par notre échantillon. L'insatisfaction vis-à-vis du travail et le changement d'orientation professionnelle et/ou personnelle étant peut-être à l'origine de la transition de carrière de notre échantillon.

Notre étude nous porte à croire que la Faculté d'éducation permanente représente un lieu privilégié pour effectuer un retour aux études, car elle répond adéquatement aux critères fixés par Stein et al. (2011) ou Wyatt (2011) à savoir que c'est une institution pleinement engagée dans l'enseignement aux étudiants non traditionnels, une faculté rompue à l'enseignement de ces étudiants, dont le personnel est compréhensif et respectueux de ces étudiants, qui dispose de programmes attractifs, flexibles et adaptés aux besoins de ces derniers ; et qui permet à ces professionnels de concilier la possibilité de développement personnel, intellectuel et d'opportunités de carrière, de synchroniser apprentissage et emploi, de réaliser un

apprentissage fondé sur la réflexion, au sein d'une institution ayant une bonne réputation académique et qui fournit un support institutionnel adéquat.

Notre échantillon était majoritairement composé d'hommes et de femmes ayant entre 32 et 43 ans, cette tranche de notre échantillon constituait le gros des changeurs. Ce que nous anticipions dès le départ de notre recherche. Ce qui est logique au vu du rôle attribué à la Faculté d'éducation permanente, et du contexte actuel dont nous parlions dans notre problématique et notre cadre théorique. Nous souhaitons aussi signaler le fait que cette tranche d'âge de notre échantillon correspond à la Génération Y, cette génération d'enfants des "Baby-boomers" née à la fin des années 1970 (Martel & Ménard, 2012) qui montre, selon la recherche, des différences significatives en terme de relation au monde du travail (Armour, 2005). En effet, si leurs parents semblaient prédisposés à garder un emploi à vie, les membres de la Génération Y se montrent eux plus disposés à changer d'occupation. (Paré, 2002)

Les limites connues de toutes études quantitatives (Creswell, 2009) nous mènent à vouloir pousser notre recherche plus avant. Il nous est donc difficile de nous admettre réellement satisfait par certaines absences de résultats de l'étude. Certes, nous savons que le temps est un phénomène reconnu comme un ayant un impact sur les études des adultes du fait des multiples rôles qu'ils occupent déjà, cependant nous pensons que le temps est principalement un symptôme d'un « mal » plus difficile à cerner sans une étude plus poussée.

De nombreux intervenants constatent que, depuis quelques années, les cheminements universitaires de plus en plus d'étudiants s'éloignent des schémas classiques. Les

cheminements universitaires s'allongent, deviennent plus complexes, souvent multidisciplinaires. Le phénomène semble suivre une tendance déjà très marquée en Amérique du Nord, les profils des étudiants changent ; les étudiants dits traditionnels sont de moins en moins nombreux dans le milieu universitaire (Stokes, 2006). Petit à petit, ce sont les étudiants dits non traditionnels, plus vieux, déjà engagés dans une carrière et ayant déjà une vie de famille, qui grossissent les rangs des inscrits dans les universités québécoises. Cet état de fait est confirmé par l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2013), sur les nouvelles façons de réaliser un projet d'études universitaires qui mettent en avant les nouvelles caractéristiques des étudiants des universités québécoises.

Notre étude, de type quantitatif, portait sur les facteurs ayant un impact sur le retour des professionnels en transition de carrière, soit les difficultés que les étudiants non traditionnels rencontraient à leur retour aux études universitaires. Cette étude reposait aussi sur la thèse qu'en raison d'un besoin permanent de compétitivité, de plus en plus de professionnels étaient susceptibles dans l'avenir de revenir volontairement à l'université pour donner suite à leurs projets de carrière. (Kerka, 1991). Cette thèse s'est confirmée depuis au Canada selon une étude de Statistique Canada (Palameta & Zhang, 2006)

L'étude pointe également la prévalence de l'obstacle du temps et le besoin de pouvoir réaliser sa formation à temps partiel ; ce qui, pour l'heure, n'est possible qu'au sein des universités, les Cégeps n'offrant pas cette possibilité présentement (Bélanger et al., 2007). Afin d'attirer une clientèle de plus en plus large, les universités se sont faites aussi accessibles que possible, avec le développement de directions, de départements ou de facultés d'éducation

permanente dans le cas de l'Université de Montréal. En outre, elles fournissent des cours à distance en ligne, des symposiums, des microprogrammes, des certificats spécialisés, des formations non créditées, et des horaires adaptés aux besoins de ces professionnels.

Nous pensons que cette population composée de professionnels, déjà engagée dans une carrière, représentera demain une part encore plus importante des cohortes universitaires. Or selon la littérature existante, ces étudiants ne présentent ni les mêmes caractéristiques ni les mêmes besoins que les étudiants suivant le parcours régulier (Ely, 1997). Et ce, d'autant que ces étudiants font partie de la Génération Y, soit la génération la plus nombreuse depuis les bébé-boumeurs. Selon la recherche (Armour, 2005; Paré, 2002; Pichault & Pleyers, 2012), cette génération Y possède des caractéristiques bien différentes des générations qui l'ont précédée et pourrait bien pousser l'université à modifier encore davantage son approche de la formation qu'elle leur fournit. Un sous-groupe de cette génération, la cohorte appelée « milléniale » par la recherche, est la cohorte la plus nombreuse depuis les bébé-boumeurs de l'après-Grande Guerre. Cette cohorte milléniale qui a grandi avec l'avènement de l'internet (Paré, 2002), est la cohorte la plus éduquée n'ayant jamais existé. Elle est aussi la cohorte qui fait face au climat économique le plus difficile depuis la Grande Dépression que ce soit en Amérique du Nord en Europe ou ailleurs (Dupaul, 2011; Thompson, 2014). La conséquence de ces observations démographiques font que nous vivons aujourd'hui une époque d'évolution des parcours professionnels où les professionnels dans notre société des savoirs (Cowell, 2006; Solar, 1995) vivent de nombreuses transitions tant de carrières et personnelles. Dans ce contexte, les entreprises doivent rivaliser pour trouver une main d'œuvre qualifiée, mais cette

même main d'œuvre est décrite comme volatile par les spécialistes en marketing, par les grands médias (Lowrey, 2013; Schawbel, 2013) et par la recherche (Sheahan, 2005).

Nous proposons donc, suite à notre recherche initiale, de pousser plus avant nos recherches approfondies sur cette population d'étudiants non-traditionnels, ces hommes et ces femmes engagés dans des formations universitaires en parallèle à leur vie professionnelle et à leur vie de familiale. Pour ce faire, nous procéderons par une analyse de la transformation de la demande éducative, qu'elle soit reliée ou non reliée au travail, chez cette génération montante la génération Y et sa cohorte *milléniale*.

Nous souhaitons, pour soutenir nos objectifs, réaliser cette recherche par le biais d'une étude qualitative reposant sur une étude de la littérature scientifique internationale relative à la génération Y et à la cohorte milléniale, ainsi que sur une série d'entretiens individuels avec un échantillon restreint d'étudiants et d'étudiantes représentatifs de cette génération et issus de notre étude précédente. Si nous comprenons pourquoi la recherche focalise son attention sur les besoins des 16-24 ans, et par définition sur la cohorte milléniale, nous pensons réellement que l'étude des demandes de leurs aînés, les membres de la Génération Y, représente un enjeu crucial pour le futur des institutions universitaires québécoises. La prise en compte de cet enjeu devrait permettre de mieux cerner l'offre de services des universités actuellement disponibles et d'essayer de guider cette offre en fonction des besoins émis par notre échantillon dans les années à venir.

7 Réflexion personnelle

Si nous ressentons une certaine satisfaction vis-à-vis du travail accompli, il ne nous est pas possible de ne pas ressentir une certaine frustration vis-à-vis du déroulement de notre recherche sur le terrain.

Notre connaissance de l'outil en ligne SurveyMonkey a aussi eu une incidence sur notre habileté à générer les statistiques que nous voulions obtenir, ainsi un certain nombre de tableaux croisés que nous souhaitions réaliser par l'entremise de SPSS n'ont pas pu être effectués en raison de l'encodage des réponses dans l'application en ligne.

La taille de notre échantillon, que nous considérons adéquate au vu du laps de temps qui nous a été imparti pour mener la recherche, n'est pas totalement satisfaisante, et ce, en raison de plusieurs points : le plus important d'entre eux étant pour nous, la représentation homme/femme, qui, si elle est en ligne avec les statistiques connues à la Faculté d'éducation permanente, a pour effet que le sous-groupe homme, s'il permet d'effectuer certaines manipulations intergroupes, n'autorise pas de procéder à des manipulations intragroupes suffisamment robustes.

Le fait que nous ayons aussi permis aux participants de sauter certaines questions a eu pour effet que, si notre échantillon a pu répondre au questionnaire relativement rapidement, nos questions démographiques, qui étaient situées en fin de questionnaire, ont de fait été ignorées par un nombre significatif de participants ($n=11$ ou 6,5% de notre échantillon). Cela pourrait bien avoir une incidence un tant soit peu négative sur les résultats de notre questionnaire (Creswell, 2009).

Notre questionnaire a aussi pu être biaisé par le fait que nous ayons ignoré à priori la « communauté étudiante allophone » de la Faculté et de ce fait certaines questions ont apparemment posé des problèmes de compréhension à un certain nombre de participants issus de cette « communauté ». À notre décharge, notre questionnaire n'avait pas montré ce problème lors du prétest sur un microéchantillon.

Nous avons aussi adopté le questionnaire CTI-F sans chercher à en modifier le contenu outre mesure. Seuls quelques mots ou tournures de phrases ont été remplacés par des mots plus communs dans le vocabulaire québécois. Or, il est maintenant clair que les questions relatives à l'indice d'indépendance décisionnelle auraient mérité d'être retravaillées pour permettre à cet indice d'être vérifié : le fait que les questions soient pour moitié à la forme positive et l'autre moitié à la forme négative. Le fait que l'échelle de Likert utilisée dans le CTI-F aille du positif vers le négatif nous a aussi posé une difficulté non insurmontable, mais à laquelle nous aurions dû possiblement répondre autrement.

En d'autres mots, certains manquements dans notre approche que nous n'avons pas vu ou pas su anticiper font que nous aimerions apporter à notre méthodologie un certain nombre de modifications. Cependant, nous reconnaissons que le laps de temps imparti à notre enquête et l'environnement dans lequel nous avons réalisé cette recherche a eu un impact bien plus positif que négatif. De plus, nous savons maintenant sur quelles bases repartir et quels sont les points à retravailler de manière à améliorer l'efficacité et la portée de notre recherche. Nous espérons donc avoir la possibilité de mettre en application ce que nous avons appris de cette première expérience en recherche prochainement.

Bibliographie

- Agulhon, C. (2003). Concertation éducation travail : politiques et expériences. Dans M. Hardy-Roch (dir.), *Collection Éducation-recherche*, 7 (p. 234). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Arbeiter, S., Aslanian, C. B., Schmerbeck, F. A., & Brickell, H. M. (1978). 40 million Americans in career transition : the need for information (p. 61). New York: Policy Studies in Education, College Entrance Examination Board.
- Armour, S. (2005). Generation Y: They've arrived at work with a new attitude. *USA Today*, (November 6, 2005). Repéré à http://usatoday30.usatoday.com/money/workplace/2005-11-06-gen-y_x.htm?csp=1
- Ayesh, H. (1995). What Change in adult education. Repéré à <http://www.eaea.org/index.php?k=12094>
- Baillie, P. H., & Danish, S. J. (1992). Understanding the career transition of athletes. *The Sport Psychologist*, 6(1), 77-98.
- Bélanger, P. (2003). Learning environments and environmental education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(99), 79-88. doi: 10.1002/ace.112
- Bélanger, P., Carignan, P., & Robitaille, M. (2007). La formation continue, un mandat incontournable des CÉGEPs (CIRDEP, Trans.). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Blau, G. (2000). Job, Organizational, and Professional Context Antecedents as Predictors of Intent for Interrole Work Transitions. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 330-345. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1999.1718>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1997). The Ecology of Developmental Processes (*Handbook of Child Psychology*, 5th^e éd., Vol. 1). New York: Wiley.
- Caine, B. T. (1980). *Mastering the Military Mid-Life Transition*. Defense Technical Information Center.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente*, 126(3), 119-131.
- Chen, D.-R., Myrtle, R., Liu, C., & Fahey, D. (2011). Job and career influences on the career commitment of health care executives: The mediating effect of job satisfaction. *Journal of Health Organization and Management*, 25(6), 693 - 710. doi: 10.1108/14777261111178565
- Choquet, M. (2009). Enquête auprès des diplômés bacheliers de la FEP pour les années 2005 à 2007 - à la demande de l'AGÉÉFEP (B. d. é. e. d. développement, Trans.) (p. 35). Montréal: Faculté de l'éducation permanente - Université de Montréal.
- Choquet, M. (2011). Étude de la population étudiante au trimestre d'automne 2011 (BEED, Trans.). Montréal: Faculté de l'éducation permanente.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2013). Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... *Avis au Ministre de l'Enseignement Supérieur de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Québec.
- Cowell, R. (2006). Towards knowledge societies. UNESCO World Report. UNESCO Publishing, Paris, 2005, 226pp. ISBN 92-3-104000-6. *Practice Development in Health Care*, 5(1), 48-49. doi: 10.1002/pdh.173
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications Inc.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delort, A. (2011). La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage (Vol. 082): DARES.
- Doray, P., Bélanger, P., & Levesque, M. (2004). La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement? (*les adultes en formation : les logiques de participation* (Vol. 7, p. 77). Montréal: CIRST CIRDEP/UQAM.
- Dupaul, R. (2011). La génération perdue. *La Presse*, (22 août 2011). Repéré à <http://affaires.lapresse.ca/opinions/chroniques/richard-dupaul/201108/22/01-4427772-la-generation-perdue.php>
- Ely, E. E. (1997, April 12-15, 1997). *The Non-Traditional Student*. Communication présentée The American Association of Community Colleges Annual Conference, Anaheim, CA.
- Ely, R., Stone, P., & Ammerman, C. (2014). Rethink What You Know About High-Achieving Women. <http://www.harvard.edu/businessreview> *Harvard Business Review*, (December 2014),
- Fernandez, A., Fouquereau, E., & Heppner, M. J. (2008). The Career Transition Inventory : A Psychometric Evaluation of a French Version (CTI-F). *Journal of Career Assessment*, 16, 384-398. doi: 10.1177/1069072708317384. Repéré à <http://jca.sagepub.com/content/16/3/384>
- Goto, S. T., & Martin, C. (2009). Psychology of Success: Overcoming Barriers to Pursuing Further Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57(1), 10-21. doi: 10.1080/07377360902810744
- Gouvernement du Québec. (2002). Apprendre tout au long de la vie. Politique Gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Québec: Gouvernement du Québec.
- Guindon, M. (1992). *Effet pour un adulte d'un retour aux études en milieu universitaire*. (Université de Montréal, Montréal). Repéré à [http://opurl.bib.umontreal.ca:9003/sfx_local?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Adissertation&genre=dissertations%26theses&sid=ProQ%3ADissertations%26Theses%40Universite%20de%20Montreal&atitle=&title=Effet pour un adulte d'un retour aux études en milieu universitaire&issn=&date=1992-01-](http://opurl.bib.umontreal.ca:9003/sfx_local?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info%3Aofi%2Ffmt%3Akev%3Amtx%3Adissertation&genre=dissertations%26theses&sid=ProQ%3ADissertations%26Theses%40Universite%20de%20Montreal&atitle=&title=Effet%20pour%20un%20adulte%20d%27un%20retour%20aux%20etudes%20en%20milieu%20universitaire&issn=&date=1992-01-)

- [01&volume=&issue=&spage=&au=Guindon%2C Michel&isbn=9780315889026&jtitle=&bttitle=](#)
- Guindon, M. (1995). *Le retour aux études de l'adulte. Répercussions personnelles, familiales et professionnelles*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Guo, S. (2009). Difference, Deficiency, And Devaluation: tracing the roots of non-recognition of foreign credentials for immigrant professionals in Canada *The Canadian Journal for the Study of Adult Education / La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 22(1), 37-52.
- Heppner, M. J., Multon, K. D., & Johnston, J. A. (1994). Assessing Psychological Resources during Career Change: Development of the Career Change Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 44(1), 55-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1004>
- Home, A. M. (1997). Learning The Hard Way: Role Strain, Stress, Role Demands and Support in Multiple-Role Women Students. *Journal of Social Work Education*, 33(2), 335-346. doi: 10.2307/23043043
- Hoyt, K. (1987). The impact of technology on occupational change: implication for career guidance. *The Career Development Quarterly*, 35, 269-278.
- Kailis, E., & Pilos, S. (2005). L'apprentissage tout au long de la vie en Europe (Report). Repéré à <http://www.europa.eu.int/comm/eurostat>
- Kanchier, C., & Unruh, W. R. (1988). The Career Cycle Meets the Life Cycle. *Career Development Quarterly*, 37(2), 127-137.
- Kanchier, C., & Unruh, W. R. (1989). Occupational Change: What Makes Changers Different? *Journal of Career Development*, 15(3), 174-187.
- Kerka, S. (1991). Adults in Career Transition. *Eric Digest*.
- Knighton, T., Hujaleh, F., Lacampo, J., & Werkneh, G. (2009). L'apprentissage à vie chez les canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'enquête sur l'accès et le soutien à la l'éducation et à la formation de 2008. Ottawa: Ministre de l'industrie.
- knowdell, R. L., Branstead, E., & Moravec, M. (1994). *From Downsizing to Recovery: Strategic Transition Options for Organizations and Individuals*. Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.
- Kocanova, D., Paolini, G., & Borodankova, O. (2011). L'éducation formelle des adultes en Europe : politique et mise en oeuvre. Dans A. e. C. Agence exécutive "Éducation (dir.), (p. 86). Bruxelles: Agence exécutive "Éducation, Audiovisuel et Culture".
- Kyndt, E., Michielsen, M., Van Nooten, L., Nijs, S., & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681-699. doi: 10.1080/02601370.2011.611905
- Latack, J. C., & Dozier, J. B. (1986). After the Ax Falls: Job Loss as a Career Transition. *The Academy of Management Review*, 11(2), 375-392. doi: 10.2307/258467
- Leach, J. L., & Chakiris, B. J. (1988). The Future of Jobs, Work, and Careers. *Training and Development Journal*, 42(4), 48.
- Leibowitz, Z. B., & Lea, H. D. (1985). *Adult Career Development: Concepts, Issues and Practices*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.

- Letarte, M. (2013). Une aide pour les immigrés formés à l'étranger. *La Presse*. Repéré à [ffaires.lapresse.ca/cv/201307/16/01-4671209-une-aide-pour-les-immigres-formes-a-letranger.php](http://affaires.lapresse.ca/cv/201307/16/01-4671209-une-aide-pour-les-immigres-formes-a-letranger.php)
- Li, P. S. (2001). The market worth of immigrants' educational credentials. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 23-38.
- Louis, M. R. (1980). Career Transitions: Varieties and Commonalities. *The Academy of Management Review*, 5(3), 329-340. doi: 10.2307/257108
- Lowrey, A. (2013). Do Millennials Stand a Chance in the Real World? *New York Times*, (March 6th, 2013). Repéré à http://www.nytimes.com/2013/03/31/magazine/do-millennials-stand-a-chance-in-the-real-world.html?pagewanted=all&_r=0&pagewanted=print
- Martel, L., & Ménard, F.-P. (2012). Les générations au Canada. Âge et sexe, Recensement de 2011. Dans S. Canada (dir.), (Vol. 98-311-X2011003). Ottawa: Statistique Canada.
- Menand, L. (2001). *The marketplace of ideas*. New York: W.W. Norton & Company.
- Nicholson, N., & West, M. A. (1988). *Managerial job change: men and women in transition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palameta, B., & Zhang, X. (2006). Does it pay to go back to school? *Perspectives on labour and Income*, 7(3).
- Paré, G. (2002). La génération Internet: un nouveau profil d'employés. *Gestion*, 27(2), 47-53.
- Peters, V. (2004). *Travail et formation: premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Ottawa: Statistique Canada.
- Pichault, F., & Pleyers, M. (2012). Pour en finir avec la génération Y... enquête sur une représentation managériale. *Gérer et comprendre*(2), 39-54.
- Plageman, P. M., & Sabina, C. (2010). Perceived Family Influence on Undergraduate Adult Female Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(3), 156-166. doi: 10.1080/07377363.2010.491768
- Plimmer, G., & Schmidt, A. (2007). Possible selves and career transition: It's who you want to be, not what you want to do. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007(114), 61-74. doi: 10.1002/ace.257
- Schaefer, J. L. (2009). Voices of Older Baby Boomer Students: Supporting Their Transitions Back into College. *Educational Gerontology*, 36(1), 67-90. doi: 10.1080/17419160903057967
- Schawbel, D. (2013). If millennials want to lead, they need to stop jumping ship. *The Globe and Mail*(Sep. 04 2013).
- Sheahan, P. (2005). *Generation Y: thriving and surviving with Generation Y at work*. Prahran: Hardy Grant.
- Smart, J. C., & Pascarella, E. T. (1987). Influences on the Intention to Reenter Higher Education. *Journal of Higher Education*, 58(3), 306-322.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 443-472.
- Stein, D. S., Wanstreet, C., & Trinko, L. A. (2011). From Consideration to Commitment - Factors in Adults' Decisions to Enroll in a Higher Education Degree Program. doi: 10.1080/07377363.2011.568820

- Stokes, P. J. (2006). Hidden in Plain Sight: Adult Learners Forge a New Tradition in Higher Education *A National Dialogue: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education*: US Department of Education.
- Thill, E., & Vallerand, R. J. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris: Vigot.
- Thompson, D. (2014). The Unluckiest Generation: What Will Become of Millennials? *The Atlantic*. Repéré à <http://www.theatlantic.com/business/archive/2013/04/the-unluckiest-generation-what-will-become-of-millennials/275336/>
- Tréanton, J.-R. (1960). Le concept de "carrière". *Revue française de sociologie*, 1(1), 73-80.
- Tuijnman, A., & Bélanger, P. (1997). *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Elsevier Science
- Upper, N. (2004). *Ballet dancers in career transition: Sixteen success stories*. McFarland.
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., De Viron, F., & Traversa, J. (2012). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle* 31(8). doi: [10.4000/osp.1829](https://doi.org/10.4000/osp.1829)
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes : Résultat et réflexions d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 201-217.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20.
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavalley, D. (2004). Career transitions in sport: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 7-20. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00049-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00049-3)

Annexe I : Certificat d'approbation éthique de notre recherche



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

11 novembre 2013

Monsieur Nicolas Marzarte-Fricot
Candidat à la maîtrise
Psychopédagogie et Andragogie, Sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. Nicolas Marzarte-Fricot,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études des professionnels en transition de carrière » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal
PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Marie Thériault, professeure adjointe, Faculté des sciences de l'éducation, département d'andragogie et psychopédagogie
Paul Bélanger,
Fee-Ann Chapman McNabb
p.j. Certificat CPER-13-096-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

<http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/>

Téléphone : 514-343-6111
cper@umontreal.ca

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études des professionnels en transition de carrière
Étudiant requérant	Nicolas Marzarte-Fricol Candidat à la maîtrise, Psychopédagogie et Andragogie, Sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chargeur principal	--
No de compte	--

Approbation reconnue	
Approbation émise par	S.O.
Certificat	S.O.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.



Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

11 novembre 2013
Date de délivrance

1 décembre 2014
Date de fin de validité

adresse postale
3144 Jean-Jacques, B-430 R
C.P. 3116 succ. Centre-ville
Montréal, QC H3C 5J7

Téléphone : 514 342-6111
cper@umontreal.ca

http://www.recherche.umontreal.ca/Ethique-de-la-recherche/et-les-las-combo-sociales-dont-mes-44-recherche-cper/

Annexe II : Questionnaire de l'étude sur la population étudiante de la

FEP 2013



Faculté de l'éducation permanente

QUESTIONNAIRE DESTINÉ À LA POPULATION ÉTUDIANTE DE LA FEP, TRIMESTRE AUTOMNE 2013 (NOUVEAUX INSCRITS ET RÉINSCRITS AU TRIMESTRE D'AUTOMNE, DANS UN CERTIFICAT)

À quel programme d'études de la FEP êtes-vous inscrit(e) pour l'automne 2013 ?

FEP Certificat Communication appliquée
FEP Certificat Coopération internationale
FEP Certificat Criminologie
FEP Certificat Droit
FEP Certificat Études individualisées
FEP Certificat Français langue seconde pour non-francophones
FEP Certificat Gérontologie
FEP Certificat Gestion appliquée à la police et à la sécurité
FEP Certificat Gestion des services de santé et des services sociaux
FEP Certificat Gestion philanthropique
FEP Certificat Intervention auprès des jeunes : fondements et pratiques
FEP Certificat Intervention en déficience intellectuelle
FEP Certificat Journalisme
FEP Certificat Petite enfance et famille : intervention précoce
FEP Certificat Publicité
FEP Certificat Rédaction
FEP Certificat Relations industrielles
FEP Certificat Relations publiques
FEP Certificat Santé communautaire
FEP Certificat Santé et sécurité du travail
FEP Certificat Santé mentale : fondements et pratiques d'intervention
FEP Certificat Toxicomanies : prévention et réadaptation
FEP Certificat Traduction I
FEP Certificat Traduction II
FEP Certificat Violence, victimes et société et Certificat Victimologie
FEP Autre certificat
FEP Module Bureautique
FEP Module Initiation à la programmation
FEP Module Initiation au multimédia
FEP Module Programmation Internet
FEP Module Gestion des services de santé et des services sociaux
FEP Module Rédaction

FEP Autre module
FEP Microprogramme Droit
FEP Autre microprogramme
FEP Accès aux études universitaires
FEP Étudiant libre
SVP précisez le nom du programme

Pour ce programme, vous êtes

Étudiant(e) nouvellement inscrit(e)
Étudiant(e) réinscrit(e)

Êtes-vous inscrit(e) dans un second programme d'études cet automne ?

OUI
NON

De quel programme s'agit-il ?

FEP Certificat Communication appliquée
FEP Certificat Coopération internationale
FEP Certificat Criminologie
FEP Certificat Droit
FEP Certificat Études individualisées
FEP Certificat Français langue seconde pour non-francophones
FEP Certificat Gérontologie
FEP Certificat Gestion appliquée à la police et à la sécurité
FEP Certificat Gestion des services de santé et des services sociaux
FEP Certificat Gestion philanthropique
FEP Certificat Intervention auprès des jeunes : fondements et pratiques
FEP Certificat Intervention en déficience intellectuelle
FEP Certificat Journalisme
FEP Certificat Petite enfance et famille : intervention précoce
FEP Certificat Publicité
FEP Certificat Rédaction
FEP Certificat Relations industrielles
FEP Certificat Relations publiques
FEP Certificat Santé communautaire
FEP Certificat Santé et sécurité du travail
FEP Certificat Santé mentale : fondements et pratiques d'intervention
FEP Certificat Toxicomanies : prévention et réadaptation
FEP Certificat Traduction I
FEP Certificat Traduction II
FEP Certificat Violence, victimes et société et Certificat Victimologie
FEP Autre certificat
FEP Module Bureautique
FEP Module Initiation à la programmation
FEP Module Initiation au multimédia
FEP Module Programmation Internet
FEP Module Gestion des services de santé et des services sociaux

FEP Module Rédaction
FEP Autre module
FEP Microprogramme Droit
FEP Autre microprogramme
FEP Accès aux études universitaires
FEP Étudiant libre
Autre programme extérieur à la FEP
SVP précisez le nom du programme

Pour ce programme, vous êtes

Étudiant(e) nouvellement inscrit(e)
Étudiant(e) réinscrit(e)

Êtes-vous inscrit(e) dans un troisième programme d'études cet automne ?

OUI
NON

De quel programme s'agit-il ?

FEP Certificat Communication appliquée
FEP Certificat Coopération internationale
FEP Certificat Criminologie
FEP Certificat Droit
FEP Certificat Études individualisées
FEP Certificat Français langue seconde pour non-francophones
FEP Certificat Gérontologie
FEP Certificat Gestion appliquée à la police et à la sécurité
FEP Certificat Gestion des services de santé et des services sociaux
FEP Certificat Gestion philanthropique
FEP Certificat Intervention auprès des jeunes : fondements et pratiques
FEP Certificat Intervention en déficience intellectuelle
FEP Certificat Journalisme
FEP Certificat Petite enfance et famille : intervention précoce
FEP Certificat Publicité
FEP Certificat Rédaction
FEP Certificat Relations industrielles
FEP Certificat Relations publiques
FEP Certificat Santé communautaire
FEP Certificat Santé et sécurité du travail
FEP Certificat Santé mentale : fondements et pratiques d'intervention
FEP Certificat Toxicomanies : prévention et réadaptation
FEP Certificat Traduction I
FEP Certificat Traduction II
FEP Certificat Violence, victimes et société et Certificat Victimologie
FEP Autre certificat
FEP Module Bureautique
FEP Module Initiation à la programmation
FEP Module Initiation au multimédia

FEP Module Programmation Internet
FEP Module Gestion des services de santé et des services sociaux
FEP Module Rédaction
FEP Autre module
FEP Microprogramme Droit
FEP Autre microprogramme
FEP Accès aux études universitaires
FEP Étudiant libre

Autre programme extérieur à la FEP

SVP précisez le nom du programme

Pour ce programme, vous êtes

Étudiant(e) nouvellement inscrit(e)

Étudiant(e) réinscrit(e)

Est-ce votre :

(Si vous êtes inscrit(e) dans plusieurs programmes, répondez pour le premier programme que vous avez mentionné en début de questionnaire).

premier programme d'études à la FEP

deuxième programme d'études à la FEP

troisième programme (ou plus) d'études à la FEP

Où suivez-vous vos cours cet automne et combien de cours suivez-vous ?

Aucun cours

1 cours

2 cours

3 cours

4 cours

5 cours

6 cours

UdeM campus Montréal (y compris les pavillons Mgr Gauthier et Marguerite-d'Youville)

UdeM campus Laval

UdeM hors campus (Longueuil, Lanaudière, Québec, ...)

UdeM formation à distance

Autre université

Pour l'automne 2013, vous êtes

Étudiant(e) à temps partiel

Étudiant(e) à temps complet

Pour l'automne 2013, en plus d'être étudiant(e), vous êtes

Salarié(e) à temps partiel
Salarié(e) à temps complet
Travailleur(euse) autonome
Chômeur(euse)
Sans emploi
En congé maternité ou parental
Mère au foyer
En congé à traitement différé
Retraité(e)

Dans quelle CATÉGORIE D'EMPLOI se situe votre emploi ACTUEL OU votre DERNIER emploi ?

Infirmier(ère)
Infirmier(ère) cadre
Psychoéducateur(trice)
Travailleur(euse) social(e)
Technicien(ne) en assistance sociale (TAS)
Technicien(ne) en éducation spécialisée (TES)
Santé et services sociaux – Autre professionnel(le) : psychologue, orthophoniste, pharmacien(ne), ergothérapeute, etc.
Santé et services sociaux – Autre technicien(ne) : technicien(ne) en laboratoire, infirmier(ère) auxiliaire, intervenant(e), agent de relations humaines (ARH), etc.
Personnel des milieux de garde : éducateur(trice), directeur(trice), conseiller(ère) pédagogique petite enfance, etc.
Enseignant(e) et personnel assimilé : enseignant(e), conseiller(ère) en orientation et en formation, orthopédagogue, etc.
Arts, lettres, communications - Professionnel(le) : artiste, traducteur(trice), rédacteur(trice), journaliste, relationniste, publicitaire, conseiller(ère)/agent(e) d'information, documentaliste, etc.
Arts, lettres, communications - Technicien(ne) : infographiste, etc.
Sciences pures et appliquées - Professionnel(le) : ingénieur, architecte, biologiste, etc.
Sciences pures et appliquées - Technicien(ne) : technicien(ne) en informatique, en environnement, etc.
Gestion - Professionnel(le) EXCLUANT les infirmiers(ères) cadres : directeur(trice), chef de service, gérant(e), comptable, agent(e) ressources humaines, adjoint(e), coordonnateur(trice), attaché(e), conseiller(ère), etc.
Gestion – Technicien(ne) : technicien(ne), agent(e), conseiller(ère), etc.
Sécurité - Professionnel ou technicien : policier(ère), patrouilleur, enquêteur(trice)
Sécurité - Professionnel ou technicien : agent(e) de sécurité, agent ou gestionnaire d'un service corporatif de sécurité, pompier, militaire, agent(e) des services correctionnels, etc.
Juridique - Professionnel ou technicien
Secrétariat et fonctions connexes (tous secteurs d'activité) : secrétaire, réceptionniste, commis de bureau, etc.
Vente, commerce, restauration, services : vendeur(euse), représentant(e), agent(e) d'assurances, agent(e) en immobilier, courtier(ière), agent(e) des postes, etc.
Autre réponse

Dans quel SECTEUR D'EMPLOI se situe votre emploi ACTUEL ou votre DERNIER emploi ?

Communication et médias de masse : Télé-Québec, Radio-Canada, TQS, TVA, journaux, etc.

Coopération

Éducation : garde en milieu scolaire, écoles primaires et secondaires, universités, etc.

Énergie : Hydro-Québec, Gaz métropolitain, etc.

Environnement

Finances, assurances, immobilier : banques, compagnies de crédit ou d'assurance, agent d'immeubles, notaire, etc.

Industrie et commerce (incluant la restauration)

Informatique et téléphonie : Bell, etc.

Justice, services correctionnels et sécurité

Santé, services sociaux, famille : institutions de santé, garderies, maisons accueil, etc.

Services culturels et récréatifs

Transports

Administration publique (municipale, gouvernementale)

Autre réponse

Votre occupation présente (emploi ou activités autres que les études) est-elle reliée au programme auquel vous êtes inscrit(e) cet automne ?

(Si vous êtes inscrit(e) dans plusieurs programmes, répondez pour le premier programme que vous avez mentionné en début de questionnaire).

Directement reliée

Plus ou moins reliée

Peu ou pas du tout reliée

Si vous travaillez, votre employeur vous soutient-il dans vos études ?

OUI il défraie les coûts de ma formation

OUI il défraie mes coûts de déplacement

OUI il me permet d'ajuster mes horaires de travail (sans me libérer)

OUI il me libère de mes heures de travail pour suivre la formation

NON il s'agit d'une démarche personnelle

NE S'APPLIQUE PAS

Autre réponse

Vous travaillez (emploi actuel OU dernier emploi)

sur l'île de Montréal

sur l'île de Laval

sur la Rive Nord-ouest (Oka, Deux-Montagnes, S-Eustache, Blainville, Rosemère, Mirabel, St-Jérôme, etc.)

sur la Rive Nord-est (Terrebonne, Mascouche, Lachenaie, L'Assomption, L'Épiphanie, Le Gardeur, etc.)

sur la Rive Sud

en Montérégie

Autre réponse

À VOTRE ENTRÉE AU PROGRAMME, quel était votre PLUS HAUT NIVEAU d'études TERMINÉES ? (Si vous êtes inscrit(e) dans plusieurs programmes, répondez pour le premier programme que vous avez mentionné en début de questionnaire).

Secondaire - AES (attestation d'études secondaires)
Secondaire - DES (diplôme d'études secondaires)
Secondaire - DEP (diplôme d'études professionnelles)
Une à trois sessions de collégial (général ou professionnel) ou AEC
Collégial DEC - Programme préuniversitaire
Collégial DEC - Programme technique- soins infirmiers
Collégial DEC - Programme technique - techniques policières
Collégial DEC - Programme technique - toute autre technique
Université - Un certificat (ou mineur) de 1er cycle universitaire (30 crédits)
Université - Deux certificats (ou majeur) de 1er cycle universitaire (60 crédits)
Université - Baccalauréat
Université - Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de 2ème cycle universitaire - 30 crédits
Université - Maîtrise ou doctorat
Autre réponse

Lors de votre PREMIÈRE ADMISSION À LA FEP, quel était votre PLUS HAUT NIVEAU d'études terminées ?

Secondaire - AES (attestation d'études secondaires)
Secondaire - DES (diplôme d'études secondaires)
Secondaire - DEP (diplôme d'études professionnelles)
Une à trois sessions de collégial (général ou professionnel) ou AEC
Collégial DEC - Programme préuniversitaire
Collégial DEC - Programme technique- soins infirmiers
Collégial DEC - Programme technique - techniques policières
Collégial DEC - Programme technique - toute autre technique
Université - Un certificat (ou mineur) de 1er cycle universitaire (30 crédits)
Université - Deux certificats (ou majeur) de 1er cycle universitaire (60 crédits)
Université – Baccalauréat
Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) de 2ème cycle universitaire - 30 crédits
Université - Maîtrise ou doctorat
Autre réponse

Dans votre programme d'études, combien de crédits avez-vous accumulés jusqu'à maintenant ?

Aucun crédit encore
1 à 9 crédits
10 à 19 crédits
20 crédits et plus

**Avez-vous l'intention de terminer le certificat (ou module ou microprogramme) auquel vous êtes inscrit(e) ?
(Si vous êtes inscrit(e) dans plusieurs programmes, répondez pour le premier programme que vous avez mentionné en début de questionnaire).**

OUI j'ai l'intention de le terminer sans interruption
OUI j'ai l'intention de le terminer avec interruption
NON je n'ai pas l'intention de le terminer
Je ne sais pas

En combien de temps projetez-vous de le terminer ?

Moins d'un an
Un an
Deux ans
Trois ans
Quatre ans ou plus
Je ne sais pas

Pourquoi n'avez-vous pas l'intention de terminer le certificat (ou module ou microprogramme) auquel vous êtes inscrit(e) ?

Je suis intéressé(e) par quelques cours seulement et ne souhaite pas diplômé(e)
Tous les cours du programme m'intéressent mais je n'ai pas suffisamment de temps à consacrer à la diplomation
Autre réponse

Préférez-vous des cours offerts

le jour
le soir
le samedi (horaire intensif)
Autre réponse

À long terme, vous visez l'obtention

De quelques crédits
D'une attestation (microprogramme ou module)
D'un certificat
D'un baccalauréat
D'un DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) de 2ème cycle
D'une maîtrise
D'un doctorat
Autre réponse

À quel endroit êtes-vous né(e) ?

Au Canada

Autre pays

Veillez préciser votre pays de naissance

Votre langue maternelle est

Le français

L'anglais

Autre langue

Veillez préciser votre langue maternelle

Vous êtes de sexe

Féminin

Masculin

Quel âge avez-vous ?

Statut parental : vous êtes

Sans enfant

Monoparental(e)

Biparental(e)

Quel est votre revenu personnel, avant déduction d'impôts, pour l'année 2011 ?

Moins de 10 000 \$

De 10 000 à 19 999 \$

De 20 000 à 29 999 \$

De 30 000 à 39 999 \$

De 40 000 à 49 999 \$

De 50 000 à 59 999 \$

60 000 \$ et plus

Vous habitez

sur l'île de Montréal

sur l'île de Laval

sur la Rive Nord-ouest (Oka, Deux-Montagnes, S-Eustache, Blainville, Rosemère, Mirabel, St-Jérôme, etc.)

sur la Rive Nord-est (Terrebonne, Mascouche, Lachenaie, L'Assomption, L'Épiphanie, Le Gardeur, etc.)

sur la Rive Sud

en Montérégie

Autre réponse

Quelles sont les TROIS principales raisons, reliées à votre situation de travail, qui vous ont conduit(e) à vous inscrire à la FEP ? (NB : ne cocher que TROIS raisons)

Me donner de meilleures chances de conserver mon emploi actuel
Obtenir une promotion (et un meilleur salaire)
Changer d'employeur tout en travaillant dans le même domaine
Me réorienter dans un domaine différent de mon emploi actuel
M'aider à trouver un premier emploi
Me réinsérer sur le marché du travail
Augmenter mes compétences professionnelles
Être plus polyvalent(e) et diversifier mes possibilités d'emploi
Par intérêt personnel
Autre réponse

Comment avez-vous entendu parler du programme auquel vous êtes aujourd'hui inscrit(e) ?

Par des ami(e)s ou des connaissances
Par des membres de ma famille
Par un professeur ou chargé de cours
Par des collègues d'études
Par un orienteur professionnel
Par de la publicité
En cherchant sur Internet
Par un contact à l'UdeM (sur place, au tél.)
En feuilletant le guide étudiant de la FEP
Autre réponse

Souhaiteriez-vous que des cours (ou un plus grand nombre de cours) soient offerts à distance dans votre programme d'études ?

OUI, en ligne (sur Internet à votre rythme)
OUI, en vidéo/visioconférence (dans une salle de classe sur écran à heures fixes -en direct)
OUI, en webconférences (devant votre écran d'ordinateur à heures fixes -en direct)
OUI, formule hybride (en partie en classe et en partie à distance)
NON, la formule à distance ne me convient pas

Si la Faculté de l'éducation permanente offrait des formations dans les domaines suivants, seriez-vous intéressé(e) à vous y inscrire, et sous quel(s) format(s) souhaiteriez-vous cette offre ?

Certificat

Module

Intensive (1-3 jours)

Je ne suis pas intéressé(e)

Communication à l'ère du numérique et des réseaux sociaux

Interprétariat communautaire (travail d'interprète - milieux communautaires, justice, santé)

Web relationnel

Gestion des services de garde









Entreprenariat professionnel

Approches intégratives en santé














Avez-vous des commentaires sur tout sujet reliés à vos études ?

**Michèle Choquet, responsable de recherche
Bureau d'études et de développement (BEED)
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal
22 mai 2013**














Annexe III : Résultats partiels de l'étude sur la population étudiante de la FEP 2013

19. Depuis combien d'années êtes-vous sur le marché de l'emploi (au Canada ou à l'étranger)?		Response Percent	Response Total
Moins d'un an		3%	39
1 à 3 ans		11%	128
4 à 5 ans		12%	136
6 à 9 ans		24%	270
10 à 14 ans		18%	207
15 à 19 ans		11%	122
20 à 24 ans		8%	90
25 ans et plus		12%	131
Total Responses		1123	







Source : Étude de clientèle FEP automne 2013, MC, BEED, FEP, UdeM.

39. Statut parental : vous êtes		Response Percent	Response Total
Sans enfant		58%	838
Monoparental(e)		8%	118
Biparental(e)		33%	478
Total Responses		1434	
40. Vous avez:		Response Percent	Response Total
1 enfant		36%	213
2 enfants		40%	234
3 enfants ou plus		24%	142
Total Responses		589	
41. Vos enfants sont âgés de :		Response Percent	Response Total
moins de six ans		39%	301
7 à 12 ans		29%	222
13 à 17 ans		15%	116
18 ans et plus		17%	129
Total Responses		768	
42. Les enfants vivent-ils à votre domicile?		Response Percent	Response Total
Oui, à temps complet		84%	486
Oui, une semaine sur deux		5%	27
Oui, une fin de semaine sur deux		2%	12
Other Selection: View Responses		10%	57
Total Responses		582	

Source : Étude de clientèle FEP automne 2013, MC, BEED, FEP, UdeM.

43. Quelles sont les TROIS principales raisons, reliées à votre situation de travail, qui vous ont conduit (e) à vous inscrire à la FEP? (NB : ne cocher que trois raisons)		Response Percent	Response Total
Me réorienter dans un domaine différent de mon emploi actuel		8%	332
Me donner de meilleures chances de conserver mon emploi actuel		3%	102
Répondre à une forte incitation de mon employeur		1%	30
Obtenir une promotion (et un meilleur salaire)		9%	354
Changer d'employeur tout en travaillant dans le même domaine		3%	130
M'aider à trouver un premier emploi		6%	236
Me donner accès au marché canadien de l'emploi (diplômes obtenus à l'étranger)		5%	214
Me réinsérer sur le marché du travail: après la perte de mon emploi		1%	30
Me réinsérer sur le marché du travail: autre(s) raison(s)		2%	78
Augmenter mes compétences professionnelles		24%	943
Être plus polyvalent(e) et diversifier mes possibilités d'emploi		18%	700
Par intérêt personnel: le désir d'obtenir un diplôme		12%	461
Par intérêt personnel: autre(s) raison(s)		6%	248
Other Selection: View Responses		2%	84
Total Responses		3942	

Source : Étude de clientèle FEP automne 2013, MC, BEED, FEP, UdeM.

21. Si vous travaillez, votre employeur vous soutient-il dans vos études?		Response Percent	Response Total
OUI il défraie les coûts de ma formation		14%	172
OUI il défraie mes coûts de déplacement		0%	5
OUI il me permet d'ajuster mes horaires de travail (sans me libérer)		20%	245
OUI il me libère de mes heures de travail pour suivre la formation		6%	68
NON il s'agit d'une démarche personnelle		47%	576
NE S'APPLIQUE PAS		10%	118
Other Selection: View Responses		4%	43
Total Responses		1227	

Accepteriez-vous de répondre à un sondage qui porte sur les difficultés rencontrées par les gens qui vivent une transition professionnelle?				
	Réponses (N)	Réponses (%)		
OUI	674	48%		
NON	743	52%		

À quelle adresse courriel pouvons-nous envoyer le lien qui vous permettra de répondre à ce sondage?		
(639 réponses)		

Source : Étude de clientèle FEP automne 2013, MC, BEED, FEP, UdeM.

Annexe IV : Lettre d'incitation à participer à l'étude de la population étudiante de la Faculté d'éducation permanente de l'AGEEFEP

Participer à l'étude de la population étudiante de la FEP, c'est important!

Dans les prochains jours, vous serez invité à participer à l'Étude de la population de la Faculté de l'éducation permanente. L'opération est menée par le Bureau d'études et de développement de notre Faculté et elle est évidemment conçue dans les règles de l'art.

L'AGEEFEP vous invite à répondre à ce questionnaire, qui a évidemment pour objectif de mieux connaître la population étudiante de notre Faculté. Cette connaissance est indispensable pour orienter le développement de la FEP et répondre avec toujours plus de pertinence à votre réalité et à vos besoins. S.V.P., prenez le temps de répondre au questionnaire et merci à l'avance de le faire en grand nombre.

L'AGEEFEP, votre association étudiante

Annexe V : Lettre d'introduction à notre recherche

Vous recevez cet email car vous êtes inscrit à notre liste d'envoi de l'étude.

Si vous rencontrez des problèmes pour lire ce message, _____



Un message important de
votre association étudiante de la
Faculté de l'éducation permanente

AUX ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DE LA FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires des professionnels en transition.

À quelles difficultés se heurtent les professionnels, hommes et femmes, qui retournent aux études pour améliorer leurs perspectives de carrière? C'est à cette question que cherche à répondre la recherche à laquelle vous êtes invité à collaborer.

Votre participation est importante, car les résultats de la recherche pourraient contribuer à améliorer les services de soutien à tous ces professionnels en transition. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'AGEEFEP, votre association étudiante, et le Bureau d'études et de développement de la Faculté de l'éducation permanente appuient l'initiative de M. Nicolas Marzarte-Fricot, étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation.

Vous remarquerez probablement que quelques questions sont similaires à celles de l'étude sur la population étudiante de la Faculté de l'éducation permanente à laquelle vous avez répondu cet automne.

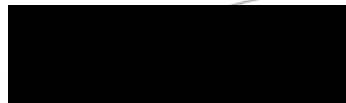
C'est d'ailleurs en vertu de vos réponses à cette étude et de l'expression de votre intérêt à répondre à un questionnaire portant sur les difficultés rencontrées par les gens qui vivent une transition professionnelle que vous avez été choisi pour participer à la présente enquête.

De strictes normes éthiques encadrent cette dernière, les réponses au questionnaire sont encodées et toute l'information que vous donnerez demeurera confidentielle.

Notez enfin qu'une tablette iPad sera tirée au sort parmi les personnes qui auront répondu au questionnaire.



Robert Martin



Nicolas Marzarte-Fricot

**POUR RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE,
CLIQUEZ ICI !**

Université, Montréal, Québec, H3C 3J7, Canada

Annexe VI : Première et dernière pages du questionnaire mis en ligne

Avant de commencer le questionnaire merci de prendre un instant et lire les informations suivantes.

Formulaire d'information

Titre de la recherche

Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires des professionnels en transition

Chercheur

Nicolas Marzarte-Fricot, étudiant à la maîtrise,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Direction de recherche

Marie Thériault, professeure adjointe,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Paul Bélanger, professeur,
Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente
Département d'éducation et formations spécialisées,
Faculté des sciences de l'éducation, UQÀM

Partenaire principal de la recherche

L'Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté d'éducation permanente

Collabore à cette recherche

Le Bureau d'étude et développement de la Faculté d'éducation permanente

**Cette recherche a reçu le soutien de
M. Christian Blanchette,
Doyen de la Faculté d'éducation permanente**

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet vise à déterminer quels facteurs internes et externes entrent en jeu dans le retour aux études des professionnels et savoir comment ce retour aux études peut contribuer à aider ces professionnels dans leur transition afin de pouvoir mieux définir le soutien dont ces professionnels pourraient bénéficier et aider l'Agééfep à définir les services qu'il serait pertinent d'offrir aux personnes présentant ce profil.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à répondre en ligne au questionnaire CTI-F la à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Le questionnaire CTI-F ou *Career Transition Inventory-French* (pour version française) est un questionnaire développé par les chercheurs américains Heppner et al. (1994) et a été adapté et validé par une recherche menée en France par Fernandez et al. (2008). Ce questionnaire porte sur votre expérience personnelle de votre transition de carrière, vos attitudes, vos perceptions et vos besoins. Vous avez informé lors du questionnaire sur la population étudiante de la FEP que vous « *Accepteriez de répondre à un sondage qui porte sur les difficultés rencontrées par les gens qui vivent une transition professionnelle?* » Vous avez été sélectionné pour participer à cette étude en raison des réponses que vous avez fournies aux quatre questions suivantes du sondage sur la population étudiante de la FEP que vous avez récemment rempli :

- *Depuis combien de temps êtes-vous sur le marché de l'emploi (au Canada ou à l'étranger)?*
- *À votre entrée au programme, quel était votre plus haut niveau d'études terminées?*
- *Quelles sont les trois principales raisons, reliées à votre situation de travail, qui vous ont conduit(e) à vous inscrire à la FEP ? (NB : ne cocher que trois raisons)*
- *Quel âge avez-vous ?*

Vos réponses à ces questions nous ont convaincus que vos réponses à ce questionnaire nous seraient d'une aide précieuse pour mieux comprendre les besoins des professionnels.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les réponses au questionnaire seront encodées. Chaque participant à la recherche se verra attribué un numéro et seul le chercheur principal et/ou une personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements (données) seront conservés dans un serveur sécurisé et sous clé situé dans un bureau fermé dans les locaux de l'Agééfep. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Tous les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation et ce dans le strict respect des règles en vigueur à l'Université de Montréal

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux professionnels de retour aux études universitaires. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

Il est aussi possible que le fait de répondre à ce questionnaire suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à contacter [REDACTED] au Centre étudiant de soutien à la réussite,

- par téléphone au 514 343-6111 [REDACTED]
- par courriel [REDACTED]

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision, simplement en cliquant sur le bouton abandon. Si vous vous retirez de la recherche après avoir rempli le questionnaire, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits, vous pouvez aussi communiquer avec le chercheur, pour toute question ou commentaire que ce soit, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche. Cependant une loterie sera organisée pour toutes les personnes ayant participé à cette recherche, l'unique prix de cette loterie étant un Apple iPad™ d'une valeur de 400\$. La probabilité associée à la chance gagner cet iPad étant de 1/625

7. Diffusion des résultats

Un rapport de recherche sera transmis à l'Association générale des étudiantes et étudiants de la faculté d'éducation permanente décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées. Les participants à la recherche y auront librement et pleinement accès via le site internet de l'Agééfep : www.ageefep.qc.ca, un courriel de présentation des résultats de l'étude sera envoyé par l'Agééfep à chacun des participants de l'étude.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable. En remplissant le questionnaire, je consens à participer à ce projet de recherche et suis d'accord avec l'utilisation de l'information tel que décrite ci-dessus. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Cliquer ici : [Commencer le questionnaire](#)

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec Nicolas Marzarte-Fricot, étudiant à la maîtrise et chercheur, au numéro de téléphone suivant : (514) 260-7197 ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 [REDACTED]

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Sur la dernière page du questionnaire (nécessaire pour la loterie)

Encore une fois, nous voulons vous dire un grand merci pour votre participation, si vous souhaitez être tenus au courant personnellement des résultats de la recherche veuillez entrer votre adresse courriel ici: _____

Les contacts utiles suivants seront rappelés en dernière page du questionnaire

Faculté de l'éducation permanente

3^e étage, local 320
3744, rue Jean-Brillant
Montréal (Qc) H3C 3J7
Tel. 514 343-6090

Association générale des étudiants et des étudiantes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (AGEEFEP)

Pavillon J.-A. De Sève, Local B-2419
2332, boulevard Édouard-Montpetit
Montréal (Qc) H3T 1J4
Tél. 514.343.7733

██████████ - Centre étudiant de soutien à la réussite

2101, boulevard Édouard-Montpetit
Montréal (Qc) H3T 1J3
Tel. 514 343-6111 ██████████
Tel. 514 343-673 (accueil)
██████████

Centre de santé et consultation psychologique

2101 Boulevard Édouard-Montpetit
Montréal (QC) H3T 1J3
Tel. 514 343-6452

Nicolas Marzarte-Fricot

Étudiant à la maîtrise et chercheur au département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation

Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Pavillon Marie Victorin, ██████████
90, avenue Vincent d'Indy
Montréal (Qc) H2V 2T5
Tel. ██████████ - ██████████

• Annexe VII : Notre questionnaire de recherche

Dans les pages suivantes vous trouverez une version au format PDF de notre questionnaire en ligne avec une présentation proche de ce que les participants ont pu voir sur leur écran.

1.

Les facteurs internes et externes ayant un impact sur le retour aux études universitaires des professionnels en transition.

Les énoncés suivants concernent votre transition professionnelle. Pour chacun d'eux, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord en entourant le chiffre qui traduit le mieux votre opinion. Vous disposez de six niveaux de réponses :

1. Je suis très motivé(e) pour accéder à une nouvelle carrière.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

2. Une transition professionnelle est une aventure risquée, mais prendre des risques ne me pose aucun problème.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

3. Les responsabilités que j'ai envers mes proches pèsent sur la façon dont je gère ma transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

4. Actuellement, je n'ai pas le dynamisme nécessaire pour gérer une transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

5. Je suis prêt (e) à remettre en cause la stabilité de mon emploi pour obtenir quelque chose de mieux.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

6. Je n'ai pas les qualités nécessaires pour réussir cette transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

7. Je trouve qu'un changement professionnel implique beaucoup de risques pour moi.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

8. Mes choix de carrière ont inévitablement des répercussions sur mes proches, je dois donc penser à eux avant de m'engager dans une transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

9. Je manque d'énergie pour m'investir à fond dans cette transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

10. Je n'accorde pas trop d'importance à l'avis de mes proches sur cette transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

11. Bien qu'il y ait des risques, je veux vraiment tirer profit de ce changement professionnel.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

12. Je n'ai jamais été capable de vivre une transition professionnelle facilement. Je serais étonné (e) d'y arriver cette fois ci.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

13. Je ne suis pas sure de pouvoir gérer tout ce que cette transition professionnelle implique.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

14. Pour cette transition, je souhaite prendre mes décisions tout (e) seul (e).

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

15. J'ai peur que cette transition professionnelle me coûte plus qu'elle ne me rapporte.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

16. Mes proches pensent que je vais réussir à gérer cette transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

17. Je ne me sens pas en mesure d'affronter cette transition professionnelle.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

18. Cette transition professionnelle comprend de nombreux risques, mais j'ai envie de tenter ma chance.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

19. Même si je ne sais pas ce que donnera cette transition professionnelle, je m'efforcerai d'en faire une réussite.

1. Tout à fait d'accord 2. D'accord 3. Assez d'accord 4. Assez en désaccord 5. En désaccord 6. Tout à fait en désaccord

2. 2e section.

Les affirmations suivantes forment un volet complémentaire au second questionnaire. Pour chacune d'elles, merci de bien vouloir les compléter avec la réponse appropriée.

20. Mon objectif est (parmi les 11 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 2 choix possibles):

	Choix no.1	Choix no.2
Obtenir de l'avancement dans mon entreprise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changer de fonction dans mon entreprise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenir une compétence supplémentaire nécessaire à ma fonction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenir une formation non reliée à mon emploi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenir un meilleur salaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lancer mon entreprise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changer d'emploi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changer de métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Changer de domaine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Répondre à une demande de mon entreprise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si Autre, veuillez préciser:

21. J'ai choisi la faculté d'éducation permanente pour (parmi les 7 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 3 choix possibles):

	Choix no.1	Choix no.2	Choix no.3
La possibilité d'étudier en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La possibilité d'étudier à temps partiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La proximité avec mon lieu de résidence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La proximité avec mon lieu d'emploi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les horaires de cours proposés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La seule institution à reconnaître mon niveau de qualifications, sans diplôme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si Autre, veuillez préciser:

22. La raison pour laquelle j'ai choisi la faculté d'éducation permanente pour (parmi les 11 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 3 choix possibles):

	Choix no.1	Choix no.2	Choix no.3
La possibilité d'obtenir un bac par cumul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La possibilité d'obtenir un diplôme reconnu (formation crédit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La réputation académique de la F.E.P /de l'Université de Montréal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le soutien reçu des professeurs de la F.E.P	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le soutien reçu des services de la F.E.P	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je suis un ancien de l'Université de Montréal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par goût d'étudier à l'université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Par besoin d'obtenir une certification universitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité de l'enseignement fourni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La qualité de l'environnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si Autre, veuillez préciser:

23. J'ai financé mon retour aux études (parmi les 10 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 2 choix possibles):

	Choix no.1	Choix no.2
Travail (à temps plein ou à temps partiel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autofinancement (ressources personnelles)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financement familiale (prêt d'un proche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesure fiscale disponible à cet effet (ex: REER)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Congé parental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prêt personnel auprès d'une institution bancaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financement pris en charge par l'employeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financement pris en charge par le gouvernement (ex : programme Emploi-Québec) • Programme de réinsertion (ex : CSST)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si Autre, veuillez préciser:

24. J'étais au courant d'aide (s) financière (s) disponible (s).

- Oui
 Non

Si oui, lesquelles: (veuillez préciser)

25. J'ai fait appel à cette ou aide (s) financière (s).

- Oui
 Non

Si oui, auxquelles: (veuillez préciser)

26. Dans mon expérience du retour aux études, l'obstacle le plus difficile à surmonter fut:

	Très difficile	Difficile	Peu difficile	Pas difficile
Trouver la formation souhaitée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trouver le financement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trouver du temps pour suivre la formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organiser ma vie avec la formation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concilier travail et études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concilier famille et études	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être accepté dans le programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenir le soutien de mon employeur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenir le soutien de mes proches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenir de l'aide quand j'en ai eu besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Mes intérêts professionnels ont changé depuis le début de ma carrière.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

28. Mes intérêts personnels ont évolué depuis le début de ma carrière.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

29. Je suis satisfait de mon activité professionnelle actuelle.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

30. Je suis satisfait de mon niveau de revenu actuel.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

31. Je suis satisfait de mon niveau de responsabilité actuel.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

32. J'ai changé de métier au cours des dernières années.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

33. J'ai peur de perdre mon emploi dans les prochaines années.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

34. Je pense changer de métier au cours des prochaines années.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

35. J'ai le sentiment de me rapprocher de mon objectif par ce retour aux études.

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas / ne sais pas

3. 3e section

Les énoncés suivants concernent votre relation et votre jugement sur votre faculté.
Pour chacun d'eux, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord en choisissant le chiffre qui traduit le mieux votre opinion. Vous disposez de cinq niveaux de réponses :

36. J'ai facilement trouvé les informations que je recherchais sur la formation.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

37. Le coût de ma formation ne m'a pas posé de problème.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

38. Les horaires de ma formation ne m'ont pas posé de problème.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

39. Les lieux de ma formation ne m'ont pas posé de problème.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

40. Les règlements, préalables ou procédures à mon admission à la formation ne m'ont pas posé de problème.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

41. La charge de travail à fournir dans le cadre de la formation (lectures, travaux à rendre examens, etc.) ne m'a pas posé de problème.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

42. J'ai reçu suffisamment d'information avant mon inscription.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

43. J'ai reçu suffisamment d'information après mon inscription.

- Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Ni en accord, ni en désaccord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord

4. COMMENT JUGEZ-VOUS LA FACULTÉ D'ÉDUCATION PERMANENTE:

44. En matière d'accueil et de référence des étudiant (e) s.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

45. En matière de reconnaissance de mes acquis.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

46. En matière de suivi post accueil des étudiant (e)s.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

47. En terme de facilité d'accès au personnel administratif.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

48. En terme de qualité de l'environnement et des installations.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

49. En terme de l'accès à la documentation (bibliothèque, courriel, accès à distance...)

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

50. En terme de facilité d'accès aux installations.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

51. En terme de facilité d'accès à vos professeurs.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

52. En terme de qualité de la formation reçue.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

53. En terme d'aide reçue quand vous en avez eu besoin.

- Très bonne Plutôt bonne Moyenne Plutôt mauvaise Très mauvaise

5. Section 4

Les énoncés suivants concernent les informations démographiques, pour chacun d'eux, merci de bien vouloir indiquer la réponse appropriée.

Vous avez déjà répondu à ces questions lors du questionnaire sur la population étudiante de la FEP, cependant pour des raisons de respect de votre anonymat nous vous les repons, ici.

Merci pour vos réponses et votre compréhension.

54. Je suis:

- Un homme
- Une femme

55. J'ai ____ ans.

56. Je suis:

- Célibataire
- En couple
- Célibataire/séparé avec enfant (s) - foyer monoparental
- En couple avec enfant (s) - foyer biparental

57. À l'heure actuelle, je suis:

- Salarié(e) à temps partiel
- Salarié(e) à temps complet
- Travailleur(euse) autonome
- Chômeur(euse)
- Sans emploi
- En congé maternité ou parental
- Mère (ou Père) au foyer
- En congé à traitement différé
- Retraité(e)

58. Je suis sur le marché de l'emploi (au Canada ou à l'étranger) depuis:

- Moins d'un an
- 1 à 3 ans
- 4 à 5 ans
- 6 à 9 ans
- 10 à 14 ans
- 15 à 19 ans
- 20 à 24 ans
- 25 ans et plus

59. À mon entrée au programme mon plus haut niveau d'études terminées était:

- Secondaire - non complété
- Secondaire - DES (diplôme d'études secondaires)
- Collégial - DEC (diplôme d'étude collégiale préuniversitaire ou technique)
- Universitaire - Baccalauréat
- Universitaire - Maîtrise ou doctorat
- Autre – Brevet, licence ou autre diplôme obtenu à l'étranger

60. Combien d'années se sont écoulées depuis la fin de vos études antérieures?

- moins de 1 an
- de 1 à 5 ans
- de 6 à 10 ans
- de 11 à 15 ans
- plus de 16 ans

61. Mon emploi actuel ou mon dernier emploi se situe dans le secteur de:

- La communication et des médias de masse (télévision, radio, journaux, etc.)
- La coopération
- L'éducation
- L'énergie
- L'environnement
- La finance, l'assurance, l'immobilier
- L'industrie
- Le commerce (incluant la restauration)
- L'informatique, les télécommunications et la téléphonie
- La justice
- La santé et les services sociaux
- Les services culturels et récréatifs
- Les transports
- L'administration publique
- Autre réponse (veuillez préciser)

62. Je travaille (emploi actuel ou dernier emploi):

- sur l'île de Montréal
- sur l'île de Laval
- dans les Basses Laurentides (Oka, Deux-Montagnes, St-Eustache, Blainville, Rosemère, Mirabel, St-Jérôme, etc.)
- dans Lanaudière (Terrebonne, Mascouche, Lachenaie, L'Assomption, L'Épiphanie, Le Gardeur, etc.)
- sur la Rive Sud
- en Montérégie
- Autre (veuillez préciser)

63. J'habite:

- sur l'île de Montréal
- sur l'île de Laval
- dans les Basses Laurentides (Oka, Deux-Montagnes, St-Eustache, Blainville, Rosemère, Mirabel, St-Jérôme, etc.)
- dans Lanaudière (Terrebonne, Mascouche, Lachenaie, L'Assomption, L'Épiphanie, Le Gardeur, etc.)
- sur la Rive Sud
- en Montérégie
- Autre (veuillez préciser)

64. Mon revenu personnel, avant déduction d'impôts, pour l'année 2012 se situe:

- à moins de 10 000 \$
- entre 10 000 et 19 999\$
- entre 20 000 et 29 999\$
- entre 30 000 et 39 999\$
- entre 40 000 et 49 999\$
- entre 50 000 et 59 999\$
- à 60 000\$ et plus

Nous vous remercions à nouveau très sincèrement de votre précieuse participation.

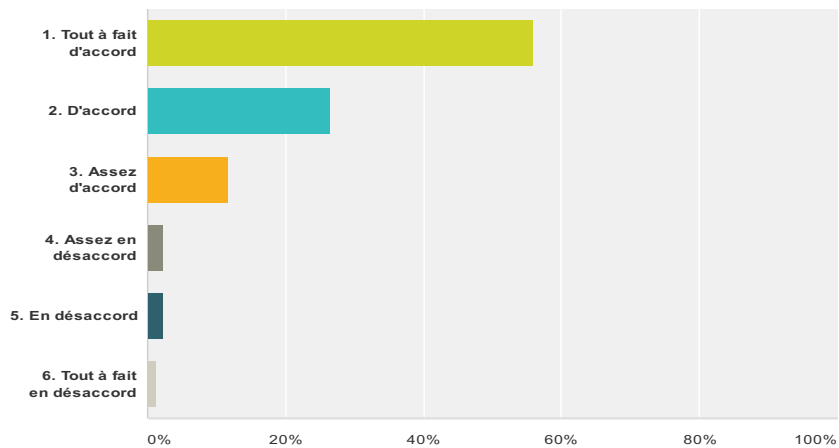
Annexe VIII : Les réponses à notre questionnaire de recherche, données brutes

Vous trouverez dans les pages suivantes les réponses brutes à notre questionnaire de recherche. Elle sont ici présentées sous la forme de graphiques et tableaux. Toutes les données apparaissent ici de manière anonyme. Les réponses « autres » sont présentées en fin de présentation.

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q1 Je suis très motivé(e) pour accéder à une nouvelle carrière.

Répondues : 170 Ignorées : 0

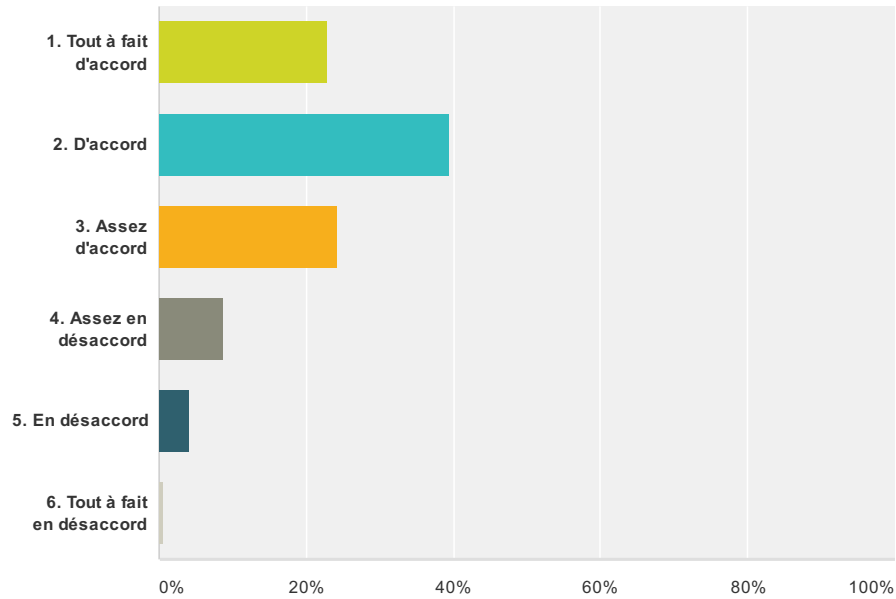


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	55,88% 95
2. D'accord	26,47% 45
3. Assez d'accord	11,76% 20
4. Assez en désaccord	2,35% 4
5. En désaccord	2,35% 4
6. Tout à fait en désaccord	1,18% 2
Total	170

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q2 Une transition professionnelle est une aventure risquée, mais prendre des risques ne me pose aucun problème.

Répondues : 170 Ignorées : 0

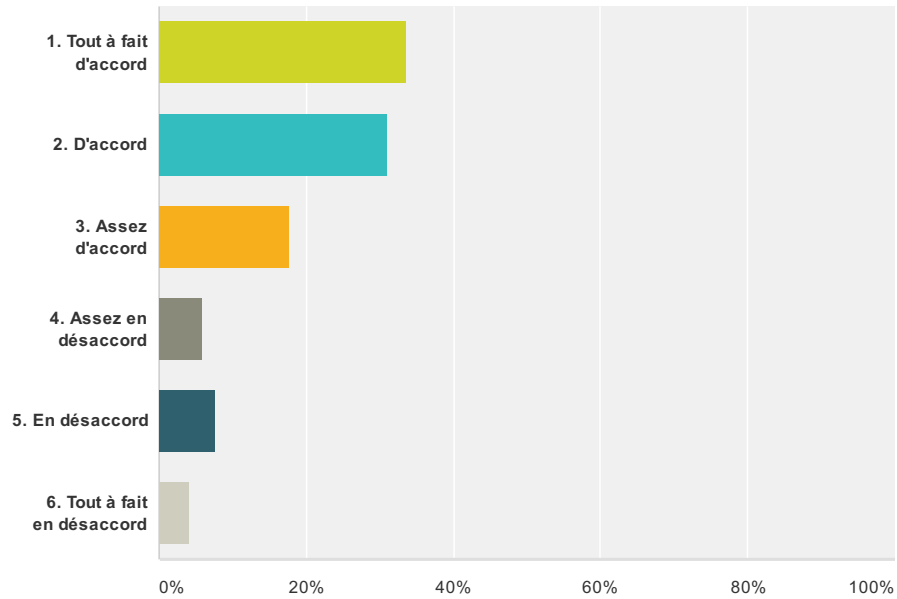


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	22,94%	39
2. D'accord	39,41%	67
3. Assez d'accord	24,12%	41
4. Assez en désaccord	8,82%	15
5. En désaccord	4,12%	7
6. Tout à fait en désaccord	0,59%	1
Total		170

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q3 Les responsabilités que j'ai envers mes proches pèsent sur la façon dont je gère ma transition professionnelle.

Répondues : 170 Ignorées : 0

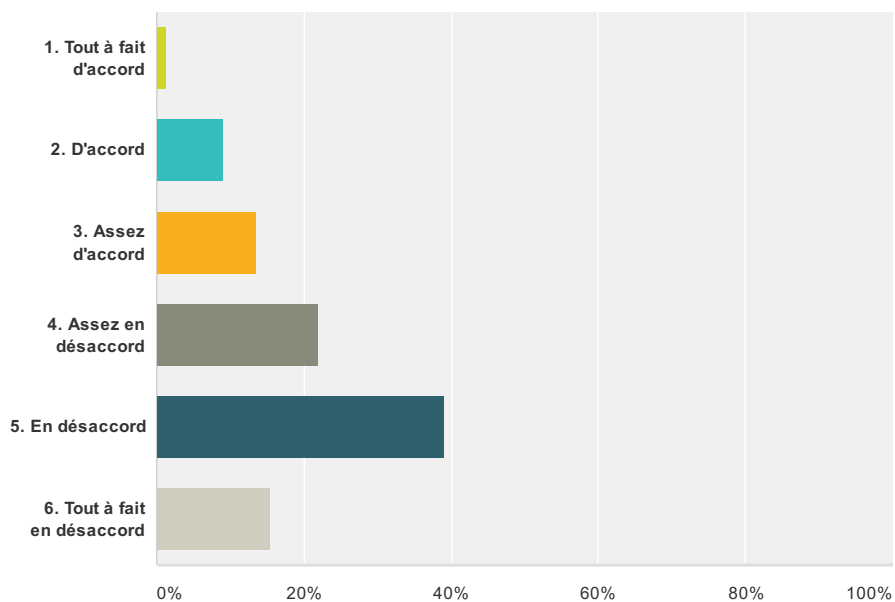


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	33,53% 57
2. D'accord	31,18% 53
3. Assez d'accord	17,65% 30
4. Assez en désaccord	5,88% 10
5. En désaccord	7,65% 13
6. Tout à fait en désaccord	4,12% 7
Total	170

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q4 Actuellement, je n'ai pas le dynamisme nécessaire pour gérer une transition professionnelle.

Répondues : 169 Ignorées : 1

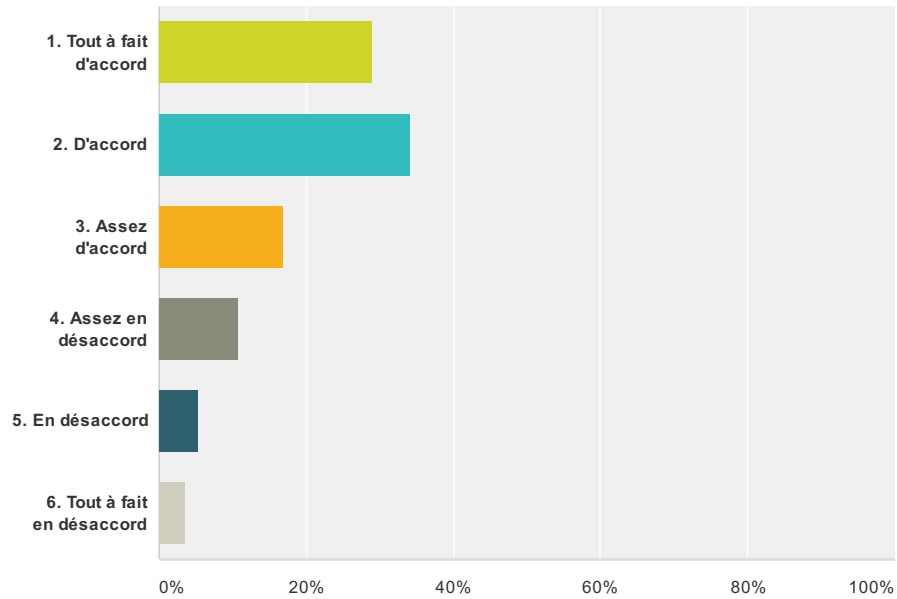


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	1,18% 2
2. D'accord	8,88% 15
3. Assez d'accord	13,61% 23
4. Assez en désaccord	21,89% 37
5. En désaccord	39,05% 66
6. Tout à fait en désaccord	15,38% 26
Total	169

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q5 Je suis prêt (e) à remettre en cause la stabilité de mon emploi pour obtenir quelque chose de mieux.

Répondues : 166 Ignorées : 4

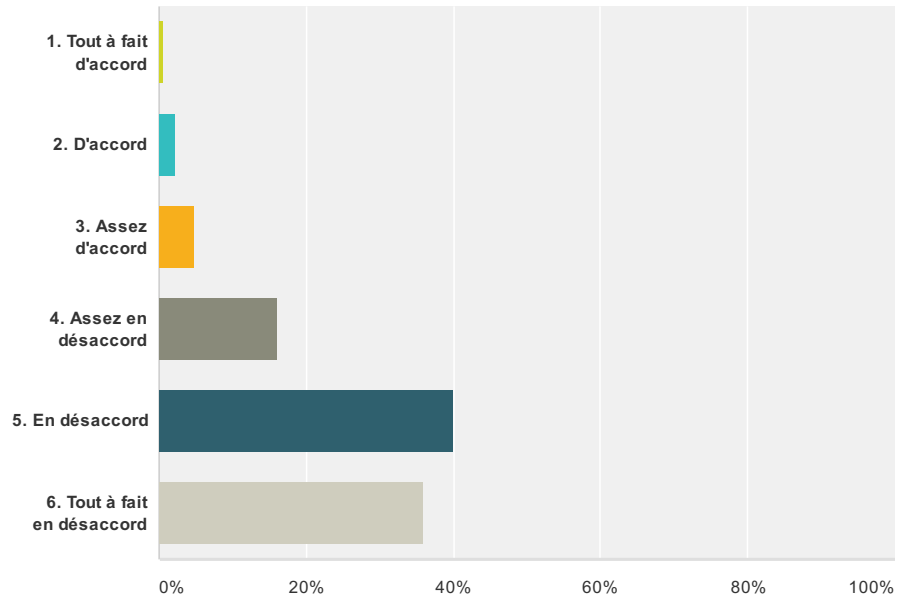


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	28,92%	48
2. D'accord	34,34%	57
3. Assez d'accord	16,87%	28
4. Assez en désaccord	10,84%	18
5. En désaccord	5,42%	9
6. Tout à fait en désaccord	3,61%	6
Total		166

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q6 Je n'ai pas les qualités nécessaires pour réussir cette transition professionnelle.

Répondues : 167 Ignorées : 3

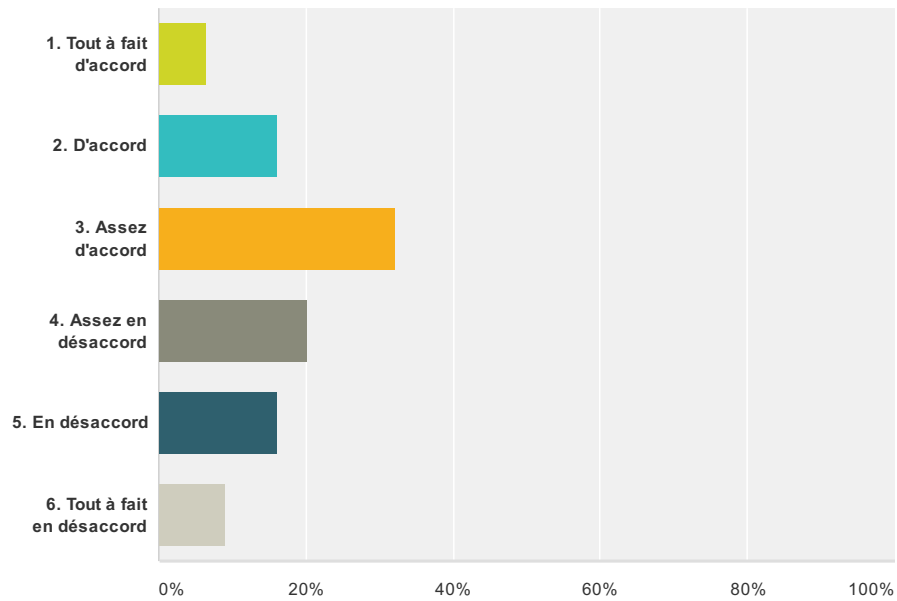


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	0,60%	1
2. D'accord	2,40%	4
3. Assez d'accord	4,79%	8
4. Assez en désaccord	16,17%	27
5. En désaccord	40,12%	67
6. Tout à fait en désaccord	35,93%	60
Total		167

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q7 Je trouve qu'un changement professionnel implique beaucoup de risques pour moi.

Répondues : 168 Ignorées : 2

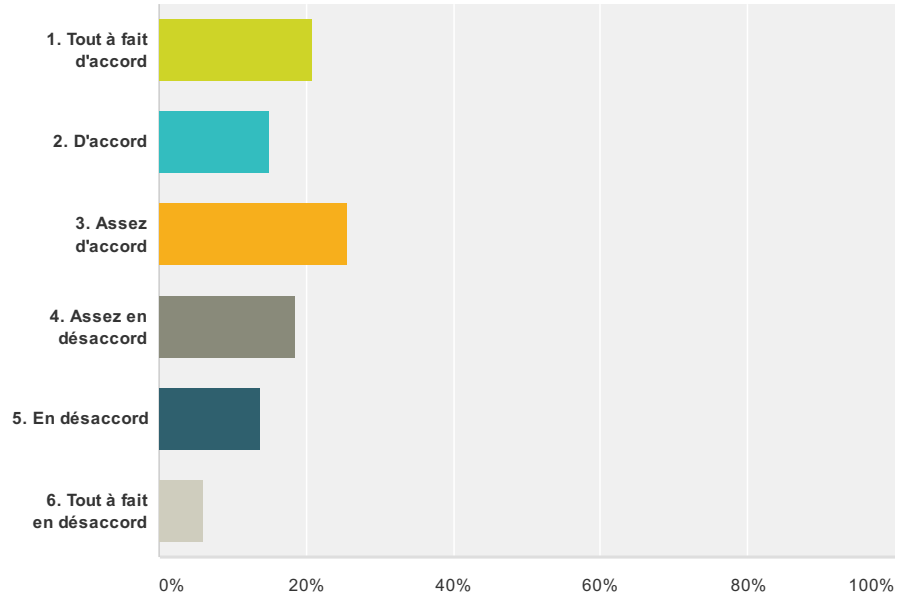


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	6,55% 11
2. D'accord	16,07% 27
3. Assez d'accord	32,14% 54
4. Assez en désaccord	20,24% 34
5. En désaccord	16,07% 27
6. Tout à fait en désaccord	8,93% 15
Total	168

Etudes universitaires des professionnels en transition

**Q8 Mes choix de carrière ont
inévitavelmente des répercussions sur mes
proches, je dois donc penser à eux avant
de m'engager dans une transition
professionnelle.**

Répondues : 167 Ignorées : 3

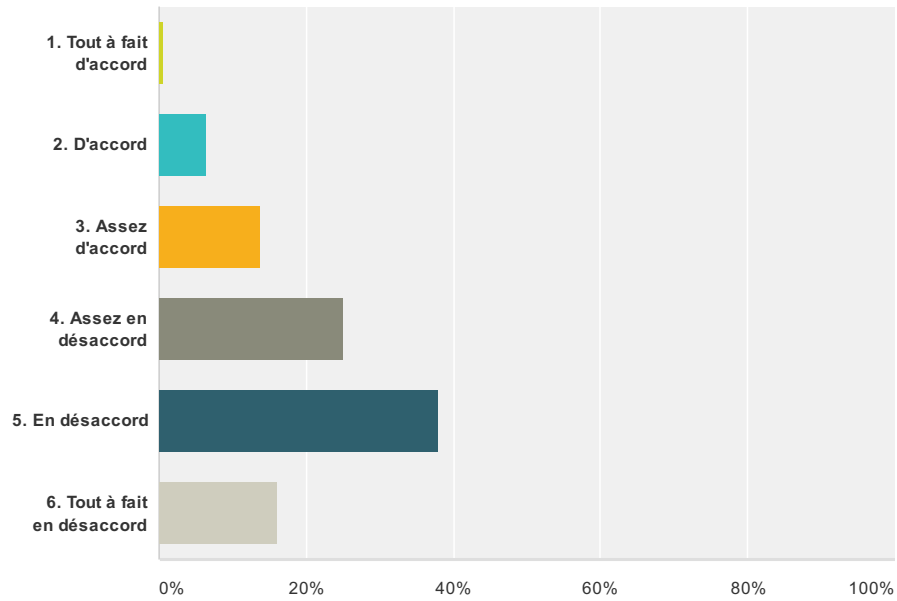


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	20,96%	35
2. D'accord	14,97%	25
3. Assez d'accord	25,75%	43
4. Assez en désaccord	18,56%	31
5. En désaccord	13,77%	23
6. Tout à fait en désaccord	5,99%	10
Total		167

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q9 Je manque d'énergie pour m'investir à fond dans cette transition professionnelle.

Répondues : 168 Ignorées : 2

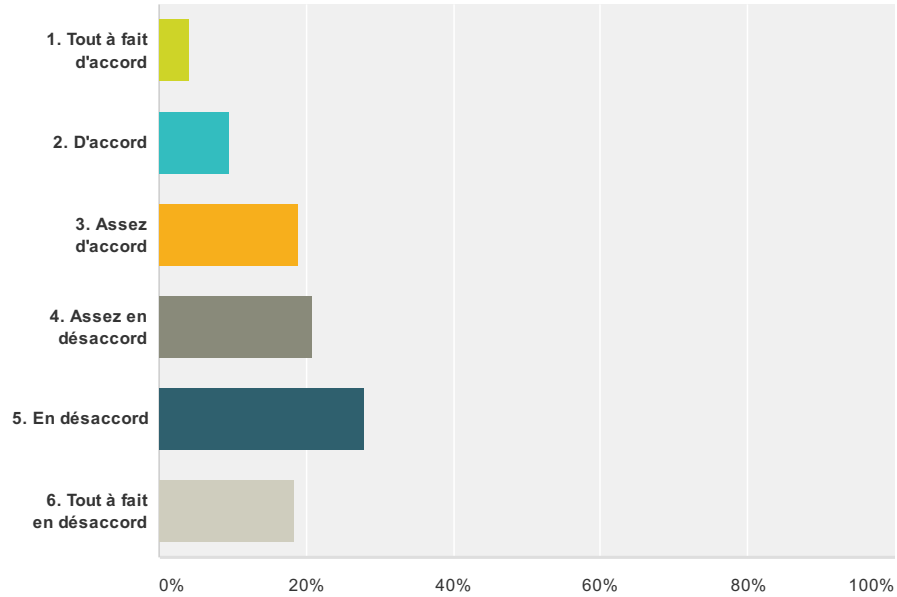


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	0,60%	1
2. D'accord	6,55%	11
3. Assez d'accord	13,69%	23
4. Assez en désaccord	25%	42
5. En désaccord	38,10%	64
6. Tout à fait en désaccord	16,07%	27
Total		168

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q10 Je n'accorde pas trop d'importance à l'avis de mes proches sur cette transition professionnelle.

Répondues : 168 Ignorées : 2

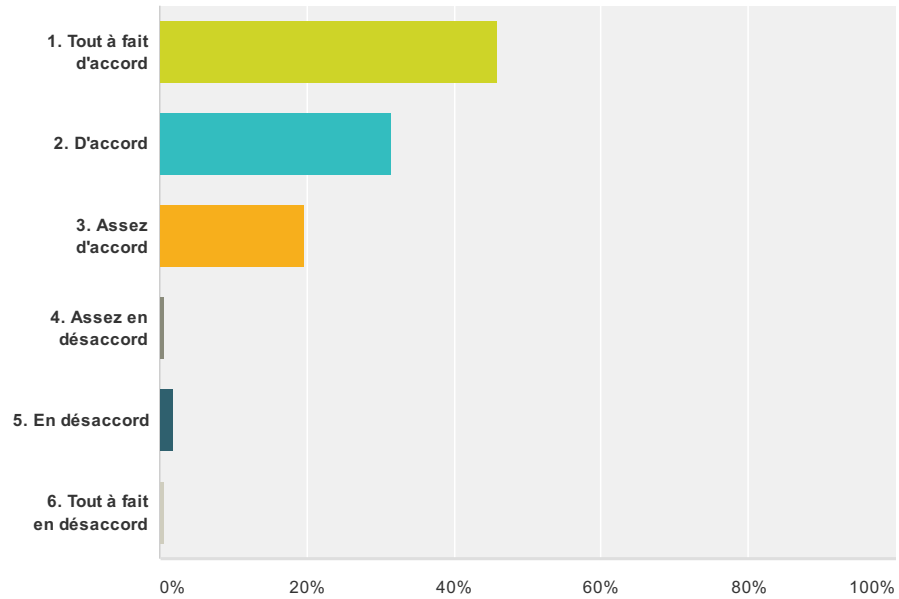


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	4,17% 7
2. D'accord	9,52% 16
3. Assez d'accord	19,05% 32
4. Assez en désaccord	20,83% 35
5. En désaccord	27,98% 47
6. Tout à fait en désaccord	18,45% 31
Total	168

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q11 Bien qu'il y ait des risques, je veux vraiment tirer profit de ce changement professionnel.

Répondues : 168 Ignorées : 2

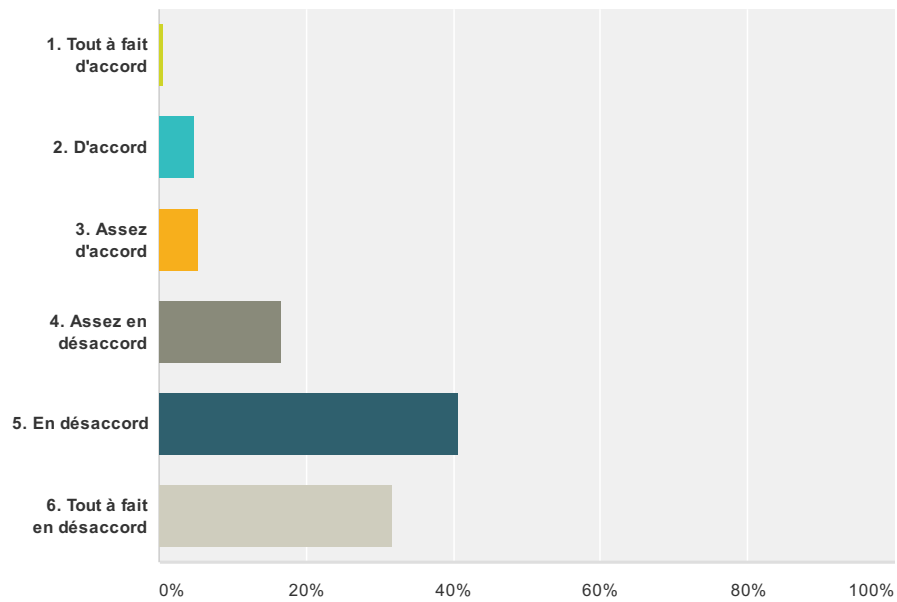


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	45,83% 77
2. D'accord	31,55% 53
3. Assez d'accord	19,64% 33
4. Assez en désaccord	0,60% 1
5. En désaccord	1,79% 3
6. Tout à fait en désaccord	0,60% 1
Total	168

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q12 Je n'ai jamais été capable de vivre une transition professionnelle facilement. Je serais étonné (e) d'y arriver cette fois ci.

Répondues : 167 Ignorées : 3

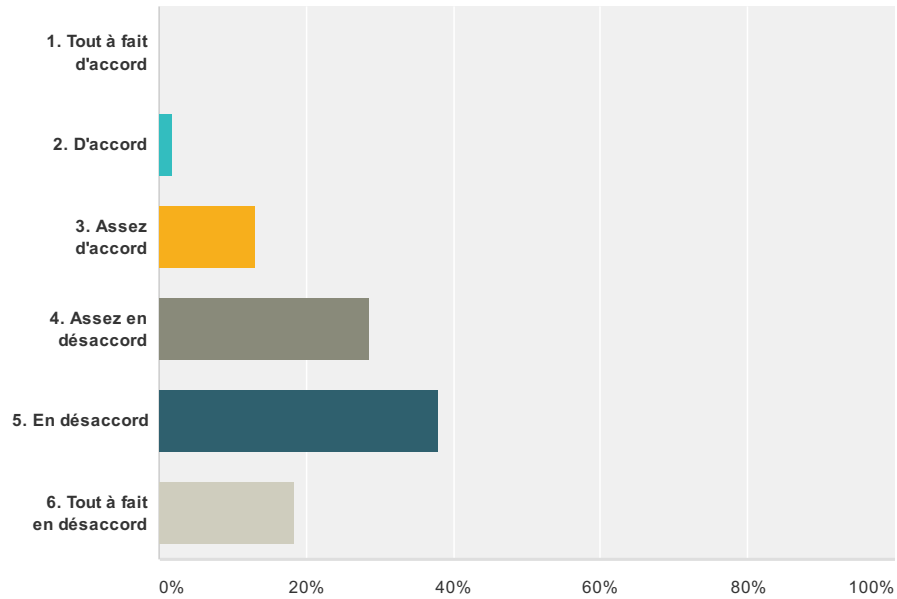


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	0,60%	1
2. D'accord	4,79%	8
3. Assez d'accord	5,39%	9
4. Assez en désaccord	16,77%	28
5. En désaccord	40,72%	68
6. Tout à fait en désaccord	31,74%	53
Total		167

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q13 Je ne suis pas sûre de pouvoir gérer tout ce que cette transition professionnelle implique.

Répondues : 168 Ignorées : 2

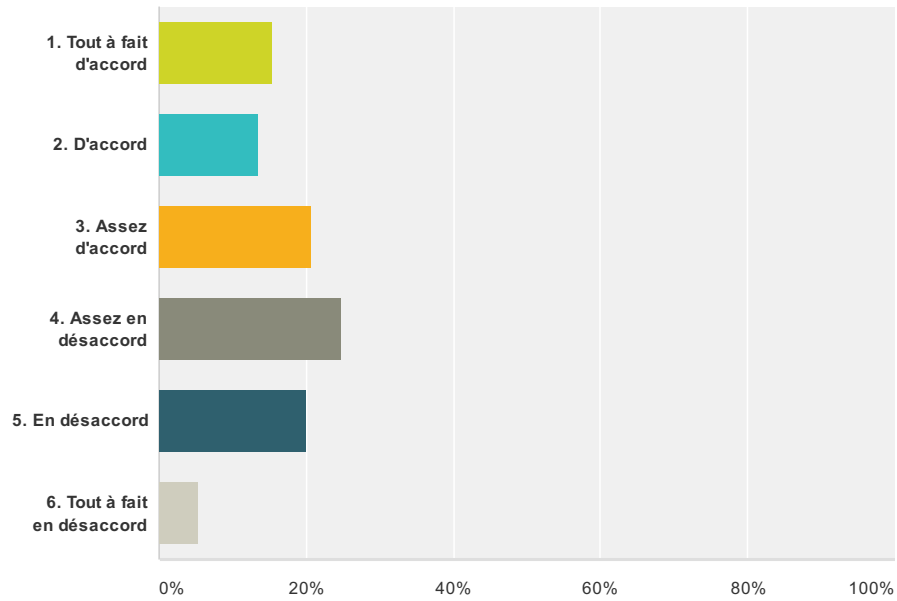


Choix de réponses	Réponses
1. Tout à fait d'accord	0% 0
2. D'accord	1,79% 3
3. Assez d'accord	13,10% 22
4. Assez en désaccord	28,57% 48
5. En désaccord	38,10% 64
6. Tout à fait en désaccord	18,45% 31
Total	168

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q14 Pour cette transition, je souhaite prendre mes décisions tout (e) seul (e).

Répondues : 169 Ignorées : 1

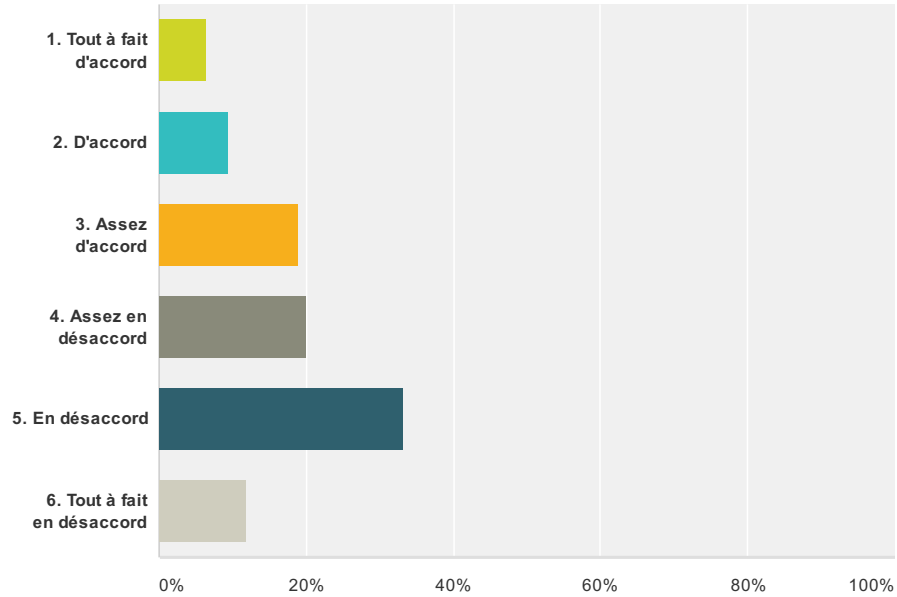


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	15,38%	26
2. D'accord	13,61%	23
3. Assez d'accord	20,71%	35
4. Assez en désaccord	24,85%	42
5. En désaccord	20,12%	34
6. Tout à fait en désaccord	5,33%	9
Total		169

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q15 J'ai peur que cette transition professionnelle me coûte plus qu'elle ne me rapporte.

Répondues : 169 Ignorées : 1

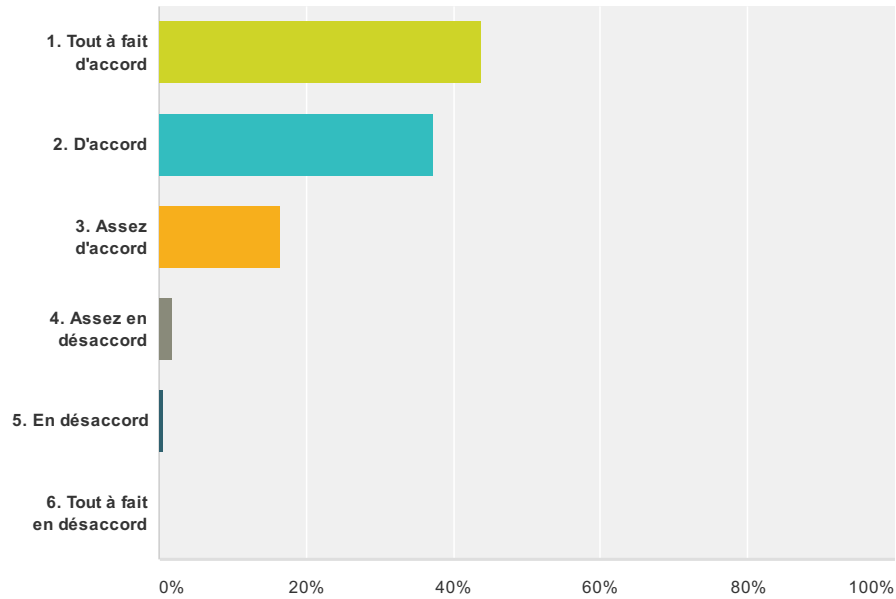


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	6,51%	11
2. D'accord	9,47%	16
3. Assez d'accord	18,93%	32
4. Assez en désaccord	20,12%	34
5. En désaccord	33,14%	56
6. Tout à fait en désaccord	11,83%	20
Total		169

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q16 Mes proches pensent que je vais réussir à gérer cette transition professionnelle.

Répondues : 169 Ignorées : 1

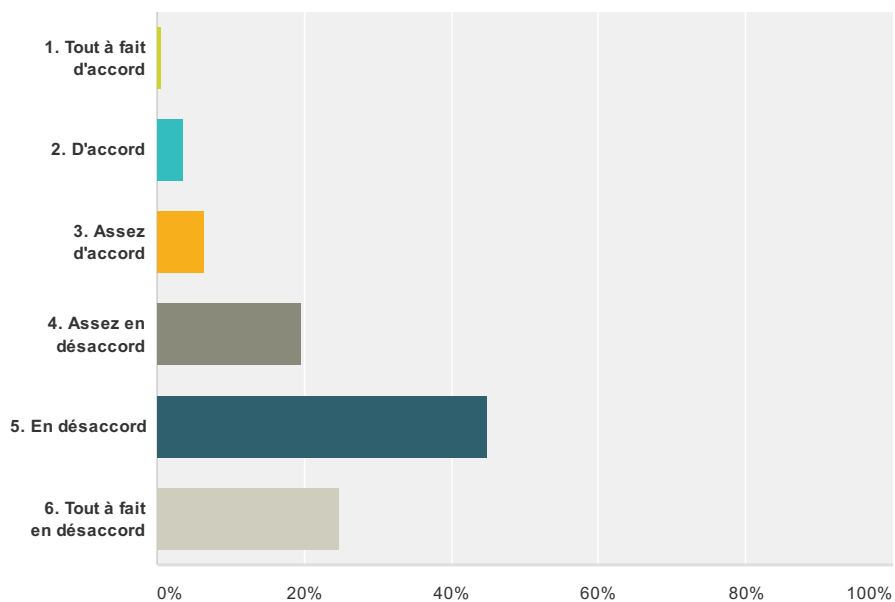


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	43,79%	74
2. D'accord	37,28%	63
3. Assez d'accord	16,57%	28
4. Assez en désaccord	1,78%	3
5. En désaccord	0,59%	1
6. Tout à fait en désaccord	0%	0
Total		169

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q17 Je ne me sens pas en mesure d'affronter cette transition professionnelle.

Répondues : 169 Ignorées : 1

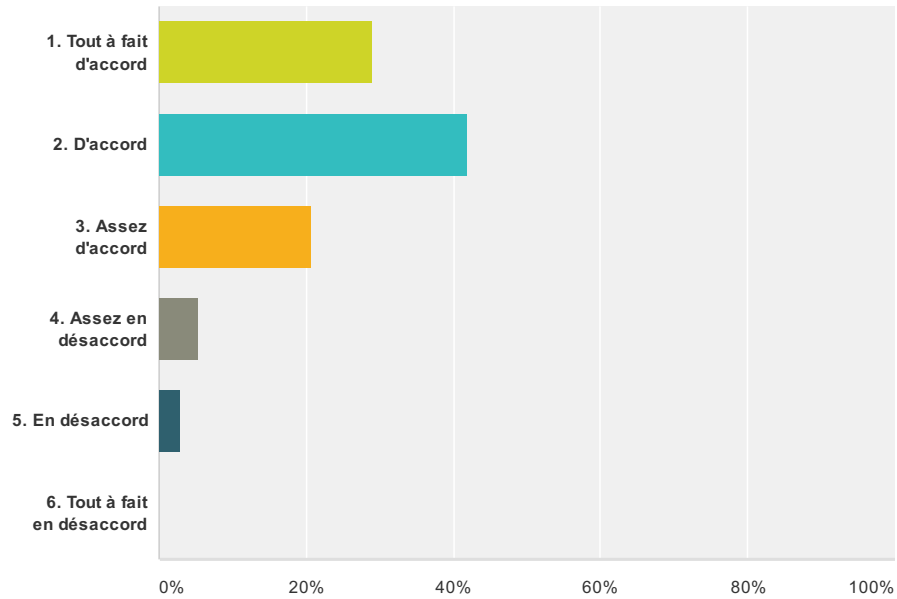


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	0,59%	1
2. D'accord	3,55%	6
3. Assez d'accord	6,51%	11
4. Assez en désaccord	19,53%	33
5. En désaccord	44,97%	76
6. Tout à fait en désaccord	24,85%	42
Total		169

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q18 Cette transition professionnelle comprend de nombreux risques, mais j'ai envie de tenter ma chance.

Répondues : 169 Ignorées : 1

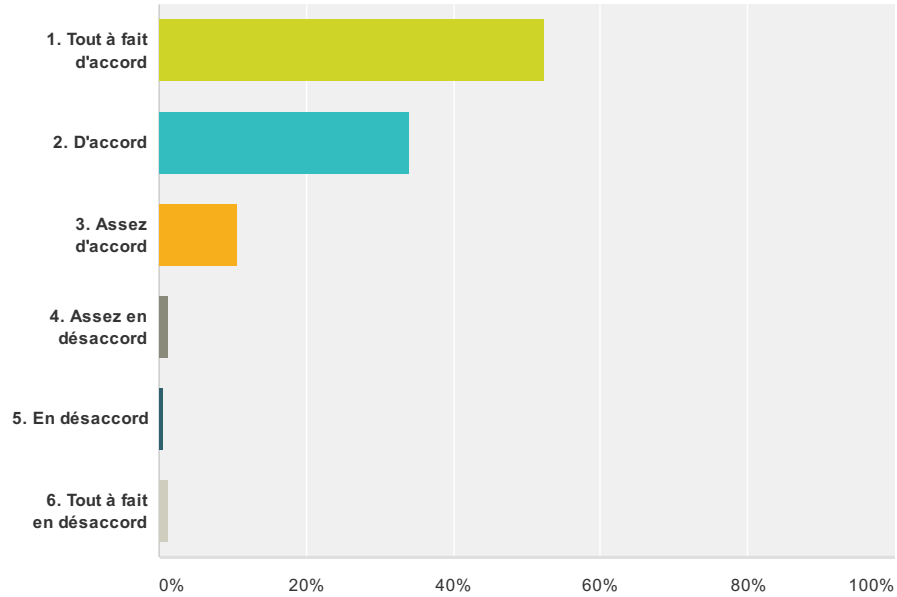


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	28,99%	49
2. D'accord	42,01%	71
3. Assez d'accord	20,71%	35
4. Assez en désaccord	5,33%	9
5. En désaccord	2,96%	5
6. Tout à fait en désaccord	0%	0
Total		169

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q19 Même si je ne sais pas ce que donnera cette transition professionnelle, je m'efforcerai d'en faire une réussite.

Répondues : 168 Ignorées : 2

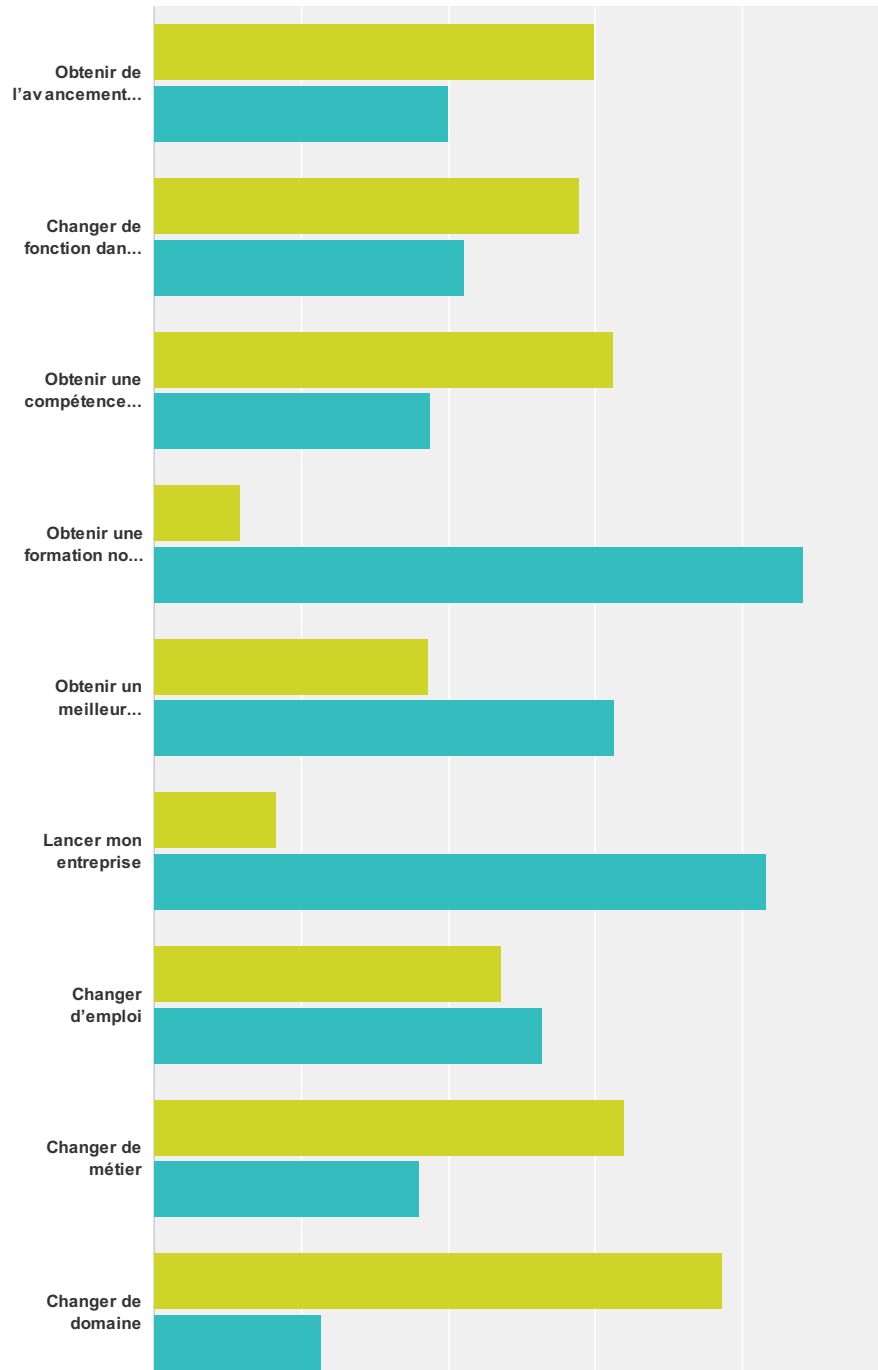


Choix de réponses	Réponses	
1. Tout à fait d'accord	52,38%	88
2. D'accord	33,93%	57
3. Assez d'accord	10,71%	18
4. Assez en désaccord	1,19%	2
5. En désaccord	0,60%	1
6. Tout à fait en désaccord	1,19%	2
Total		168

Etudes universitaires des professionnels en transition

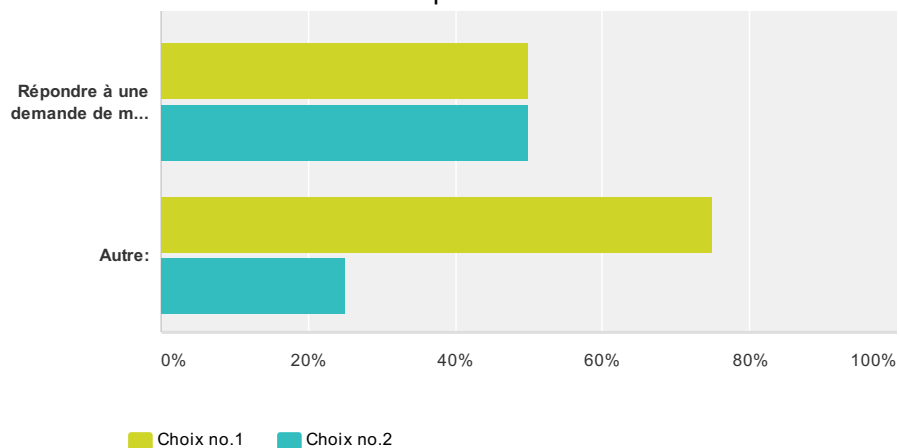
Q20 Mon objectif est (parmi les 11 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 2 choix possibles):

Répondues : 162 Ignorées : 8



20 / 72

Etudes universitaires des professionnels en transition

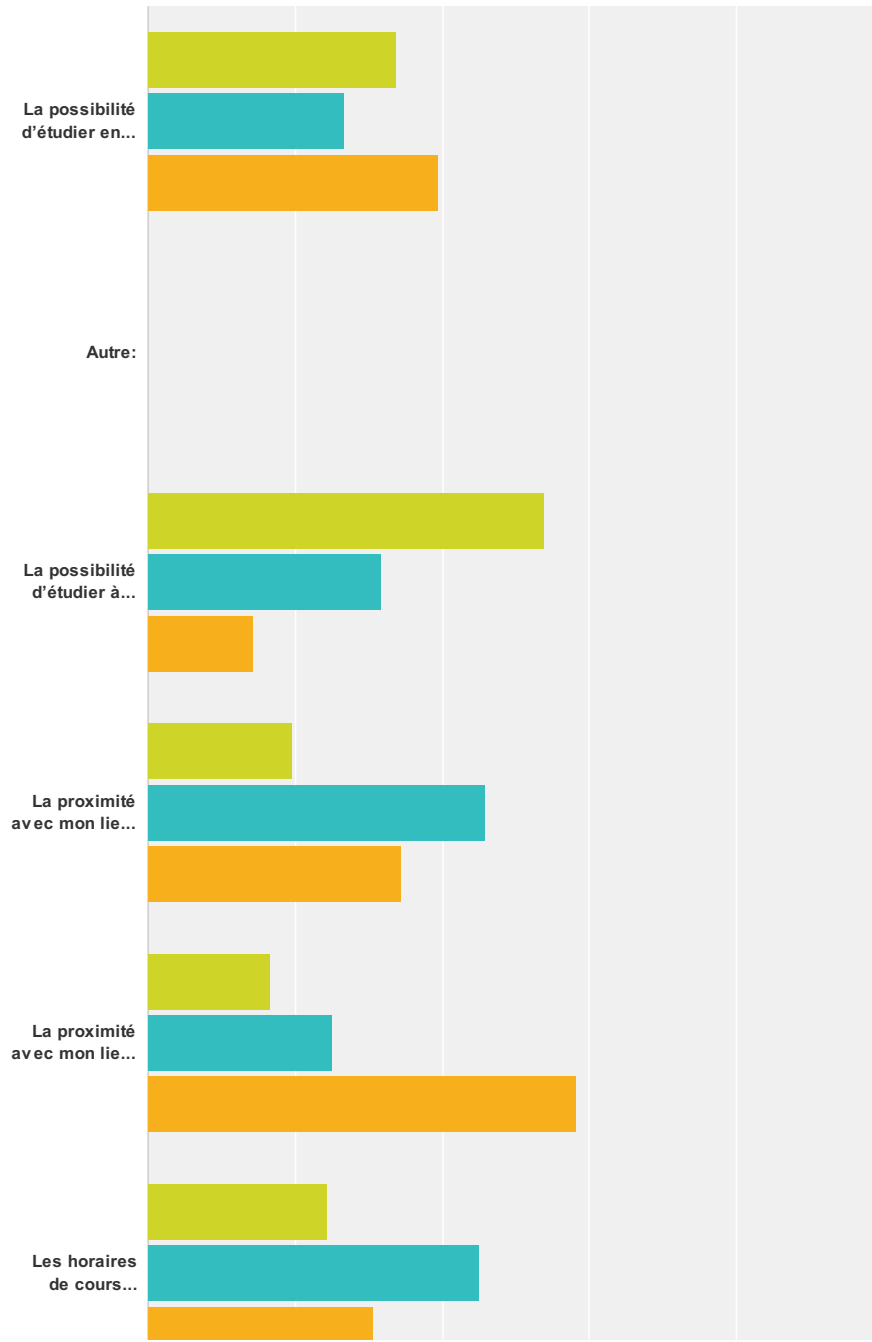


	Choix no.1	Choix no.2	Total
Obtenir de l'avancement dans mon entreprise	60% 18	40% 12	30
Changer de fonction dans mon entreprise	57,89% 11	42,11% 8	19
Obtenir une compétence supplémentaire nécessaire à ma fonction	62,50% 25	37,50% 15	40
Obtenir une formation non reliée à mon emploi	11,76% 2	88,24% 15	17
Obtenir un meilleur salaire	37,33% 28	62,67% 47	75
Lancer mon entreprise	16,67% 2	83,33% 10	12
Changer d'emploi	47,22% 17	52,78% 19	36
Changer de métier	63,89% 23	36,11% 13	36
Changer de domaine	77,14% 27	22,86% 8	35
Répondre à une demande de mon entreprise	50% 1	50% 1	2
Autre:	75% 6	25% 2	8

Etudes universitaires des professionnels en transition

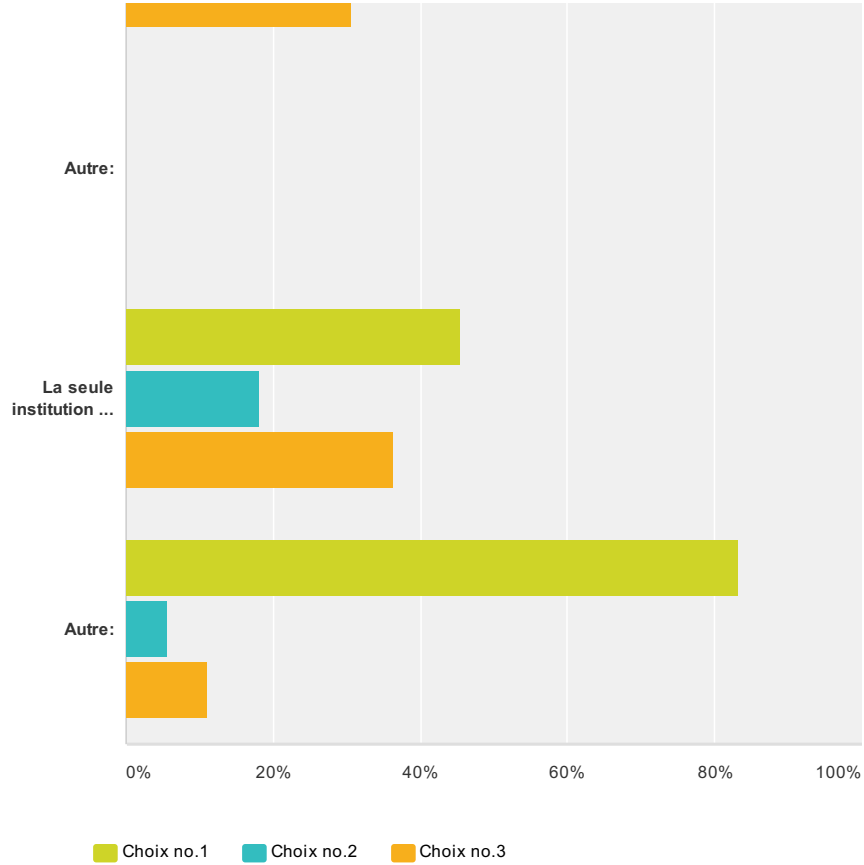
Q21 J'ai choisi la faculté d'éducation permanente pour (parmi les 7 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 3 choix possibles):

Répondues : 162 Ignorées : 8



22 / 72

Etudes universitaires des professionnels en transition

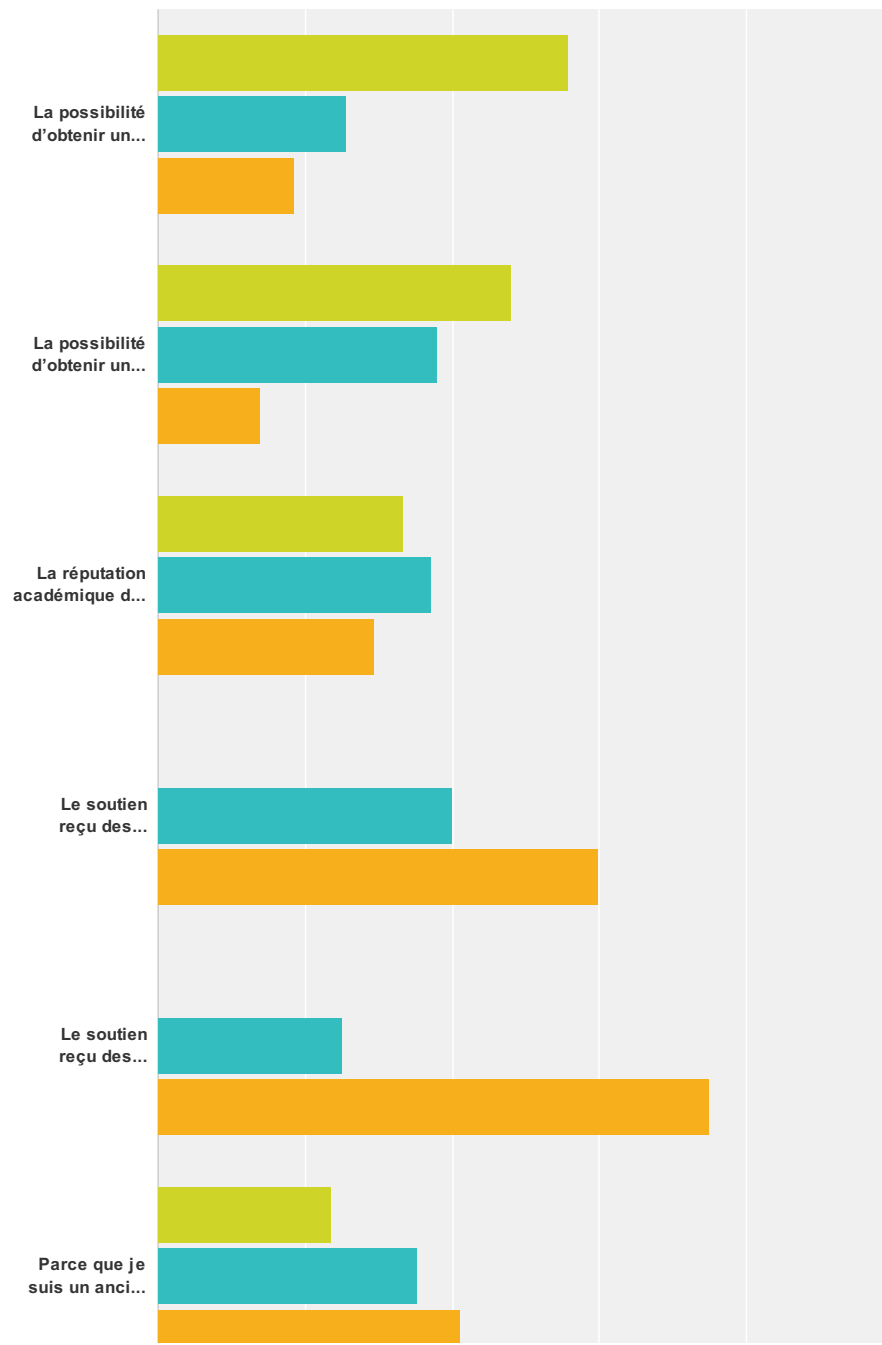


	Choix no.1	Choix no.2	Choix no.3	Total
La possibilité d'étudier en français	33,80% 24	26,76% 19	39,44% 28	71
Autre:	0% 0	0% 0	0% 0	0
La possibilité d'étudier à temps partiel	53,79% 71	31,82% 42	14,39% 19	132
La proximité avec mon lieu de résidence	19,67% 12	45,90% 28	34,43% 21	61
La proximité avec mon lieu d'emploi	16,67% 2	25% 3	58,33% 7	12
Les horaires de cours proposés	24,32% 27	45,05% 50	30,63% 34	111
Autre:	0% 0	0% 0	0% 0	0
La seule institution à reconnaître mon niveau de qualifications, sans diplôme	45,45% 5	18,18% 2	36,36% 4	11
Autre:	83,33% 15	5,56% 1	11,11% 2	18

Etudes universitaires des professionnels en transition

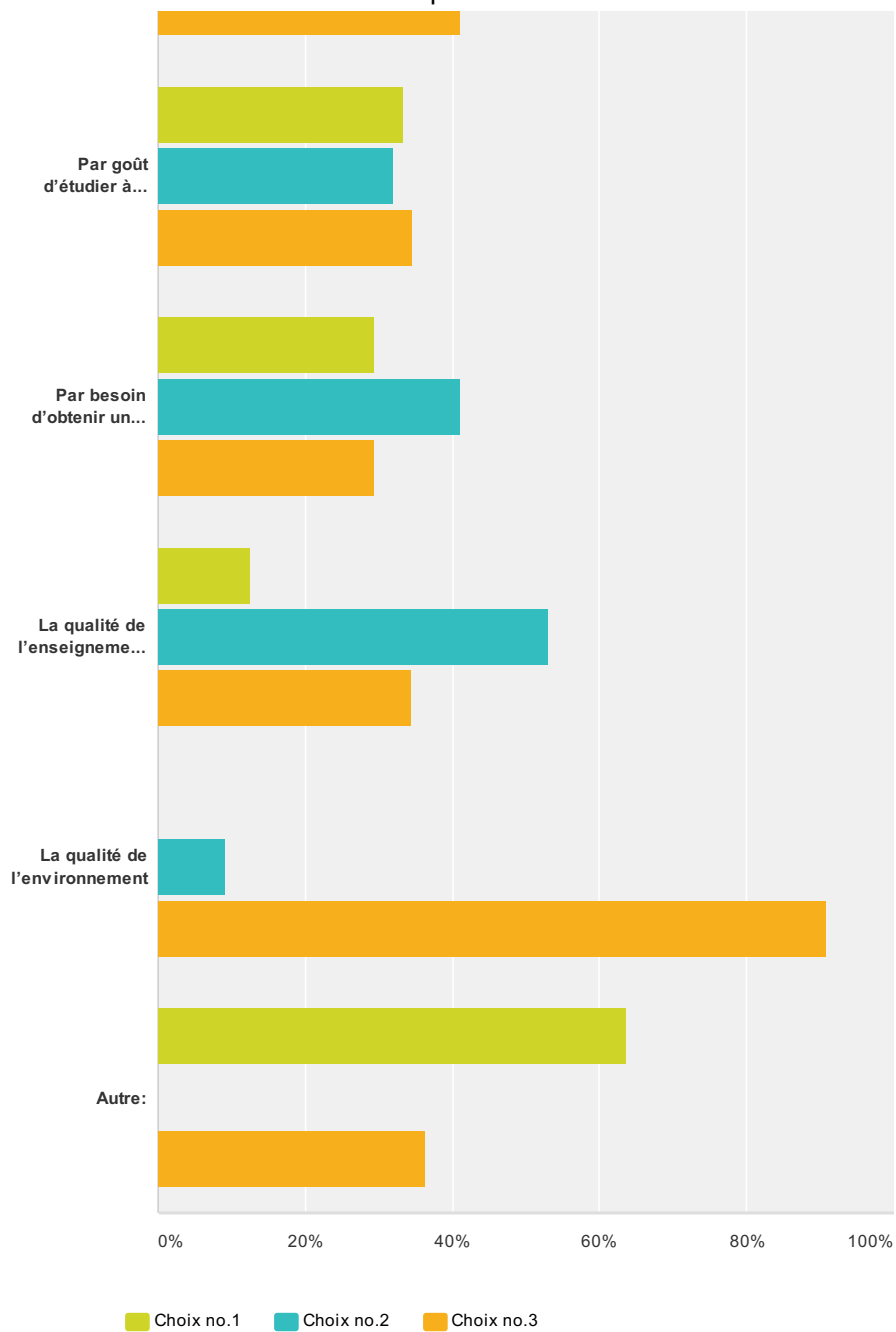
Q22 La raison pour laquelle j'ai choisi la faculté d'éducation permanente pour (parmi les 11 options suivantes, sélectionnez jusqu'à 3 choix possibles):

Répondues : 163 Ignorées : 7



24 / 72

Etudes universitaires des professionnels en transition



	Choix no.1	Choix no.2	Choix no.3	Total
La possibilité d'obtenir un bac par cumul	55,67% 54	25,77% 25	18,56% 18	97
La possibilité d'obtenir un diplôme reconnu (formation crédit)	48,10% 38	37,97% 30	13,92% 11	79
La réputation académique de la F.E.P./de l'Université de Montréal	33,33%	37,25%	29,41%	51

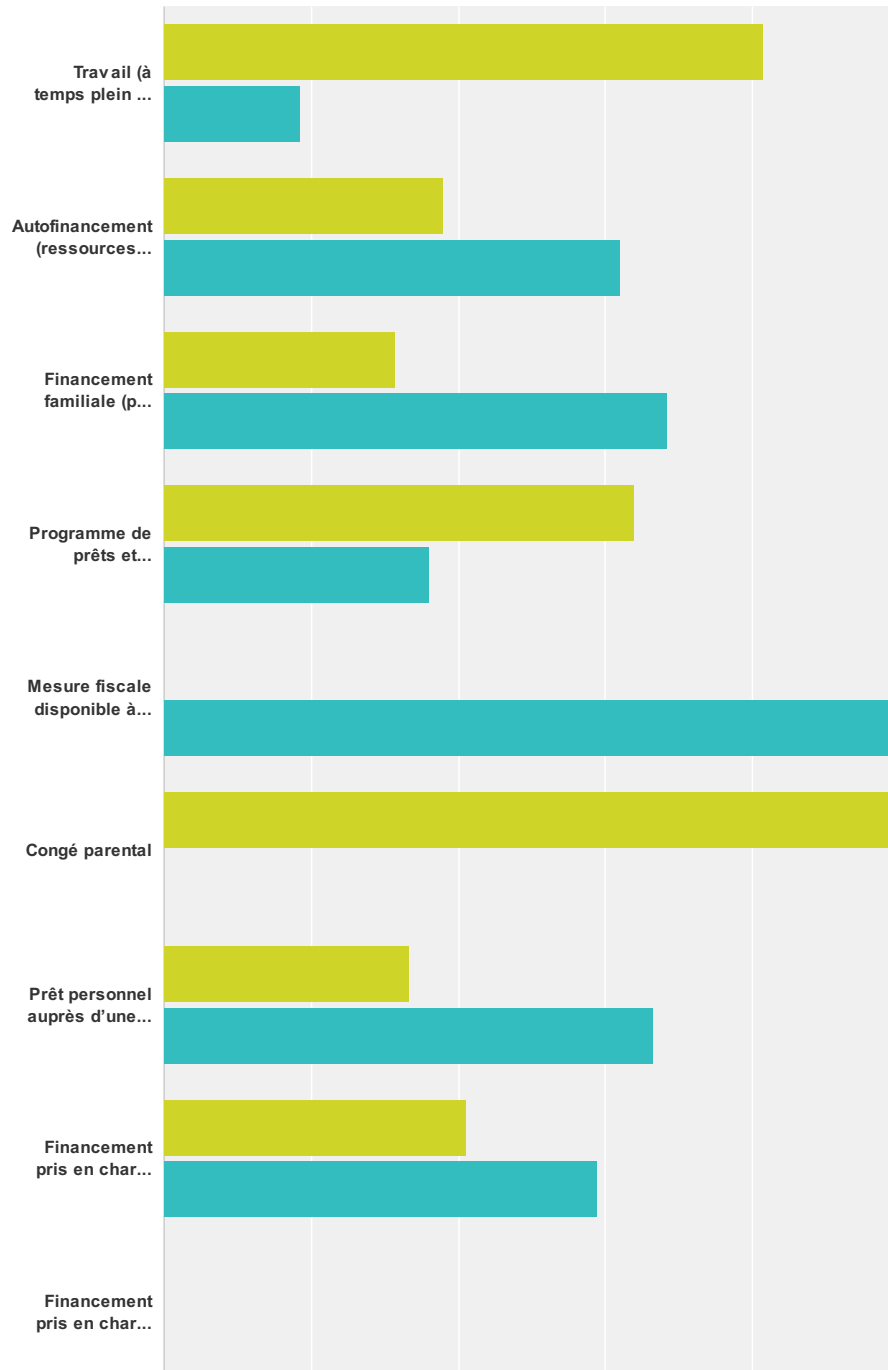
Etudes universitaires des professionnels en transition

La réputation académique de la F.E.P. de l'Université de Montréal	33,33% 17	31,29% 19	43,71% 15	51
Le soutien reçu des professeurs de la F.E.P.	0% 0	40% 2	60% 3	5
Le soutien reçu des services de la F.E.P.	0% 0	25% 1	75% 3	4
Parce que je suis un ancien de l'Université de Montréal	23,53% 4	35,29% 6	41,18% 7	17
Par goût d'étudier à l'université	33,33% 24	31,94% 23	34,72% 25	72
Par besoin d'obtenir une certification universitaire	29,41% 15	41,18% 21	29,41% 15	51
La qualité de l'enseignement fourni	12,50% 4	53,13% 17	34,38% 11	32
La qualité de l'environnement	0% 0	9,09% 1	90,91% 10	11
Autre:	63,64% 7	0% 0	36,36% 4	11

Etudes universitaires des professionnels en transition

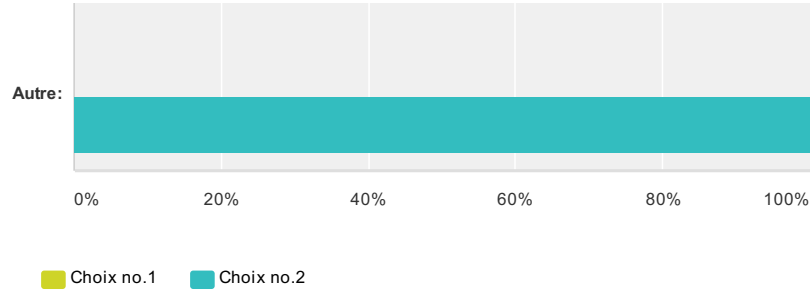
**Q23 J'ai financé mon retour aux études
(parmi les 10 options suivantes,
sélectionnez jusqu'à 2 choix possibles):**

Répondues : 164 Ignorées : 6



27 / 72

Etudes universitaires des professionnels en transition

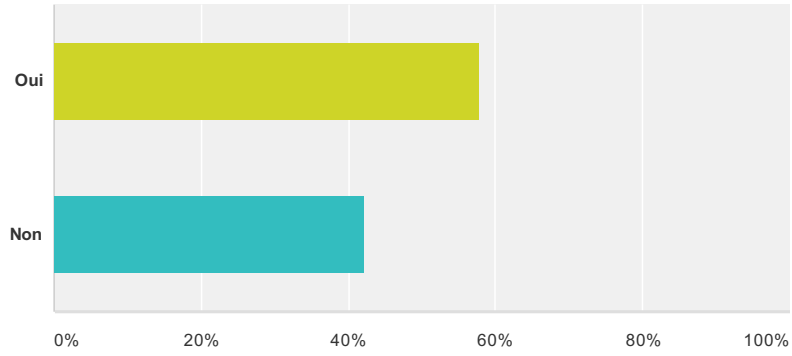


	Choix no.1	Choix no.2	Total
Travail (à temps plein ou à temps partiel)	81,36% 96	18,64% 22	118
Autofinancement (ressources personnelles)	37,93% 22	62,07% 36	58
Financement familiale (prêt d'un proche)	31,58% 6	68,42% 13	19
Programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec	63,83% 30	36,17% 17	47
Mesure fiscale disponible à cet effet (ex: REER)	0% 0	100% 2	2
Congé parental	100% 2	0% 0	2
Prêt personnel auprès d'une institution bancaire	33,33% 1	66,67% 2	3
Financement pris en charge par l'employeur	41,18% 7	58,82% 10	17
Financement pris en charge par le gouvernement (ex : programme Emploi-Québec) • Programme de réinsertion (ex : CSST)	0% 0	0% 0	0
Autre:	0% 0	100% 1	1

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q24 J'étais au courant d'aide (s) financière (s) disponible (s).

Répondues : 145 Ignorées : 25

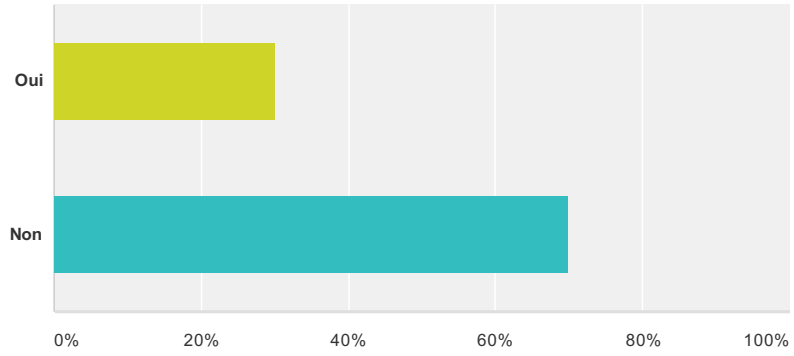


Choix de réponses	Réponses	
Oui	57,93%	84
Non	42,07%	61
Total		145

Etudes universitaires des professionnels en transition

**Q25 J'ai fait appel à cette ou aide (s)
financière (s).**

Répondues : 160 Ignorées : 10

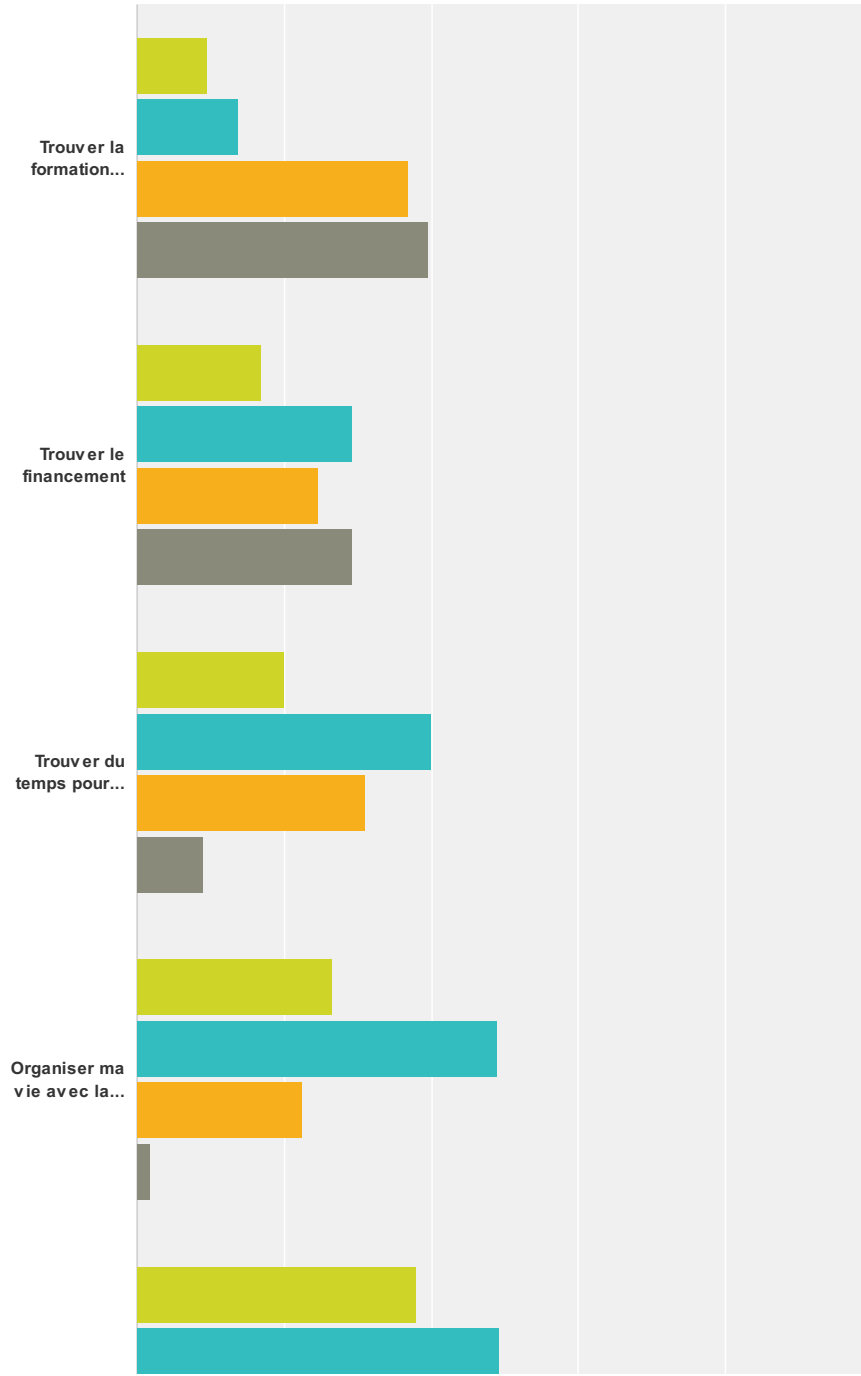


Choix de réponses	Réponses	
Oui	30%	48
Non	70%	112
Total		160

Etudes universitaires des professionnels en transition

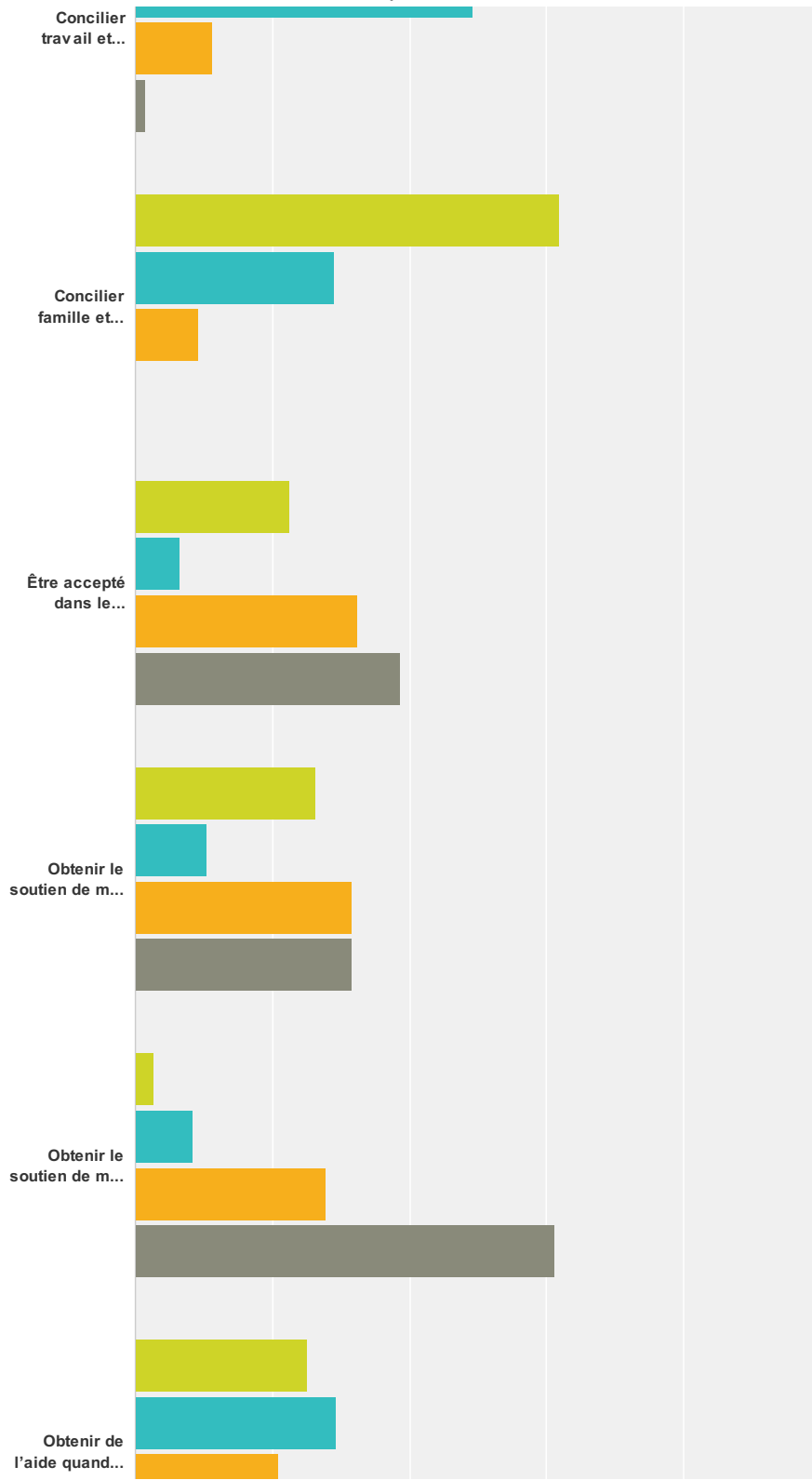
Q26 Dans mon expérience du retour aux études, l'obstacle le plus difficile à surmonter fut:

Répondues : 163 Ignorées : 7



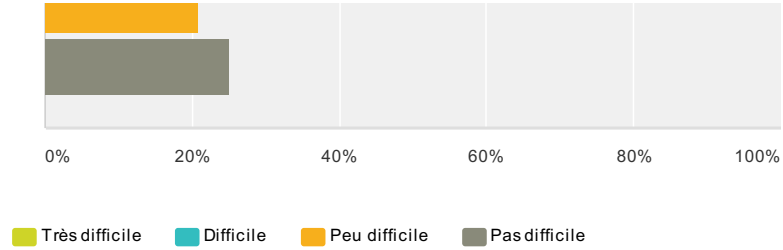
31 / 72

Etudes universitaires des professionnels en transition



32 / 72

Etudes universitaires des professionnels en transition

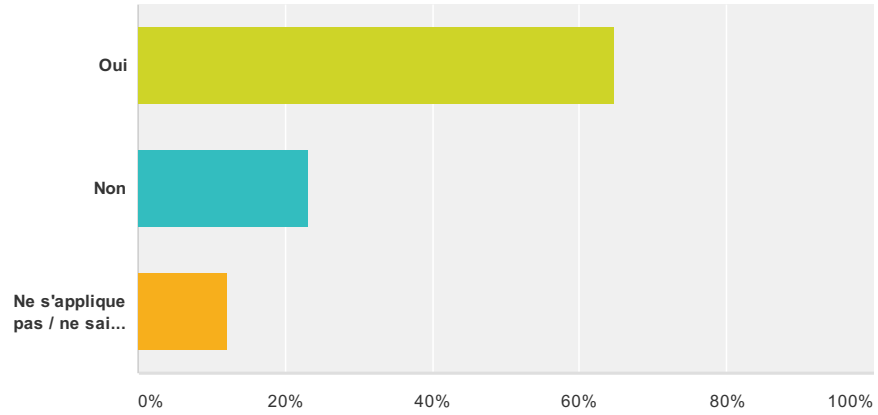


	Très difficile	Difficile	Peu difficile	Pas difficile	Total
Trouver la formation souhaitée	9,59% 7	13,70% 10	36,99% 27	39,73% 29	73
Trouver le financement	16,92% 11	29,23% 19	24,62% 16	29,23% 19	65
Trouver du temps pour suivre la formation	20% 9	40% 18	31,11% 14	8,89% 4	45
Organiser ma vie avec la formation	26,42% 14	49,06% 26	22,64% 12	1,89% 1	53
Concilier travail et études	38,03% 27	49,30% 35	11,27% 8	1,41% 1	71
Concilier famille et études	61,82% 34	29,09% 16	9,09% 5	0% 0	55
Être accepté dans le programme	22,58% 7	6,45% 2	32,26% 10	38,71% 12	31
Obtenir le soutien de mon employeur	26,32% 5	10,53% 2	31,58% 6	31,58% 6	19
Obtenir le soutien de mes proches	2,78% 1	8,33% 3	27,78% 10	61,11% 22	36
Obtenir de l'aide quand j'en ai eu besoin	25% 6	29,17% 7	20,83% 5	25% 6	24

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q27 Mes intérêts professionnels ont changé depuis le début de ma carrière.

Répondues : 164 Ignorées : 6

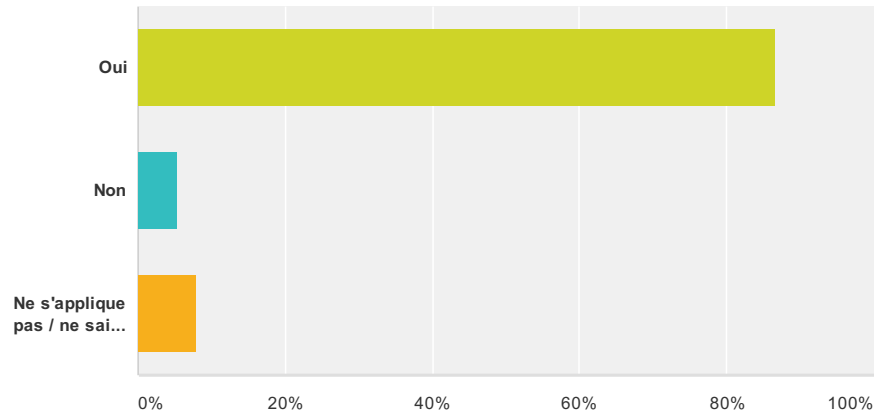


Choix de réponses	Réponses
Oui	64,63% 106
Non	23,17% 38
Ne s'applique pas / ne sais pas	12,20% 20
Total	164

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q28 Mes intérêts personnels ont évolué depuis le début de ma carrière.

Répondues : 164 Ignorées : 6

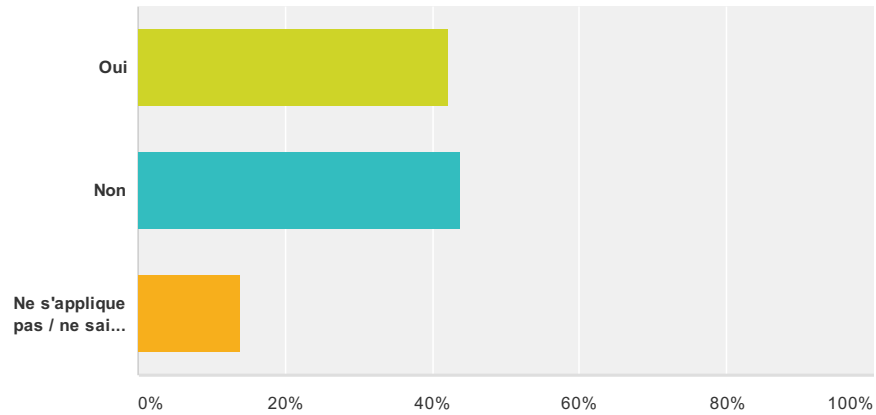


Choix de réponses	Réponses
Oui	86,59% 142
Non	5,49% 9
Ne s'applique pas / ne sais pas	7,93% 13
Total	164

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q29 Je suis satisfait de mon activité professionnelle actuelle.

Répondues : 164 Ignorées : 6

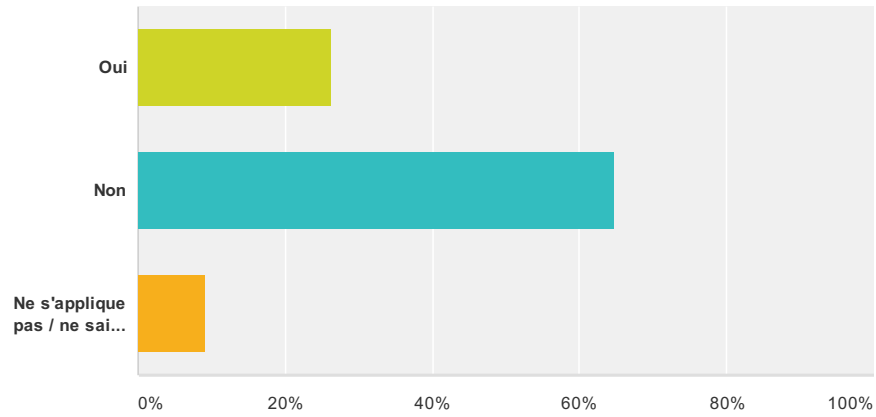


Choix de réponses	Réponses
Oui	42,07% 69
Non	43,90% 72
Ne s'applique pas / ne sais pas	14,02% 23
Total	164

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q30 Je suis satisfait de mon niveau de revenu actuel.

Répondues : 164 Ignorées : 6

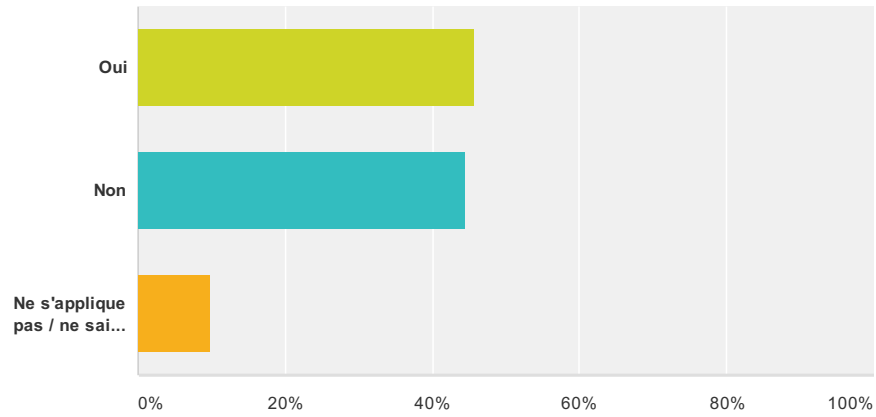


Choix de réponses	Réponses
Oui	26,22% 43
Non	64,63% 106
Ne s'applique pas / ne sais pas	9,15% 15
Total	164

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q31 Je suis satisfait de mon niveau de responsabilité actuel.

Répondues : 164 Ignorées : 6

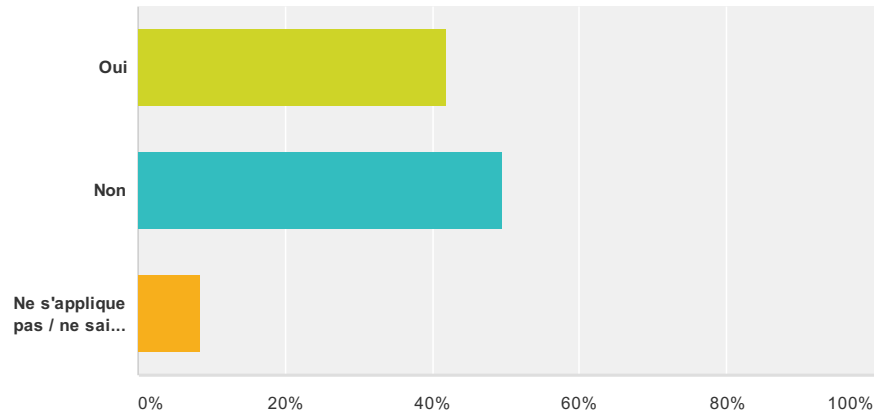


Choix de réponses	Réponses
Oui	45,73% 75
Non	44,51% 73
Ne s'applique pas / ne sais pas	9,76% 16
Total	164

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q32 J'ai changé de métier au cours des dernières années.

Répondues : 162 Ignorées : 8

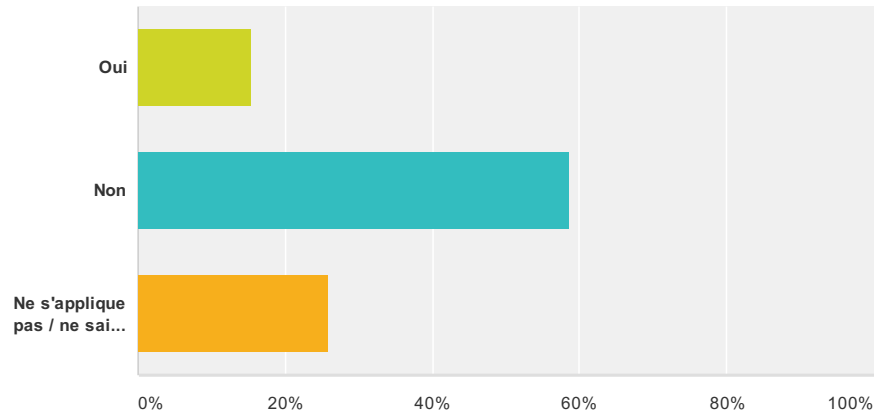


Choix de réponses	Réponses
Oui	41,98% 68
Non	49,38% 80
Ne s'applique pas / ne sais pas	8,64% 14
Total	162

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q33 J'ai peur de perdre mon emploi dans les prochaines années.

Répondues : 162 Ignorées : 8

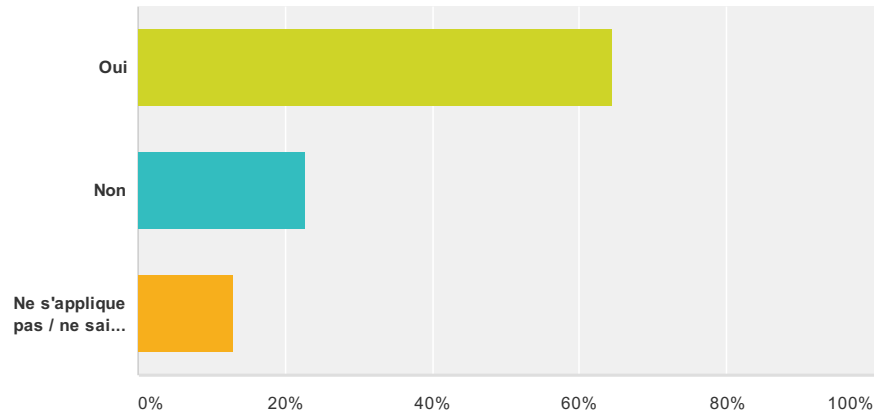


Choix de réponses	Réponses
Oui	15,43% 25
Non	58,64% 95
Ne s'applique pas / ne sais pas	25,93% 42
Total	162

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q34 Je pense changer de métier au cours des prochaines années.

Répondues : 163 Ignorées : 7

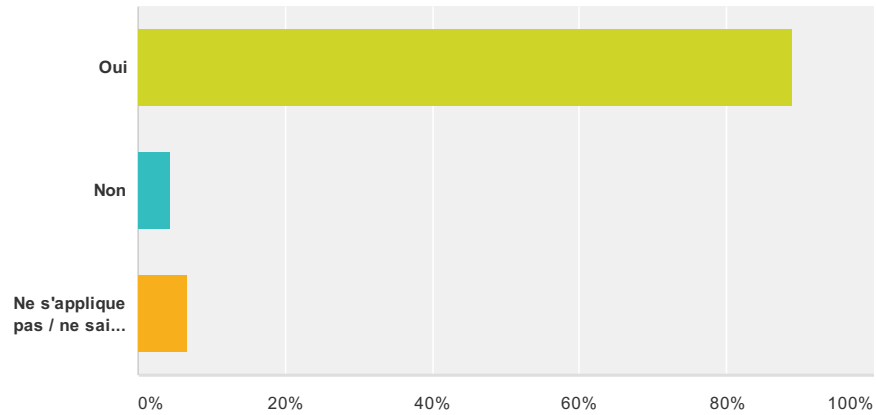


Choix de réponses	Réponses	
Oui	64,42%	105
Non	22,70%	37
Ne s'applique pas / ne sais pas	12,88%	21
Total		163

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q35 J'ai le sentiment de me rapprocher de mon objectif par ce retour aux études.

Répondues : 163 Ignorées : 7

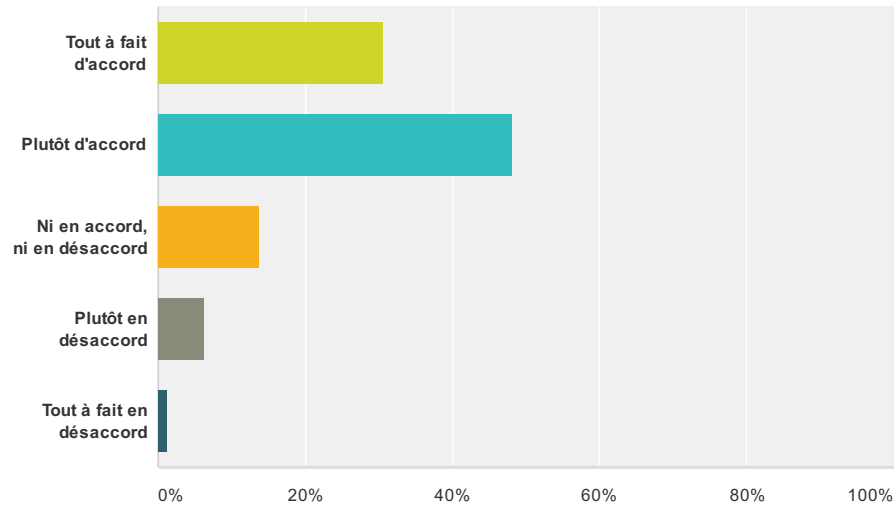


Choix de réponses	Réponses
Oui	88,96% 145
Non	4,29% 7
Ne s'applique pas / ne sais pas	6,75% 11
Total	163

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q36 J'ai facilement trouvé les informations que je recherchais sur la formation.

Répondues : 160 Ignorées : 10

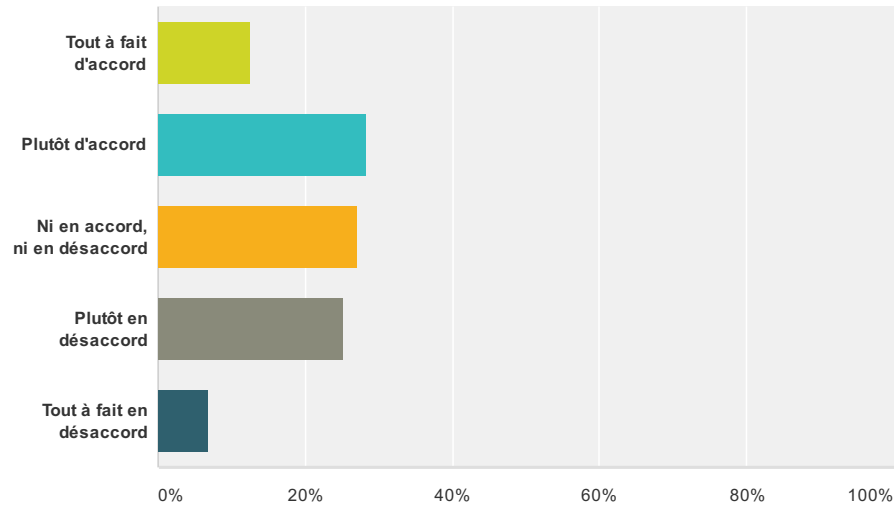


Choix de réponses	Réponses	
Tout à fait d'accord	30,63%	49
Plutôt d'accord	48,13%	77
Ni en accord, ni en désaccord	13,75%	22
Plutôt en désaccord	6,25%	10
Tout à fait en désaccord	1,25%	2
Total		160

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q37 Le coût de ma formation ne m'a pas posé de problème.

Répondues : 159 Ignorées : 11

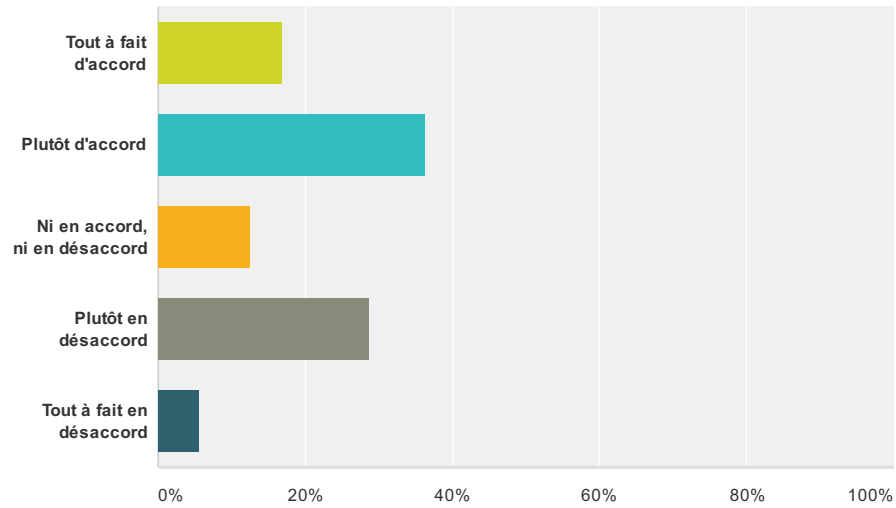


Choix de réponses	Réponses
Tout à fait d'accord	12,58% 20
Plutôt d'accord	28,30% 45
Ni en accord, ni en désaccord	27,04% 43
Plutôt en désaccord	25,16% 40
Tout à fait en désaccord	6,92% 11
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q38 Les horaires de ma formation ne m'ont pas posé de problème.

Répondues : 160 Ignorées : 10

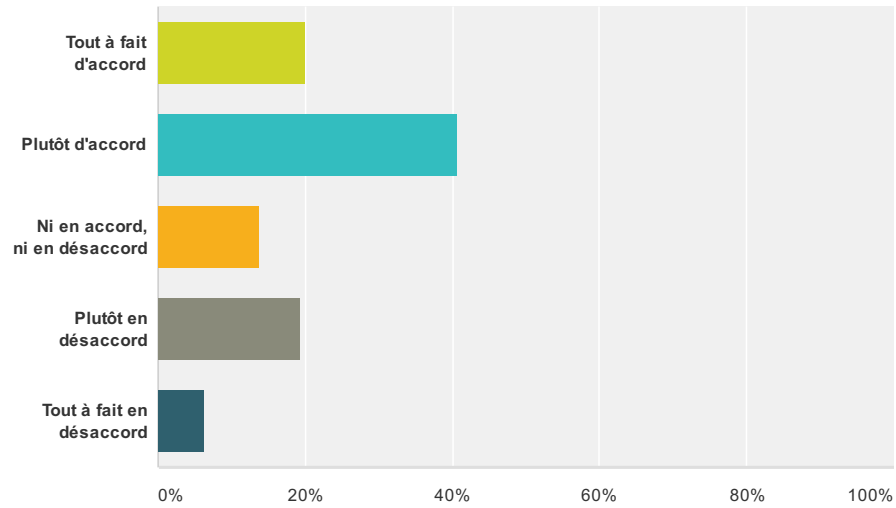


Choix de réponses	Réponses
Tout à fait d'accord	16,88% 27
Plutôt d'accord	36,25% 58
Ni en accord, ni en désaccord	12,50% 20
Plutôt en désaccord	28,75% 46
Tout à fait en désaccord	5,63% 9
Total	160

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q39 Les lieux de ma formation ne m'ont pas posé de problème.

Répondues : 160 Ignorées : 10

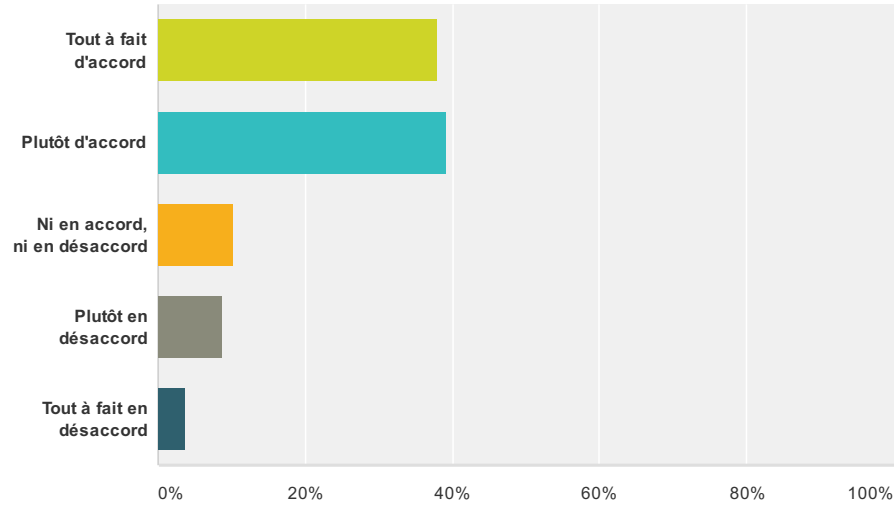


Choix de réponses	Réponses	Nombre
Tout à fait d'accord	20%	32
Plutôt d'accord	40,63%	65
Ni en accord, ni en désaccord	13,75%	22
Plutôt en désaccord	19,38%	31
Tout à fait en désaccord	6,25%	10
Total		160

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q40 Les règlements, préalables ou procédures à mon admission à la formation ne m'ont pas posé de problème.

Répondues : 158 Ignorées : 12

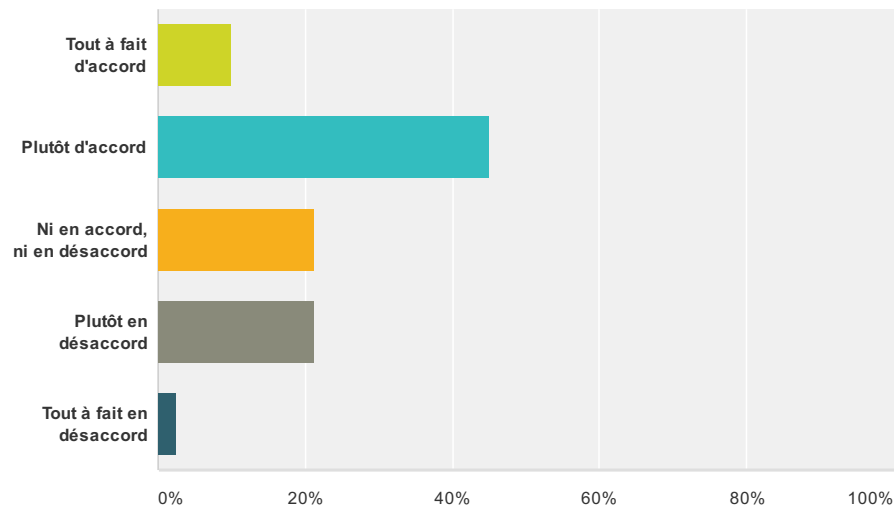


Choix de réponses	Réponses
Tout à fait d'accord	37,97% 60
Plutôt d'accord	39,24% 62
Ni en accord, ni en désaccord	10,13% 16
Plutôt en désaccord	8,86% 14
Tout à fait en désaccord	3,80% 6
Total	158

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q41 La charge de travail à fournir dans le cadre de la formation (lectures, travaux à rendre examens, etc.) ne m'a pas posé de problème.

Répondues : 160 Ignorées : 10

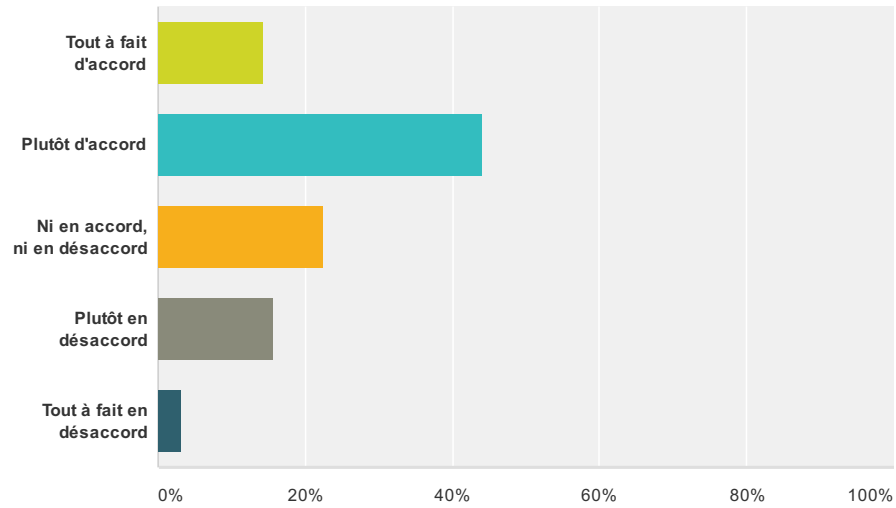


Choix de réponses	Réponses	Count
Tout à fait d'accord	10%	16
Plutôt d'accord	45%	72
Ni en accord, ni en désaccord	21,25%	34
Plutôt en désaccord	21,25%	34
Tout à fait en désaccord	2,50%	4
Total		160

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q42 J'ai reçu suffisamment d'information avant mon inscription.

Répondues : 159 Ignorées : 11

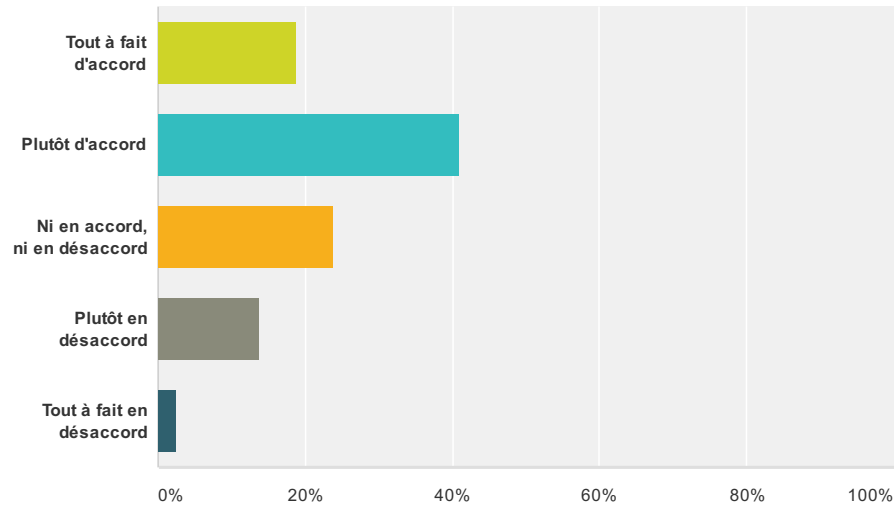


Choix de réponses	Réponses
Tout à fait d'accord	14,47% 23
Plutôt d'accord	44,03% 70
Ni en accord, ni en désaccord	22,64% 36
Plutôt en désaccord	15,72% 25
Tout à fait en désaccord	3,14% 5
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q43 J'ai reçu suffisamment d'information après mon inscription.

Répondues : 159 Ignorées : 11

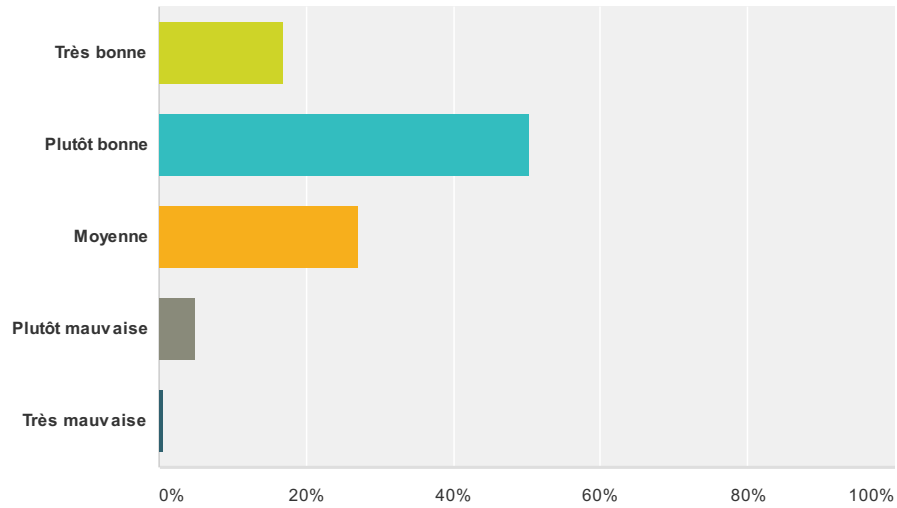


Choix de réponses	Réponses	
Tout à fait d'accord	18,87%	30
Plutôt d'accord	40,88%	65
Ni en accord, ni en désaccord	23,90%	38
Plutôt en désaccord	13,84%	22
Tout à fait en désaccord	2,52%	4
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q44 En matière d'accueil et de référence des étudiant (e) s.

Répondues : 159 Ignorées : 11

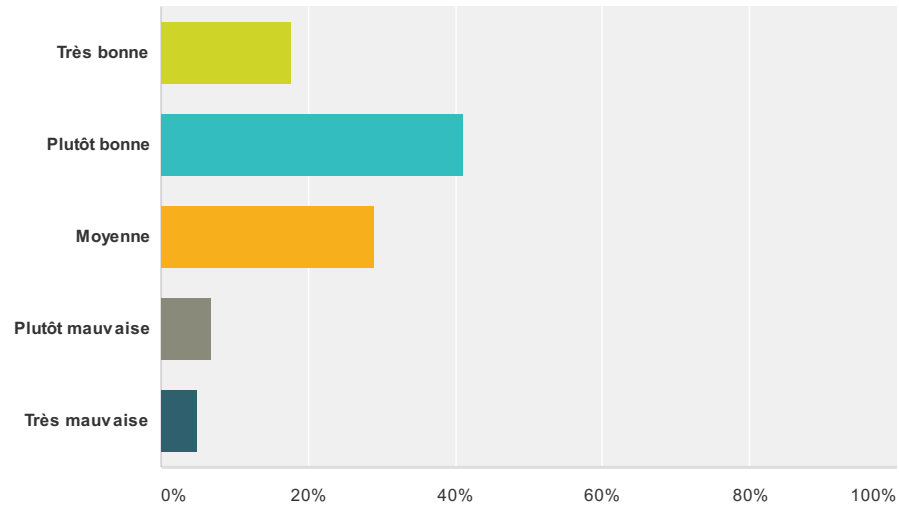


Choix de réponses	Réponses
Très bonne	16,98% 27
Plutôt bonne	50,31% 80
Moyenne	27,04% 43
Plutôt mauvaise	5,03% 8
Très mauvaise	0,63% 1
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q45 En matière de reconnaissance de mes acquis.

Répondues : 158 Ignorées : 12

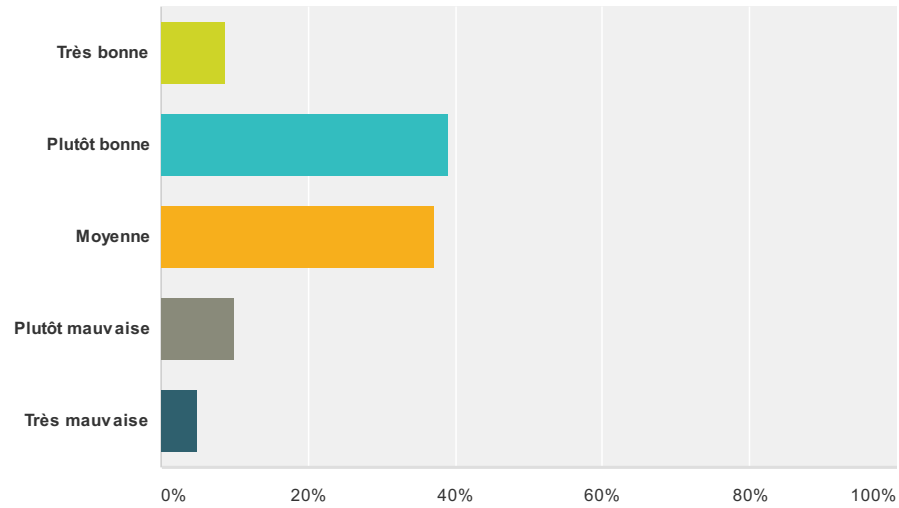


Choix de réponses	Réponses	
Très bonne	17,72%	28
Plutôt bonne	41,14%	65
Moyenne	29,11%	46
Plutôt mauvaise	6,96%	11
Très mauvaise	5,06%	8
Total		158

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q46 En matière de suivi post accueil des étudiant (e)s.

Répondues : 159 Ignorées : 11

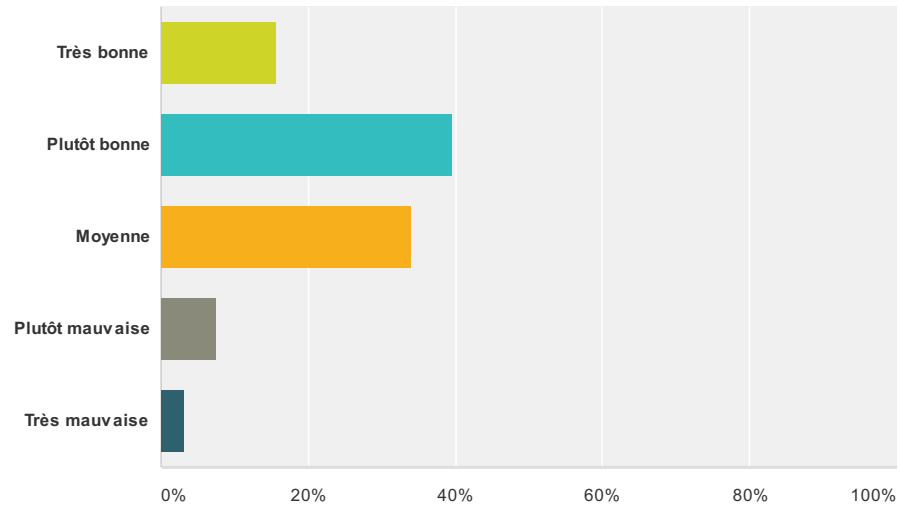


Choix de réponses	Réponses	
Très bonne	8,81%	14
Plutôt bonne	38,99%	62
Moyenne	37,11%	59
Plutôt mauvaise	10,06%	16
Très mauvaise	5,03%	8
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q47 En terme de facilité d'accès au personnel administratif.

Répondues : 159 Ignorées : 11

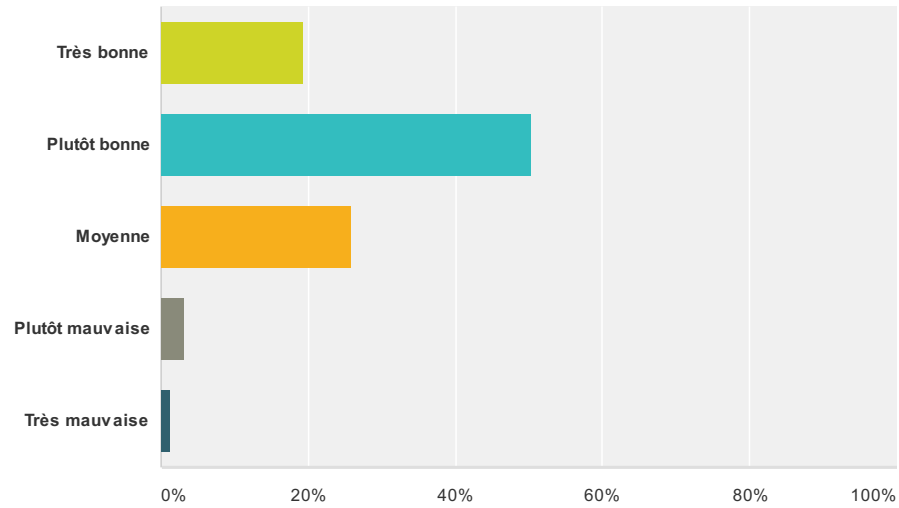


Choix de réponses	Réponses	
Très bonne	15,72%	25
Plutôt bonne	39,62%	63
Moyenne	33,96%	54
Plutôt mauvaise	7,55%	12
Très mauvaise	3,14%	5
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q48 En terme de qualité de l'environnement et des installations.

Répondues : 159 Ignorées : 11

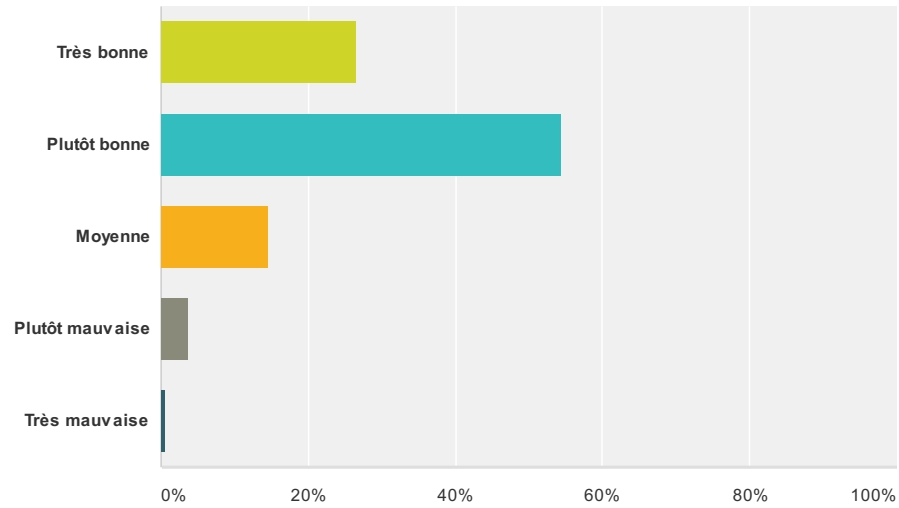


Choix de réponses	Réponses	
Très bonne	19,50%	31
Plutôt bonne	50,31%	80
Moyenne	25,79%	41
Plutôt mauvaise	3,14%	5
Très mauvaise	1,26%	2
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q49 En terme de l'accès à la documentation (bibliothèque, courriel, accès à distance...)

Répondues : 158 Ignorées : 12

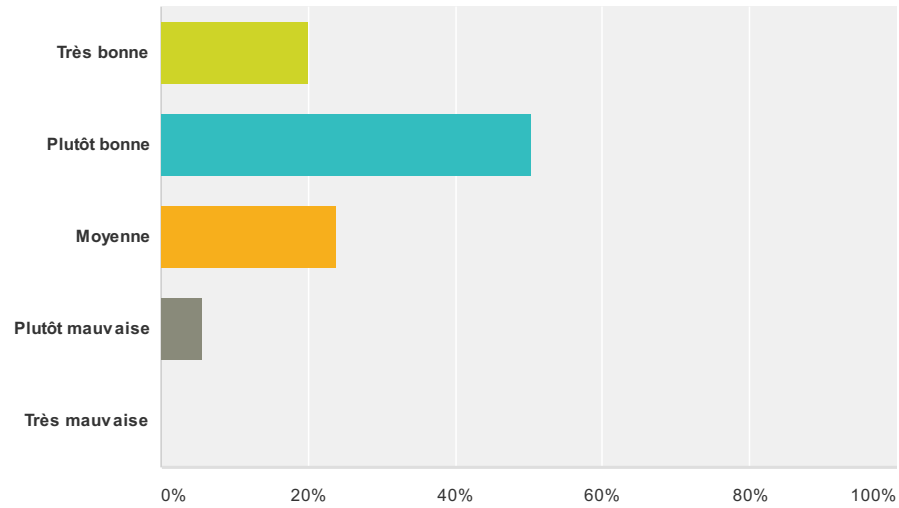


Choix de réponses	Réponses
Très bonne	26,58% 42
Plutôt bonne	54,43% 86
Moyenne	14,56% 23
Plutôt mauvaise	3,80% 6
Très mauvaise	0,63% 1
Total	158

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q50 En terme de facilité d'accès aux installations.

Répondues : 159 Ignorées : 11

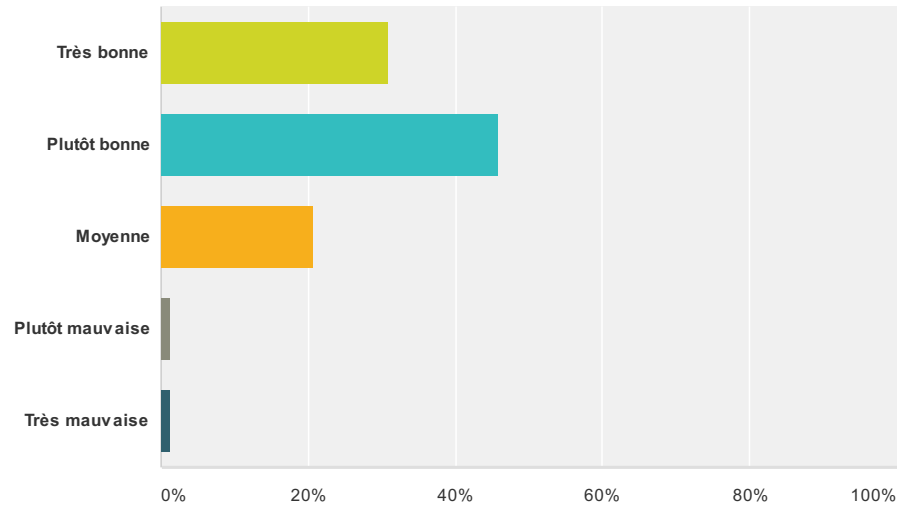


Choix de réponses	Réponses	
Très bonne	20,13%	32
Plutôt bonne	50,31%	80
Moyenne	23,90%	38
Plutôt mauvaise	5,66%	9
Très mauvaise	0%	0
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q51 En terme de facilité d'accès à vos professeurs.

Répondues : 159 Ignorées : 11

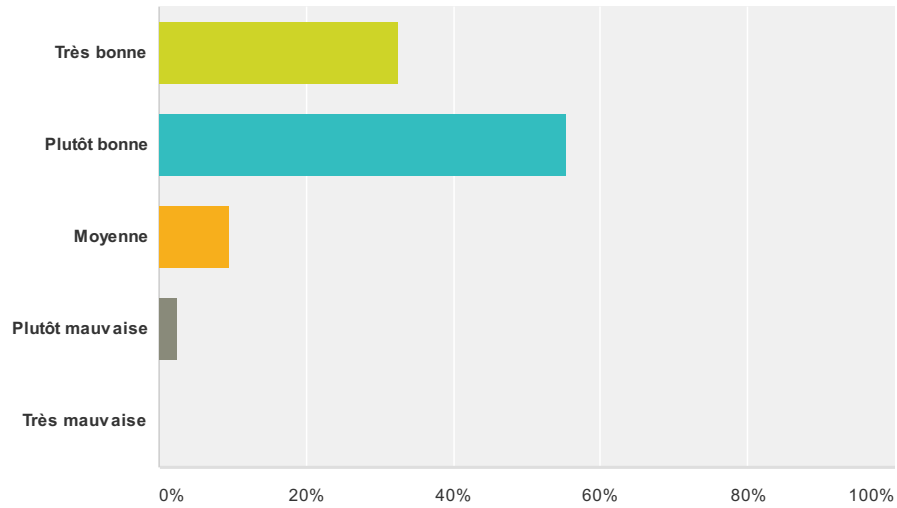


Choix de réponses	Réponses
Très bonne	30,82% 49
Plutôt bonne	45,91% 73
Moyenne	20,75% 33
Plutôt mauvaise	1,26% 2
Très mauvaise	1,26% 2
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q52 En terme de qualité de la formation reçue.

Répondues : 157 Ignorées : 13

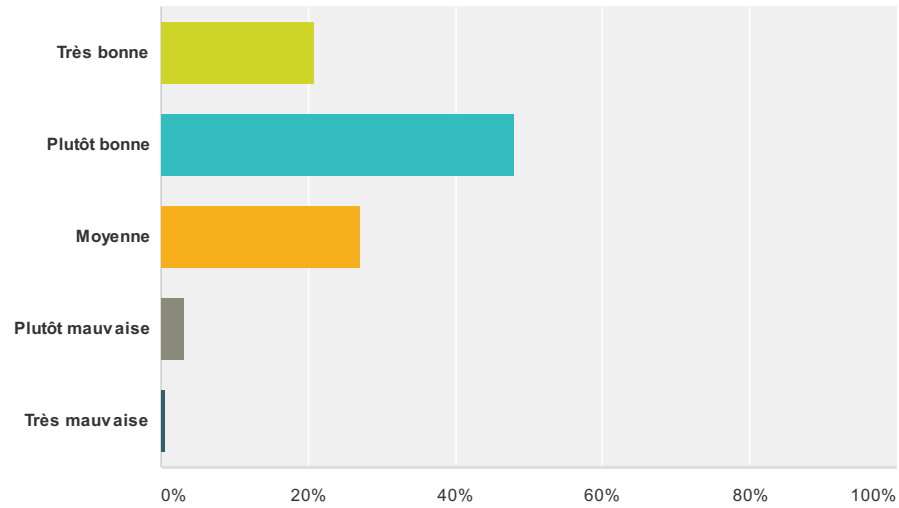


Choix de réponses	Réponses
Très bonne	32,48% 51
Plutôt bonne	55,41% 87
Moyenne	9,55% 15
Plutôt mauvaise	2,55% 4
Très mauvaise	0% 0
Total	157

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q53 En terme d'aide reçue quand vous en avez eu besoin.

Répondues : 158 Ignorées : 12

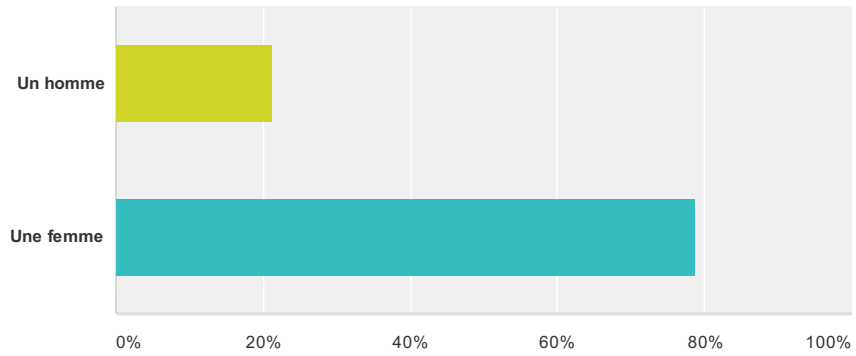


Choix de réponses	Réponses	
Très bonne	20,89%	33
Plutôt bonne	48,10%	76
Moyenne	27,22%	43
Plutôt mauvaise	3,16%	5
Très mauvaise	0,63%	1
Total		158

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q54 Je suis:

Répondues : 159 Ignorées : 11



Choix de réponses	Réponses	
Un homme	21,38%	34
Une femme	78,62%	125
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

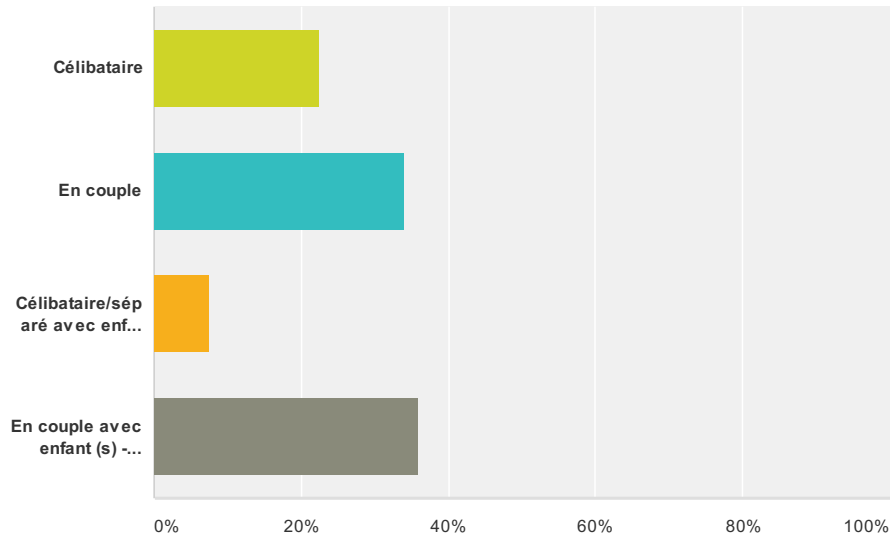
Q55 J'ai _____ ans.

Répondues : 159 Ignorées : 11

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q56 Je suis:

Répondues : 159 Ignorées : 11

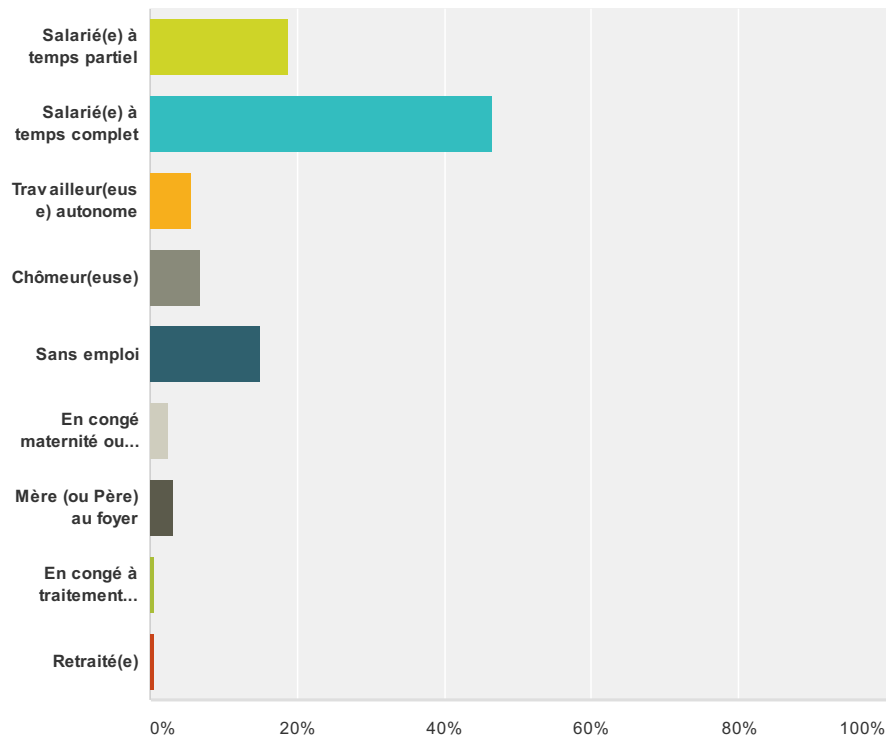


Choix de réponses	Réponses
Célibataire	22,64% 36
En couple	33,96% 54
Célibataire/séparé avec enfant (s) - foyer monoparental	7,55% 12
En couple avec enfant (s) - foyer biparental	35,85% 57
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q57 À l'heure actuelle, je suis:

Répondues : 159 Ignorées : 11

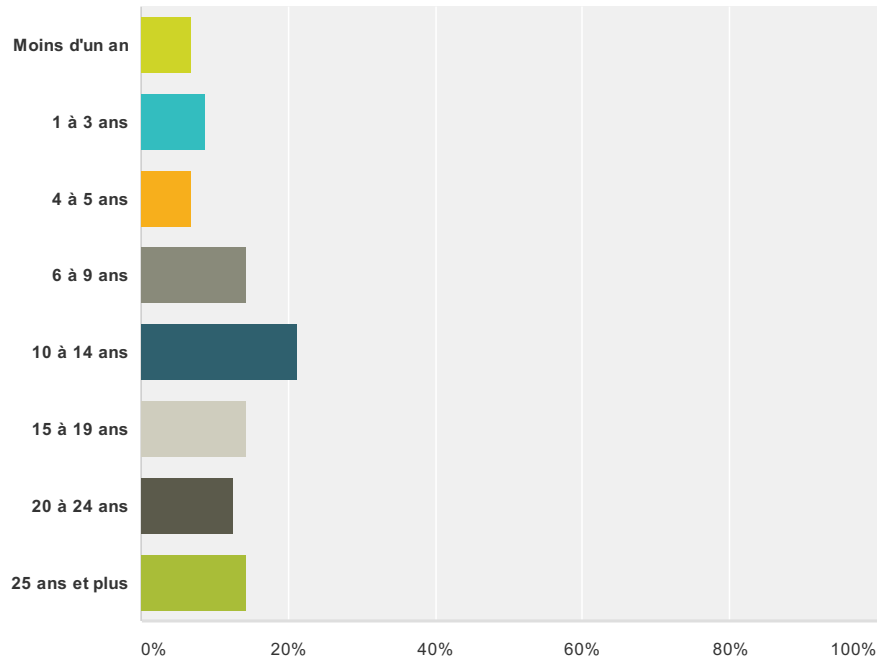


Choix de réponses	Réponses	
Salarié(e) à temps partiel	18,87%	30
Salarié(e) à temps complet	46,54%	74
Travailleur(euse) autonome	5,66%	9
Chômeur(euse)	6,92%	11
Sans emploi	15,09%	24
En congé maternité ou parental	2,52%	4
Mère (ou Père) au foyer	3,14%	5
En congé à traitement différé	0,63%	1
Retraité(e)	0,63%	1
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q58 Je suis sur le marché de l'emploi (au Canada ou à l'étranger) depuis:

Répondues : 159 Ignorées : 11

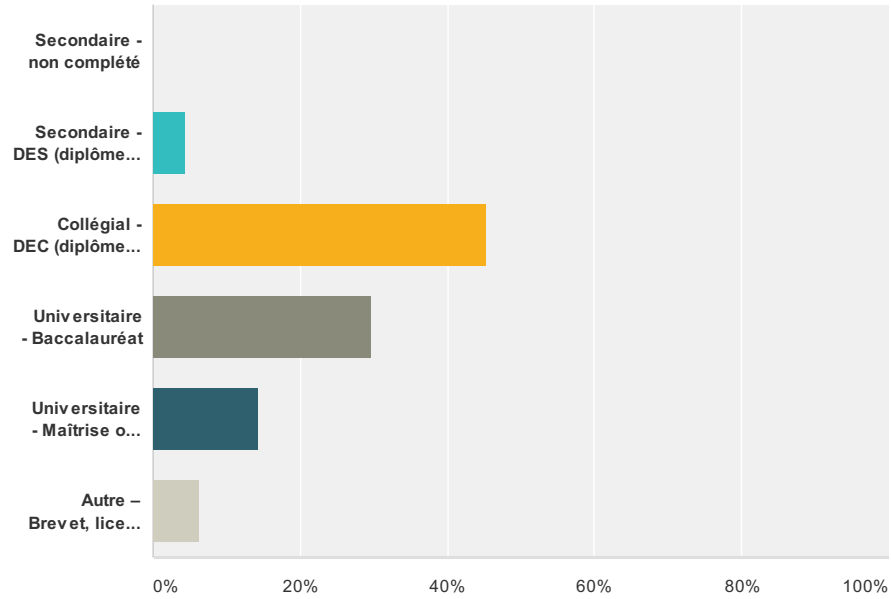


Choix de réponses	Réponses
Moins d'un an	6,92% 11
1 à 3 ans	8,81% 14
4 à 5 ans	6,92% 11
6 à 9 ans	14,47% 23
10 à 14 ans	21,38% 34
15 à 19 ans	14,47% 23
20 à 24 ans	12,58% 20
25 ans et plus	14,47% 23
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q59 À mon entrée au programme mon plus haut niveau d'études terminées était:

Répondues : 159 Ignorées : 11

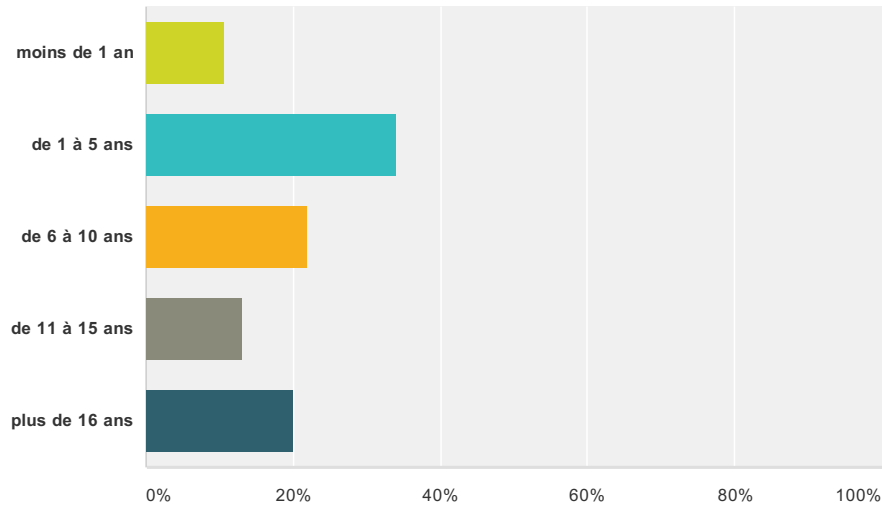


Choix de réponses	Réponses	Count
Secondaire - non complété	0%	0
Secondaire - DES (diplôme d'études secondaires)	4,40%	7
Collégial - DEC (diplôme d'étude collégiale préuniversitaire ou technique)	45,28%	72
Universitaire - Baccalauréat	29,56%	47
Universitaire - Maîtrise ou doctorat	14,47%	23
Autre - Brevet, licence ou autre diplôme obtenu à l'étranger	6,29%	10
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q60 Combien d'années se sont écoulées depuis la fin de vos études antérieures?

Répondues : 159 Ignorées : 11

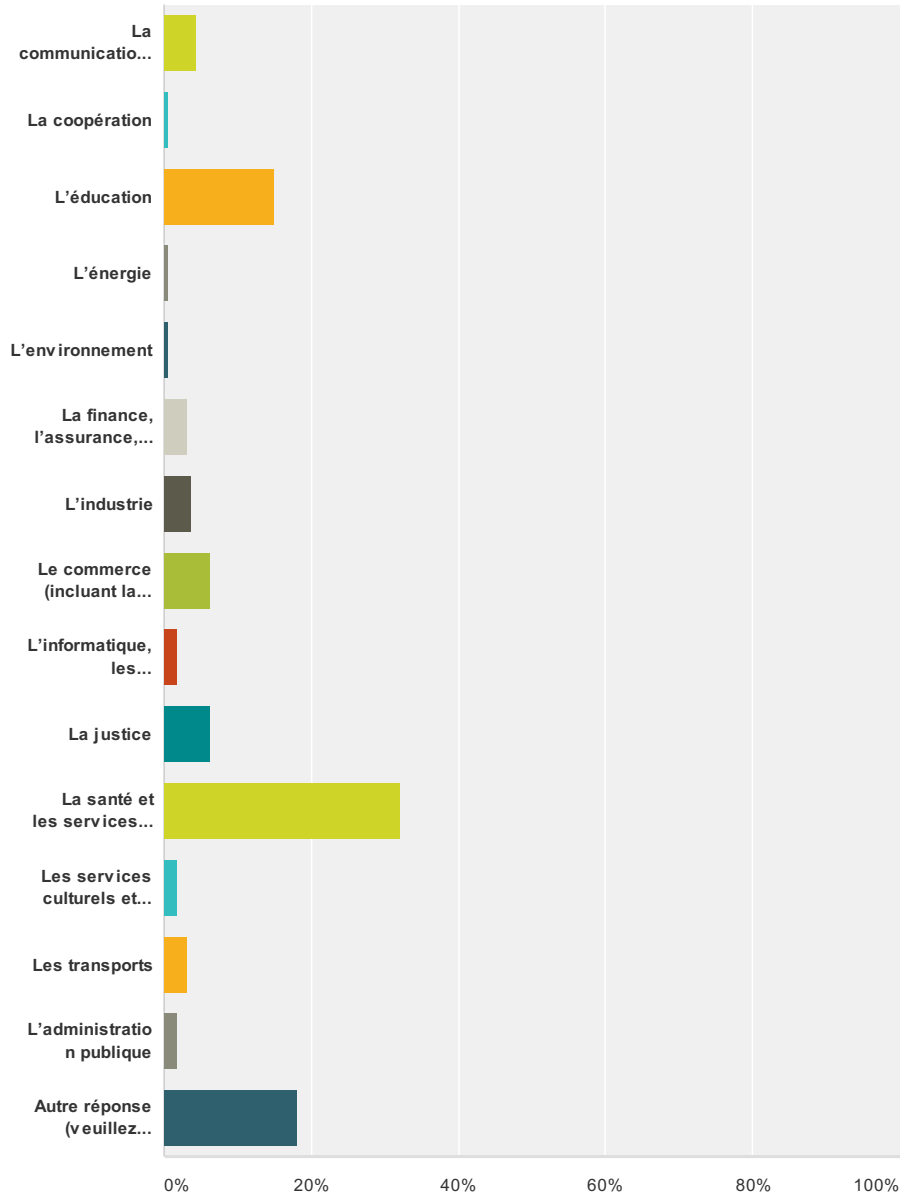


Choix de réponses	Réponses
moins de 1 an	10,69% 17
de 1 à 5 ans	33,96% 54
de 6 à 10 ans	22,01% 35
de 11 à 15 ans	13,21% 21
plus de 16 ans	20,13% 32
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q61 Mon emploi actuel ou mon dernier emploi se situe dans le secteur de:

Répondues : 159 Ignorées : 11



Choix de réponses	Réponses
La communication et des médias de masse (télévision, radio, journaux, etc.)	4,40% 7
La coopération	0,63% 1

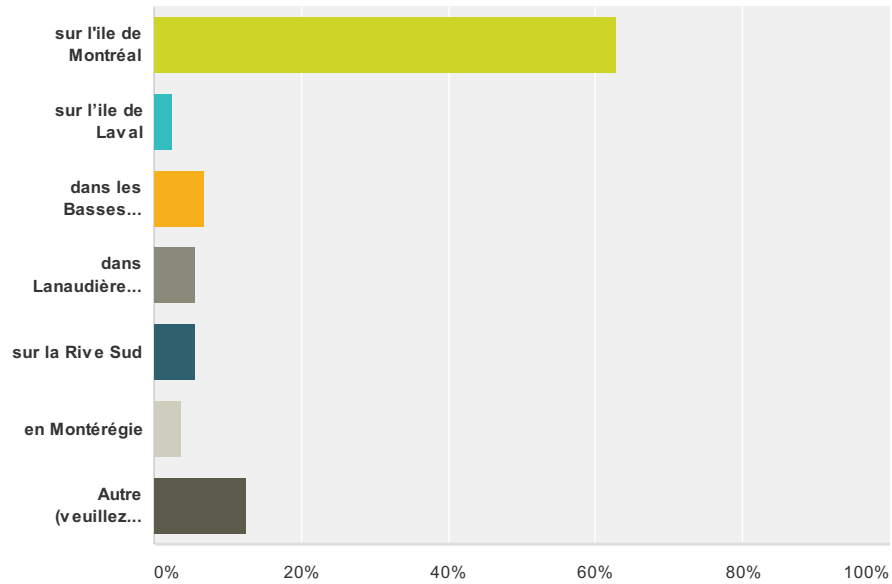
Etudes universitaires des professionnels en transition

L'éducation	15,09%	24
L'énergie	0,63%	1
L'environnement	0,63%	1
La finance, l'assurance, l'immobilier	3,14%	5
L'industrie	3,77%	6
Le commerce (incluant la restauration)	6,29%	10
L'informatique, les télécommunications et la téléphonie	1,89%	3
La justice	6,29%	10
La santé et les services sociaux	32,08%	51
Les services culturels et récréatifs	1,89%	3
Les transports	3,14%	5
L'administration publique	1,89%	3
Autre réponse (veuillez préciser)	18,24%	29
Total		159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q62 Je travaille (emploi actuel ou dernier emploi):

Répondues : 159 Ignorées : 11

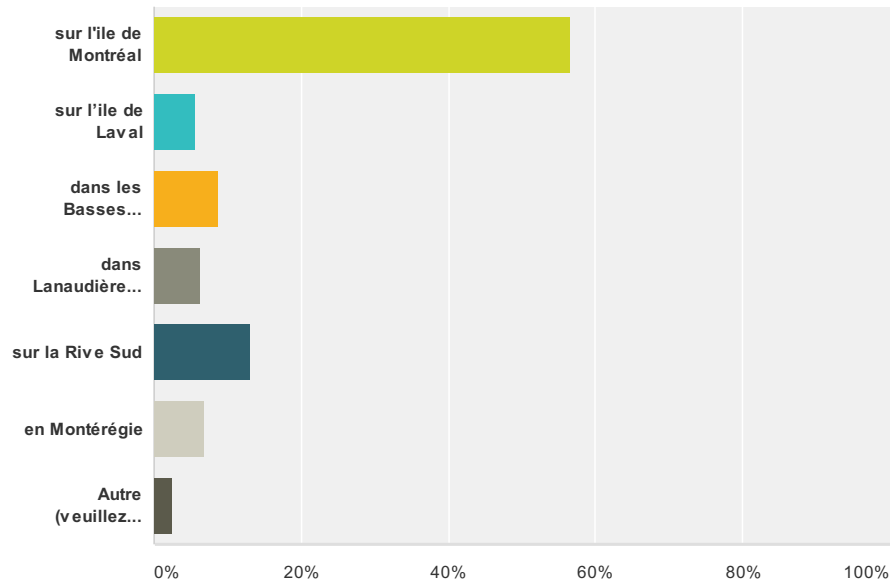


Choix de réponses	Réponses
sur l'île de Montréal	62,89% 100
sur l'île de Laval	2,52% 4
dans les Basses Laurentides (Oka, Deux-Montagnes, St-Eustache, Blainville, Rosemère, Mirabel, St-Jérôme, etc.)	6,92% 11
dans Lanaudière (Terrebonne, Mascouche, Lachenaie, L'Assomption, L'Épiphanie, Le Gardeur, etc.)	5,66% 9
sur la Rive Sud	5,66% 9
en Montérégie	3,77% 6
Autre (veuillez préciser)	12,58% 20
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q63 J'habite :

Répondues : 159 Ignorées : 11

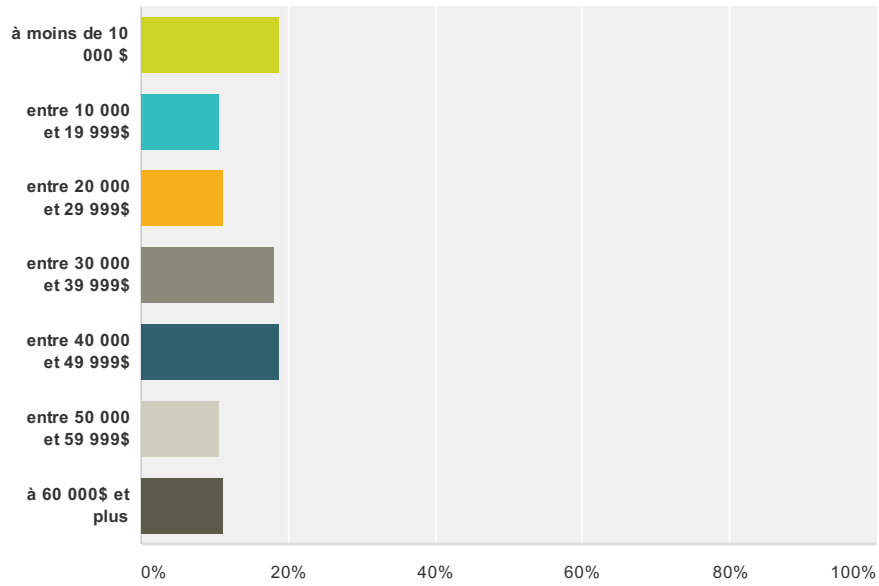


Choix de réponses	Réponses
sur l'île de Montréal	56,60% 90
sur l'île de Laval	5,66% 9
dans les Basses Laurentides (Oka, Deux-Montagnes, St-Eustache, Blainville, Rosemère, Mirabel, St-Jérôme, etc.)	8,81% 14
dans Lanaudière (Terrebonne, Mascouche, Lachenaie, L'Assomption, L'Épiphanie, Le Gardeur, etc.)	6,29% 10
sur la Rive Sud	13,21% 21
en Montérégie	6,92% 11
Autre (veuillez préciser)	2,52% 4
Total	159

Etudes universitaires des professionnels en transition

Q64 Mon revenu personnel, avant déduction d'impôts, pour l'année 2012 se situe:

Répondues : 159 Ignorées : 11



Choix de réponses	Réponses
à moins de 10 000 \$	18,87% 30
entre 10 000 et 19 999\$	10,69% 17
entre 20 000 et 29 999\$	11,32% 18
entre 30 000 et 39 999\$	18,24% 29
entre 40 000 et 49 999\$	18,87% 30
entre 50 000 et 59 999\$	10,69% 17
à 60 000\$ et plus	11,32% 18
Total	159

Q.20, si autre:

		Effectifs	.2 %	.3 % valide	.4 % cumul é
Valide		1.1.6 1527	89.4	.8 89.4	.9 89.4
	améliorer mes conditions de travail	.1.1.1.11 1	.1.12 .6	.1.13 .6	.14 90.0
	Avoir un horaire plus adapté à la vie de famille	.1.1.1.16 1	.1.17 .6	.1.18 .6	.19 90.6
	Avoir une carrière motivante.	.1.1.1.21 1	.1.22 .6	.1.23 .6	.24 91.2
	Biologiste de la faune depuis plus de dix ans (travail impliquant de nombreux déplacements à l'extérieur de ma région), j'ai décidé de réorienter ma carrière au terme d'un congé de maternité afin d'obtenir, éventuellement, un emploi de rédactrice-réviseure plus compatible avec ma situation familiale (qui permet de travailler à partir de la maison ou du moins, d'y revenir chaque soir).	.1.1.1.26 1	.1.27 .6	.1.28 .6	.29 91.8
	Choix 1: Mon ordre professionnel m'oblige à faire de la formation continue	.1.1.1.31 1	.1.32 .6	.1.33 .6	.34 92.4
	Etre heureuse	.1.1.1.36 1	.1.37 .6	.1.38 .6	.39 92.9
	Exercer un travail en fonction de mes valeurs fondamentales	.1.1.1.41 1	.1.42 .6	.1.43 .6	.44 93.5
	Garder mon emploi jusqu'à ce que je puisse finir mes études pour changer d'emploi.	.1.1.1.46 1	.1.47 .6	.1.48 .6	.49 94.1
	intérêt personnel de développement d'habiletés d'apprentissage	.1.1.1.51 1	.1.52 .6	.1.53 .6	.54 94.7
	J'aimerais ajouter cette remarque pour la SECTION 1: Lorsqu'on parle de «transition», pour ma part, il ne s'agit pas d'un changement de carrière, mais d'un avancement dans ma carrière (passer du statut de "professionnel" à "conseiller", par exemple)	.1.1.1.56 1	.1.57 .6	.1.58 .6	.59 95.3
	Je ne passe pas du milieu du travail pour cette formation. J'avais d'ores et déjà quitté depuis 4 5 ans, car je n'arrivais plus à m'occuper de ma famille en monoparentale. Aujourd'hui je fais un retour aux études pur et loin de mon autre milieu (immobilier).	.1.1.1.61 1	.1.62 .6	.1.63 .6	.64 95.9
Je suis passé à un travail autonome	.1.1.1.66 1	.1.67 .6	.1.68 .6	.69 96.5	

	Les options ci-dessus ne s'accordent pas mon statut puisque je n'étais jamais un employé ni je suis supposé d'en devenir. J'étais un employeur et maintenant je veux changer le demain, le lieu et les dimensions de, on travaille.	.1.1.1.71	1	.1.72	.6	.1.73	.6	.74	97.1
	M'accomplir. Sentir que je fais vraiment une différence auprès des jeunes que je rencontre et que j'ai les outils pour leurs répondre.	.1.1.1.76	1	.1.77	.6	.1.78	.6	.79	97.6
	Obtenir plus de contrôle sur le choix de mes activités professionnelles, en me permettant d'être pigiste par exemple	.1.1.1.81	1	.1.82	.6	.1.83	.6	.84	98.2
	obtenir un diplôme universitaire et des compétences pour chercher un emploi dans le domaine de la santé.	.1.1.1.86	1	.1.87	.6	.1.88	.6	.89	98.8
	Obtenir une compétence supplémentaire possible à ma fonction, pour ainsi faire avancer les choses sur lesquelles je n'ai à présent aucun impact.	.1.1.1.91	1	.1.92	.6	.1.93	.6	.94	99.4
	plus de connaissances dans mon domaine	.1.1.1.96	1	.1.97	.6	.1.98	.6	.99	100.0
0	Total	1	17	2	0	3	1		
			0		00.0		00.0		

Q.21, si autre:

		Effectifs	%	% valide	% cumulé
Valide		142	83.5	83.5	83.5
	Au départ, c'était la plus grande facilité d'accès	1	.6	.6	84.1
	Ayant déjà suivi un cours là, l'idée d'y retourner est revenue en 1er. Ils ont accepté et me voilà. Qu'importe les autres conditions, j'en assumais les règles.	1	.6	.6	84.7
	choix 1 = cours offerts à distance	1	.6	.6	85.3
	Choix 1: On m'en a dit du bien	1	.6	.6	85.9
	choix du programme	1	.6	.6	86.5
	et également plus en profondeur, le désir de faire quelque chose plus utile pour ma communauté	1	.6	.6	87.1
	Faire les cours par correspondance en partie ou en totalité	1	.6	.6	87.6
	Formation sur mesure, en fonction de mes intérêts	1	.6	.6	88.2
	Incapacité de rentrer dans un programme BAC. Donc, je procède au BAC par cumul de la FEP.	1	.6	.6	88.8
	J'ai un travail à temps plein	1	.6	.6	89.4
	La possibilité de faire des cours à distance	1	.6	.6	90.0
	La seule faculté à offrir le certificat en droit des affaires en français à Montréal	1	.6	.6	90.6
	La seule faculté qui donnait le programme.	1	.6	.6	91.2
	La seule institution à offrir un certificat dans le domaine qui m'intéresse	1	.6	.6	91.8
	La seule institution à reconnaître mon niveau de qualifications, sans évaluation comparative	1	.6	.6	92.4
	La seule institution qui présente les cours correspondant ma spécialité et ma profession et je peux poursuivre mes études.	1	.6	.6	92.9
	le choix de cours (1) la qualité de la formation (2)	1	.6	.6	93.5
	Le contenu du programme	1	.6	.6	94.1
	Le programme	2	1.2	1.2	95.3
	Le programme choisi n'est offert qu'à l'UdM seulement. Trois Rivières étant trop loin de chez moi	1	.6	.6	95.9
Le souci d'encadrement des étudiants qui émane de ce programme avec les cours de base (grammaire) qui y sont offerts. Je me sens mieux entourée et ma formation sera plus solide que celle qu'on m'offrait au DES à l'université Concordia.	1	.6	.6	96.5	
Par intérêt, les cours sont stimulants et intéressants	1	.6	.6	97.1	
Parce que je voulais étudier à l'Université de Montréal qui a bonne réputation.	1	.6	.6	97.6	
Pour augmenter ma côte R.	1	.6	.6	98.2	

Puisque la FEP offre le certificat en Études individualisées. J'ai effectué deux certificats. Pour avoir mon bacc, j'ai décidé de faire un 3e certificat. Pourquoi celui-ci spécifiquement ? Car j'avais déjà fait, par le passé, 3 cours en Géographie à l'UQAM et je voulais qu'il soit reconnu. Bref, avec le certificat en études individualisées, je pouvais faire 7 cours (au lieu de 10) et en plus, les modules proposés me convenaient parfaitement.	1	.6	.6	98.8
Seul endroit avec le certificat désiré.	1	.6	.6	99.4
Seule université à offrir ce programme	1	.6	.6	100.0
Total	170	100.0	100.0	

Q.22, si autre:

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		154	90.6	90.6	90.6
	adquérir des compétences professionnelles liées à mon domaine en attendant le répons d'un ordre professionnel	1	.6	.6	91.2
	en attendant d'entrer dans un autre programme relié	1	.6	.6	91.8
	je n'avais pas le choix puisque seul l'udem offre mon programme.	1	.6	.6	92.4
	La rapidité de complétude d'une certification.	1	.6	.6	92.9
	Le Barreau du Québec ne reconnaît pas la totalité de ma formation + expérience à l'étranger et m'oblige à réussir des crédits.	1	.6	.6	93.5
	Le certificat en droit des affaires est offert uniquement par la FEP à Montréal	1	.6	.6	94.1
	Le certificat est intéressant	1	.6	.6	94.7
	le contenu du programme en gérontologie et les cours à distance.	1	.6	.6	95.3
	mais malheureusement le BAC par cumul n'est pas reconnu par certaines faculté pour être au registre ou membre d'un ordre comme c'est le cas en criminologie. je viens de l'apprendre et c'est extrêmement décevant.	1	.6	.6	95.9
	Obtenir un BAC par cumul. Incapacité de rentrer dans un programme universitaire que je désirais (1 cycle). 2ieme Option: FEP	1	.6	.6	96.5
	par le choix des cours	1	.6	.6	97.1
	Pas le choix de prendre des cours de soir.	1	.6	.6	97.6
	Pour les certificats offerts...	1	.6	.6	98.2
	Seul endroit avec le certificat désiré.	1	.6	.6	98.8
	seul endroit offrant le certificat recherché	1	.6	.6	99.4
	Voir mon commentaire à la question 21.	1	.6	.6	100.0
Total	170	100.0	100.0		

Q.23, si autre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		166	97.6	97.6	97.6
	à envisager plus tard peut-être: financement reer	1	.6	.6	98.2
	certains frais sont remboursés par mon employeur	1	.6	.6	98.8
	Mes parents	1	.6	.6	99.4
	Mon employeur paye la moitié de mes études, je défraie le reste.	1	.6	.6	100.0
	Total	170	100.0	100.0	

Q.24, si oui, lesquelles: (veuillez préciser)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		125	73.5	73.5	73.5
	AFE	1	.6	.6	74.1
	Aide financière aux études.	1	.6	.6	74.7
	aide partielle de l'employeur fournie selon le volume de la demande de tous les employés, à venir ??	1	.6	.6	75.3
	application à bourses (soutien financier, tête de famille, femme, etc) programme de prêts et bourses bourse du travail.	1	.6	.6	75.9
	Bourse	1	.6	.6	76.5
	Bourse du gouvernement du Québec.	1	.6	.6	77.1
	bourses	1	.6	.6	77.6
	Bourses	2	1.2	1.2	78.8
	bourses du gouvernement	1	.6	.6	79.4
	bourses et prêts étudiants	1	.6	.6	80.0
	Diverses Bourses et prêts du gouvernement	1	.6	.6	80.6
	Je crois que j'en ai pas le droit à cause du salaire de mon conjoint (revenu familial) cependant je ne reçois aucune aide pour payer les cours et tout ce qui vient avec (gaz, stationnement, etc)	1	.6	.6	81.2
	Je sais qu'il en existe mais je n'en avais pas besoin.	1	.6	.6	81.8
	Je sais qu'il y en a mais je ne les connais pas.	1	.6	.6	82.4
	Le Programme de prêts et bourses du Ministère d'éducation (pour les étudiants à temps plein).	1	.6	.6	82.9
	Mais l'on m'a informée qu'en travaillant je n'avais pas droit aux aides. Ce qui rend la tâche difficile entre travail et études et sur un plus long terme.	1	.6	.6	83.5
	Prêt & bourse	1	.6	.6	84.1
	Prêt du gouvern	1	.6	.6	84.7
	pret et bourse	1	.6	.6	85.3
	Prêt et bourse	1	.6	.6	85.9
	pret et bourse du Québec	1	.6	.6	86.5
	Pret et bourses du gouvernement	1	.6	.6	87.1
Prêt et bourses du gouvernement mais ne s'applique pas à toutes les sessions puisque parfois je n'ai qu'un ou deux cours	1	.6	.6	87.6	
Prêts	1	.6	.6	88.2	
Prets - bourses	1	.6	.6	88.8	
Prêts - bourses	1	.6	.6	89.4	
Prêts et bourse meq	1	.6	.6	90.0	

prêts et bourses	1	.6	.6	90.6
prêts et bourses	2	1.2	1.2	91.8
Prêts et bourses	5	2.9	2.9	94.7
Prêts et bourses du gouvernement du Québec	1	.6	.6	95.3
Prêts et bourses gouvernementales, Bourses de la FEP	1	.6	.6	95.9
prêts et bourses mais je n'ai pas accès!	1	.6	.6	96.5
Prêts et bourses, etc.	1	.6	.6	97.1
Programme de prêts du gouvernement du Québec pour étudiant à temps partiel	1	.6	.6	97.6
Programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec	2	1.2	1.2	98.8
Programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec.	1	.6	.6	99.4
régime de prêts et bourses gouvernement bourses privées	1	.6	.6	100.0
Total	170	100.0	100.0	

Q.25, si oui, auxquelles:

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		140	82.4	82.4	82.4
	AFE	3	1.8	1.8	84.1
	Afin d'avoir une plus grande facilité financière	1	.6	.6	84.7
	Aide financière aux études (Québec)	1	.6	.6	85.3
	Aides financières aux études.	1	.6	.6	85.9
	Banque marge de credit	1	.6	.6	86.5
	bourse du gouvernement	1	.6	.6	87.1
	Bourse du gouvernement du Québec.	1	.6	.6	87.6
	économies personnelles	1	.6	.6	88.2
	J'ai fait appel à une bourse, à un moment donné, mais je ne me souviens plus à laquelle.	1	.6	.6	88.8
	mes parents une fois seulement pour un cours	1	.6	.6	89.4
	Prêt du gouvernement	1	.6	.6	90.0
	pret et bourse du Québec	1	.6	.6	90.6
	Prêt et bourses du gouvernement	1	.6	.6	91.2
	Prêt études à temps partiel	1	.6	.6	91.8
	prets et bourses	1	.6	.6	92.4
	Prêts et bourses	4	2.4	2.4	94.7
	prêts et bourses du gouvernement du Québec	1	.6	.6	95.3
	Prêts et bourses du gouvernement du Québec	1	.6	.6	95.9
	programme de prêts et bourse, demande d'une bourse de soutien financière	1	.6	.6	96.5
	Programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec	4	2.4	2.4	98.8
Programme de Prêts-bourse du gouvernement du Québec	1	.6	.6	99.4	
Refus immédiat en vue de l'obtention d'une bourse car je n'étudiais pas à temps plein à l'université. Je n'ai jamais retenté.	1	.6	.6	100.0	
Total	170	100.0	100.0		

7.1.1.1.1.104 Q.55, âge					
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé	
Valide	22	1.1.111 1	1.1.1.1.112 6	7.1.1.1.1.113 6	7.1.1.1.1.114 6
	24	1.1.116 2	1.1.1.1.117 1.2	7.1.1.1.1.118 1.3	7.1.1.1.1.119 1.9
	25	1.1.121 1	1.1.1.1.122 6	7.1.1.1.1.123 6	7.1.1.1.1.124 2.5
	26	1.1.126 6	1.1.1.1.127 3.5	7.1.1.1.1.128 3.8	7.1.1.1.1.129 6.3
	27	1.1.131 5	1.1.1.1.132 2.9	7.1.1.1.1.133 3.1	7.1.1.1.1.134 9.4
	28	1.1.136 7	1.1.1.1.137 4.1	7.1.1.1.1.138 4.4	7.1.1.1.1.139 13.8
	29	1.1.141 6	1.1.1.1.142 3.5	7.1.1.1.1.143 3.8	7.1.1.1.1.144 17.6
	30	1.1.146 7	1.1.1.1.147 4.1	7.1.1.1.1.148 4.4	7.1.1.1.1.149 22.0
	31	1.1.151 10	1.1.1.1.152 5.9	7.1.1.1.1.153 6.3	7.1.1.1.1.154 28.3
	32	1.1.156 10	1.1.1.1.157 5.9	7.1.1.1.1.158 6.3	7.1.1.1.1.159 34.6
	33	1.1.161 6	1.1.1.1.162 3.5	7.1.1.1.1.163 3.8	7.1.1.1.1.164 38.4
	34	1.1.166 9	1.1.1.1.167 5.3	7.1.1.1.1.168 5.7	7.1.1.1.1.169 44.0
	35	1.1.171 11	1.1.1.1.172 6.5	7.1.1.1.1.173 6.9	7.1.1.1.1.174 50.9
	36	1.1.176 5	1.1.1.1.177 2.9	7.1.1.1.1.178 3.1	7.1.1.1.2 54.1
	37	2.1.2 7	1.1.2.1.3 4.1	7.1.1.1.2.1.4 4.4	7.1.1.1.2.1.5 58.5
	38	2.1.7 3	1.1.2.1.8 1.8	7.1.1.1.2.1.9 1.9	7.1.1.1.2.1.10 60.4
	39	2.1.12 5	1.1.2.1.13 2.9	7.1.1.1.2.1.14 3.1	7.1.1.1.2.1.15 63.5
	40	2.1.17 5	1.1.2.1.18 2.9	7.1.1.1.2.1.19 3.1	7.1.1.1.2.1.20 66.7
	41	2.1.22 6	1.1.2.1.23 3.5	7.1.1.1.2.1.24 3.8	7.1.1.1.2.1.25 70.4
	42	2.1.27 2	1.1.2.1.28 1.2	7.1.1.1.2.1.29 1.3	7.1.1.1.2.1.30 71.7
	43	2.1.32 5	1.1.2.1.33 2.9	7.1.1.1.2.1.34 3.1	7.1.1.1.2.1.35 74.8
	44	2.1.37 3	1.1.2.1.38 1.8	7.1.1.1.2.1.39 1.9	7.1.1.1.2.1.40 76.7

	45	2.1.42	5	1.1.2.1.43	2.9	7.1.1.1.2.1.44	3.1	7.1.1.1.2.1.45	79.9
	46	2.1.47	1	1.1.2.1.48	.6	7.1.1.1.2.1.49	.6	7.1.1.1.2.1.50	80.5
	47	2.1.52	5	1.1.2.1.53	2.9	7.1.1.1.2.1.54	3.1	7.1.1.1.2.1.55	83.6
	48	2.1.57	2	1.1.2.1.58	1.2	7.1.1.1.2.1.59	1.3	7.1.1.1.2.1.60	84.9
	49	2.1.62	4	1.1.2.1.63	2.4	7.1.1.1.2.1.64	2.5	7.1.1.1.2.1.65	87.4
	50	2.1.67	3	1.1.2.1.68	1.8	7.1.1.1.2.1.69	1.9	7.1.1.1.2.1.70	89.3
	51	2.1.72	3	1.1.2.1.73	1.8	7.1.1.1.2.1.74	1.9	7.1.1.1.2.1.75	91.2
	52	2.1.77	4	1.1.2.1.78	2.4	7.1.1.1.2.1.79	2.5	7.1.1.1.2.1.80	93.7
	53	2.1.82	2	1.1.2.1.83	1.2	7.1.1.1.2.1.84	1.3	7.1.1.1.2.1.85	95.0
	54	2.1.87	1	1.1.2.1.88	.6	7.1.1.1.2.1.89	.6	7.1.1.1.2.1.90	95.6
	55	2.1.92	1	1.1.2.1.93	.6	7.1.1.1.2.1.94	.6	7.1.1.1.2.1.95	96.2
	56	2.1.97	3	1.1.2.1.98	1.8	7.1.1.1.2.1.99	1.9	7.1.1.1.2.1.100	98.1
	58	2.1.102	3	1.1.2.1.103	1.8	7.1.1.1.2.1.104	1.9	7.1.1.1.2.1.105	100.0
	Total	1.107	159	1.2.1.108	93.5	7.1.1.1.2.1.109	100.0		
Manquante	0	2.1.112	11	1.1.2.1.113	6.5				
Total		1.115	170	2.1.116	100.0				

Q.61, autre réponse

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		141	82.9	82.9	82.9
	Administratif	1	.6	.6	83.5
	administrations	1	.6	.6	84.1
	Design de marque	1	.6	.6	84.7
	fédéral	1	.6	.6	85.3
	Firme de sondage	1	.6	.6	85.9
	gestion (dans un OSBL)	1	.6	.6	86.5
	Immobilier (Vente résidentielle et commerciale)	1	.6	.6	87.1
	L'édition	1	.6	.6	87.6
	La construction	1	.6	.6	88.2

La construction et les chemins (Génie civil)	1	.6	.6	88.8
La recherche	1	.6	.6	89.4
le communautaire	1	.6	.6	90.0
Le conseil juridique en cabinets d'avocats ou entreprises (droit des affaires)	1	.6	.6	90.6
Logistique	1	.6	.6	91.2
mécanique du bâtiment	1	.6	.6	91.8
Milieu communautaire	1	.6	.6	92.4
petite enfance	1	.6	.6	92.9
Secrétariat	1	.6	.6	93.5
Secteur gouvernemental	1	.6	.6	94.1
sécurité civile	1	.6	.6	94.7
Sécurité privé	1	.6	.6	95.3
Sécurité privée	2	1.2	1.2	96.5
serv. client après avoir travaillé 20 ans pour l'université du Québec	1	.6	.6	97.1
Services (traduction)	1	.6	.6	97.6
Services municipaux et publiques	1	.6	.6	98.2
Stimulation de langage et développement en petite enfance et dans un organisme communautaire	1	.6	.6	98.8
Tourisme	1	.6	.6	99.4
ventes	1	.6	.6	100.0
Total	170	100.0	100.0	

(Les métiers mentionnés ci-dessus ont été ré-encodés par le chercheur dans les secteurs correspondants avant le traitement statistique des données.)

Q.62, autre

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		150	88.2	88.2	88.2
	à mon pays (Colombie)	1	.6	.6	88.8
	Bolivie	1	.6	.6	89.4
	Chine	1	.6	.6	90.0
	dans mon pays	1	.6	.6	90.6
	en Israël	1	.6	.6	91.2
	Estrie	1	.6	.6	91.8
	étranger	1	.6	.6	92.4
	Hautes-Laurentides	1	.6	.6	92.9
	hors du Canada	1	.6	.6	93.5
	Hors du Canada	1	.6	.6	94.1
	Je me promène: Basses Laurentides, Laval et Montréal	1	.6	.6	94.7
	Je travaillais à la Colombie pendant 20 ans avant de venir au Canada.	1	.6	.6	95.3
	Laurentides - Ste-Adèle	1	.6	.6	95.9
	Moldavie	1	.6	.6	96.5
	NA	1	.6	.6	97.1
	Ne travaille pas	1	.6	.6	97.6
	PAYS D'ORIGINE ALGERIE	1	.6	.6	98.2
	St-Hubert	1	.6	.6	98.8
	sur appel, lieux changeant (Montréal, rive-nord et sud, Montérégie, Estrie, bas Saint-Laurent)	1	.6	.6	99.4
Ukraine	1	.6	.6	100.0	
Total	170	100.0	100.0		

Q.63 Autre					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		166	97.6	97.6	97.6
	Estrie	1	.6	.6	98.2
	Hautes-Laurentides	1	.6	.6	98.8
	Longueuil	1	.6	.6	99.4
	Prévost dans les Laurentides	1	.6	.6	100.0
	Total	170	100.0	100.0	

(Les lieux mentionnés ci-dessus ont été ré-encodés par le chercheur dans les secteurs correspondants avant le traitement statistique des données, l'Estrie restant classifiée comme choix « autre »).

