

Université de Montréal

La motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti

par

Bétina Sandra Eustache

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A.) en science de l'éducation
option andragogie

Juin 2017

© Bétina Eustache, 2017

Résumé

La motivation des adultes à s'engager en formation est devenue un enjeu crucial du processus d'apprentissage depuis que l'enseignement supérieur s'est attribué la mission de préparer des personnes qualifiées et éduquées capables de répondre aux besoins des sociétés de savoir. La motivation étant un processus complexe, tributaire des différences culturelles, nous avons choisi de l'aborder spécifiquement sous l'angle de la motivation à l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti. Notre étude vise donc à décrire les motifs d'engagement des étudiants haïtiens et à identifier les obstacles auxquels ils font face. En nous basant sur le modèle de Carré (2001), nous avons fait une recherche descriptive de type mixte. Les résultats montrent que les étudiants haïtiens sont très motivés par un projet d'avenir donc par la réalisation d'un but et qu'ils font face particulièrement au manque de temps et aux problèmes financiers. Cependant, les résultats ouvrent également le champ à une réflexion sur la question des buts identitaires dans la motivation aux études supérieures en Haïti et sur la proportion d'étudiants qui sont des adultes en reprises d'études (ARE).

Mots clés : motivation; engagement; formation des adultes; universités; études supérieures; sociétés de savoirs; Haïti.

Abstract

Adults' motivation to engage in training has become a crucial issue in the learning process since higher education took charge of preparing qualified and educated people who should be able to meet the needs of knowledge societies. As motivation is a complex process that depends on cultural differences, we chose to approach it specifically in terms of motivation of the Haitian graduate students in Haiti to engage in higher education. Our study aims to describe the motives of engagement of Haitian students and to identify the obstacles they are facing. Based on Carré model (2001), we made a mixed type descriptive research. The results show that Haitian students are highly motivated by an objective, a project for the future and that they are facing particularly lack of time and financial problems. However, those results have also led us to question the identity goals in the Haitian students motivation and the percentage of students who are adults returning to education (ARE).

Keywords: motivation; engagement; adult learning; universities; higher education; knowledge societies; Haïti.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	viii
Liste des abréviations.....	ix
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
1. Chapitre 1 : Problématique	5
1.1 L’enseignement supérieur et le contexte mondial du XXIe siècle.....	6
1.1.1 L’enseignement supérieur et l’économie de savoir.....	7
1.1.2 L’enseignement supérieur et les sociétés de savoir	9
1.2 L’enseignement supérieur, nouveau rôle, défis et obstacles.....	10
1.2.1 L’enseignement supérieur et son nouveau rôle.....	11
1.2.2 L’enseignement supérieur face à ses défis et ses obstacles	13
1.2.3 L’enseignement supérieur et la motivation.....	15
1.3 L’enseignement supérieur en Haïti	21
1.3.1 L’enseignement supérieur en Haïti à l’heure des sociétés de savoirs	21
1.3.2 L’enseignement supérieur en Haïti et la motivation des étudiants	24
2. Chapitre 2 : Cadre théorique.....	29
2.1 Les théories de la motivation	30
2.1.1 Les théories de la motivation, une histoire liée au comportement humain.....	30
2.1.2 Les théories de la motivation en lien à l’apprentissage	31
2.2 La motivation aux études supérieures.....	33

2.2.1	Les théories motivationnelles et la participation des adultes aux études supérieures	34
2.2.2	La motivation à l'engagement, un aspect spécifique	36
2.3	La motivation des étudiants à s'engager aux études supérieures	39
2.3.1	Une définition de la motivation en lien à l'engagement aux études supérieures	39
2.3.2	Un cadre théorique de la motivation à l'engagement	41
3.	Chapitre 3 : Méthodologie	50
3.1	La collecte de données	51
3.1.1	La population et le déroulement de la collecte	51
3.1.2	Les instruments de la collecte de données	52
3.2	L'analyse et le traitement des données	56
3.2.1	L'analyse et le traitement des données quantitatives	56
3.2.2	L'analyse et le traitement des données qualitatives	73
4.	Chapitre 4 : Résultats	77
4.1	Les résultats de l'analyse quantitative des données	77
4.1.1	L'analyse de la population d'enquête	79
4.1.2	L'analyse des motifs d'engagement aux études supérieures	85
4.1.3	L'analyse des processus motivationnels	93
4.2	Les résultats de l'analyse qualitative des données	101
4.2.1	Les motifs d'engagement des interviewés aux études supérieures	101
4.2.2	Le processus d'engagement des interviewés aux études supérieures	107
4.2.3	Les obstacles à l'engagement aux études supérieures	109
4.3	La poursuite des études	114
5.	Chapitre 5 : Discussion	116
5.1	Les tendances de la motivation à l'engagement aux études supérieures en Haïti	116
5.1.1	L'interprétation des motifs d'engagement aux études supérieures	117
5.1.2	L'interprétation des caractéristiques de notre population	118

5.1.3 L'interprétation des obstacles à l'engagement aux études supérieures.....	119
5.2 Les limites de la recherche sur la motivation à l'engagement en Haïti	120
5.3 L'apport de la recherche et les perspectives	121
Conclusion	123
Bibliographie.....	128
Annexe A : questionnaire sur la motivation des étudiants haïtiens	i
Annexe B : grille d'entrevues à la motivation des étudiants haïtiens	vii
Annexe C : figures de la population interviewée.....	x
Annexe D : résumé du modèle de Carré	xii

Liste des tableaux

Tableau I: éléments de l'échelle de motivation aux études supérieures.....	57
Tableau II: distribution des échelles « motifs ».....	59
Tableau III: distribution des échelles « processus ».....	60
Tableau IV: distribution des échelles avec Alpha si un élément effacé.....	61
Tableau V: statistiques de l'échelle économique (ECO).....	62
Tableau VI: statistiques de l'échelle épistémique (EPI).....	62
Tableau VII: statistiques de l'échelle hédonique (HED).....	63
Tableau VIII: statistiques de l'échelle identitaire (IDE).....	63
Tableau IX: statistiques de l'échelle opératoire professionnelle (OPR).....	64
Tableau X: statistiques de l'échelle vocationnelle (VOC).....	64
Tableau XI: statistiques de l'échelle perception de compétences (COMP).....	65
Tableau XII: statistiques de l'échelle projet (PROJ).....	66
Tableau XIII: statistiques de l'échelle sentiment d'autodétermination (SD).....	66
Tableau XIV: échelle de motivation aux études supérieures.....	67
Tableau XV: skewness et kurtosis des échelles.....	69
Tableau XVI: tests de normalité.....	70
Tableau XVII: quartiles des différentes échelles.....	71
Tableau XVIII: effectifs et pourcentages des échelles.....	72
Tableau XIX: livre des codes des données qualitatives de la motivation des étudiants.....	74
Tableau XX: moyenne, médiane, minimum et maximum des échelles.....	78
Tableau XXI: pourcentage des effectifs suite au regroupement des variables.....	79
Tableau XXII: pourcentage des répondants par groupe d'âge et par programme.....	81
Tableau XXIII: situation familiale des répondants.....	81
Tableau XXIV: domaine du dernier diplôme obtenu.....	82

Tableau XXV: nombre d'années depuis l'obtention du dernier diplôme	83
Tableau XXVI: personne assumant les frais d'études.....	83
Tableau XXVII: activité au moment de l'engagement au programme.....	84
Tableau XXVIII: personne assumant les frais d'études par type d'université fréquentée	92
Tableau XXIX: université fréquentée en fonction du sexe des étudiants	92
Tableau XXX: motifs d'engagement des interviewés aux études supérieures.....	102
Tableau XXXI: synthèse des résultats obtenus.....	115

Liste des figures

Figure 1: fil conducteur de notre recherche	20
Figure 2: P. Carré - cinq orientations et dix motifs d'engagement en formation	43
Figure 3: distribution des répondants suivant le sexe	80
Figure 4: nombre de répondants par type d'université fréquentée	82
Figure 5: niveau de scolarité des parents en pourcentage	84
Figure 6: motifs d'engagement des femmes aux études supérieures.....	85
Figure 7: motifs d'engagement des hommes aux études supérieures.....	86
Figure 8: motifs d'engagement des 31 à 40 ans aux études supérieures	88
Figure 9: motifs d'engagement des plus de 50 ans aux études supérieures.....	89
Figure 10: motifs d'engagement des étudiants de l'université publique.....	90
Figure 11: motifs d'engagement des étudiants des universités privées.....	91
Figure 12: pourcentage des effectifs pour les processus motivationnels	93
Figure 13: perception de compétences des étudiantes et des étudiants.....	94
Figure 14: perception de compétences et groupe d'âge des répondants.....	95
Figure 15: perception de compétences par type d'université fréquentée	96
Figure 16: projet et représentation de l'avenir versus sexe des étudiants.....	97
Figure 17: projet et représentation de l'avenir par groupe d'âge	97
Figure 18: projet et représentation de l'avenir par université fréquentée.....	98
Figure 19: sentiment d'autodétermination des étudiants et des étudiantes.....	99
Figure 20: sentiment d'autodétermination par groupe d'âge	100
Figure 21: sentiment d'autodétermination par université fréquentée	100
Figure 22: motifs d'engagement des interviewés aux études supérieures.....	103
Figure 23: motifs d'engagement en fonction du sexe des interviewés.....	106
Figure 24: processus d'engagement des interviewés haïtiens	107
Figure 25: processus d'engagement des interviewés en fonction du genre.....	108

Liste des abréviations

ACDI	:	Agence canadienne de développement international
ARE	:	Adultes en reprise d'études
CONATEL	:	Conseil national des télécommunications
IHSI	:	Institut haïtien de statistiques et d'informatique
OCDE	:	Organisation de coopération et de développement économique
PARC	:	Projet d'appui au renforcement des capacités en gestion de la santé
PNUD	:	Programme des Nations-Unies pour le développement
UDEM	:	Université de Montréal
UEH	:	Université d'état d'Haïti
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Bruno Poellhuber, pour sa patience et son action déterminante à des moments précis ce qui m'a encouragée à poursuivre jusqu'au bout mon mémoire.

Ma chère famille, vous savez combien vous êtes importante pour moi et comment chacun de vos encouragements et de vos prières, malgré la distance, m'a permis d'avancer jour après jour. Ce résultat est donc un cadeau adressé à mon père, Laferté Eustache, et ma mère Ilancia Loxident. Mes remerciements chaleureux vont également à ma sœur Martine Eustache pour son support indéfectible. Merci aussi à Karlyne Eustache-Hédreuil, François et Graphy Jules qui m'ont soutenue à chaque occasion.

Je veux aussi remercier tous les étudiants et responsables des universités en Haïti qui m'ont permis de réaliser mon travail de recherche. Merci beaucoup à Madame Ibtihel Bouchoucha de m'avoir grandement aidée dans le traitement de mes données quantitatives.

Introduction

Notre travail, *motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti*, tend à traiter d'une problématique liée à l'andragogie dans un contexte différent de celui du Québec et du Canada. De fait, notre recherche se déroule en Haïti, un pays qui entretient de nombreux et importants rapports avec le Canada et qui partage l'utilisation de la langue française avec le Québec. D'ailleurs, le ministère des Relations internationales du Québec mentionne sur son site deux autres raisons expliquant les nombreuses relations entre les deux pays. Il s'agit de la proximité géographique et de la présence d'une forte communauté de Québécois d'origine haïtienne au Québec (Ministère des relations internationales du Québec, 2010).

Haïti étant l'un des pays les plus pauvres de la planète, la relation entre les deux pays s'exprime souvent par le biais de l'aide internationale. Ainsi, le Canada appuie le développement en Haïti depuis 1968 et l'Agence canadienne de développement internationale (ACDI) y était présente depuis plus de 40 ans jusqu'à l'arrêt de ses activités comme institution en 2013. En se basant sur un rapport de 2008 de l'ACDI, Haïti était le plus important bénéficiaire de l'aide au développement dans les Amériques et occupait le second rang pour le budget accordé par l'ACDI dans un pays (Agence canadienne de développement internationale, 2008). Haïti est aussi le premier bénéficiaire du programme québécois de développement international (Ministère des relations internationales du Québec, 2010).

Ainsi donc, les Canadiens et les Québécois ont plusieurs raisons qui doivent les pousser à s'intéresser à ce qui se passe en Haïti. En effet, en plus du lien francophone avec le Québec, il faut compter la descendance immigrante et surtout les investissements sous forme d'aide de toutes sortes consentie à même les fonds des contribuables du Canada et du Québec. Cette aide prend différentes formes et arrive parfois en Haïti par le biais des institutions universitaires comme, par exemple, le programme PARC - projet d'appui au renforcement des capacités en gestion de la santé - auquel collabore l'Université de Montréal (Agence canadienne de développement international, 2011).

Concernant la situation géographique du pays de l'étude, Haïti est situé dans la mer des Caraïbes et fait partie des Grandes Antilles. Il occupe environ un tiers de l'île d'Hispaniola

qu'il partage avec la République dominicaine. Haïti s'étend sur 27,750 km² et conquiert son indépendance par la guerre en affrontant l'armée de Napoléon Bonaparte. Il devient ainsi en 1804 le premier pays noir indépendant du monde et le seul pays indépendant francophone en Amérique. Par la suite, son histoire est une longue série de guerres fratricides et de dictatures dont la plus récente est celle des Duvalier. Depuis 1986, le pays a entamé une longue et difficile marche vers la démocratie et vers le développement économique; une nécessité, car le chômage officiel atteint 60 % de la population; l'espérance de vie est d'environ 50 ans pour les hommes et 54 ans pour les femmes; le pays se classe au 150^e rang sur 173^e des pays recensés selon l'indice de développement humain des Nations Unies. Le budget des gouvernements dépend à 80 % de l'aide internationale (Leclerc, 2013; Manigat, 1993).

Cette situation de pauvreté et, par ricochet, de vulnérabilité va décupler l'impact du tremblement de terre du 12 janvier 2010 qui frappe le principal centre urbain du pays, la capitale, Port-au-Prince. Sur une population de près de 10 millions d'habitants, environ 2 millions de personnes vivent à Port-au-Prince qui regroupe toute la capacité de gouvernance du pays. Les conséquences de l'absence de l'application des normes d'urbanisme dans cette capitale surpeuplée vont se traduire par la mort d'environ 250,000 personnes, 300,000 blessés et environ 1.5 million de sans-abri ou de déplacés. Le fragile système étatique s'effondre, à l'image des bâtiments du gouvernement, et l'absence de planification et d'organisation se fera cruellement sentir malgré la forte solidarité internationale (Junior, Geffrad, Chauvet, et Duval, 2010; Leclerc, 2013).

Cette vulnérabilité est celle aussi des institutions éducatives qui furent tout autant touchées dans cette catastrophe. La majorité des écoles du pays et de la quasi-totalité des institutions universitaires se trouvent à Port-au-Prince. Les conséquences sont que les 2/3 de la population scolaire ont été affectés par le séisme; 38,000 élèves et 1300 professeurs y ont perdu la vie. Le journal le Nouvelliste en Haïti dans son édition spéciale cite le coordonnateur du recensement des édifices scolaires endommagés qui estime à 70 % la destruction des établissements scolaires (Junior et al., 2010). Tous les bâtiments universitaires qu'ils soient publics ou privés ont été endommagés. Par exemple, pour l'université d'état d'Haïti (UEH), la seule institution publique nationale d'enseignement supérieur, qui a ses 11 facultés dispersées

dans la capitale, les dommages sont immenses à l'image de la faculté de linguistique qui compta 300 morts, dont le doyen de la faculté (Beauchemin, 2010).

Cependant, les problèmes du système éducatif et de l'université ne datent pas du tremblement de terre de 2010. Avant le séisme, 50 % des enfants d'âge scolaire ne fréquentaient pas l'école. L'université publique et privée accueillait difficilement 20,000 étudiants (Leclerc, 2013). L'état ne consacre que 0,7 % de son budget à l'éducation, à titre de comparaison, c'est 4 % ou 5 % dans les autres pays de la Caraïbe et 20 % au Québec (Beauchemin, 2010). En 2012, le budget du gouvernement haïtien ne prévoyait que 0,54 % pour l'enseignement supérieur (Cadet et Hilaire, 2012).

D'une part, nous avons donc un pays fragile au point de vue politique car en tâtonnement vers la démocratie depuis 1986; fragile aussi sur le plan économique, social et environnemental et qui après le tremblement de terre du 12 janvier 2010 doit urgemment s'engager dans la voie de la reconstruction et du développement, mais qui paradoxalement n'a pas l'habitude de consacrer une part importante de ses ressources à l'éducation. Or, « l'éducation constitue pour ainsi dire l'un des leviers les plus puissants pour assurer le développement durable » (Mamadou, 2007, p. 2). Nous précisons que le développement durable est défini par le ministère du Développement durable, Environnement et Parcs du Québec, comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Ministère du Développement durable, Environnement et Parcs, 2002).

D'autre part, « autant la pauvreté ne peut être vaincue sans une éducation de qualité pour tous, autant il faut admettre que l'éducation est difficile dans un contexte de pauvreté » (Mamadou, 2007, p. 3). Les états fragiles consacrent alors leurs maigres ressources à l'éducation de base primaire alors que l'enseignement supérieur ne peut être ignoré si l'on veut réellement parler de développement. Ainsi, nous verrons dans les pages qui suivent que le développement de nos sociétés actuelles va obliger l'enseignement supérieur à assumer une nouvelle mission qu'il ne pourra accomplir que si les adultes acceptent de se former pour répondre aux besoins de telles sociétés. Or, l'apprentissage des adultes implique, nous le verrons aussi, un ensemble de conditions spécifiques dont particulièrement la motivation à s'engager en formation

puisque les adultes sont libres de leur choix. Par contre, la motivation étant un concept complexe, très lié à l'environnement socioculturel, nous ne pourrons l'étudier que dans un contexte limité. C'est ainsi que nous serons amenée à nous questionner spécifiquement sur la motivation des étudiants haïtiens à s'engager aux études supérieures en Haïti.

Pour répondre à notre questionnement, nous consulterons les travaux en lien avec la motivation afin de dégager un cadre théorique pour notre recherche. Ceci fait, nous pourrons mettre en place notre collecte de données afin de recueillir les informations nécessaires pour répondre à notre questionnement. Ensuite, nous procéderons à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats qui, nous l'espérons, apporteront une meilleure compréhension de la motivation à l'engagement aux études supérieures en Haïti. En effet, cet approfondissement des connaissances de la motivation aux études supérieures dans le contexte spécifique haïtien contribuera, dans une perspective globale, à la réalisation de la nouvelle mission de l'enseignement supérieur, objectif crucial pour les sociétés du monde actuel.

1. Chapitre 1 : Problématique

Une recherche sur la motivation, dans le contexte haïtien, peut paraître inusitée. En effet, vu la situation économique difficile et les crises répétitives dues à des causes naturelles ou sociales, on pourrait croire qu'il ne faille s'intéresser qu'à la question du développement économique. Cependant, le développement est aujourd'hui un tout, qu'il faut envisager de manière holistique. C'est donc aussi adressé le développement économique que de s'intéresser au développement de l'éducation en Haïti et particulièrement au développement de l'enseignement supérieur.

Toutefois, nous avons déjà souligné le manque d'intérêt pour l'éducation en Haïti et à fortiori pour l'enseignement supérieur. Le recteur de l'Université d'état d'Haïti (UEH), M. Jean-Vernet Henry, résumait la situation dans un article du journal *La Presse* en disant « même avant le séisme, le gouvernement s'occupait très peu de l'université d'état. On est sous-financé et sous-équipé. » (Beauchemin, 2010).

Pourtant le lien entre développement et enseignement supérieur semble être une évidence pour les scientifiques comme le docteur Hérold Toussaint qui assure des cours à l'université Laval, et qui travaille aussi à l'UEH. Il disait à Port-au-Prince au mois de mars 2012 au journal *Le Nouvelliste* d'Haïti qu' « aucun pays au monde dans ce XXI^e siècle ne se développera s'il n'accorde de l'importance à l'enseignement supérieur » (Geffrad, 2012). C'est le même discours que nous trouvons dans un extrait du préambule de la déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), soit :

Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. (UNESCO, 1998, paragr. 2)

Notre travail s'inscrit dans le cadre de cette déclaration, car former des individus qualifiés et éduqués requiert des conditions optimales pour l'apprentissage et « l'on sait aujourd'hui que

l'apprentissage est lié de façon serrée à la question des motivations » (Fenouillet, 1996, cité par Carré, Aubret, Chartier, Degallaix, & Fenouillet, 2001, p. 184). Notre recherche, en contribuant à augmenter les connaissances sur la motivation des étudiants haïtiens à s'engager aux études supérieures en Haïti, devrait ultimement aider à l'amélioration des conditions d'apprentissage des étudiants et donc aider à former des individus qualifiés capables de répondre aux défis de nos sociétés actuelles.

Ainsi, dans les paragraphes qui suivent, nous allons aborder deux éléments découlant de la déclaration de l'UNESCO qui font le lien entre l'enseignement supérieur et le développement durable des pays. Il s'agit de la place de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial des sociétés du savoir et du nouveau rôle découlant de cette position. Cependant, qui dit nouveau rôle, dit également nouveaux défis et obstacles à surmonter pour la mise en place des changements nécessaires. Ces défis et obstacles sont systémiques, mais les solutions ne peuvent découler que de l'analyse des impacts sur les éléments mêmes des systèmes comme, par exemple, sur les étudiants et leur motivation. Ainsi, nous dégagerons notre question générale de recherche en mettant en relation, d'une part les concepts d'économie du savoir et de sociétés de savoir avec l'enseignement supérieur, particulièrement les universités; avec d'autre part l'impact de cette nouvelle donne mondiale sur l'intérêt porté à la motivation et donc dans notre cas sur la motivation des étudiants d'un pays sous-développé comme Haïti.

1.1 L'enseignement supérieur et le contexte mondial du XXIe siècle

Travaillant sur l'éducation en lien avec le développement économique, nous avons choisi de ne pas l'analyser en fonction des données économiques traditionnelles comme le pourcentage de croissance économique des pays ou autres, mais plutôt de baser notre approche sur la nouvelle conception même de l'économie qui bouleverse les sociétés humaines en ce XXIe siècle.

Pour faire cette analyse de la nouvelle vision de l'économie, nous allons utiliser l'approche de l'enseignement supérieur et des études supérieures de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), de la Banque mondiale et de l'UNESCO. Les données provenant de ces institutions s'appuient sur des recherches commanditées auprès des

scientifiques ou développées en partenariat avec le monde scientifique. Nous amorçons donc notre analyse de l'enseignement supérieur, par sa relation avec le concept de l'économie de savoir qui évoluera, par la suite, pour donner celui de sociétés du savoir et une nouvelle organisation de l'enseignement supérieur universitaire.

1.1.1 L'enseignement supérieur et l'économie de savoir

Cette approche de l'OCDE a été vulgarisée dès 1996 à travers son rapport intitulé *l'Économie fondée sur le savoir*. L'idée véhiculée dans ce document est que les économies « reposent directement sur la production, la diffusion, et l'utilisation du savoir et de l'information » (Organisation de coopération et de développements économiques OCDE, 1996, p. 7). Une pléiade d'expressions comme économie du savoir, économie de la connaissance, ou encore capitalisme cognitif font leur apparition et amènent le postulat que le savoir est moteur de développement économique. C'est ainsi que nous lisons dans les premières lignes de l'avant-propos du rapport « le savoir est désormais reconnu comme moteur de la productivité et de la croissance économique » (OCDE, 1996, p. 3).

L'OCDE base sa nouvelle approche de l'économie sur les changements qu'elle constate dans le travail et la production. En effet, pour l'OCDE, il fallait tenir compte du développement de la technologie de l'information qui oblige les travailleurs à adapter leur connaissance et leur compétence à un marché de l'emploi changeant du fait de l'innovation et de la mondialisation. Pour intégrer le savoir à la croissance et à la productivité, l'institution met l'accent dès le résumé de son rapport sur « les investissements consacrés à la recherche-développement, à l'enseignement et à la formation, et à de nouvelles structures d'organisations du travail » (OCDE, 1996, p. 7).

C'est le même constat qui est fait lorsque M^{me} Irina Bokova, directrice générale de l'UNESCO, nous dit qu'à « l'ère de la mondialisation, l'apprentissage des adultes revêt une importance cruciale. L'intégration économique, la technologie, les migrations et la complexité des défis mondiaux donnent une valeur accrue aux connaissances et aux compétences » (UNESCO, 2010). Les chercheurs en éducation des adultes font souvent état de ces changements dans leurs travaux. Par exemple, nous lisons que « l'accélération du

développement des connaissances et des technologies nouvelles crée d'énormes pressions pour que les adultes s'engagent dans un processus d'éducation permanente » (Blais, 1982, p. 2).

Cette approche ne fait pas l'unanimité dans le monde scientifique. Nous pensons qu'il est important de noter cela afin de situer notre présentation dans le cadre d'un choix d'utilisation de données de recherche qui n'exclut pas une connaissance des analyses différentes de la situation. En effet, ce discours qui établit un lien direct entre l'éducation et l'économie est critiqué par certains qui y voient un moyen de contrôle de l'éducation par l'économie. C'est ce qui ressort du rapport d'une chercheuse de l'UQAM qui nous permet, cependant, en même temps, de comprendre le lien particulier de l'économie du savoir avec l'enseignement supérieur. Nous citons donc Descheneau-Guay (2008) :

Avec son aspect plus consensuel, le discours de l'économie du savoir offre ainsi l'avantage pour les plus libéraux de permettre la pénétration de secteurs considérés comme prometteurs, notamment les technologies éducatives, et de valoriser conséquemment le capital sous couvert de développement égalitaire des connaissances. L'éducation, en particulier l'éducation supérieure, s'avère un domaine idéal à promouvoir, essentiellement parce qu'il s'agit d'un marché à fort potentiel d'exploitation (technologies éducatives, logiciels, formations à distance, etc.) et rallie dans le même temps la majeure partie de la population. De fait, qui se porterait contre le savoir? Qui oserait s'opposer à un monde sans frontières pour la connaissance? (Descheneau-Guay, 2008, p. 11)

En effet, ce discours qui lie l'économie et le savoir est difficile à contrer sans paraître s'opposer à la démocratisation de la connaissance. Il est important, cependant, de tenir compte de ces critiques, car effectivement, cette nouvelle donne mondiale n'a pas que des aspects positifs surtout pour les pays les moins avancés. Ces appréhensions exprimées par les chercheurs quant à une mainmise de l'économie sur l'éducation ont été ainsi prises en compte par l'UNESCO qui en tant qu'organisation chargée de l'éducation convoque dès 1998 sa première conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Nous allons maintenant suivre, avec cette organisation, le transfert du concept d'économie de savoir à celui de sociétés de savoir et ouvrir ainsi la voie à l'analyse du nouveau rôle de l'enseignement supérieur.

1.1.2 L'enseignement supérieur et les sociétés de savoir

Dans la préface de son document *Vers les sociétés de savoir* (UNESCO, 2005), l'UNESCO nous place d'emblée dans une nouvelle ère, celle du règne des nouvelles technologies de l'information qui seraient à la base des grands changements constatés dans la production, la société et même, par ricochet, la culture. Il s'agit des mêmes constatations faites par l'OCDE et qui ont conduit au concept de l'économie de savoir, mais l'accent est mis ici sur la production en lien avec la société donc en lien avec l'humain. Dans ce sens et suivant sa mission, l'UNESCO adopte le concept de développement humain durable qui met l'humain au centre du développement durable. L'idée est que « le bien-être humain des individus et des communautés est vu maintenant comme la finalité du développement. Le développement intègre toujours des préoccupations économiques, mais à celles-ci s'ajoutent des dimensions écologiques, sociales, culturelles et éthiques » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001, fiche 2).

L'UNESCO souligne la nécessité de distinguer la société de l'information des sociétés de savoir. En effet, le concept de société de l'information fait référence à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et à la multiplication des réseaux d'information dont l'utilisation serait une partie de ce qui constitue les sociétés de savoir. Ainsi, le « savoir est devenu l'objet d'immenses enjeux économiques, politiques et culturels, au point de pouvoir prétendre qualifier les sociétés de sociétés du savoir » (UNESCO, 2005, p. 5). Les sociétés de savoirs se définissent alors comme des sociétés qui ont la « capacité d'identifier, de produire, de traiter, de transformer, de diffuser et d'utiliser l'information en vue de créer et d'appliquer les connaissances nécessaires au développement humain » (UNESCO, 2005, p. 27).

Avec le concept de sociétés du savoir, le transfert est fait de l'utilisation de l'information pour l'innovation et la compétitivité en vue du développement économique à l'utilisation de cette même information comme opportunité de développer des sociétés axées sur le savoir et qui ont pour mission le développement humain durable, soit donc l'humain comme objectif final de développement.

C'est dans ce contexte d'idées que l'UNESCO (2001) livre ses recommandations sur le nouveau rôle de l'enseignement supérieur en disant « que l'émergence d'une société fondée sur le savoir est un moteur dans les transformations actuelles de l'enseignement supérieur. Elle réaffirme les missions de l'enseignement supérieur en matière d'élaboration et de diffusion du savoir... » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001, fiche 3). De plus, dans la même page du document, l'Organisation des Nations-Unies établit l'orientation que doit avoir cette production de la connaissance en spécifiant que « l'enseignement supérieur est dans une position exceptionnelle pour jouer un rôle actif afin de s'assurer que les sociétés fondées sur le savoir restent au service de la paix et de la démocratie dans le monde » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001, fiche 3).

La nouvelle charge de l'enseignement supérieur est donc énorme et déborde largement le simple cadre de la transmission du savoir. Est-ce que tous les secteurs de la société le voient ainsi? A-t-il les moyens de sa charge? Quels sont les impacts de ce nouveau rôle sur les sociétés en général et les moins avancées en particulier? Autant de questions qui font débat et qui ne trouveront certainement pas de réponses dans les paragraphes qui suivent, mais de les poser, permettent de mieux comprendre la complexité de la situation de l'enseignement supérieur dans nos sociétés actuelles ce qui nous conduira à l'impact que cette situation engendre sur les acteurs sociaux comme les adultes qui sont poussés à s'engager en formation.

1.2 L'enseignement supérieur, nouveau rôle, défis et obstacles

Avant de parler du nouveau rôle de l'enseignement supérieur, nous allons prendre le temps de définir ce concept. L'UNESCO (1998) nous dit dans le préambule de sa déclaration mondiale que « l'enseignement supérieur comprend tout type d'études, de formation ou de formation à la recherche, assurées au niveau postsecondaire par un établissement universitaire ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'État » (UNESCO, 1998, paragr. 1). L'OCDE (2003) en donne une définition semblable et parle d' « un niveau ou cycle d'études postérieur à l'enseignement secondaire. Ces études sont faites dans des établissements d'enseignement supérieur comme les universités, les instituts polytechniques publics et privés et aussi dans divers autres lieux » (Banque Mondiale, 2003, p. 27).

Ces définitions nous permettent de situer l'enseignement supérieur comme des études qui se font après les études secondaires, mais aussi que ces formations se donnent dans des universités en grande partie. Dans le cadre de notre travail, nous allons parler indifféremment d'enseignement supérieur ou des universités, car nous ne tiendrons compte que des universités qui « constituent indubitablement un élément clé de tous les systèmes d'enseignement supérieur » (Banque Mondiale, 2003, p. 1).

1.2.1 L'enseignement supérieur et son nouveau rôle

Nous avons discuté précédemment de l'économie du savoir prôné par l'OCDE et du lien particulier que cette économie de savoir voulait entretenir avec l'enseignement supérieur du fait du fort potentiel de ce secteur précis de l'éducation. En fait, pour l'OCDE et l'économie de savoir, l'enseignement supérieur doit faire le lien entre l'éducation et les entreprises en ce sens que les universités doivent collaborer avec les entreprises pour innover et rendre applicables les connaissances produites en vue de l'utilisation de tout un chacun dans la société. Ainsi, Milot (2003) nous dit que « le système scientifique (dont font partie les institutions d'enseignement supérieur) représente les fonctions clés d'une économie du savoir notamment la production, la transmission et le transfert des connaissances » (Milot, 2003, p. 69). Nous précisons pour analyse future que la production de connaissances, par les travaux de recherche notamment, la transmission et le transfert de ces connaissances prennent forme dans le système universitaire principalement à travers les tâches des enseignants et des étudiants.

Le nouveau rôle de l'enseignement supérieur en ce qui concerne l'économie de savoir se situe à trois niveaux et se résume par le fait que les universités doivent s'appuyer sur « un pragmatisme institutionnel à vocation universelle capable de soutenir l'économie de chaque nation, de produire des connaissances pour les industries du savoir et de leur fournir le personnel hautement qualifié à la base de l'avantage comparatif d'une entreprise » (Gibbons, cité par Milot, 2003, p. 70). En somme, l'enseignement supérieur doit poursuivre la recherche de connaissance fondamentale, mais dans la visée du développement économique de chaque nation; il doit aussi produire des connaissances pour permettre la performance des entreprises particulièrement les connaissances liées aux industries du savoir; enfin, il faut préparer les

étudiants à répondre aux besoins de compétences des entreprises donc il faut former des employés productifs et créatifs (Milot, 2003). Cette façon de voir l'enseignement supérieur est celle qui inquiète, car les universités deviennent alors des centres d'enseignement annexés à l'économie et aux besoins des entreprises. Nous rappelons en ce sens le travail d'Amélie Deschesneau-Guay que nous avons déjà cité précédemment (Descheneau-Guay, 2008).

Par contre, le rôle attribué par l'UNESCO à l'enseignement supérieur est fonction de sa conception des sociétés de savoir, plutôt que celle de l'économie de savoir, et s'appuie sur le concept de développement humain durable. C'est ce regard que nous allons prioriser dans notre travail de recherche, car il nous semble plus complet. En effet, dans le préambule de la déclaration sur l'enseignement supérieur, nous lisons que « la société est de plus en plus fondée sur le savoir, de sorte que l'enseignement supérieur et la recherche sont désormais des composantes essentielles du développement culturel, socio-économique et écologiquement viable des individus, des communautés et des nations » (UNESCO, 1998, paragr. 3). Pour faire suite à cette mise au point, la mission de l'enseignement supérieur est exprimée dans les deux premiers articles de la déclaration. Le premier article fait état de la mission d'éducation, de formation et de recherche et le second article parle du rôle d'éthique, d'autonomie, de responsabilité et de fonction d'anticipation.

L'enseignement supérieur doit donc former des personnes qualifiées et capables de répondre aux défis du monde actuel, mais aussi des citoyens responsables pour soutenir les valeurs de la démocratie. Il s'agit de faire de la recherche pour trouver des solutions aux problèmes de la société de savoir y compris ceux des entreprises tout en veillant à laisser de l'espace à la diversité culturelle. L'accent est mis aussi sur l'aspect éthique des tâches universitaires et sur l'indépendance et l'autonomie nécessaire à l'enseignement supérieur afin qu'il puisse analyser et critiquer les tendances de la société et défendre les valeurs universelles comme la paix et la justice. La barre est donc haute pour l'enseignement supérieur et ce nouveau rôle vient avec énormément de défis et d'obstacles.

1.2.2 L'enseignement supérieur face à ses défis et ses obstacles

Nous avons vu que l'OCDE suite à des changements sous l'effet, entre autres, des nouvelles technologies de l'information a été la première institution à introduire un nouveau discours par lequel l'éducation et l'économie se retrouvent liées. Face aux critiques et au danger de ce discours, l'UNESCO introduit les concepts du développement humain durable et des sociétés du savoir. Afin d'opérationnaliser cette vision, le rôle de l'enseignement supérieur et des universités a été revu et élargi. Ces décisions ont des impacts, comme nous allons le voir, sur l'enseignement supérieur et les universités. Ainsi :

L'enseignement supérieur est partout confronté à des défis et des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans les conditions d'accès et le cours des études, la promotion du perfectionnement du personnel, la formation fondée sur les compétences, l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche et les services, la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés, l'établissement d'accords de coopération efficaces et la possibilité d'accéder équitablement aux bienfaits de la coopération internationale (UNESCO, 1998, paragr. 1).

Nous citons ici, en résumé, les défis auxquels sont confrontées les universités, mais il en existe bien d'autres liés au contexte spécifique de chaque pays, particulièrement dans les pays les moins avancés tels qu'Haïti.

Gilles Breton, de l'Université Laval, fait mention des liens entre enseignement supérieur, désormais qualifié de vital, et développement des pays émergents (Banque Mondiale, 2003). On y fait état du fossé qui s'élargit en raison de la fracture numérique entre les pays et au sein de ceux-ci. En outre, les pays en développement et les moins avancés comme Haïti font face à une combinaison de défis et d'obstacles anciens et nouveaux. En effet, l'enseignement supérieur dans les pays pauvres présentait déjà des problèmes spécifiques liés à leur situation économique et sociale, mais maintenant ces pays doivent résoudre ces problèmes au plus vite et en même temps s'adapter à cette nouvelle réalité des sociétés de savoir (Banque Mondiale, 2003).

L'enseignement supérieur a un nouveau rôle, car le contexte social mondial a changé sous l'effet du développement des nouvelles technologies de l'information et les conséquences sont nombreuses. Les universités doivent former des personnes venant d'horizons divers avec des

cultures et des valeurs différentes. Il faut aussi pouvoir faire de la recherche fondamentale tout en faisant de la recherche-action axée sur la résolution des problèmes des communautés. Les universités doivent, en outre, pouvoir innover pour faire face à la concurrence et à la compétitivité. Il faut aussi veiller à l'éthique et au maintien de l'autonomie en raison de l'utilisation des fonds privés dans la mise en place des projets universitaires (UNESCO, 2005).

D'autres problèmes guettent encore les universités et sont difficiles à détecter, demandant une grande vigilance aux responsables décisionnels. Par exemple, la Commission canadienne pour l'UNESCO recommande aux universités de faire une utilisation critique des nouvelles technologies qui doivent rester à leur service tout en encourageant leur intégration dans leurs tâches. L'idée est de toujours mettre l'humain au centre de l'utilisation de ce développement de la technologie en l'utilisant de manière positive comme, par exemple, pour aider à la mobilité des travailleurs entre les pays, favoriser le partage des connaissances et la formation à distance, modifier le rôle des enseignants par la mise à niveau des compétences. Elle rappelle aussi de veiller à l'équité dans la distribution des fonds de recherches en s'assurant que certains secteurs novateurs ne mobilisent pas toutes les ressources au détriment des autres causant ainsi une polarisation dans les connaissances. Enfin, la Commission parle de centrer l'éducation sur les compétences et les aptitudes, mais aussi de reconnaître la diversité culturelle (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2001).

Les défis et les obstacles que nous venons de nommer montrent la complexité du nouveau rôle de l'enseignement supérieur et les efforts qu'il doit fournir pour répondre aux attentes des sociétés de savoir. En outre, Mamphela Ramphele nous rappelle que le contexte local est essentiel pour comprendre les problèmes (Banque Mondiale, 2003). Il semble donc que la charge de trouver des solutions et de transformer en succès cette nouvelle réalité mondiale se joue, en réalité, dans chaque université au sein de chaque pays. C'est ainsi que dans l'article 10 de sa déclaration, l'UNESCO met l'accent sur les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur que sont les enseignants et les étudiants. Mais surtout, on y dit clairement que « les décideurs nationaux et institutionnels devraient mettre les étudiants et leurs besoins au centre de leurs préoccupations » (UNESCO, 1998, paragr. 3).

Bien entendu, dans de nombreux pays, l'État et les universités ont mis en place des mesures pour rendre l'offre de formation attrayante et inciter ainsi les adultes à s'y engager. Cependant, dans les pays où des mesures d'incitation ont été mises en place, elles se heurtent aux obstacles perçus par les candidats et qui les portent souvent à ne pas s'engager en formation. Une étude de l'OCDE nous dit que pour les candidats aux études supérieures, il s'agit du manque de temps, de fonds, d'information et de motivation (Pires, 2009; Pont, 2004). Les obstacles concernant le temps viennent de la nature des candidats qui sont des adultes avec des responsabilités familiales et professionnelles. La question du financement se pose, comme nous l'avons vu, aussi bien pour les universités que pour les étudiants qui doivent assumer les frais de scolarité, mais aussi les coûts associés aux études. D'autre part, les candidats sont souvent déroutés par la multiplication des filières ou ont des difficultés à trouver l'information spécifique recherchée. Enfin, la motivation qui se définit sommairement par Pires en terme de raisons, intérêts et besoins (traduction libre, Pires, 2009) constitue un obstacle important à la prise de décision devant aboutir à la participation à un programme universitaire. Vu l'importance de cet obstacle précis, nous allons en discuter en lien à l'enseignement supérieur.

1.2.3 L'enseignement supérieur et la motivation

Il convient de traiter de manière distincte de la question de la motivation aux études supérieures, vu l'importance de cette dernière dans la prise de décision devant aboutir à la participation à une formation chez les apprenants adultes. En effet, la motivation peut affecter à la fois les nouveaux apprentissages, mais aussi les comportements, les stratégies et les capacités développés dans les apprentissages antérieurs (traduction libre, Schunk, Pintrich, et Meece, 2008). En ce sens, il faut tenir compte des nouveaux courants du monde scientifique qui incitent à voir la motivation comme un processus complexe qui change avec le développement humain donc qui est différente si on traite de la motivation des enfants ou des adultes; mais aussi qui reflète les différences culturelles des groupes ou des individus (Schunk et al., 2008). Cependant, la motivation aux études supérieures fait l'objet d'un déficit d'études et de recherches sur les raisons et les attentes des adultes quant à l'apprentissage (traduction libre, Pires, 2009). Nous avons pu relever, néanmoins, quelques recherches qui suivent des prismes différents dans la façon d'aborder le sujet.

Ainsi, Laura Bao (Bao, 2011) s'est intéressée, dans sa recherche, à la motivation des étudiants, sans expérience professionnelle d'enseignement, à s'inscrire en première année des sciences de l'éducation. C'est donc la question de l'engagement initial qui est étudiée sous l'angle des dynamiques identitaires en cherchant le lien entre la dynamique individuelle et la motivation à rentrer en sciences de l'éducation. Elle base son travail sur le modèle de l'expectancy-value et sur la théorie des buts dans un premier temps. Ensuite, elle approfondit les théories des dynamiques identitaires particulièrement les théories de l'image de soi, des tensions identitaires et des stratégies de régulation qui en découlent. Son étude de cas fait ressortir la complexité de la trajectoire de chaque individu pouvant le mener à s'engager en formation. Au final, l'auteur a fait ressortir des phases de tensions identitaires dans la biographie des étudiants qui peuvent les avoir conduits à s'engager en formation comme moyen de régulation des ses tensions.

Thomas Brock (Brock, 2010), de son côté, s'est intéressé aux obstacles et solutions pertinentes pouvant conduire au succès des jeunes adultes aux études supérieures. Son approche est celle de la recherche-action alors qu'il constate que l'augmentation de l'accès aux études supérieures ne s'est pas accompagnée de succès aux études, vue comme persistance et obtention des diplômes, particulièrement pour les groupes à risque. S'appuyant sur le livre de Vincent Tinto (1993) intitulé « leaving college : rethinking the causes and cures of students attrition », qui postule que le succès aux études supérieures dépend fondamentalement des attributs des étudiants et des pratiques des institutions, Brock détermine qu'il faut travailler à relever les obstacles liés particulièrement à l'aide financière aux études, à l'accès aux services aux étudiants et à l'application des programmes de mise à niveau pour les études. Il s'agit dans les programmes de mise à niveau de veiller à ne pas décourager les étudiants qui peuvent arriver à se percevoir comme inaptes aux études supérieures et décrocher. L'accès aux services et à l'aide financière suppose d'offrir les ressources pour guider et orienter les étudiants.

Pour revenir à la motivation aux études supérieures, nous allons maintenant présenter un travail sur l'orientation des étudiants à l'université et aux raisons de l'engagement au doctorat. Capdevielle-Mougnibas, Hermet-Landois et Rossi-Neves (Capdevielle-Mougnibas, Hermet-Landois, & Rossi-Neves, 2004) montrent que l'orientation et l'engagement relèvent avant tout

d'un rapport au savoir. Ces auteurs qui font le constat que peu s'interrogent sur les motifs d'engagement dans des études longues et approfondies s'intéressent particulièrement à l'importance des processus subjectifs comme les processus inconscients qui font qu'un étudiant se mobilise dans un parcours avec préparation de thèse. C'est ainsi qu'à travers 16 entretiens de doctorants en histoire et en mathématiques, ces auteurs cherchent à relever les éléments d'information sur les motifs du choix disciplinaire et de l'engagement dans la recherche. Leur étude montre que la thèse ne constitue pas une stratégie professionnelle. Il s'agit d'un processus de création lié à un but d'accomplissement personnel. Les auteurs concluent que c'est l'attrait pour la matière étudiée et pour la recherche qui prédomine dans les motifs de l'engagement dans une thèse et aussi que c'est une affaire d'attraction et de plaisir pour un type de savoir donné.

Une autre façon d'aborder la question de la motivation aux études supérieures est celle de chercher à comprendre les facteurs de succès chez un groupe donné. Il s'agit ici du groupe des femmes américaines d'origine haïtienne. Carbonell, Philossaint, Kijai et Bailey (Carbonell, Philossaint, Kijai, & Bailey, 2011) se sont ainsi penchés sur les facteurs qui ont contribué au succès des femmes haïtiano-américaines aux études supérieures. Les auteurs ont utilisé un questionnaire en ligne et environ 213 Américaines d'origine haïtienne y ont répondu. Les répondantes considèrent leur propre motivation, l'accès aux ressources et leur gestion du temps comme les facteurs essentiels de leur réussite. Ensuite, nous trouvons l'assistance financière, leur perception personnelle des études, le support familial et la spiritualité. Les facteurs les moins importants dans ceux répertoriés pour l'étude sont la connaissance d'une seconde langue, le support communautaire et l'aspect de l'identité ethnique du campus.

Un aspect spécifique de la recherche sur la motivation aux études supérieures concerne ceux qui reprennent des études universitaires. Nils et Vertongen (Nils & Vertongen, 2010; Vertongen, Bourgeois, Nils, De Viron, & Traversa, 2009) ont ainsi travaillé sur les motifs de reprise d'études universitaires en fonction du niveau des programmes ou encore sur les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. Dans les deux cas, le groupe des répondants est celui d'adultes en reprise d'études (ARE). Concernant la motivation en fonction du niveau du programme, il apparaît que les adultes inscrits en certificat

universitaire sont plus motivés par des motifs de développement professionnel tandis que ceux en baccalauréat ou en master valident plus les motifs identitaires ou vocationnels. Pour tous les programmes, l'intérêt pour la matière enseignée existe, mais un peu plus fort chez ceux en baccalauréat ou en master. Cette étude conclut que les motifs d'entrée en formation des adultes diffèrent suivant le programme d'études. La seconde étude sur les motifs d'entrée en formation a permis de valider que les ARE soient motivés principalement par des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels suivant une adaptation de l'échelle de Carré dont nous verrons les détails dans notre cadre théorique. Ensuite, cette recherche a montré que pour les ARE les motifs dérivatifs et prescriptifs ne sont pas pertinents. L'estime de soi semble être aussi un motif sous-jacent à tous les autres motifs.

Le professeur Pires a voulu contribuer à combler le vide de la recherche sur la motivation aux études supérieures par son travail sur la motivation en lien avec l'éducation tout au long de la vie. Son étude part du principe que la motivation des adultes est basée sur les liens entre les raisons avancées par l'adulte, mais aussi la perception que cet adulte a des bénéfices et de la satisfaction apportés par la formation. Les résultats montrent que l'acquisition de connaissances et le développement intellectuel sont les principales raisons de la formation pour les apprenants adultes de l'étude soient des gradués en maîtrise ou en doctorat. Ensuite viennent la capacité de mieux faire son travail, la progression professionnelle ou encore de faire partie de la communauté scientifique. L'étude montre une forte corrélation entre les raisons d'apprendre, les bénéfices attendus et la satisfaction obtenue de la formation. Enfin, l'augmentation du revenu n'est pas considérée comme un bénéfice important de la formation (Pires, 2009).

Le professeur Pires met, en outre, l'emphase sur la nécessité de tenir compte des barrières et obstacles à la formation dans toutes études concernant la motivation des apprenants adultes. En se basant sur les travaux de Cross (1991), Merriam et Caffarella (1999), elle identifie trois types de barrières à la participation soient les barrières de disposition (internes, comme les attitudes par rapport à l'âge considéré pour apprendre); les barrières de situation (externes, comme les frais d'études); les barrières institutionnelles comme les procédures qui peuvent empêcher les adultes d'entreprendre une formation (Pires, 2009). Les résultats de l'étude

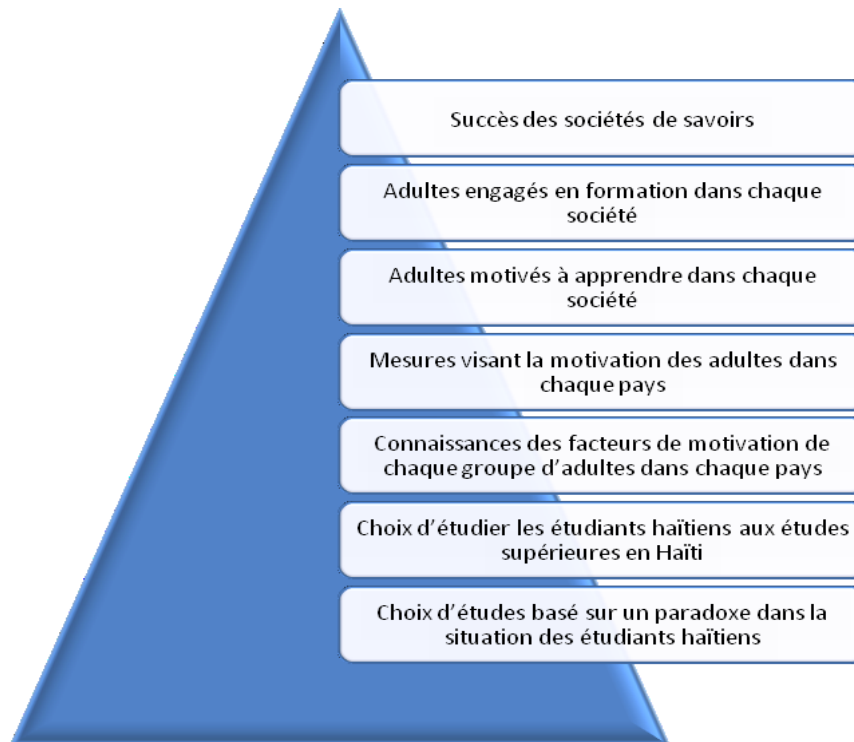
montrent que c'est le manque de temps et la difficulté de jongler entre différentes obligations, soit les contraintes professionnelles et familiales, qui constituent les principales barrières à la participation.

Philippe Carré semble voir la participation et la non-participation, soit donc les mesures d'incitation à la participation ou encore les moyens d'atténuation des obstacles à la participation, comme les deux faces d'une même situation qu'il faut considérer simultanément dans le développement de tout modèle théorique. Il considère, donc, que toute étude sur la motivation des adultes en formation doit tenir compte d'une « double série de facteurs : facteurs sociodémographiques objectifs de la participation, d'une part (et) facteurs psychopédagogiques et motifs subjectifs de l'engagement de l'autre » (Carré et al., 2001, p. 38). Nous verrons dans le cadre théorique que le modèle qu'il présente tient compte de ces deux groupes de facteurs.

En résumé, les obstacles et les barrières à la participation et à l'engagement aux études supérieures sont nombreux. L'enseignement supérieur doit trouver les moyens de les surmonter pour remplir sa nouvelle mission au sein des sociétés du savoir et les solutions ne peuvent venir qu'au niveau local ce qui a transféré la charge de la réussite sur les épaules de chaque université dans chaque pays. Ce transfert se traduit par des pressions directes et indirectes (mesures incitatives ou dissuasives) sur les acteurs sociaux, particulièrement les adultes, pour qu'ils s'engagent en formation.

Cependant, des questions peuvent se poser sur la liberté entourant cet engagement, car, comme nous l'avons déjà dit dans notre présentation, Madeleine Blais considère que le nouveau système faisait pression en quelque sorte pour que les adultes s'engagent en formation (Blais, 1982). Ainsi donc, les acteurs sociaux sont poussés à l'action afin de s'ajuster aux nouvelles exigences de la société du savoir et cela « implique l'analyse fine des dynamiques d'engagement des sujets sociaux dans le travail, la formation et l'apprentissage (car il y a nécessité) de mieux comprendre ce qui, dans la mobilisation effective des adultes, relève de l'engagement libre, de la soumission, voire de la souffrance » (Carré et al., 2001, p. 184). Pour illustrer et résumer nos propos, nous présentons une image qui peut servir de fil conducteur jusqu'à notre question de recherche :

Figure 1: fil conducteur de notre recherche



Nous savons avec Fenouillet (2011) que « la sociologie appliquée à la formation pour adulte a mis en évidence de très nombreuses variables à même d'affecter l'engagement en formation » (Fenouillet, 2011, p. 14) ce qui fait que comprendre la motivation des apprenants adultes devient de plus en plus important, spécialement dans les sociétés de savoir (traduction libre, Pires, 2009). C'est le même discours que nous retrouvons avec Carré (2001) qui nous dit que « la formation recouvre un ensemble de situations privilégiées, tant du fait des enjeux qu'elle recouvre à l'heure de la société dite cognitive et de son archétype, le travailleur de la connaissance, que parce que l'on sait aujourd'hui que l'apprentissage est lié de façon serrée à la question des motivations » (Carré et al., 2001, p. 184).

Ainsi, nous pouvons dire que la réussite des sociétés de savoir dépend de la motivation des apprenants adultes à s'engager en formation, et ce, malgré les obstacles à la participation dont nous avons discuté. Cette nécessité de la participation des adultes rend les recherches sur la motivation des adultes à s'engager en formation très importantes. Avant de nous poser des questions sur les caractéristiques de cette motivation à l'engagement si déterminant pour les

sociétés de savoir, nous allons examiner la situation de l'enseignement supérieur en Haïti, lieu de notre recherche puisque nous l'avons dit le travail de fond pour l'engagement se réalise au niveau national et même local.

1.3 L'enseignement supérieur en Haïti

Il est donc temps pour nous de nous arrêter sur la situation d'Haïti en lien avec les points saillants de cette nouvelle réalité de l'enseignement supérieur dans le monde. En effet, Haïti vit, comme les autres pays, les conséquences des changements mondiaux qui ont abouti à l'apparition des sociétés de savoir et au nouveau rôle de l'enseignement supérieur. Nous allons montrer, dans les paragraphes qui suivent, que le pays fait face aux défis qui affectent l'enseignement supérieur comme partout dans le monde, mais qu'une particularité s'y dégage qui rend, encore plus nécessaire, l'étude de la motivation aux études supérieures.

1.3.1 L'enseignement supérieur en Haïti à l'heure des sociétés de savoirs

Nous avons commencé notre problématique en établissant le lien entre développement et enseignement supérieur. Pour approfondir la compréhension d'un tel énoncé, nous avons analysé la place de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial du XXI^e siècle au travers des concepts de l'économie de savoir et des sociétés de savoir. Nous avons vu qu'une nouvelle définition du rôle de l'enseignement supérieur découlait de ces sociétés fondées sur la connaissance. Cependant, les perspectives ne sont pas que positives avec cette nouvelle donne mondiale. L'UNESCO évoque clairement ses préoccupations en référence à la réalité de la « fracture cognitive qui sépare les pays les plus favorisés des pays en développement, notamment les pays les moins avancés, tandis que, au sein même des sociétés, des fractures tout aussi profondes apparaissent ou s'élargissent » (UNESCO, 2005, p. 5).

C'est ainsi qu'à la sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), les participants ont « avancé que l'accès aux différentes technologies ainsi que la capacité à les décoder, à les comprendre et à se les approprier constituent un droit humain. » (UNESCO, 2010). Haïti connaît les effets du développement des technologies de l'information dans les sociétés de savoir. D'ailleurs, la population majoritairement composée de jeunes, 40 % de la population a moins de 15 ans (Beauchemin, 2010), est très attirée par les

objets de cette société de l'information. Nous relevons ce constat dans un rapport du directeur national du projet *Haïti et société de l'information*, du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Il nous dit que « malgré le très faible degré d'exposition, la population et les jeunes en particulier sont fortement attirés par ces technologies et ne ratent aucune occasion propre à les en rapprocher » (Noel, 2003, p. 87). De manière plus récente, lors d'une entrevue du directeur général du CONATEL (Conseil national des télécommunications en Haïti), nous apprenons qu'environ 6 millions de téléphones cellulaires sont activés dans le pays soit plus d'un Haïtien sur deux a un téléphone portable tandis que la pénétration de l'internet est d'environ 13 %, soit environ 1 500 000 utilisateurs (Duval, 2013).

Malheureusement, comme mentionné précédemment, le pays fait partie des moins avancés du continent. Depuis 1986, il s'est engagé dans un processus démocratique visant la paix et le développement économique durable. Cependant, la culture démocratique n'est pas encore intégrée dans le fonctionnement du pays et l'enseignement supérieur y est vu souvent comme un danger par les pouvoirs politiques qui préfèrent donc se concentrer sur l'éducation primaire. Ce choix du pouvoir politique a des conséquences sur l'enseignement supérieur en ce qui concerne la structure et l'attribution des ressources.

L'accès aux données fiables est extrêmement difficile pour Haïti. Cependant, nous avons pu trouver deux articles de chercheurs universitaires travaillant au Québec à partir desquels nous allons présenter la situation de l'enseignement supérieur en Haïti. Ce dernier connaît, donc, de graves problèmes structurels. Ainsi, on compterait environ 200 établissements d'enseignement, situés à 80 % dans le département de l'Ouest, et dont seulement 47 auraient les accréditations pour délivrer des diplômes (Toussaint, 2013). Ces institutions regrouperaient environ 220 000 étudiants, dont 12 % dans le secteur public. L'Université d'État d'Haïti (UEH) qui est la plus ancienne institution d'études supérieures du pays compterait environ 24 000 étudiants. La multiplication des institutions privées ne semble cependant pouvoir combler l'écart face à la demande « puisqu'il y aurait quelque 20 000 jeunes qui poursuivent leurs études à l'étranger, dont environ 75 % en République Dominicaine. » (Moisset, 2013).

Toujours en nous appuyant sur les travaux de ces deux chercheurs, nous voyons que les conditions de fonctionnement de ces établissements sont inadéquates qu'il s'agisse des différents types de ressources, des processus d'enseignement ou des résultats. Ainsi, en se basant sur des données de l'État haïtien de 2009, Moisset nous dit que 1550 des 1900 enseignants sont des chargés de cours et plus de 80 % d'entre eux ne détenaient pas une maîtrise ou un doctorat. Avec eux, nous pouvons résumer ainsi la situation : le nombre de diplômés est faible; il y a une absence quasi totale de travaux de recherche; les conditions de fonctionnement des enseignants et des étudiants sont déplorables; la déficience des infrastructures et des équipements existants est visible; il y a un manque et une inadéquation des matériels didactiques, des ressources bibliothécaires et des laboratoires de recherche; les programmes de formation sont mal adaptés au contexte et aux besoins du pays. (Moisset, 2013; Toussaint, 2013).

Un dernier point à considérer dans les problèmes structurels est la gouvernance. En effet, il n'existe pas de cadre réglementaire et normatif pour l'enseignement supérieur en Haïti. Aussi, chaque institution décide comme elle veut de son organisation. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP, 2010) reconnaissait ainsi la situation en disant :

Une totale restructuration s'impose, qui conduira à un nouveau mode de fonctionnement de l'enseignement supérieur qui devra, d'une part, contribuer aux besoins divers d'épanouissement des citoyens à travers le pays et, d'autre part, fournir à la société haïtienne les capacités et les compétences techniques et intellectuelles nécessaires à la prise en charge de son développement économique et à son insertion pleine et entière dans le monde contemporain tant au niveau régional que global. (MENFP, 2010, p. 74, cité dans Toussaint, 2013).

Il nous reste à parler de l'attribution des ressources et de leur utilisation. Moisset nous dit qu'entre 2009 et 2013, les allocations à l'UEH sont passées de 0,5 % des crédits totaux du pays à 0,88 %. Cependant, les conditions sont telles que cette institution publique réclame parfois des frais aux étudiants alors qu'elle devrait être gratuite (Moisset, 2013) . Pour finir, nous résumons la situation de l'enseignement supérieur en Haïti avec les mots du MENFP (2010) qui nous dit que « le système éducatif, depuis plus de deux décennies, fait face à des problèmes tant sur le plan de l'offre (accès et participation), de l'efficacité interne, de la

qualité et de l'efficacité externe que de la gouvernance. » (MENFP, 2010, cité dans Toussaint, 2013). De plus, l'accès à l'emploi malgré les études n'est pas garanti dans un pays où le chômage touche 50 % à 70 % de la population et où la corruption règne (Leclerc, 2013).

En somme, Haïti, comme pays moins avancé, doit faire face à « un double impératif : d'une part, trouver des solutions aux problèmes lancinants d'équité, de qualité et de gouvernance; d'autre part, à l'instar des pays industrialisés, relever les nouveaux défis découlant de l'édification d'économies axées sur le savoir et des sociétés démocratiques » (Banque Mondiale, 2003, p. 28). Pour y parvenir ou faire des avancées en lien avec les sociétés de savoirs, il faut comprendre la motivation des acteurs principaux de l'enseignement supérieur en Haïti, soit les étudiants haïtiens.

1.3.2 L'enseignement supérieur en Haïti et la motivation des étudiants

L'UNESCO, que nous avons citée précédemment, mentionne que les étudiants doivent être au centre des préoccupations des décideurs puisque l'un des objectifs prioritaires de l'enseignement supérieur, dans un pays moins avancé comme Haïti, devrait être la formation de personnes qualifiées capables, particulièrement, d'innover afin d'aider le pays à faire face à la compétitivité, à s'adapter aux effets de la mondialisation et de parvenir ainsi au développement économique. La solution intermédiaire qui a consisté à établir des relations de coopération pour faciliter la formation de cadres à l'étranger n'est pas vraiment une réussite puisque 85 % des diplômés haïtiens bénéficiaires d'une bourse d'études à l'étranger choisissent d'émigrer et ne retournent pas en Haïti (Leclerc, 2013). Nous devons donc chercher les solutions avec ceux qui étudient en Haïti et pour commencer, nous allons essayer de connaître les obstacles auxquels ils font face lorsqu'ils envisagent de s'engager en formation.

Comme nous venons de voir que le pays fait partie du grand mouvement des sociétés de savoir, nous pouvons supposer que les candidats haïtiens aux études supérieures font face à des obstacles liés au manque de temps, au financement, à l'information et enfin à la motivation, probablement avec encore plus d'acuité que d'autres puisqu'ils se trouvent dans le pays le moins avancé du continent. Le premier obstacle que nous essayons de traiter est le

financement, car dans un pays sous-développé, nous pouvons supposer qu'il a un gros impact. L'enquête sur les conditions de vie en Haïti en 2001 montrait que les frais scolaires et le matériel représentaient entre 38 % et 49 % de la dépense totale d'éducation des ménages (Institut haïtien de statistiques et d'informatique IHSI, 2003). Nous pouvons supposer que ces mêmes chiffres s'appliquent à l'enseignement supérieur qui ne faisait pas partie de cette enquête de l'IHSI. Cependant, dans son article, après le tremblement de terre, Beauchemin nous dit que pour l'une des universités privées en Haïti, les étudiants déboursaient par trimestre de 900 à 1300 dollars (Beauchemin, 2010). Pour les étudiants de l'UEH, le problème est moins crucial, car le recteur parle de 20 dollars par année (Beauchemin, 2010), chiffre qui nous semble sous-évalué lorsqu'il faut prendre en compte tous les frais associés aux études. Ainsi, nous savons que de manière générale, les coûts indirects surpassent souvent les coûts directs des études (Boeren, Nicaise, et Baert, 2010). En résumé, les étudiants haïtiens font certainement face à de gros problèmes financiers.

Nous explorons maintenant l'obstacle de l'information par le truchement de l'UEH, l'université la plus ancienne du pays. Elle a son siège dans la capitale et compte 11 unités d'enseignement et de recherche. La deuxième ville du pays, le Cap-Haïtien, héberge l'unique faculté de l'UEH en province et six autres villes ont une école de droit (Leclerc, 2013). Il est donc évident que le nombre de programmes ou de filières est très limité. La poursuite des études supérieures aux 2^e et 3^e cycles est encore plus problématique. Ainsi, le deuxième cycle des études supérieures (la maîtrise) a commencé ses activités en 1979 et compte environ une dizaine de programmes (Paul, 2011). Le troisième cycle des études supérieures (le doctorat) a vu le jour en octobre 2012 et effectue donc ces premiers pas (Tibère, 2013). Pour l'obstacle du temps, il concerne les apprenants adultes de tous les pays et est lié au fait que ce soit des adultes qui entreprennent des formations et que ces personnes font souvent face à des engagements familiaux et professionnels en plus de leurs études.

Il reste donc la motivation qui curieusement ne semble pas être un obstacle en Haïti. En effet, en faisant l'énoncé de toutes les barrières aux études supérieures, particulièrement celles liées à l'information, nous avons mentionné qu'un programme du 3^e cycle faisait ses premiers pas dans le pays. Le fait par l'UEH de commencer ce programme deux ans après le tremblement

de terre, en période de coupes supplémentaires dans les montants consacrés aux études supérieures dans le budget national, semble être insensé. Cependant, l'UEH justifie sa décision en s'appuyant sur un rapport d'études qui affirme que le besoin et la demande pour les études supérieures sont forts. Nous relevons une phrase de ce rapport qui résume en quelques mots le bien-fondé des efforts de mise en place d'un programme de troisième cycle en Haïti à l'UEH à savoir que :

La demande de signature de doctorat en cotutelle d'une part, et de la multiplication des offres d'études en maîtrise au sein de l'UEH ainsi que le nombre de boursiers issus de l'UEH en master à l'étranger d'autre part, justifie le projet de mise en place d'un programme doctoral permettant aux candidats intéressés de poursuivre leurs études et recherches en Haïti (Paul, 2011, p. 3).

Ainsi, malgré les problèmes d'information, de temps et de financement, les adultes haïtiens paraissent motivés à s'engager aux études au point d'avoir pu justifier la mise en place du troisième cycle des études supérieures en dépit de la précarité des moyens de l'UEH. En outre, cette motivation s'exprime aussi par la demande qui a pu générer l'offre de services privée en enseignement supérieur malgré les obstacles de financement que nous avons déjà mentionnés. Une recherche sur la motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures permettrait possiblement de répondre à des questions dans les situations suivantes :

- Les étudiants désirant poursuivre leurs études supérieures pourraient mieux analyser leurs attentes et comprendre les obstacles auxquels ils font face.
- Le 30 mars 2012, à l'installation du nouveau conseil exécutif de l'UEH, le recteur a annoncé la mise en place de programmes de maîtrise et de doctorat dans le plus grand centre universitaire du pays. Il veut aussi changer l'image de l'institution et faire de l'UEH une référence dans les Caraïbes (Hilaire, 2012). Il nous semble donc que les données de notre recherche pourraient servir dans la mise en place d'un tel plan en fournissant les informations permettant de placer les futurs étudiants au centre des préoccupations de l'université et de répondre efficacement à leurs besoins conformément aux attentes de l'UNESCO.

- Les données recueillies serviraient aussi les partenaires internationaux comme le Canada et le Québec, très impliqués en Haïti, mais aussi des universités comme l'Université de Montréal (UdeM).
- Haïti fait partie de nombreuses organisations internationales dont l'UNESCO qui a un bureau en Haïti. La signature des déclarations et autres documents engage l'État haïtien, mais aussi les partenaires internationaux qui souhaitent voir des progrès en Haïti. Notre travail pourrait y contribuer indirectement.
- Enfin, les études et les données de recherche sur Haïti sont peu nombreuses en raison de l'état d'urgence presque permanent que connaît le pays. Cette absence de recherches affecte aussi l'enseignement supérieur qui fait l'objet actuellement d'un projet, financé par les partenaires techniques, visant à mettre en place un système d'information pour la refondation de l'enseignement supérieur en Haïti (St Juste, 2013). Notre démarche participerait, il nous semble et nous l'espérons, à cet effort et faciliterait la prise de décisions pouvant aider à mettre en place un enseignement supérieur tourné vers le développement humain durable en Haïti.

D'une part, suite à notre analyse du nouveau rôle de l'enseignement supérieur, nous sommes parvenue à la conclusion de l'intérêt prioritaire de l'engagement des adultes en formation. Vu les liens reconnus de la motivation à l'apprentissage, nous avons déduit avec Pires (2009) qu'il est très important de s'intéresser à la motivation à l'engagement à la formation des adultes, car « aujourd'hui la problématique de la motivation des adultes à la formation déborde du seul champ pédagogique, contribuant aux problématiques socio-économiques larges de formation » (Carré et al., 2001, p. 25).

D'autre part, nous avons démontré que les étudiants haïtiens sont très motivés à s'engager en formation malgré les nombreux obstacles. Cette situation est paradoxale lorsqu'on considère que Fenouillet, parlant de la motivation à l'engagement vu comme un projet, nous dit que cette dernière « qui caractérise une dynamique propre à l'individu ne peut s'exprimer que si les contraintes qui lui sont extérieures ne sont pas trop fortes. Dans cette perspective, les motifs font donc partie d'un vaste processus qu'il conviendrait de décrire pour espérer

remonter aux causes » (Fenouillet, 2011a, p.19). Ainsi donc, il nous semble pertinent de nous questionner sur la motivation expliquant l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures vu cette situation paradoxale, soit donc :

Quels sont les motifs expliquant l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti?

Notre objectif général est donc de connaître les motifs des étudiants haïtiens lorsqu'ils s'engagent aux études supérieures avec des données qui proviennent de leur propre perception. Il s'agit donc de pouvoir identifier les facteurs de motivation à la base de cette décision avec des données du milieu haïtien. De manière plus explicite, nous serons capable, à la fin de notre recherche de :

1. Décrire les motifs pour lesquels les étudiantes et étudiants haïtiens s'engagent dans des études supérieures de niveau maîtrise ou doctorat.
2. Identifier les obstacles auxquels elles ou ils font face dans ce processus et les moyens utilisés pour composer avec ces obstacles.

Cette recherche permettra de :

- Collecter des données sur la motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti en tenant compte de la perception même des étudiants.
- Rassembler des données qui pourraient aider lors de la mise en place de mesures visant à améliorer l'enseignement supérieur en Haïti que ce soit par les acteurs locaux ou internationaux.
- Fournir des données pouvant être utiles à la mise en place de mesures capables d'adresser réellement les obstacles à l'engagement aux études supérieures en Haïti.

2. Chapitre 2 : Cadre théorique

Nous abordons maintenant la deuxième partie de notre travail qui concerne le cadre théorique de notre recherche. Dans la première partie, nous avons cherché à présenter le problème qui nous interpellait. Pour cela, nous avons suivi l'enseignement supérieur à travers l'évolution de son rôle dans la société. Ainsi, nous avons commencé notre analyse en partant du concept de l'économie du savoir qui établissait un lien entre la performance de l'économie d'un pays et la performance de ses universités. L'OCDE avait parlé alors de partenariat entre les universités et les entreprises provoquant des craintes quant à une sorte de mise sous tutelle de l'enseignement supérieur par l'économie.

L'UNESCO arrivera ensuite avec un concept plus large, celui des sociétés de savoir qui établit aussi les relations entre l'économie et le savoir, mais qui l'oriente vers des objectifs de développement humain durable. L'enseignement supérieur dans les sociétés de savoir doit aider la société à faire face aux problèmes de compétitivité et d'emploi, mais doit soutenir aussi les valeurs démocratiques comme l'intégration, le multiculturalisme, la tolérance, la paix et la justice.

Nous voyons donc que l'enseignement supérieur intègre maintenant des rôles plus vastes, dont celui de gardien de la démocratie. Cependant, ces nouvelles responsabilités viennent avec leurs lots de défis et de difficultés. L'enseignement supérieur devra veiller, par exemple, à garder son autonomie par rapport au financement privé de ses programmes. Il devra satisfaire aussi une clientèle de plus en plus diversifiée et provenant d'horizons divers. De plus, cette clientèle est déterminante, car pour réussir sa mission l'enseignement supérieur a besoin que des adultes s'engagent en formation afin de répondre ainsi aux attentes des sociétés de savoir. Aussi, les universités mettent en place des mesures pour contrer les obstacles à l'engagement des adultes en formation soit principalement : le manque de temps, le financement, l'information et la motivation. Dans cette équation, la motivation fait figure de variable incontournable pour cerner les raisons de l'engagement des adultes en formation puisqu'elle est très liée à l'apprentissage.

À la fin de la première partie, nous avons repris le contexte actuel de l'enseignement supérieur par rapport à la réalité haïtienne. Nous avons pu constater que la fragilité économique, sociale et environnementale du pays constituait aussi une toile de fond pour l'enseignement supérieur qui y était négligé. Paradoxalement, malgré les problèmes financiers, les difficultés d'accès à des filières et des programmes diversifiés, le manque de temps dû au fait que les étudiants soient des adultes avec une vie familiale et professionnelle à assurer en même temps que les études, la motivation à poursuivre des études supérieures est si forte que l'UEH a pu ainsi justifier de débiter, en 2012, les activités du 3^e cycle (doctorat) en Haïti. Cela nous a amenée à nous poser des questions sur les raisons, la motivation expliquant un tel engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti.

En partant de ce questionnement, nous allons maintenant explorer la recherche scientifique afin de déterminer un cadre théorique qui nous permettra le mieux que possible d'opérationnaliser notre travail. Pour ce faire, nous allons d'abord travailler sur les théories de la motivation de manière générale et en lien avec l'apprentissage. Ensuite, de façon spécifique, nous regarderons la motivation aux études supérieures en lien avec la participation et l'engagement. Pour finir, nous déterminerons un cadre théorique pour la motivation des étudiants à s'engager aux études supérieures.

2.1 Les théories de la motivation

Pour arriver à déterminer un cadre théorique spécifique à la motivation des étudiants à s'engager aux études supérieures, nous allons d'abord chercher à comprendre les bases de la recherche sur la motivation. Nous réalisons que les études et la mise en place des théories sur la motivation avaient été complexes. Les auteurs font ainsi commencer les théories liées à la motivation à différentes périodes dans l'histoire, mais souvent en lien avec la psychologie.

2.1.1 Les théories de la motivation, une histoire liée au comportement humain

Robert J. Vallerand stipule dans l'avant-propos de son livre *Introduction à la psychologie de la motivation* que « l'étude de la motivation est l'un des domaines les plus fascinants et les plus complexes de la psychologie (Vallerand et Thill, 1993). Pour lui, la recherche sur la motivation s'apparente aux études sur les raisons pouvant expliquer le comportement humain

et il fait remonter les recherches à l'Antiquité. Ainsi, pour les philosophes grecs (Platon-Aristote), le comportement humain s'explique par la raison qui se baserait sur la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur. Ensuite, l'analyse mécanique avec René Descartes et Thomas Hobbes donnerait des causes physiques au comportement humain donc à la motivation.

L'approche associationniste avec John Locke serait venue introduire l'idée de lois psychologiques au même titre que les lois physiques comme causes expliquant le comportement humain. La psychologie des facultés (Thomas Reid) et la théorie de l'organisation de l'esprit (Kant) nous disent que l'homme adopte un comportement pour deux raisons : par volonté et parce qu'il est mû par des forces instinctuelles alors que la théorie de l'évolution de Darwin fait de l'homme un sujet d'étude au même titre que les animaux et la nature.

Toujours avec Vallerand, nous voyons que le déterminisme empirique et le béhaviorisme (Pavlov – Thorndike – Skinner) postulent que pour expliquer et prédire un comportement, il suffit d'observer ce comportement et les conditions dans lesquelles il apparaît. La psychanalyse avec Sigmund Freud introduit l'idée que l'inconscient joue un rôle considérable dans la détermination de la vie psychique et dans la motivation des activités quotidiennes. Enfin, l'approche rationnelle (cognitive) et l'étude des forces sociales stipulent que l'organisme est motivé à émettre le comportement maximisant les chances d'obtenir l'objet désiré (Vallerand et Thill, 1993).

2.1.2 Les théories de la motivation en lien à l'apprentissage

Comme dit précédemment, le développement des théories de la motivation est vu différemment suivant les auteurs. Pour Etienne Bourgeois (Bourgeois, 2006), la motivation est traitée à travers la question de l'apprentissage ou du comment faire apprendre.

C'est ainsi que Bourgeois fait coïncider l'histoire des théories de l'apprentissage avec celle de la psychologie scientifique moderne dont la création serait due à Wilhelm Wundt en 1879. Ce dernier serait à la base du paradigme fonctionnaliste et du béhaviorisme. Pour les fonctionnalistes, la motivation de l'apprenant vient de la perception d'utilité qu'il a de

l'activité d'apprentissage. Le béhaviorisme, pour sa part, réduit la motivation à une association entre des stimuli et des réponses et la motivation du sujet provient de l'environnement. Par la suite, la psychologie de la forme ou Gestalt théorie va introduire le principe du choix et de l'anticipation des conséquences. Les gestaltistes annoncent l'arrivée des cognitivistes.

Les théories cognitives ou théories du traitement de l'information apparaissent en 1950 et sont, en fait, un ensemble de théories qui ont en commun de prendre en compte « l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec son environnement » (Bourgeois, 2006, p. 28). Motiver dans le cadre de ces théories consiste à mettre en place les conditions environnementales favorisant le traitement de l'information par l'apprenant. Par la suite, vient le constructivisme, avec Jean Piaget, pour qui motiver consiste à aider l'apprenant à mobiliser ses connaissances pour faire face à une situation tout en tenant compte des transformations qui interviennent dans ces connaissances par l'interaction de l'apprenant avec son environnement. Piaget a permis d'établir les différences dans le développement de l'intelligence humaine de la naissance à l'âge adulte.

L'importance du social dans l'apprentissage fait partie d'un mouvement qui s'est développé en parallèle aux théories cognitives selon Bourgeois et comprend trois grandes théories. La théorie de l'apprentissage social ou théorie sociale-cognitive d'Albert Bandura qui montre que la motivation peut provenir de ce que l'apprenant observe dans son milieu ou du désir d'imiter un comportement qu'il estime valorisé dans son environnement. Le socioconstructivisme avec les néo-piagétiens qui montre que motiver consiste à utiliser les interactions sociales comme facilitateur de l'apprentissage dans certaines conditions liées à l'environnement d'apprentissage et à l'apprenant lui-même. Enfin, le courant néo-vygotskien dû aux travaux de Lev Vygotski pour qui motiver consiste à faciliter ou à inciter l'apprenant à acquérir les codes de sa culture afin de s'intégrer à cette culture et même de développer cette culture dont il est issu.

Bourgeois considère qu'il existe, de nos jours, un consensus dans les théories de l'apprentissage et donc de la motivation, autour de deux grands axes, soit l'activité cognitive de l'apprenant et la dimension sociale et culturelle. Il estime que cela a amené à un désintérêt pour les grands modèles généraux et unifiés et que la tendance dans le monde de la recherche

est désormais sur les aspects spécifiques de l'apprentissage et donc de la motivation dans des contextes bien circonscrits. Il note l'apparition de la dimension affective et émotionnelle dans l'apprentissage après les dimensions cognitives et sociales. Cette tendance « notamment sous l'impulsion des travaux, actuellement en plein essor, sur la motivation, consiste à articuler dans des modèles théoriques communs les variables émotionnelles et les variables cognitives » (Bourgeois, 2006, p. 36).

2.2 La motivation aux études supérieures

La tendance étant axée vers la recherche sur les aspects spécifiques, nous nous orientons maintenant vers la motivation aux études supérieures qui concerne de fait la motivation des étudiants. Cependant, un étudiant ou un universitaire est avant tout un adulte impliqué dans une démarche de formation. Il convient donc, à ce stade, de nous arrêter sur les concepts d'éducation des adultes et de l'adulte tout simplement.

Pour commencer, nous définissons l'éducation des adultes comme celle qui « désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société » (UNESCO, 2010). Donc, le statut d'adulte est un acte social.

Ensuite, Madeleine Blais nous dit que l'adulte est « celui qui a atteint la maturité qui le rend foncièrement capable de penser par lui-même, de s'éduquer lui-même ou de choisir son guide, d'être responsable, c'est-à-dire d'effectuer les choix qu'exige sa démarche éducative et d'en assumer globalement la prise en charge » (Blais, Chamberland, Hrimech, et Thibault, 1994, p 24). En se basant sur une définition de Wlodkowski, Rolland Viau nous donne, quant à lui, une définition de « l'adulte étudiant ». Il s'agit d'« une personne à qui la société reconnaît un statut social donné ; est responsable de sa vie ; a l'expérience du milieu du travail, mais décide de se perfectionner ou tout simplement d'acquérir une nouvelle formation » (Viau, 2007, p. 108).

L'adulte étudiant est donc un être responsable, reconnu pour être capable de faire des choix, dont celui de s'engager aux études dans un but précis tout en assumant sa charge éducative. La décision de la participation ou non à une formation, vient donc de lui. Cela nous conduit à explorer les différentes théories motivationnelles en lien à la participation des adultes aux études supérieures.

2.2.1 Les théories motivationnelles et la participation des adultes aux études supérieures

Les théories qui vont être considérées découleront toutes des théories cognitives puisque « la psychologie cognitive (...) a fini par détrôner définitivement le béhaviorisme radical d'avant-guerre » (Bourgeois, 2006, p. 28). Ainsi, nous avons vu que pour les cognitivistes, l'individu a un comportement du fait de sa pensée, mais aussi s'engage dans l'action, soit donc participe, du fait de ses processus cognitifs. Avec cette approche, la séquence d'analyse d'un comportement devient stimuli – construit – réponse (S-C-R) (Blais, 1982). Ainsi, dans le document de Schunk, les théoriciens cognitivistes voient la motivation comme le résultat de l'interaction entre la pensée et l'action (comportement). Ils postulent qu'une tension apparaît lorsqu'il y a un besoin de rétablir l'équilibre interne entre les pensées et le comportement (Schunk et al., 2008). Vianin (2006) nous incite, lui, à adopter une perspective dans laquelle la motivation est le fruit d'une élaboration cognitive du sujet (Vianin, 2006).

Fenouillet (2011) fait remarquer que la motivation provoque le développement de nombreux modèles théoriques, car elle a « la capacité d'expliquer d'innombrables activités humaines parfois spécifiques à un contexte donné, ce qui démultiplie d'autant les modélisations possibles » (Fenouillet, 2011b, p. 11). Ainsi, certaines théories motivationnelles viennent « du monde du travail comme la théorie de l'équité (Adams, 1963), la théorie valeur-instrumentalité-expectation (Vroom, 1964) ou encore la théorie motivationnelle des rôles (Miner, 1993) » (Fenouillet, 2011b, p. 11).

Blais (1982) nous dit que la typologie de Houle (1961) a beaucoup influencé la recherche sur la motivation des adultes à apprendre. Suite à son étude, il détermine trois types d'apprenants soit la personne orientée vers un but, celle orientée vers l'activité et celle orientée vers la connaissance. Cette classification a conduit à la création de nombreuses recherches dont la forme la plus prisée était le développement d'échelles de motivation. Parmi les trois échelles

les plus connues, on compte celle de Sheffield avec cinq facteurs de motivation des adultes ; celle de Boshier (1973) qui en vient à déterminer cinq types d'apprenants et celle de Burgess qui arrive à sept raisons qui amènent un adulte à rechercher et à poursuivre des activités éducatives. Cependant, nous n'allons pas utiliser ces échelles, car Blais (1982) nous cite le travail d'Ordos (1984) et nous dit que celui-ci conclut à la suite de son travail sur ces trois échelles qu'elles ne devraient plus être utilisées, car seulement 50 % à 60 % des items sont considérés comme adéquats par les répondants (Ordos 1984, cité dans Blais, 1982).

Nous poursuivons avec Blais (1982) qui nous dit que dans le modèle des bénéfices anticipés de Tough, l'adulte est motivé à apprendre, car il anticipe des bénéfices de cet acte. Tough conclut, à la suite de ses travaux, qu'il est absurde d'attribuer à un apprenant adulte une seule raison à son activité. Donald Blackburn a pu démontrer, quant à lui, que les adultes ont des préférences pour certaines méthodes par rapport à un sujet donné. Rossing a développé la théorie de la curiosité épistémique et croit que ses travaux ont renforcé la nécessité de la pertinence du contenu dans la formation des adultes. Patricia Cross (1981) a développé le modèle COR (*Chain of response model*) dans lequel la participation est le résultat d'une chaîne de réponses par rapport aux forces positives et négatives qui sont cumulatives. Cross croit qu'une fois que l'individu participe à la formation, des changements s'opèrent chez lui sous l'influence de cette formation (Blais, 1982).

Boeren, Nicaise et Baert (Boeren et al., 2010) présentent aussi plusieurs modèles dont le modèle de Boshier (*congruence model*) et celui de Cross (*chain of response model*) que nous venons de voir avec Blais (1982). La théorie *reasoned action* vient des travaux de Fishbein et Ajzen (1980) et est basé sur l'idée qu'une personne doit avoir une intention, un but pour ensuite manifester un comportement spécifique. La participation est déterminée alors par l'attitude et la norme sociale. L'attitude étant définie comme une certaine idée du comportement à avoir et la norme sociale dépend, elle, de la pression exercée par le regard des autres.

Toujours avec les mêmes auteurs, nous trouvons le modèle de Smith (1980) appelé *interdisciplinary sequential time allocation and lifetime – ISSTAL* qui a été spécifiquement appliqué par Cookson (1986) pour le système d'éducation des adultes. Il s'agit d'un ensemble

de variables qui détermine la participation de l'adulte à une formation. Darkenwald et Merriam (1982) ont développé le *psychosocial interaction model* en mettant l'emphase sur les facteurs de l'environnement social et sur le statut socio-économique des personnes. Ces mêmes auteurs ont développé leur propre modèle (2006) basé sur leurs études pour trouver les moyens de promouvoir un climat positif d'apprentissage. Le modèle voit la participation comme dépendante des facteurs liés à la fois à l'individu et aux institutions, le tout comme éléments du large contexte social (Boeren et al., 2010).

Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe une multitude de modèles théoriques dont certains se retrouvent dans de nombreuses études. C'est le cas du modèle de Rubenson (1977) appelé *expectancy valence model* (Bao, 2011; Boeren et al., 2010; Bourgeois, 1998; Vertongen et al., 2009; Wang & Wang, 2004) pour ne donner que quelques exemples. Ce modèle établit que l'apprenant s'engagera dans une formation ou encore participera à une formation si le but à atteindre a suffisamment de valeur pour lui (*value*) et aussi s'il croit qu'il est capable d'y avoir du succès (*expectancy*). Cette théorie va faire le lien pour nous avec un autre aspect de la formation des adultes et donc de la formation des étudiants qui est celui de l'engagement.

2.2.2 La motivation à l'engagement, un aspect spécifique

Dans la problématique nous avons fait le lien entre les sociétés de savoir et la motivation à l'engagement en formation des adultes. En effet, les sociétés de savoir ont besoin que les adultes s'engagent en formation afin qu'ils puissent devenir des travailleurs et des citoyens capables de répondre aux défis de telles sociétés. Nous savons, en outre, que la motivation se prête à de nombreux angles de recherche, engendrant une multitude d'approches avec des résultats différents.

Le cadre de la recherche sur la motivation des apprenants adultes n'a pas fait, selon Fenouillet (2011), l'objet de beaucoup de tentatives de modélisations spécifiques. En général, la façon d'aborder l'apprentissage des adultes s'apparente à la manière d'étudier le monde scolaire. Cependant, il distingue une sorte de regroupement autour de deux types de questionnement. Ainsi, il nous dit que la question de la motivation dans le cadre de la formation pour adultes

semble se concentrer autour de deux questions spécifiques : soit la dynamique de l'apprentissage et l'engagement en formation (Fenouillet, 2011a, p. 13).

Nous admettrons tous qu'il est normal que les recherches se soient intéressées à la dynamique de l'apprentissage des adultes voulant aider ce groupe à apprendre dans les meilleures conditions et suivant en cela l'exemple des recherches scolaires. Cependant, il existe « une question qui semble particulière au contexte de la formation pour adulte : l'engagement en formation » (Fenouillet, 2011, p. 12). En effet, nous le rappelons encore, l'adulte est celui qui est reconnu comme étant capable de faire des choix en fonction de ses objectifs personnels. Ce n'est pas le cas d'un enfant qui est engagé de façon obligatoire dans le parcours scolaire. La question de la motivation de l'élève se pose alors en terme de comment le faire vivre cette obligation dans les meilleures conditions possible tout en tirant le plus de profit possible des systèmes établis pour lui. En raison donc de la capacité de l'adulte de faire des choix, sa motivation d'entrer en formation revêt un caractère spécifique qui est l'engagement.

L'engagement est un terme qui fait l'objet de grandes discussions dans le monde universitaire et sa définition ne fait guère l'unanimité. Certains préfèrent le définir en terme très succinct soit comme l'implication d'un apprenant dans un processus de formation (Axelson & Flick, 2010, traduction libre). Pour Parent (2014), « la motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action (...) l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2014, p. 14). Pour faciliter encore plus la situation, on distingue différents types d'engagement. Ainsi, on parle de l'engagement affectif qui est en lien aux valeurs et intérêt de l'apprenant ; ensuite, nous trouvons l'engagement comportemental qui amène l'apprenant, par exemple, à avoir une attitude positive, à participer aux activités de son institution ou encore à suivre les règles ; enfin, l'engagement cognitif est en lien au savoir soit l'utilisation des stratégies d'apprentissage, par exemple ou encore la capacité de s'autoréguler dans sa formation. Le succès de l'apprenant serait dû à une combinaison de ces différents types d'engagement (Parent, 2014).

La question de l'engagement en formation a entraîné des questions sur la liberté de cet engagement et Kaddouri (2011) nous dit « constater une diversité de formes d'engagement des adultes dans les dispositifs de formations instituées...allant de l'engagement excessif à

l'hostilité déclarée » (Kaddouri, 2011). L'engagement en formation se définit pour lui « comme implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel » (Kaddouri, 2011, p. 73). S'engager implique donc une attitude volontaire, mais surtout un passage à l'acte visant la réalisation d'un projet ou d'un objectif/but personnel (Axelson et Flick, 2010; Baron et Corbin, 2012; Parent, 2014; Trowler, 2010).

Certains auteurs ont identifié deux grands courants d'études sur la motivation des adultes à s'engager en formation soit, d'une part, les raisons qui déterminent la poursuite de l'engagement et d'autre part, les processus expliquant l'engagement lui-même. Ils citent ainsi certains concepts comme le sentiment d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), la perception de compétence (Bandura, 1997) ou encore le projet (Nuttin, 1980) comme des incontournables de l'engagement à l'apprentissage des adultes (Vertongen et al., 2009) et qui servent souvent à prédire la persévérance et la qualité de l'engagement. Une étude comme celle de Wicker, Lambert, Richarson et Kahler (1984) cite la recherche de sécurité, la croissance personnelle, l'harmonie interpersonnelle et la tranquillité comme motifs expliquant l'engagement en formation. Ces mêmes auteurs parlent de la théorie des systèmes motivationnels de Ford (1992) qui établit 24 catégories générales de buts pour expliquer l'engagement en formation. Nous voyons, ensuite, que Brown (1996) voit l'engagement à travers le prisme des valeurs tandis que pour Bourgeois (1998), c'est l'angle identitaire qui est priorisé (Vertongen et al., 2009).

Dans le cadre spécifique de l'entrée à l'université et toujours avec le document de Vertongen, nous trouvons quelques études qui font état des motifs de l'engagement en formation d'adultes en reprise d'études (ARE). Il s'agit de Nils (2005) qui identifie une prédominance des motifs épistémiques ; Henry et Basile (1994) qui relèvent cinq motifs d'engagement soit l'intérêt général pour la formation, les raisons professionnelles, la rencontre d'autres personnes, la distraction (loisir) et un changement personnel majeur récent ; Dupeyrat (2004) qui identifie des objectifs divers, dont la reconnaissance sociale, le développement personnel et l'obtention d'un diplôme.

2.3 La motivation des étudiants à s'engager aux études supérieures

Nous venons de constater que la recherche sur la motivation est très diversifiée. Par contre, plusieurs chercheurs ont souligné que la recherche sur la motivation des adultes et particulièrement sur l'engagement des adultes en formation était limitée. Ainsi, Pires (2009) nous dit parlant des adultes que leurs raisons, intérêts et besoins sont peu connus profondément, même si cela joue un rôle fondamental dans leur demande et leur participation dans les activités de formation et d'apprentissage (Traduction libre, Pires, 2009, p. 131).

Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron et Traversa (2009) nous disent dans l'introduction de leur document sur *les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires* que « nous recenserons, les rares recherches descriptives portant sur les motifs d'engagement propres à la formation des adultes » (Vertongen et al., 2009, p. 2). Fenouillet (2011) note, quant à lui, que « la motivation, dans le cadre de la formation pour adulte, a fait l'objet de peu de tentatives de modélisations spécifiques » (Fenouillet, 2011b, p. 13). Cependant, à la suite d'un travail de synthèse portant sur 101 modèles motivationnels, il déclare qu'« un seul modèle, celui de Carré (2001), se réfère spécifiquement au contexte particulier de la formation pour adulte » (Fenouillet, 2011b, p. 12). Mais avant d'entrer dans ce cadrage spécifique pour la réalisation de notre travail, nous devons nous poser une question très importante à savoir : qu'est-ce que la motivation?

2.3.1 Une définition de la motivation en lien à l'engagement aux études supérieures

L'étudiant a la possibilité de faire un choix d'être aux études ou pas, puisqu'« apprendre demeure, pour la majorité des adultes, une activité volontaire » (Blais, 1982, p. 2). Comme nous venons de le voir, il existe une multitude de concepts liés à la motivation et aussi de nombreuses théories motivationnelles puisque « la motivation affecte et est affectée par une multitude de facteurs » (Blais, 1982, p. 2). Pour ce qu'il s'agit de la définition de la motivation, nous débutons par celle trouvée dans le document du professeur Pires que nous traduisons sommairement par raisons, intérêts et besoins (Pires, 2009, p. 132). Cette définition est un résumé fort succinct de la motivation et s'applique à tous les contextes de manière générale.

La motivation a déjà été définie de manière mathématique comme étant une pulsion. Dans sa théorie « Hull conçoit les déterminants du comportement ou de la motivation comme étant la pulsion multipliée par l'habitude » (Weiner, 1972, p. 34, cité dans Blais, 1982, p. 20). Une autre définition mathématique est celle du modèle de l'anticipation, soit « la motivation est l'anticipation qui est multipliée par (la) valeur ou valence que prend cette anticipation pour l'organisme » (Blais, 1982, p. 25). Nous retiendrons de ces définitions les concepts de pulsion et valeur ou valence.

En nous inspirant toujours du document de Blais (1982), nous voyons que le modèle cognitif conçoit la motivation comme le fait par la personne de chercher à diminuer les différences entre sa pensée personnelle et son action (Blais, 1982). Dans le modèle humaniste, la motivation est définie dans le sens d'une philosophie de l'existence et les auteurs de cette école de pensée « assument que la motivation fondamentale de l'être humain est l'actualisation de soi » (Weiner, 1980, p. 409, cité dans Blais, 1982, p. 73).

Nous citons beaucoup Blais (1982), mais il serait temps d'avoir sa définition de la motivation. Elle nous dit que « la motivation c'est ce qui fait agir, c'est ce qui provoque le mouvement chez un organisme, qu'il soit humain ou infrahumain (animal) » (Blais, 1982, p. 6). Nous trouvons avec cette définition l'idée de l'action et du mouvement. La motivation n'est donc pas un concept statique. Cependant, nous devons poursuivre nos recherches, car la définition de Blais est très générale et concerne tout type d'organisme. Puisque notre étude concerne les étudiants, nous allons chercher une définition dans le monde de l'éducation spécifiquement.

Viau (2009) qui s'intéresse beaucoup plus à la motivation en lien avec le milieu scolaire nous introduit au concept de la dynamique motivationnelle en lieu et place de la motivation. Sa définition fait de la motivation « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 13). C'est aussi cette définition que Leroy (2009) choisit d'utiliser dans sa thèse de doctorat (Leroy, 2009). Cette définition convient parfaitement à la réalité du monde scolaire, mais dans le contexte d'une

problématique liée à l'apprentissage. Certes, elle est très utile, mais nous croyons que nous devons poursuivre nos recherches.

Vallerand (1993) nous donne aussi sa définition de la motivation en lien avec le domaine de la psychologie. Pour lui, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18). L'apport de cette définition réside dans le fait qu'elle nous rappelle que la motivation n'est pas matérielle, mais un concept utilisé pour essayer de décrire ce que l'auteur appelle des forces internes et/ou externes. Cette définition sera celle adoptée par Carré (1998) dans son travail sur *les motifs et dynamiques d'engagement en formation*, car dit-il « définie de la sorte, la notion de motivation représente la dimension dynamique du rapport à la formation » (Carré, 1998, p. 120).

Fenouillet (2011), suite à une synthèse portant sur 101 modèles motivationnels adopte une définition qui selon lui cadre le plus à la recherche concernant la formation des adultes et particulièrement à l'engagement. Il définit la motivation « comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2011, p. 19). Cette définition qui a été développée en fonction de la motivation à l'engagement des adultes en formation sera celle de notre travail de recherche.

2.3.2 Un cadre théorique de la motivation à l'engagement

Le cadre spécifique de la motivation à l'engagement des adultes en formation nous a conduits au modèle de Carré. Nous avons vu que Fenouillet (2011) vantait la qualité de ce travail suite à un recensement de 101 modèles motivationnels. Nous faisons donc choix du modèle de Carré pour réaliser notre travail conforté toujours, en cela, par Fenouillet qui trouve que Carré a choisi « de traiter de cette question (l'engagement) sous l'angle de la motivation » (Fenouillet, 2011b, p. 12). Il croit que le modèle de Carré est bâti à partir de différentes théories motivationnelles et que « la spécificité du modèle de Carré tient essentiellement à la nature des motifs qui sont avancés par les apprenants pour expliquer la présence des individus en formation » (Fenouillet, 2011b, p. 12).

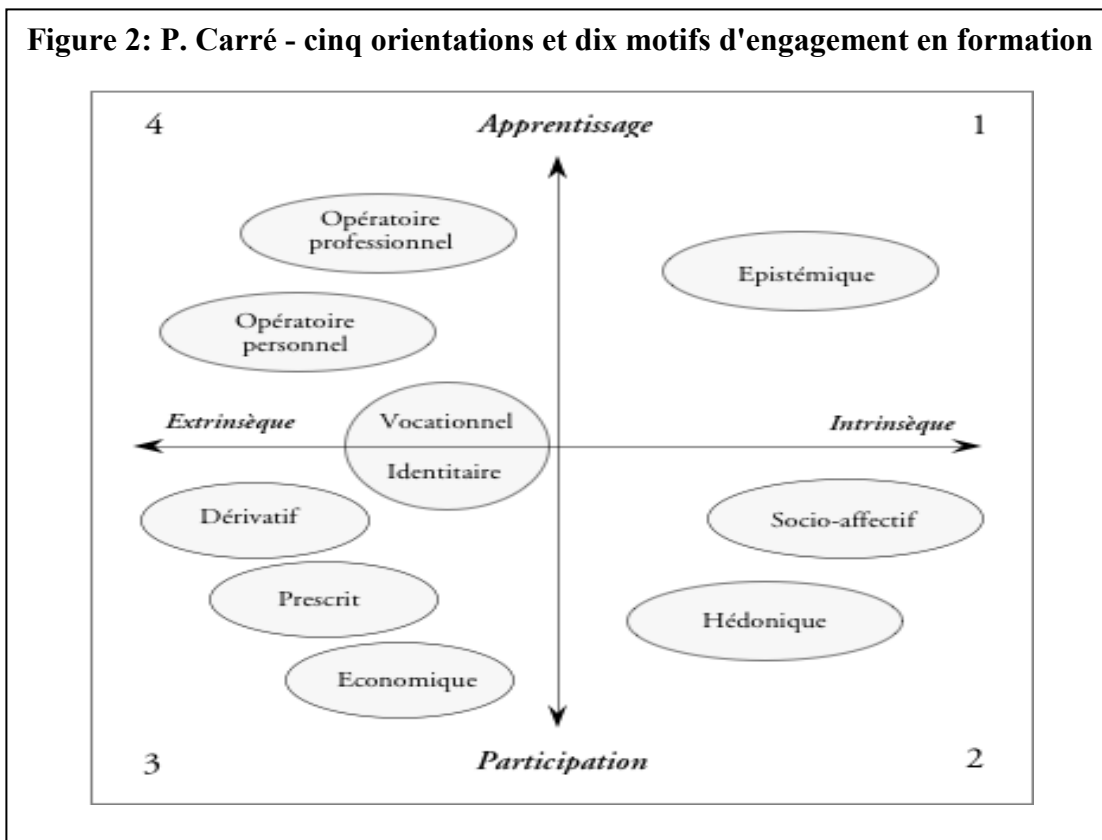
Ainsi, le modèle de Carré (Carré, 1998; Carré et al., 2001) a été développé à partir d'une recherche qualitative menée auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue, « rencontrés sur sept terrains différents au moment de leur engagement dans des processus de formations variés, sous l'effet de dynamiques diverses (...) afin de donner à ses observations une surface d'interprétation suffisante » (Philippe Carré et al., 2001, p. 41). Les résultats obtenus ont été analysés à deux niveaux distincts soit le contenu de la motivation et le processus de la motivation. Le contenu de la motivation concerne les motifs qui expliquent l'engagement en formation comme étape à l'atteinte de l'objectif final de la formation. Le processus correspond au passage à l'action donc à l'étape de l'engagement en formation. Il s'agit de l'analyse de la dynamique d'engagement.

Le contenu de la motivation a été traité en fonction des travaux de Houle et de Deci et Ryan. Nous avons déjà parlé des travaux de Houle précédemment, mais nous allons un peu nous arrêter sur les travaux de Deci et Ryan soit sur la théorie de l'autodétermination. Cette dernière qualifiée par Blais (Blais, Lachance, Vallerand, Briere, & Riddle, 1993, p. 187) comme « l'une des théories des plus articulées » repose en fait sur l'intégration de « mini-théories » (Deci et Ryan, 2008, cité par Heutte, 2011, p. 77). Cette théorie montre que le choix joue un rôle déterminant dans la motivation, mais aussi qu'il existe différentes formes de motivation qui se distribue le long d'un continuum d'autodétermination. Avec Fenouillet, nous voyons que les quatre premières formes de motivations de ce continuum sont extrinsèques, car la régulation du comportement est contrôlée par des facteurs externes à la formation soit la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. La motivation intrinsèque suppose, de son côté, que le comportement de l'apprenant soit lié uniquement à la satisfaction inhérente à la formation. Une dernière forme de motivation identifiée est l'amotivation, état dans lequel l'apprenant n'exprime aucune forme d'intentionnalité (Fenouillet, 2005).

Carré s'appuie principalement sur les travaux de Houle et de Deci et Ryan pour répartir les motifs d'engagement des adultes en formation sur deux axes d'orientation, soit un axe intrinsèque-extrinsèque et un axe apprentissage-participation. Ainsi, Carré semble combiner dans son modèle de synthèse la théorie de Deci et Ryan qui occupe un axe horizontal (extrinsèque-intrinsèque), peut-on dire, avec le modèle de Houle qui est vu verticalement

(apprentissage-participation). Nous verrons plus loin que l'axe participation de la théorie de Houle peut s'assimiler au besoin psychologique « *de relation à autrui* » dans la théorie d'auto-détermination de Deci et Ryan. Carré regroupe ainsi l'aspect contenu de la motivation dans des cadrans et espère couvrir les différents aspects de la motivation des adultes à la formation en plaçant ces motifs dans la perspective d'analyse de deux axes différents soit l'axe horizontal et l'axe vertical.

Figure 2: P. Carré - cinq orientations et dix motifs d'engagement en formation



Le modèle de Philippe Carré est représenté par un schéma qui comprend donc deux axes et quatre cadrans. L'axe horizontal présente le clivage entre les motifs d'engagement extrinsèques et les motifs d'engagement intrinsèques. L'axe vertical présente le clivage entre les motifs d'engagement orientés soit vers l'apprentissage, soit vers la participation. En d'autres termes, sur l'axe horizontal (extrinsèques/intrinsèques) les personnes s'engagent en formation soit, par exemple, pour le plaisir de se former donc motifs intrinsèques; soit dans l'idée que la formation leur fournira d'autres résultats ou compensations donc motifs extrinsèques. Pour l'axe vertical (participation/apprentissage), les personnes s'engagent en

formation suivant l'idée que leur présence dans cette formation leur apportera un bénéfice quelconque donc orientation vers la participation; ou encore leur engagement vise l'acquisition du contenu de la formation donc orientation vers l'apprentissage.

Les motifs répartis en quatre cadrans peuvent ainsi se lire:

- Cadran 1

Les motifs épistémiques sont la parfaite combinaison apprentissage/motifs intrinsèques. Un apprenant de ce cadran est donc totalement impliqué dans la formation dans le but d'acquérir les savoirs de cette formation avec comme objectif d'apprendre et de se cultiver. Les motifs épistémiques sont liés au plaisir d'apprendre, de se spécialiser dans un domaine de connaissance, de se cultiver l'esprit. L'adulte cherche à approfondir ses connaissances dans un aspect du savoir qu'il aime.

- Cadran 2

Pour un apprenant de ce cadran, les motifs intrinsèques occupent une certaine place dans ses objectifs de formation, mais le choix de l'apprenant dépend également d'objectifs liés à la participation donc de l'anticipation d'un bénéfice quelconque. Dans ce cadran, nous trouvons les motifs socio-affectifs et les motifs hédoniques; ces derniers étant encore plus portés que les motifs socio-affectifs sur la participation. Les motifs socio-affectifs, comme le désir d'intégrer un groupe, d'établir des relations avec certaines personnes, visent à établir des contacts sociaux par la formation. Les motifs hédoniques sont liés au plaisir de participer en raison de certaines conditions environnementales, mais indépendamment du contenu de la formation.

- Cadran 3

Ce cadran est la combinaison participation/motifs extrinsèques. L'apprenant de ce cadran est complètement tourné vers des motifs externes à l'apprentissage soit donc des motifs en dehors de la formation et qui impliquent des résultats indépendants de l'apprentissage de savoirs. Il comprend les motifs économiques, prescrits, dérivatifs et identitaires. Les motifs économiques sont liés à l'acquisition de biens matériels directement ou non comme de trouver un emploi ou

d'obtenir une promotion. Les motifs prescrits ou contraignants dus à des pressions externes comme l'encouragement de l'entourage à se conformer, par exemple. Les motifs dérivatifs servant à éviter une situation difficile comme, par exemple, pour échapper à la routine du travail du bureau ou encore, pour échapper à l'atmosphère conflictuelle de la maison familiale. Les motifs identitaires sont liés à l'image sociale, la place et le rôle dans la société, la volonté d'être reconnu socialement pour sa compétence, ses connaissances ou ses habiletés.

- Cadran 4

Le cadran 4 est une combinaison des motifs extrinsèques et de l'apprentissage. Ici, les apprenants sont tournés vers des raisons de satisfaction externes à la formation, mais avec un intérêt pour le savoir. Les connaissances acquises serviront d'outils pour résoudre des situations externes à l'apprentissage. Cette combinaison comprend les motifs vocationnels, opératoires professionnels et opératoires personnels. Les motifs vocationnels ou de carrière sont en lien avec la gestion de la vie professionnelle ; ces motifs réfèrent à la mobilité professionnelle, les objectifs de carrière à long terme, et la capacité de profiter des opportunités professionnelles. Quant aux motifs professionnels, ils visent à développer des compétences, des savoir-faire et des aptitudes spécifiques à la réalisation de certaines tâches. Enfin, les motifs personnels opérationnels sont orientés vers la réalisation d'un projet ou la satisfaction d'un besoin spécifique personnel. L'adulte se forme pour être en mesure de continuer à accompagner ses enfants dans leurs études ; il veut occuper des fonctions dans son association, etc.

En résumé, nous voyons que les cadrans 1 et 3 regroupent les apprenants les plus extrêmes soit participation/motifs extrinsèques et apprentissage/motifs intrinsèques. Les cadrans 2 et 4 regroupent les apprenants qui sont en formation pour des raisons complexes se portant à un degré ou à un autre vers les différents aspects et motifs de l'apprentissage. Ainsi, les dix motifs d'engagement des adultes en formation, soit donc le contenu de leur motivation, se subdivisent en facteurs intrinsèques et extrinsèques. Les facteurs de motivation intrinsèques du modèle de Carré, soient donc ceux dont le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation sont au nombre de trois et se retrouvent dans les cadrans 1 et 2. Il s'agit des motifs épistémiques, socio-affectifs et hédoniques. Les facteurs extrinsèques, eux, qui consistent à

voir l'acte d'apprendre comme le moyen d'atteindre des buts externes ou d'obtenir certains résultats sont au nombre de sept et sont regroupés dans les cadrans 3 et 4. Il s'agit des motifs économiques, prescrits, dérivatifs, identitaires, vocationnels, opératoires personnels et opératoires professionnels.

La motivation à l'engagement du modèle de Carré soit donc l'étape du processus s'appuie aussi sur les travaux de Deci et Ryan, mais également sur ceux de Nuttin. Encore une fois, nous allons nous arrêter sur certaines spécificités de la théorie de l'autodétermination. Ainsi, Heutte (2011) citant Deci et Ryan (2000; 2008) et Laguardia et Ryan (2000) nous dit que la théorie de l'autodétermination « maintient que, d'une façon innée, l'humain tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui. » (Heutte, 2011). Le besoin d'autonomie est celui par lequel l'individu se sent en contrôle de ses actions. Pour cela, il a besoin de sentir qu'il a fait choix de s'engager en formation. Nous avons vu que la capacité de faire des choix était inhérente à la condition adulte. L'apprenant adulte se sentira d'autant plus en contrôle qu'il aura le sentiment que son choix vient de lui et qu'ainsi il doit en assumer les conséquences. Le besoin de compétence est celui par lequel une personne se croit capable d'atteindre le succès dans la formation dans laquelle il s'engage. Son choix est donc basé sur le sentiment qu'il a les compétences requises pour parvenir à ses fins. Enfin, le besoin de relation à autrui fait intervenir l'influence des liens sociaux dans la décision individuelle d'une personne de s'engager en formation.

Deci et Ryan élabore la théorie de la compétence et de l'autodétermination et nous dit qu'une personne est d'autant plus motivée qu'elle se perçoit capable d'atteindre son but et qu'elle s'engage dans son action librement. Nuttin, quant à lui, élabore la théorie de la double nature de la motivation qui fait que le « dynamisme motivationnel est donc fondamentalement composé d'un besoin global et d'une direction » (Carré et al., 2001, p. 33). Ainsi, du point de vue du processus de la motivation donc de l'action, l'engagement en formation est considéré par Carré comme les étapes de déclenchement, de direction et d'intensité de la motivation. Le déclenchement est défini comme le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement. Ensuite, la direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié. Enfin, l'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le

comportement. Ces trois étapes se mesurent toutes entre la décision, par exemple, de s'inscrire et le début des cours.

Carré base la dynamique d'engagement en formation, comme il l'appelle, sur trois concepts soit le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence et le projet. Il existe ici une ressemblance certaine avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. Ainsi, dans son modèle, Carré garde les deux premiers éléments de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan soit le sentiment d'auto-détermination et la perception de compétence. Par contre, puisque le besoin de relation à autrui présente des similitudes avec le besoin de participation dans les travaux de Houle, Carré se tourne de préférence vers le concept de projet qu'il développe à partir des travaux de Nuttin.

Le sentiment d'auto-détermination fait référence à la satisfaction de la personne de se sentir responsable de son comportement. L'adulte a besoin d'avoir la perception que son comportement découle de son choix ce qui renforce sa motivation. Si nous prenons, la théorie sociocognitive de Bandura (Bandura, 2001), nous trouvons le même élément central. Le concept utilisé dans cette théorie pour exprimer tout le processus du choix est l'intentionnalité par lequel la personne se représente un ensemble d'activités qu'il doit faire pour aboutir à la réalisation positive du choix qu'il s'était fixé. En effet, toute la démarche de la personne est faite pour aboutir à l'acte en lui-même. Les résultats sont alors perçus comme une conséquence de l'action de la personne. La perception de compétence est, quant à elle, une auto-évaluation de la personne qui juge de sa compétence et de ses chances d'obtenir un résultat positif lors de l'engagement dans une action. Donc, il s'agit d'une sorte de calcul probabiliste. Bandura (Bandura, 2001) a discuté de cette notion en faisant référence au concept de l'auto-efficacité.

Enfin, le troisième concept est celui du projet et de la représentation de l'avenir qui s'appuient sur les concepts de valence, d'instrumentalité et de temporalité. La valence est un indicateur de la charge affective qui sous-tend le projet, l'importance que cette étape constitue, par exemple, dans un projet de vie. L'instrumentalité, elle, se réfère à la place que cette formation occupe dans la réalisation d'un projet plus large de la personne, par exemple un projet de carrière ou de réorientation professionnelle. Enfin, la temporalité concerne une planification

de l'action à moyen ou long terme. La personne s'engage dans la formation sur la base que les informations lui serviront lorsqu'il occupera un poste spécifique dans deux ans, par exemple.

Le modèle de Carré exprime bien la diversité et la complexité de la motivation des adultes à s'engager en formation. Les combinaisons des motifs d'engagement et des éléments de la dynamique d'engagement pour chaque adulte forment une sorte de cadre de motivation personnelle. De plus, il ne faut pas oublier que ce cadre est dynamique et n'est valable qu'à un moment spécifique de l'histoire de la vie de l'adulte (voir annexe D : résumé du modèle de Carré).

Ainsi, une étude sur la motivation à l'engagement d'adultes en formation pourra se faire en analysant les motifs des apprenants au regard des trois concepts déterminants en éducation des adultes soit le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence et le projet. Nous allons donc travailler sur la base du modèle théorique de Carré qui s'est, lui-même construit, nous le rappelons, en revisitant les théories cognitives et sociocognitives de la motivation des adultes en formation. L'auteur pense d'ailleurs que « l'approche préconisée...ainsi que l'échelle d'appréciation de la motivation des adultes à l'engagement éducatif qui a été construite...pourront servir à diverses interventions et études » (Carré et al., 2001, p. 191)

Nous sommes donc partie de notre question de recherche soit :

Quels sont les motifs expliquant l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti?

Et nous avons fait une démarche de mise en place d'un cadre théorique que nous pouvons résumer comme suit :

- Les étudiants sont des apprenants adultes qui s'engagent en formation par choix et dont la motivation constitue un aspect déterminant de l'apprentissage.
- La motivation est un construit hypothétique ce qui nous contraint à l'étudier à travers la perception de ceux qui vivent une situation d'apprentissage. Nous allons donc pouvoir

décrire la motivation des étudiants haïtiens à travers leur perception soit leur regard concernant leurs études.

- La motivation étant vue comme un processus dynamique, nous avons fait le choix du modèle de Carré comme cadre théorique de notre travail de recherche sur les motifs d'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti.

En nous basant donc sur notre question de recherche et sur les considérations de notre cadre théorique, nous avons développé la question spécifique de recherche suivante :

Quels sont les éléments du contenu et du processus de la motivation qui expliquent l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti?

Répondre à cette question spécifique va impliquer de trouver des réponses à des questions d'étapes comme :

- Quels sont les motifs intrinsèques et extrinsèques de la motivation à l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti?
- Quelle est la perception de compétences, du sentiment d'autodétermination et de projet des étudiants haïtiens engagés aux études supérieures en Haïti?

3. Chapitre 3 : Méthodologie

Notre méthodologie se base sur la définition de la motivation retenue et sur le modèle choisi dans notre cadre théorique soit le modèle de Carré que nous venons de présenter au chapitre précédent. En effet, la définition de la motivation retenue fait état d'un construit hypothétique qui nous oriente, avec l'approche cognitive actuelle qui prédomine dans la recherche sur la motivation, à aller chercher nos réponses aux motifs d'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti, dans la perception que les étudiants ont des raisons qui les ont conduits à entamer des études supérieures.

Notre recherche, qui vise à décrire les motifs d'engagement des étudiants haïtiens et aussi à identifier les obstacles auxquels ils font face, servira donc en priorité à améliorer les connaissances sur le groupe des apprenants adultes en Haïti. Ceci est important puisque la motivation est un processus complexe qui reflète les différences culturelles des groupes ou des individus (Schunk et al., 2008). En outre, nous savons que l'enseignement supérieur ne pourra réaliser sa mission face à la nouvelle donne que sont les sociétés de savoirs que si les adultes acceptent de s'engager dans des études et de se former pour répondre aux attentes de telles sociétés.

Nous avons donc prévu de faire une recherche descriptive avec une approche mixte puisqu'il « s'agit simplement de mieux connaître, d'être mieux en mesure de décrire » (Mongeau, 2009, p. 34) la motivation à l'engagement des étudiants haïtiens. Le choix mixte de notre recherche s'inscrit donc dans le cadre de l'utilisation du modèle de Carré qui a été développé en deux étapes. Dans une première étape, Carré a fait une étude qualitative auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue (Carré, 1998). Des entretiens non directifs ont été menés à partir d'une question de départ très large soit : qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous inscrire à cette formation? Ensuite, il a utilisé les résultats de l'étude qualitative pour la mise en place d'une étude quantitative de validation auprès d'un échantillon de 1500 adultes inscrits dans des situations de formations variées. Le résultat de cette étude est la construction d'une échelle d'appréciation de la motivation des adultes à l'engagement en formation (Carré et al., 2001).

Dans notre travail, nous allons donc utiliser cette échelle de type Likert en l'adaptant aux conditions de notre recherche. En effet, bien qu'il s'agisse d'apprenants adultes, puisqu'ils sont des étudiants, nous savons que nous ne pourrions recueillir leurs opinions que lorsqu'ils seront en classe, et donc pas comme au début d'une séance de formation, comme dans l'étude de Carré (2001). De plus, nous avons aussi prévu de modifier certaines questions dans la partie sociodémographique en fonction de la population de notre étude soit des étudiants engagés dans des programmes universitaires de maîtrise ou de doctorat.

3.1 La collecte de données

Les activités de collecte de données se sont déroulées globalement du 6 au 31 janvier 2014 et dans les conditions prévues lors de la préparation de cette phase. Ainsi, nous avons contacté les responsables des différentes institutions visées et avons insisté lors de la sollicitation auprès des étudiants et des responsables sur la liberté de participation et le respect des règles d'éthique de la recherche. Comme prévu également, aucune compensation financière ou autre n'a été utilisée lors de la collecte. Nous avons pu obtenir, au final, 109 questionnaires et 8 entrevues.

3.1.1 La population et le déroulement de la collecte

La population visée, 300 personnes, était constituée des étudiants inscrits et poursuivants des études dans un programme de maîtrise ou de doctorat, depuis moins de 18 mois, dans une université en Haïti (publique ou privée). La limite de 18 mois avait été établie en fonction du début du programme du 3^e cycle afin d'intégrer ce premier groupe de doctorants. La vérification de cette condition se faisait à travers l'une des questions sociodémographiques qui demandait de spécifier le mois et l'année de l'entrée au programme de maîtrise ou de doctorat. Mais aussi, ces conditions étaient spécifiées comme importantes lors de la sollicitation auprès des responsables et des étudiants. L'évaluation de la population de l'étude à 300 étudiants avait été faite en fonction du nombre limité d'universités en Haïti et du démarrage récent du programme de doctorat dans le pays, comme expliqué dans la problématique.

Les données ont été collectées avec la participation des responsables et des étudiants de sept facultés de l'université d'état d'Haïti (UEH) qui est publique et deux universités privées soit

l'institut universitaire des sciences de l'éducation (CREFI) et l'université Quisqueya (UNIQ). Les sept facultés et institutions de l'UEH participantes sont la faculté des sciences (FS), la faculté des sciences humaines (FSH), l'École normale supérieure (ENS), la faculté d'ethnologie (FE), la faculté de linguistique appliquée (FLA), l'institut d'études et de recherches en sciences africaines (IERAH), la direction des études post-graduées (DEP).

Nous avons demandé, aux responsables des universités et facultés visées, l'autorisation de faire passer les questionnaires en salle de classe. Notre calendrier tenait compte du fait que les étudiants ne devaient pas se trouver en période d'évaluation afin d'être plus disponibles pour participer à notre recherche. Les entretiens non directifs se sont également tenus dans les locaux des universités sur une base volontaire au cours de la même période. Dans le cas des questionnaires et des entrevues, nous avons procédé de la même façon, c'est-à-dire que nous avons présenté la recherche et demandé de signer le consentement pour le droit à l'utilisation des données. En outre, pour les entrevues, nous avons pris des notes au cours du déroulement de la rencontre et nous avons validé ces informations avec le participant avant de terminer. Les entrevues ont été enregistrées, dans certains cas, et se sont faites en créole ou en français, mais les notes pour le traitement de l'information étaient uniquement en français.

3.1.2 Les instruments de la collecte de données

Vu le nombre de personnes constituant la population, soit 300 étudiants, nous avons prévu d'accepter tous ceux qui répondraient aux critères de la recherche et qui accepteraient d'y participer. Notre recherche mixte comprenait donc, comme spécifiée précédemment, une première partie enquête par la passation d'un questionnaire et une seconde partie avec la tenue d'entrevues.

Nous avons déterminé que la collecte par l'utilisation d'un questionnaire écrit serait prioritaire. En effet, le questionnaire écrit se définit comme un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit des personnes; ses questions mesurent des comportements (faits) ou des attitudes (opinions) » (Lamoureux, 2000, p. 139). De plus, cet outil était le mieux adapté aux conditions d'Haïti où l'accès à l'électricité fait souvent défaut, restreignant ainsi l'utilisation d'un ordinateur et d'un questionnaire en ligne. Les entrevues

viendraient donc en support pour approfondir les résultats du questionnaire et améliorer la compréhension sur la motivation à l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti.

L'échelle d'appréciation de Carré comprend trois dimensions. Il s'agit de la dimension sociodémographique avec des variables comme l'âge, le genre, la situation familiale; la dimension des motifs et orientations qui comprend les variables que nous avons développées dans le cadre théorique comme le motif épistémique ou encore le motif vocationnel; et enfin, la dimension des processus avec les trois variables qui sont le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence et le projet global comme variable de synthèse de la valence, de l'instrumentalité et de la temporalité (Carré et al., 2001, p. 57). Le questionnaire construit comme une échelle de type Likert comprend donc 69 items au total, dont 10 sur les caractéristiques sociodémographiques de la population.

Les changements que nous avons faits à notre questionnaire pour notre recherche se sont retrouvés seulement en ce qui concerne des variables sociodémographiques. En effet, puisque notre population était celle des étudiants au programme de maîtrise ou de doctorat, il n'était pas nécessaire de demander le titre de la formation, par exemple. Nous l'avons remplacée par une question sur le dernier diplôme obtenu et la date de cette obtention afin de calculer le temps qui s'était écoulé entre le baccalauréat ou la maîtrise avec le programme actuel. Nous avons aussi ajouté une question spécifique pour vérifier la date d'entrée au programme afin de s'assurer de respecter le critère de 18 mois dont nous avons discuté précédemment. Afin de mieux connaître notre population, nous avons aussi ajouté des questions sur le niveau de scolarité des parents, le type d'universités fréquentées ou encore la personne assumant les frais d'études en majorité. Au final, notre questionnaire adapté a compté 71 items, dont 11 pour la dimension sociodémographique (voir annexe A).

Ensuite, en ce qui concerne la recherche qualitative, nous avons un peu fait le contraire de l'étude de Carré puisque nous l'avons utilisé pour nous permettre possiblement de mieux expliquer les résultats de la recherche quantitative. Dans cette optique, notre recherche qualitative vient en aval et a été organisée en fonction de ces objectifs à atteindre. Ainsi donc,

tout en partant de la question ouverte de Carré concernant les motifs d'engagement, nous avons adapté notre matériel pour approfondir la question des obstacles à la formation.

En effet, Carré, dans son travail, ne fait pas état directement des obstacles à l'engagement en formation. Il semble voir la recherche sur les motifs d'engagement comme les deux faces d'une même pièce que l'on peut étudier du point de vue de la participation ou de la non-participation. Ainsi, il fait référence aux travaux de Valentine et Darkenwald (1990) et cite les motifs « négatifs » liés à la non-participation qui sont « le manque de confiance en soi, l'inadaptation des formations proposées, les contraintes de temps, le caractère non prioritaire de la formation, le coût et les problèmes personnels » (Valentine et Darkenwald cité par Carré, 2001, p. 38). Carré parle encore de l'influence d'autrui, du rôle des transitions de vie et de l'avance en âge comme facteurs de non-participation. Cependant, à la fin de sa recherche, dans les perspectives futures à explorer, il parle de la nécessité de traiter de la participation éducative « en creux » soit donc de la non-participation et se pose la question à savoir « comment lever les obstacles, freins et inhibiteurs de l'engagement éducatif des adultes? » (Carré, 2001, p. 195).

Le professeur Pires (2009), dans son travail sur les études supérieures et la motivation des adultes, s'est aussi inspiré du modèle de Carré. Cependant, Pires a voulu, dès la mise en place de sa recherche, traiter des obstacles à la participation aux études supérieures ainsi que de la motivation à poursuivre plus loin les études. Elle identifie à la suite de plusieurs auteurs dont Cross (1991), Merriam et Caffarella (1999), trois catégories d'obstacles soit les barrières de disposition qui sont des facteurs internes comme l'attitude par rapport à la formation ; ensuite les barrières de situation qui sont des facteurs externes que l'apprenant ne peut contrôler comme les frais d'études ; et aussi, les barrières institutionnelles qui ont trait aux pratiques et procédures des institutions (Pires, 2009).

Nous poursuivons notre résumé sur les catégories d'obstacles à la participation des adultes à des activités de formation avec Henry et Basile (1994). Ces auteurs comptent, en plus des trois catégories relevées par Pires, les barrières liées à l'information qui concernent aussi bien la négligence des institutions à communiquer les informations sur leurs programmes, mais aussi le fait que les adultes ne cherchent pas et n'utilisent pas les informations disponibles. Ils

mentionnent aussi que des travaux sur les problèmes touchant la participation ou non des adultes à la formation auraient soulevé les questions de l'influence sociale et environnementale (Henry et Basile, 1994). Cependant, Pires (2009) ainsi que Henry et Basile (1994) ont souligné que de nombreuses études aboutissaient à la conclusion que le temps et les coûts étaient les principaux obstacles à la formation des adultes (Henry et Basile, 1994; Pires, 2009).

Le but de la dimension qualitative de notre recherche étant de compléter et d'approfondir notre recherche quantitative, nous avons adapté notre document pour l'entrevue en précisant certaines questions d'étapes, une fois la question générale sur les raisons de l'engagement, tirée du modèle de Carré, ait eu fini de partir la conversation. Ainsi, au total notre grille d'entrevues comprenait trois questions spécifiques à notre travail et les questions sociodémographiques identiques à notre échelle de mesure quantitative. Les questions spécifiques étaient :

- Quels sont les motifs, raisons qui vous ont poussé (e) à vous inscrire dans ce programme d'études?
- Quels sont les aspects positifs de votre engagement à ce programme d'études?
- Parlez-moi des difficultés, obstacles que vous rencontrez ou avez rencontrés pour vous engager aux études supérieures et les moyens pour faire face à ces problèmes? (voir annexe B).

Nous avons produit, pour chacune des huit entrevues recueillies, un document texte combiné comprenant un résumé de nos notes dans l'ordre où nous les avons prises afin de garder la dynamique de l'échange ; une transcription de l'enregistrement de l'entrevue lorsqu'elle était disponible et un relevé des réponses aux questions sociodémographiques. Les données de notre recherche qualitative ont ainsi été condensées et transformées lors de la préparation de ce document afin de nous permettre de passer au codage.

3.2 L'analyse et le traitement des données

L'analyse des données collectées se réfère au « traitement des données recueillies pour établir les résultats de la recherche » (Lamoureux, 2000, 205). Notre recherche étant mixte, nous allons effectuer séparément l'analyse et le traitement des différents types de données. Nous allons commencer avec les données quantitatives qui ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS et ensuite nous présenterons le traitement des données qualitatives à l'aide du logiciel QDA Miner.

3.2.1 L'analyse et le traitement des données quantitatives

Nous amorçons cette analyse avec la présentation de l'échelle de mesure de notre étude et la formulation des items. Ainsi, une échelle est un instrument de mesure établi dans le cadre d'une recherche et qui est validé pour donner le degré de confiance qu'on peut avoir dans les résultats de la recherche. C'est un ensemble d'éléments portant sur le même construit et dont la somme (ou la moyenne) représente la quantité du construit pour un sujet donné. C'est aussi la liste des énoncés proposés à des répondants pour qu'ils indiquent la mesure dans laquelle ils sont en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés (Chantal, Vallerand, et Vallères, 1994; Desrochers, Comeau, Jardaneh, et Green-demers, 2006; Howell, 2008).

Dans le cadre de notre travail, nous avons adapté l'échelle de Philippe Carré (2001) qui est un instrument de mesure qui se présente sous la forme d'une variante de l'échelle de Likert en 4 points, soit 1= pas du tout ; 2= pas vraiment ; 3=plutôt ; 4= tout à fait. Les items gravitent autour des raisons pour lesquelles les étudiants s'engagent dans un programme de formation des cycles supérieurs. L'activité ciblée est celle de faire des études au niveau des cycles supérieurs. Les 59 énoncés de l'instrument de mesure se divisent en motifs de la motivation soit 40 énoncés et 19 énoncés portent sur le processus de la motivation à l'engagement. Les énoncés à l'intérieur de chaque groupe (motifs-processus) sont présentés en ordre aléatoire aux répondants. Les 13 échelles de mesure sont présentées dans le tableau I suivant :

Tableau I: éléments de l'échelle de motivation aux études supérieures

État motivationnel	Types d'état motivationnel	Exemples d'énoncés
Motifs intrinsèques	EPI (épistémique)	Apprendre pour le plaisir d'apprendre
	HED (hédonique)	Vivre une expérience agréable
	SOC (socioaffectif)	Faire de nouvelles rencontres
Motifs extrinsèques	VOC (vocationnel)	Obtenir un nouvel emploi
	OPR (opérateur professionnel)	Performer au travail actuel
	DER (dérivatif)	Changer de la routine habituelle
	OPE (opérateur personnel)	Réaliser des tâches hors du travail
	PRE (prescrit)	Suivre les conseils reçus
	IDE (identitaires)	Avoir plus de confiance dans la vie personnelle
	ECO (économique)	Augmenter mes revenus
	Processus	
	COMP (perception de compétence)	Avoir des difficultés à mener mes projets à terme
	PROJ (projet)	Faire des études pour atteindre un but essentiel
	SD (sentiment d'auto-détermination)	Faire des études est une démarche personnelle

La cohérence interne de l'échelle de mesure

La cohérence ou consistance interne de l'échelle de mesure est aussi connue comme l'homogénéité des éléments de l'échelle qui est une des propriétés psychométriques importantes à estimer lorsqu'on s'intéresse à la question de fidélité de l'échelle. En somme, il s'agit de vérifier si l'échelle est composée d'éléments qui mesurent tous le même construit. En effet, la fidélité est considérée d'une part comme la propriété d'une mesure à être stable dans le temps et d'autre part comme la propriété à être constante dans l'objet mesuré donc à être homogène. Ainsi, une échelle est cohérente ou homogène lorsque tous ses éléments convergent vers la même intensité de réponse (Université de Sherbrooke, 2013).

Cette étape de la vérification de l'échelle de mesure commence généralement avec l'analyse factorielle. Ainsi, avec Claire Durand nous voyons que l'analyse factorielle cherche à réduire

un nombre important d'informations à quelques grandes dimensions. Elle tente de donner un sommaire de corrélations entre les variables. Elle cherche donc une solution à la covariance entre les variables mesurées (Durand, 2003). Dans le cadre de notre travail, nous avons fait le choix comme dit précédemment d'utiliser une échelle qui avait déjà passé les étapes de la construction. En effet, l'échelle de mesure de Carré comprend déjà les regroupements de variables en motifs et processus. L'échelle de Likert en quatre points a aussi été développée pour mesurer la motivation à l'engagement dans un programme de formation.

En outre, pour effectuer l'analyse factorielle, il est recommandé d'avoir un grand échantillon soit 100 sujets et plus (Université de Sherbrooke, 2013). Cependant, notre collecte de données compte beaucoup de non-réponses. En moyenne sur les 13 échelles, nous avons eu 88 répondants sur 109 questionnaires collectés soit 81 %; donc 21 manquants soit 19 % de réponses manquantes. Ainsi donc, en raison de l'utilisation d'une échelle déjà établie et particulièrement en raison du faible effectif de notre échantillon, nous allons recourir à l'utilisation de la technique de l'alpha de Cronbach qui nous permettra d'estimer la cohérence interne de notre échelle.

L'alpha de Cronbach sert à déterminer si plusieurs items d'une échelle mesurent bien la même dimension psychologique. Il sert à mesurer si les énoncés varient dans la même direction donc si les items de l'échelle mesurent bien la motivation aux études supérieures des étudiants haïtiens. L'alpha de Cronbach varie de 0 à 1 et donne un aspect de fidélité de l'échelle. En général, on considère comme insuffisantes, les valeurs entre 0 et 0,50; comme limites, les valeurs entre 0,50 et 0,70; et comme valeurs élevées ou très élevées, celles qui sont entre 0,70 et 0,99 (Cronbach, 2010). On note cependant « qu'il n'existe pas de valeur-seuil pour les différents critères (...) ainsi, un alpha de 0,70 est considéré comme correct s'il s'agit d'une échelle d'auto-description comme c'est le cas dans notre étude » (Carré et al., 2001, p. 65).

Les tableaux II et III qui suivent nous donnent un résumé pour chaque échelle des réponses valides et des non-réponses et surtout l'alpha de Cronbach. Le tableau II concerne les 10 échelles « motifs » et le tableau III, les 3 échelles « processus ». Il apparaît que 4 échelles sur 13 ont un alpha supérieur à 0,70 soit donc de valeurs élevées. Nous avons 3 autres échelles qui ont un alpha de 0,68 donc assez proche des valeurs élevées. Ensuite 4 échelles ont un alpha

supérieur à 0,60 donc de valeurs limites, mais dont on peut se contenter suivant certains auteurs (Université de Sherbrooke, 2013). Enfin, 2 des 3 échelles processus ont un alpha de valeurs insuffisantes soit inférieur à 0,50. Il s'agit de la perception de compétence (COMP) et le sentiment d'autodétermination (SD). Les valeurs alpha ainsi obtenues dans notre étude pourraient s'expliquer par la taille réduite de notre échantillon de répondants qui atteignait en moyenne moins de 100 observations. Ces résultats nous incitent donc à chercher les moyens pour améliorer la fiabilité de notre échelle de mesure. C'est ce que nous allons entreprendre à la prochaine étape de notre travail.

Tableau II: distribution des échelles « motifs »

Échelle	Valide	Manquante	Alpha échelle
DER	85	24	0,737
ECO	86	23	0,797
EPI	80	29	0,626
HED	79	30	0,668
IDE	85	24	0,670
OPE	92	17	0,633
OPR	90	19	0,766
PRE	80	29	0,726
SOC	85	24	0,687
VOC	91	18	0,689

Tableau III: distribution des échelles « processus »

Échelle	Valide	Manquante	Alpha échelle
COMP	91	18	0,449
PROJ	101	8	0,685
SD	99	10	0,345

La validation par échelle

Les tests effectués nous montrent que quatre échelles ont toutes leurs items avec une cohérence interne satisfaisante. Il s'agit des échelles motifs dérivatif (DER), opérationnel personnel (OPE), prescrit (PRE) et socioaffectif (SOC) qui présentent respectivement un alpha de 0,737; 0,633; 0,726 et 0,687. Ainsi, si on effaçait un élément de ces échelles, il n'y aurait aucun changement significatif au niveau de l'alpha. Nous avons donc décidé de conserver l'alpha obtenu par les premiers calculs. Il faut mentionner que l'échelle prescrit (PRE) montrait un alpha de 0,726 qui devait pouvoir passer à 0,746 si on enlevait le quatrième élément. Cependant, lorsque nous avons refait les calculs avec 3 éléments, l'alpha obtenu était de 0,716 donc inférieur au premier calcul. Nous avons alors décidé de garder les quatre éléments et l'alpha de 0,726.

Par contre pour les autres échelles, les tests ont montré que certains items ne se comportent pas bien et nous avons donc opté pour les supprimer et refaire les analyses de fiabilité. Notons qu'après avoir supprimé ces éléments, les niveaux de fiabilité de toutes les échelles ont été améliorés. Ainsi, l'échelle motif économique (ECO) a vu son alpha passer de 0,797 à 0,839 après les calculs. L'échelle épistémique (EPI) avait un alpha de 0,626 et après un nouveau calcul l'alpha est maintenant 0,642. L'échelle hédonique (HED) est passée d'un alpha de 0,668 à 0,727. L'échelle identitaire après de nouveaux calculs est passée de 0,670 à 0,692. L'échelle opérationnelle opératoire (OPR) d'un alpha 0,766 à 0,779; l'échelle vocationnelle (VOC) de 0,689 à 0,801; l'échelle perception de compétence (COMP) de 0,449 à 0,663; l'échelle projet (PROJ) de 0,685 à 0,730; enfin l'échelle sentiment d'autodétermination d'un

alpha de 0,345 à 0,690. Nous résumons dans le tableau IV les changements qui ont été faits pour les différentes échelles afin d'en améliorer la cohérence interne.

Tableau IV: distribution des échelles avec Alpha si un élément effacé

Échelle	Alpha échelle	Alpha si item effacé
DER	0,737	—
ECO	0,797	0,839
EPI	0,626	0,642
HED	0,668	0,727
IDE	0,670	0,692
OPE	0,633	—
OPR	0,766	0,779
PRE	0,726	—
SOC	0,687	—
VOC	0,689	0,801
COMP	0,449	0,663
PROJ	0,685	0,730
SD	0,345	0,690

Nous présentons les détails de nos analyses spécifiques dans les paragraphes suivants :

Échelle motif économique (ECO) : l'échelle ECO montrait un alpha de 0,797. Le tableau statistique montrait aussi que si nous enlevions la question 3, l'alpha pourrait passer à 0,832. Nous avons donc enlevé cet élément et refait les calculs pour obtenir un alpha de 0,839 avec trois items.

Tableau V: statistiques de l'échelle économique (ECO)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Assurance de mon niveau économique	9,09	5,638	,710	,697
Augmentation de mes revenus	9,24	5,693	,670	,716
Avantages pratiques ou matériels	9,24	6,681	,426	,832
Un emploi mieux rémunéré	9,01	5,659	,647	,728

Échelle motif épistémique (EPI) : l'échelle EPI montrait un alpha de 0,626 qui passerait à 0,642 si on annulait la deuxième question. Nous avons donc enlevé l'élément 2 et les nouveaux calculs nous ont, en effet, donné un alpha de 0,642 dont nous avons dû nous contenter puisque nous ne pouvions enlever 2 éléments sur 4 dans le cas de cette échelle.

Tableau VI: statistiques de l'échelle épistémique (EPI)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Satisfaction de ma curiosité du sujet	8,70	4,314	,398	,563
Apprendre à mieux apprendre	7,99	5,202	,268	,642
Apprendre pour le plaisir d'apprendre	9,30	3,757	,476	,500
Joie d'apprendre des choses nouvelles	8,18	4,247	,493	,495

Échelle motif hédonique (HED) : l'échelle HED montrait un alpha de 0,668. Le tableau statistique montrait que si nous enlevions la question 1, l'alpha pourrait passer à 0,764. Nous avons donc enlevé cet élément et refait les calculs pour obtenir un alpha de 0,727 de valeur élevée.

Tableau VII: statistiques de l'échelle hédonique (HED)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Plaisir utilisation équipements	7,86	7,660	,183	,764
Environnement agréable	7,62	5,392	,624	,472
Bon temps à faire ce qui me plaît	7,62	5,751	,511	,556
Vivre une expérience agréable	7,39	6,344	,528	,555

Échelle motif identitaire (IDE) : l'alpha de l'échelle IDE était de 0,670. Si nous enlevons la question 2, nous passerions à 0,690 comme alpha. Nous avons refait les calculs en enlevant l'élément et l'alpha obtenu est 0,692. Nous avons décidé de le garder puisqu'il est plus élevé qu'avec les quatre éléments précédents.

Tableau VIII: statistiques de l'échelle identitaire (IDE)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Image de moi-même	8,36	4,711	,533	,543
Reconnaissance des collègues	9,18	6,338	,307	,690
Plus de confiance dans la vie quotidienne	8,36	5,020	,621	,488
Intégration dans mon environnement	8,58	6,033	,368	,655

Échelle motif opératoire professionnelle (OPR) : l'échelle OPR montrait un alpha de 0,766 qui passerait à 0,773 si on enlevait le quatrième élément. Nous avons donc refait les calculs avec trois éléments et obtenu un alpha de 0,779 qui se situait encore dans les valeurs élevées.

Tableau IX: statistiques de l'échelle opératoire professionnelle (OPR)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Performance au travail actuel	8,70	7,493	,469	,757
Réalisation des nouvelles tâches au travail	9,11	5,673	,739	,608
Réalisation nouvelles activités de mon poste	9,31	6,059	,630	,673
Résolution problèmes professionnels précis	9,28	7,169	,443	,773

Échelle motif vocationnelle (VOC) : l'alpha de l'échelle VOC était de 0,689. Si on enlevait le premier élément, l'alpha passerait à 0,798. Nous avons alors enlevé l'élément 1 et refait les calculs avec trois éléments pour obtenir un alpha de 0,801. Cet alpha obtenu est d'une valeur très élevée.

Tableau X: statistiques de l'échelle vocationnelle (VOC)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Richesse du Curriculum Vitae	8,66	6,827	,179	,798
Obtention d'un emploi plus intéressant	8,26	5,196	,662	,511
Facilité le changement d'emploi	8,68	5,197	,553	,571
Obtention d'un nouvel emploi	9,08	5,027	,563	,563

Échelle processus perception de compétence (COMP) : l'échelle COMP compte dix éléments. L'alpha de Cronbach obtenu était de 0,449 donc de valeur insuffisante. Si nous enlevions l'élément 10, on devait obtenir un alpha de 0,617. Nous avons alors refait les calculs avec neuf éléments et avons obtenu un alpha de 0,615. Si nous enlevions à nouveau un élément, nous pourrions obtenir un alpha de 0,669. Nous avons alors enlevé l'élément 7, ce qui nous a permis d'obtenir un alpha de 0,663 avec huit éléments.

Tableau XI: statistiques de l'échelle perception de compétences (COMP)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Impression d'incompétence	17,95	7,941	,194	,418
Niveau trop faible pour ces études	18,00	8,156	,187	,421
Difficulté à m'adapter aux changements	17,84	6,939	,488	,302
Évolution de mon métier difficile à suivre	17,93	7,684	,342	,368
Études trop difficiles pour moi	18,15	8,598	,242	,414
Difficulté à retenir les choses nouvelles	18,15	7,865	,397	,363
Jusqu'au bout lorsque je veux quelque chose	15,71	9,584	-,104	,491
Difficulté à mener mes projets à terme	17,64	6,945	,377	,336
Temps pour faire face aux changements	17,46	7,318	,253	,392
Adaptation facile à la nouveauté	16,22	10,773	-,350	,617

2e calcul (COMP)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Impression d'incompétence	14,76	8,953	,261	,598
Niveau trop faible pour ces études	14,79	9,155	,235	,605
Difficulté à m'adapter aux changements	14,66	7,918	,552	,516
Évolution de mon métier difficile à suivre	14,74	8,569	,433	,553
Études trop difficiles pour moi	14,97	9,724	,311	,590
Difficulté à retenir les choses nouvelles	14,98	9,076	,422	,564
Jusqu'au bout lorsque je veux quelque chose	12,54	11,262	-,180	,669
Difficulté à mener mes projets à terme	14,46	8,427	,327	,580
Temps pour faire face aux changements	14,27	8,178	,336	,579

Échelle processus projet (PROJ) : l'échelle projet avait un alpha de 0,685. Cet alpha était le meilleur parmi les trois échelles processus. Si on enlevait l'élément 1, l'alpha devrait passer à 0,730. Nous avons refait les calculs avec quatre éléments puisque cette échelle comptait 5 éléments et l'alpha est effectivement passé à 0,730. Nous avons gardé ce résultat, car le fait d'enlever un autre élément n'aurait pas permis d'obtenir un alpha de valeur plus élevée.

Tableau XII: statistiques de l'échelle projet (PROJ)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Des études pour réussir mes projets	14,52	4,032	,240	,730
Études parties d'un projet très important	14,24	3,863	,445	,633
Études va beaucoup servir pour mon avenir	14,24	3,803	,513	,608
Études pour atteindre un but essentiel	14,39	3,439	,500	,606
Études utiles pour réalisation de la suite	14,30	3,551	,552	,586

Échelle processus sentiment d'autodétermination (SD) : l'échelle SD avait un alpha de 0,345 avec quatre éléments. Si on enlevait le quatrième élément, l'alpha pourrait passer à 0,688. Nous avons alors refait les calculs avec trois éléments et avons obtenu un alpha de 0,690 proche des valeurs élevées.

Tableau XIII: statistiques de l'échelle sentiment d'autodétermination (SD)

	Échelle moyenne si item effacé	Variance échelle si item effacé	Item corrigé - corrélation totale	Alpha de Cronbach si item effacé
Moi seul ai choisi de m'inscrire	9,23	2,241	,228	,225
Décision prise moi-même pour ces études	8,77	2,629	,527	-,009 ^a
Études est une démarche personnelle	8,98	2,632	,429	,048
Influencé par d'autres pour ces études	10,54	3,761	-,170	,688

Suite au travail effectué sur les échelles afin d'améliorer leur validation, nous avons pu obtenir sept échelles sur treize dans les valeurs élevées ou très élevées. Trois autres échelles soit IDE,

SOC et SD se trouvent au-dessus de 0,68 donc proche des valeurs élevées. Enfin, trois échelles se trouvent dans les valeurs limites soit les échelles EPI, OPE et COMP. Nos échelles ont des alphas de Cronbach situés entre 0,633 et 0,839. Nous avons maintenant une échelle de mesure qui nous permet désormais d'étudier de manière satisfaisante la motivation à l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures.

Notre nouvelle échelle de mesure dont la cohérence interne a été vérifiée au cours du processus présenté dans les paragraphes précédents se trouve dans le tableau XIV:

Tableau XIV: échelle de motivation aux études supérieures

État motivationnel	Types d'état motivationnel	Alpha de Cronbach
Motifs intrinsèques		
	EPI (épistémique) <ul style="list-style-type: none"> Satisfaction de ma curiosité du sujet Apprendre pour le plaisir d'apprendre Joie d'apprendre des choses nouvelles 	0,642
	HED (hédonique) <ul style="list-style-type: none"> Environnement agréable Bon temps à faire ce qui me plaît Vivre une expérience agréable 	0,727
	SOC (socioaffectif) <ul style="list-style-type: none"> Expérience des autres participants Échange avec des universitaires Nouvelles rencontres Rencontre de collègues ou d'universitaires 	0,687
Motifs extrinsèques		
	VOC (vocationnel) <ul style="list-style-type: none"> Obtention d'un emploi plus intéressant Facilité le changement d'emploi Obtention d'un nouvel emploi 	0,801
	OPR (opérateur professionnel) <ul style="list-style-type: none"> Performance au travail actuel Réalisation des nouvelles tâches au travail Réalisation nouvelles activités de mon poste 	0,779
	DER (dérivatif) <ul style="list-style-type: none"> Changement de l'habitude Changement de la vie de tous les jours Changement de la routine quotidienne Sortie du contexte de travail habituel 	0,737
	OPE (opérateur personnel) <ul style="list-style-type: none"> Aisance dans les démarches de la vie privée Réalisation tâches hors-travail Choses utiles pour la maison 	0,633

	<ul style="list-style-type: none"> • Choses utiles pour la vie courante 	
	<p>PRE (prescrit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigences de la hiérarchie ou des parents • Suivi des conseils reçus • Suivi conseils de la hiérarchie ou des parents • Réponse à une obligation professionnelle 	0,726
	<p>IDE (identitaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Image de moi-même • Plus de confiance dans la vie quotidienne • Intégration dans mon environnement 	0,692
	<p>ECO (économique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurance de mon niveau économique • Augmentation de mes revenus • Un emploi mieux rémunéré 	0,839
Processus		
	<p>COMP (perception de compétence)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impression d'incompétence • Niveau trop faible pour ces études • Difficulté à m'adapter aux changements • Évolution de mon métier difficile à suivre • Études trop difficiles pour moi • Difficulté à retenir les choses nouvelles • Difficulté à mener mes projets à terme • Temps pour faire face aux changements 	0,663
	<p>PROJ (projet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Études partie d'un projet très important • Études va beaucoup servir pour mon avenir • Études pour atteindre un but essentiel • Études utiles pour réalisation de la suite 	0,730
	<p>SD (sentiment d'auto détermination)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi seul ai choisi de m'inscrire • Décision prise moi-même pour ces études • Études est une démarche personnelle 	0,690

La vérification de la normalité des échelles

Les calculs effectués et présentés dans les tableaux XV et XVI montrent que nos échelles ne suivent pas la loi normale. Le tableau XV nous présente les calculs d'aplatissement et d'asymétrie pour les différentes échelles.

Tableau XV: Asymétrie et aplatissement des échelles

		Statistique	Erreur type
Intrinsèques: motif hédonique	Asymétrie	-,024	,258
	Aplatissement	-1,009	,511
Intrinsèques: motif socioaffectif	Asymétrie	-,368	,241
	Aplatissement	-,741	,478
Intrinsèques: motif épistémique	Asymétrie	-,181	,269
	Aplatissement	-,480	,532
Extrinsèques: motif vocationnel	Asymétrie	-,434	,251
	Aplatissement	-,871	,498
Extrinsèques: motif identitaire	Asymétrie	-,738	,255
	Aplatissement	-,465	,506
Extrinsèques: motif opératoire professionnel	Asymétrie	-,708	,247
	Aplatissement	-,747	,490
Extrinsèques: motif dérivatif	Asymétrie	-,240	,244
	Aplatissement	-,905	,483
Extrinsèques: motif opératoire personnel	Asymétrie	-,241	,243
	Aplatissement	-,552	,481
Extrinsèques: motif prescrit	Asymétrie	,322	,246
	Aplatissement	-,286	,488
Extrinsèques: motif économique	Asymétrie	-,628	,251
	Aplatissement	-,774	,498
Processus: Perception de compétences	Asymétrie	,504	,244
	Aplatissement	-,413	,483
Processus: Projet et représentation de l'avenir	Asymétrie	-1,423	,235
	Aplatissement	1,597	,465
Processus: Sentiment d'autodétermination	Asymétrie	-1,362	,241
	Aplatissement	1,187	,478

Le tableau XVI qui suit présente les tests pour vérifier la normalité de nos variables. Les résultats indiquent que nos échelles ne répondent pas aux conditions de la loi normale de Gauss.

Tableau XVI: tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	df	Sig.	Statistique	df	Sig.
Intrinsèques: motif hédonique	,109	87	,013	,945	87	,001
Intrinsèques: motif socioaffectif	,161	100	,000	,956	100	,002
Intrinsèques: motif épistémique	,110	80	,017	,966	80	,034
Extrinsèques: motif vocationnel	,158	92	,000	,922	92	,000
Extrinsèques: motif identitaire	,169	89	,000	,898	89	,000
Extrinsèques: motif opératoire professionnel	,232	95	,000	,867	95	,000
Extrinsèques: motif dérivatif	,112	98	,004	,960	98	,004
Extrinsèques: motif opératoire personnel	,125	99	,001	,969	99	,020
Extrinsèques: motif prescrit	,094	96	,034	,961	96	,006
Extrinsèques: motif économique	,190	92	,000	,880	92	,000
Processus: Perception de compétences	,117	98	,002	,948	98	,001
Processus: Projet et représentation de l'avenir	,288	106	,000	,762	106	,000
Processus: Sentiment d'autodétermination	,273	100	,000	,766	100	,000

Le test de Khi2

Pour pouvoir tester la significativité de nos résultats, nous utiliserons le test de Khi2. Pour ce faire, nous allons créer à partir de nos échelles de nouvelles variables ordinales en utilisant les

quartiles qui contiennent quatre modalités : 1 équivaut à faible, 2 à moyenne, 3 à élevée et 4 à très élevée. Les différentes modalités suscitées sont définies comme suit :

- 1 → < Q1
- 2 → [Q1 – Q2[
- 3 → [Q2 – Q3[
- 4 → ≥ Q3

Selon cette méthode, les valeurs des différents quartiles pour chacune de nos échelles se présentent comme suit:

Tableau XVII: quartiles des différentes échelles

	Quartiles			
	1 : Faible	2: Moyen	3: Élevée	4: très élevée
Intrinsèques: motif hédonique	<1,67	[1,67 – 2,67[	[2,67 – 3,33[	≥ 3,33
Intrinsèques: motif socioaffectif	<2,25	[2,25 – 3,00[	[3,00 – 3,31[	≥3,31
Intrinsèques: motif épistémique	<2,08	[2,08 – 2,67[	[2,67 – 3,33[	≥3,33
Extrinsèques: motif vocationnel	<2,00	[2,00 – 3,00[	[3,00 – 3,67[	≥3,67
Extrinsèques: motif identitaire	<2,33	[2,33 – 3,33[	[3,33 – 3,67[	≥3,67
Extrinsèques: motif opératoire professionnel	<2,33	[2,33 – 3,33[	[3,33 – 4,00[	≥4,00
Extrinsèques: motif dérivatif	<2,00	[2,00 – 2,75[	[2,75 – 3,38[	≥3,38
Extrinsèques: motif opératoire personnel	<2,00	[2,00 – 2,75[	[2,75 – 3,00[	≥3,00
Extrinsèques: motif prescrit	<1,50	[1,50 – 2,00[	[2,00 – 2,50[	≥2,50
Extrinsèques: motif économique	<2,33	[2,33 – 3,33[	[3,33 – 4,00[	≥4,00
Processus: Perception de compétences	<1,25	[1,25 – 1,56[	[1,56 – 1,88[	≥1,88
Processus: Projet et représentation de l'avenir	<3,25	[3,25 – 4,00[	[4,00 – 4,00[	≥4,00
Processus: Sentiment d'autodétermination	<3,00	[3,00 – 3,83[	[3,83– 4,00[	≥4,00

Les nouvelles variables créées en utilisant les quartiles donnent le tableau XVIII suivant avec les nouvelles échelles :

Tableau XVIII: effectifs et pourcentages des échelles

	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée	Non déclarée	Total
Motifs intrinsèques						
<i>Motif hédonique</i>						
Effectif	22	29	13	23	22	109
%	20,2	26,6	11,9	21,1	20,2	100,0
<i>Motif socioaffectif</i>						
Effectif	22	23	30	25	9	109
%	20,2	21,1	27,5	22,9	8,3	100,0
<i>Motif épistémique</i>						
Effectif	20	29	8	23	29	109
%	18,3	26,6	7,3	21,1	26,6	100,0
Motifs extrinsèques						
<i>Motif vocationnel</i>						
Effectif	13	26	35	18	17	109
%	11,9	23,9	32,1	16,5	15,6	100,0
<i>Motif identitaire</i>						
Effectif	18	23	30	18	20	109
%	16,5	21,1	27,5	16,5	18,3	100,0
<i>Motif opératoire professionnel</i>						
Effectif	19	23	27	26	14	109
%	17,4	21,1	24,8	23,9	12,8	100,0
<i>Motif dérivatif</i>						
Effectif	17	28	29	24	11	109
%	15,6	25,7	26,6	22,0	10,1	100,0
<i>Motif opératoire personnel</i>						
Effectif	21	27	16	35	10	109
%	19,3	24,8	14,7	32,1	9,2	100,0
<i>Motif prescrit</i>						
Effectif	21	16	31	28	13	109
%	19,3	14,7	28,4	25,7	11,9	100,0
<i>motif économique</i>						
Effectif	15	26	24	27	17	109
%	13,8	23,9	22,0	24,8	15,6	100,0
Motifs processus						
<i>Perception de compétences</i>						

Effectif	23	26	27	22	11	109
%	21,1	23,9	24,8	20,2	10,1	100,0
<i>Projet et représentation de l'avenir</i>						
Effectif	18	16,5	0	55	3	109
%	33	30,3	0	50,5	2,8	100,0
<i>Sentiment d'autodétermination</i>						
Effectif	16	34	0	50	9	109
%	14,7	31,2	0	45,9	8,3	100,0

3.2.2 L'analyse et le traitement des données qualitatives

Notre traitement des données qualitatives débute par le codage qui vise à déterminer les unités d'analyse ou de sens dans les données. Il s'agit d'associer une étiquette, une marque à un matériel. C'est une opération de découpage de l'information. Le code quant à lui est un système de marques permettant de repérer et de classer. Il existe différents types de codage soit le codage mixte qui implique des ajustements de la grille; le codage ouvert qui est sans rubriques, ni catégories a priori; et enfin, le codage fermé qui est fait sur la base de rubriques, catégories et valeurs déterminées a priori (Charara, 2013).

Pour notre travail, nous avons utilisé un codage mixte basé sur notre échelle de motivation validée dans le cadre du traitement de nos données quantitatives. Nous avons complété ce livre des codes par les principaux obstacles relevés dans la littérature, comme montré précédemment, soit le temps et les coûts. Ensuite, nous basant sur les documents de Carré, de Pires, d'Henry et Basile (Carré et al., 2001; Henry et Basile, 1994; Pires, 2009), nous avons ajusté notre grille en fonction des rubriques exprimées par les participants. C'est ainsi que pour les obstacles liés à la situation, nous avons le temps, les fonds et la santé. Pour les barrières faisant référence aux dispositions des participants, nous avons les attitudes. Les barrières institutionnelles et informationnelles se retrouvent sous les rubriques respectives d'institutions et d'informations. Enfin, les barrières liées à l'environnement et à l'influence sociale se trouvent sous la rubrique influence-autrui comme cité par Carré (2001). Enfin, nous avons regroupé toutes les réponses concernant la poursuite éventuelle d'études au doctorat sous un code indépendant des obstacles et des motifs d'engagement appelé poursuite-études. Nous avons préféré procéder ainsi, car ces réponses n'étaient pas prévues dans la recherche,

mais ont été exprimées par les participants. Elles ne concernent donc pas les études en cours, mais présentent certains obstacles qui empêcheraient le passage au doctorat. Nous ne présenterons cette partie qu'à titre de partage d'informations. Le tableau XIX présente le livre des codes de nos données qualitatives.

Tableau XIX: livre des codes des données qualitatives de la motivation des étudiants

RUBRIQUES	THÈMES
Motifs intrinsèques	
	EPI (épistémique) <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction de ma curiosité du sujet • Apprendre pour le plaisir d'apprendre • Joie d'apprendre des choses nouvelles
	HED (hédonique) <ul style="list-style-type: none"> • Environnement agréable • Bon temps à faire ce qui me plaît • Vivre une expérience agréable
	SOC (socioaffectif) <ul style="list-style-type: none"> • Expérience des autres participants • Échange avec des universitaires • Nouvelles rencontres • Rencontre de collègues ou d'universitaires
Motifs extrinsèques	
	VOC (vocationnel) <ul style="list-style-type: none"> • Obtention d'un emploi plus intéressant • Facilité le changement d'emploi • Obtention d'un nouvel emploi
	OPR (opérateur professionnel) <ul style="list-style-type: none"> • Performance au travail actuel • Réalisation des nouvelles tâches au travail • Réalisation nouvelles activités de mon poste
	DER (dérivatif) <ul style="list-style-type: none"> • Changement de l'habitude • Changement de la vie de tous les jours • Changement de la routine quotidienne • Sortie du contexte de travail habituel
	OPE (opérateur personnel) <ul style="list-style-type: none"> • Aisance dans les démarches de la vie privée • Réalisation tâches hors-travail • Choses utiles pour la maison • Choses utiles pour la vie courante
	PRE (prescrit) <ul style="list-style-type: none"> • Exigences de la hiérarchie ou des parents • Suivi des conseils reçus • Suivi conseils de la hiérarchie ou des parents • Réponse à une obligation professionnelle

	<p>IDE (identitaires)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Image de moi-même • Plus de confiance dans la vie quotidienne • Intégration dans mon environnement
	<p>ECO (économique)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assurance de mon niveau économique • Augmentation de mes revenus • Un emploi mieux rémunéré
Processus	
	<p>COMP (perception de compétence)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impression d'incompétence • Niveau trop faible pour ces études • Difficulté à m'adapter aux changements • Évolution de mon métier difficile à suivre • Études trop difficiles pour moi • Difficulté à retenir les choses nouvelles • Difficulté à mener mes projets à terme • Temps pour faire face aux changements
	<p>PROJ (projet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Études partie d'un projet très important • Études va beaucoup servir pour mon avenir • Études pour atteindre un but essentiel • Études utiles pour réalisation de la suite
	<p>SD (sentiment d'auto détermination)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi seul ai choisi de m'inscrire • Décision prise moi-même pour ces études • Études est une démarche personnelle
Obstacles	
	<p>Temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque de temps pour les études en raison de la famille • Manque de temps à cause des activités professionnelles • Manque de temps pour faire autre chose
	<p>Fonds</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absence de fonds d'études • Absence de système de bourses ou de prêts aux étudiants • Absence d'incitatifs pour le financement des études
	<p>Santé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de santé • Absence d'assurance santé pour les étudiants
	<p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs internes à l'apprenant liés à sa personnalité • Croyances négatives empêchant la participation
	<p>Informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de communication sur les programmes par les institutions • Problèmes de recherche et d'utilisation de l'information sur les programmes par les adultes
	<p>Institutions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Règlements et procédures des institutions • Conditions environnementales au sein des institutions (horaire, location, encadrement des étudiants, matériels de formation, sécurité)

	Influence-autrui <ul style="list-style-type: none"> • Influence de la famille • Influence de l'entourage
Poursuite-études	Poursuite des études <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes envers la poursuite des études • Obstacles perçus à la poursuite des études

4. Chapitre 4 : Résultats

Nous sommes maintenant arrivée à la présentation de nos résultats. Pour rappel, notre travail vise à déterminer les motifs d'engagement des étudiantes haïtiennes aux études supérieures par la description des motifs qui expliquent l'engagement dans des études supérieures de niveau maîtrise ou doctorat; et aussi par l'identification des obstacles auxquels les étudiants et étudiantes font face.

Ainsi, nous avons exposé toutes les étapes de la collecte de données et avons présenté ensuite, de façon séparée, le traitement des différents types de données. Nous allons maintenant présenter les résultats de notre étude en commençant par les données quantitatives puis nous exposerons les résultats du traitement des données qualitatives issues des entrevues. Nous avons choisi de montrer séparément les deux types de données en raison du fait que les obstacles ne sont étudiés qu'avec les données qualitatives et que nous voulons montrer clairement ce lien dans la présentation de nos résultats. Pour finir, et de manière succincte, nous partagerons des informations sur la poursuite des études au doctorat par quelques étudiants, données qui proviennent aussi des entrevues.

4.1 Les résultats de l'analyse quantitative des données

Les étudiants haïtiens semblent particulièrement motivés par le « projet et la représentation de l'avenir » qui a la moyenne la plus élevée soit 3,6234 et des seuils maximum et minimum de 4 et 1,75. Le sentiment d'autodétermination présente la seconde moyenne la plus élevée soit 3,5167. D'autre part, l'échelle processus « perception de compétences » a la moyenne la moins élevée soit 1,5789 et des seuils minimum et maximum de 1 et 2,75, dans la partie processus de notre échelle (voir tableau XX).

En nous basant sur le modèle de Carré et en prenant en compte, l'axe extrinsèque-intrinsèque (voir figure 2, p. 43), 3 des 7 motifs extrinsèques présentent les moyennes les plus élevées, soit identitaire (3,0562), opératoire professionnel (3,0982) et économique (3,0978). Il semblerait donc que dans ce contexte, les étudiants penchent beaucoup plus vers les motifs extrinsèques. Néanmoins, le motif extrinsèque prescrit est celui qui a la moyenne la moins élevée parmi tous les motifs expliquant la décision d'entrer en formation avec une moyenne de 2,0521.

Tableau XX: moyenne, médiane, minimum et maximum des échelles

	Répondants	Manquants	Moyenne	Médiane	Minimum	Maximum
Intrinsèques: motif hédonique	87	22	2,6130	2,6667	1,00	4,00
Intrinsèques: motif socioaffectif	100	9	2,7958	3,0000	1,25	4,00
Intrinsèques: motif épistémique	80	29	2,6625	2,6667	1,00	4,00
Extrinsèques: motif vocationnel	92	17	2,8986	3,0000	1,00	4,00
Extrinsèques: motif identitaire	89	20	3,0562	3,3333	1,00	4,00
Extrinsèques: motif opératoire professionnel	95	14	3,0982	3,3333	1,00	4,00
Extrinsèques: motif dérivatif	98	11	2,6803	2,7500	1,00	4,00
Extrinsèques: motif opératoire personnel	99	10	2,5556	2,7500	1,00	4,00
Extrinsèques: motif prescrit	96	13	2,0521	2,0000	1,00	4,00
Extrinsèques: motif économique	92	17	3,0978	3,3333	1,00	4,00
Processus: Perception de compétences	98	11	1,5789	1,5625	1,00	2,75
Processus: Projet et représentation de l'avenir	106	3	3,6234	4,0000	1,75	4,00
Processus: Sentiment d'autodétermination	100	9	3,5167	3,8333	1,33	4,00

Le regroupement des variables que nous avons effectué suite au fait que nos échelles ne répondaient pas aux conditions de la loi normale de Gauss, nous montre que les pourcentages les plus élevés se trouvent dans le « projet et représentation de l'avenir » à 51,9 % et le « sentiment d'autodétermination » à 50 %. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus en faisant les moyennes précédemment. La « perception de compétences » demeure donc la variable ayant le pourcentage le moins élevé soit 22,4 % dans la partie processus de notre échelle.

En prenant en compte les cadrans du modèle de Carré, nous voyons que le motif épistémique qui se trouve dans le cadran-1, a le pourcentage le plus élevé des motifs intrinsèques soit 28,8 %. Le cadran-2 quant à lui comprend les motifs hédonique (26.4 %) et socio-affectif (25 %) qui se placent avant trois motifs extrinsèques. Le cadran-3 compte les motifs extrinsèques : économique (29.3 %), prescrit (29,2 %), dérivatif (24.5 %) et identitaire (20.2 %). Le motif extrinsèque le plus élevé qui est le motif opératoire personnel (35.4 %) se place cependant dans le cadran-4 avec le motif opératoire professionnel (27.4 %) et le motif le plus faible de tous les motifs d'engagement, le motif vocationnel (19.6 %). Le tableau XXI

présente les pourcentages réels pour chacune des échelles suite à la création des nouvelles variables et illustre ainsi nos propos.

Tableau XXI: pourcentage des effectifs suite au regroupement des variables

	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée	Total
Motifs intrinsèques					
<i>Motif hédonique</i>	25,3	33,3	14,9	26,4	100,0
<i>Motif socioaffectif</i>	22,0	23,0	30,0	25,0	100,0
<i>Motif épistémique</i>	25,0	36,3	10,0	28,8	100,0
Motifs extrinsèques					
<i>Motif vocationnel</i>	14,1	28,3	38,0	19,6	100,0
<i>Motif identitaire</i>	20,2	25,8	33,7	20,2	100,0
<i>Motif opératoire professionnel</i>	20,0	24,2	28,4	27,4	100,0
<i>Motif dérivatif</i>	17,3	28,6	29,6	24,5	100,0
<i>Motif opératoire personnel</i>	21,2	27,3	16,2	35,4	100,0
<i>Motif prescrit</i>	21,9	16,7	32,3	29,2	100,0
<i>motif économique</i>	16,3	28,3	26,1	29,3	100,0
Motifs processus					
<i>Perception de compétences</i>	23,5	26,5	27,6	22,4	100,0
<i>Projet et représentation de l'avenir</i>	17,0	31,1	,0	51,9	100,0
<i>Sentiment d'autodétermination</i>	16,0	34,0	,0	50,0	100,0

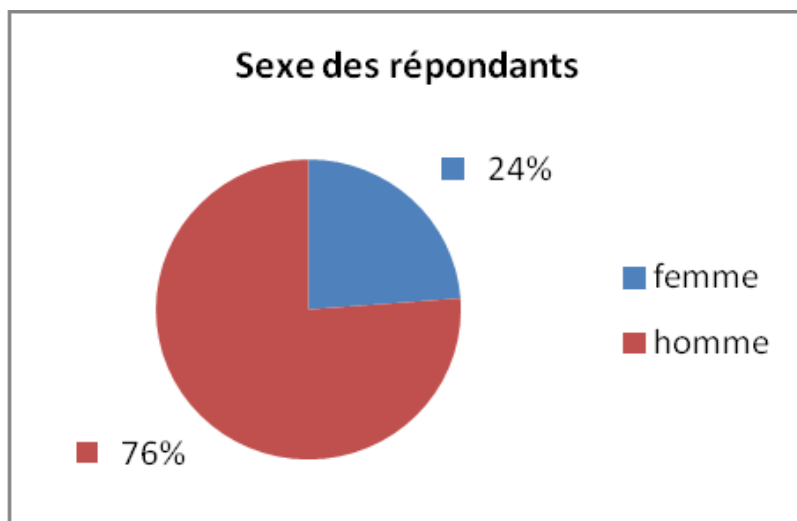
Une liste classée des motifs d'engagement en formation montre les trois pourcentages les plus élevés dans les motifs extrinsèques (cadran 3 et 4) : opératoire personnel (35,4 %); économique (29,3 %) et prescrit (29,2 %). Ensuite viennent les motifs : épistémique (28,8 %), opératoire professionnel (27,4 %), hédonique (26,4 %), socioaffectif (25 %), dérivatif (24,5 %), identitaire (20,2 %) et vocationnel (19,6 %).

4.1.1 L'analyse de la population d'enquête

Nous comptons, en général, 109 répondants pour notre collecte de données par questionnaires. Cette population est composée à 76 % d'hommes et de 24 % de femmes. Cette situation était prévisible vu les disparités qui existent dans le monde dans l'accès des femmes à l'éducation. Ainsi, en octobre 2013, l'UNESCO rappelait que 58 % des personnes qui n'ont pu achever leurs études primaires étaient des jeunes femmes et que les 2/3 des 774 millions

d'analphabètes dans le monde étaient aussi des femmes (UNESCO, 2013). La figure 3 présentée, ci-dessous, permet d'avoir un visuel de la distribution par sexe des adultes aux études qui ont participé à notre recherche sur la motivation aux études supérieures en Haïti:

Figure 3: distribution des répondants suivant le sexe



La distribution des répondants en fonction de leur groupe d'âge est la seconde caractéristique que nous présentons. Le tableau XXII nous montre que les répondants sont en majorité âgés de 31 à 40 ans. Cela correspond au fait qu'ils sont en majorité dans un programme de maîtrise soit 88 %. Le groupe le plus âgé, soit plus de 50 ans, compte la majorité de ses membres dans le programme de doctorat. Cette situation s'explique bien puisque le programme a débuté en 2012 dans le pays et que le premier groupe de doctorant est constitué en grande partie des cadres de l'université publique.

En outre, 43 % des répondants sont seuls et sans enfant à charge, alors que le second plus grand groupe (36 %) est constitué de ceux qui sont en couple avec un ou plusieurs enfants à charge (voir tableau XXIII). La situation familiale des étudiants en Haïti se concentre donc autour de ceux qui semblent préférer ne pas avoir la charge d'une famille et ceux qui malgré cette charge, poursuivent des études supérieures.

Tableau XXII: pourcentage des répondants par groupe d'âge et par programme

			Groupe d'âge du répondant				Total
			Moins de 30 ans	de 31 à 40 ans	de 41 à 50 ans	Plus de 50 ans	
Domaine d'études en cours	maîtrise	Nombre	25	38	22	3	88
		% par groupe d'âge du répondant	100,0 %	92,7 %	84,6 %	37,5 %	88,0 %
	doctorat	Nombre	0	3	4	5	12
		% par groupe d'âge du répondant	,0 %	7,3 %	15,4 %	62,5 %	12,0 %
Total		Nombre	25	41	26	8	100
		% par groupe d'âge du répondant	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tableau XXIII: situation familiale des répondants

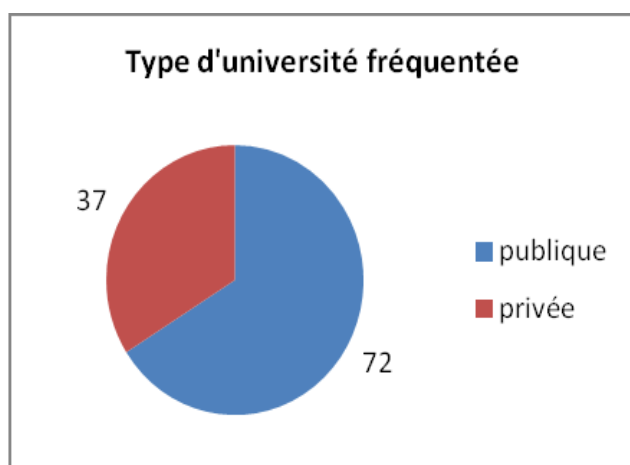
		Nombre	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
Répondants	seul sans enfant	44	40,4	42,7	42,7
	seul avec un ou plusieurs	12	11,0	11,7	54,4
	en couple sans enfant	10	9,2	9,7	64,1
	en couple avec un ou plusieurs	37	33,9	35,9	100,0
	Total	103	94,5	100,0	
Manquants	Manquants	6	5,5		
Total		109	100,0		

Nos répondants étudient à 64,6 % en sciences humaines et en sciences sociales (voir tableau XXIV) et 66 % d'entre eux soit 72 étudiants sur 109 sont à l'université publique (voir figure 4).

Tableau XXIV: domaine du dernier diplôme obtenu

		Nombre	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
Répondants	arts, sciences sociales, humaines, droit	62	56,9	64,6	64,6
	gestion, construction, maths	25	22,9	26,0	90,6
	santé, sciences de la vie	8	7,3	8,3	99,0
	agriculture, mines	1	,9	1,0	100,0
	Total	96	88,1	100,0	
Manquants	Manquants	13	11,9		
Total		109	100,0		

Figure 4: nombre de répondants par type d'université fréquentée



La majorité de nos répondants font leur retour aux études après plus de 6 ans d'arrêt soit 39 %. Le second groupe en importance soit 33 % revient après 2 à 4 ans d'arrêt des études (voir tableau XXV). Ils assument à 73 % leurs frais de scolarité (voir tableau XXVI). Ces données nous ramènent aux résultats concernant les motifs (processus) expliquant l'engagement des étudiants et qui présentaient les réponses les plus élevées pour le « projet et représentation de l'avenir » avec 51,9 % et le « sentiment d'autodétermination » avec 50 %. En effet, les étudiants prennent la décision de poursuivre leur formation et assument les conséquences de

leur choix notamment les frais d'études. En outre, leur décision est prise après mûres réflexions puisqu'ils font leur retour aux études après de nombreuses années.

Tableau XXV: nombre d'années depuis l'obtention du dernier diplôme

		Nombre	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
Répondants	Moins de 2 ans	15	13,8	16,0	16,0
	2 à 4 ans	31	28,4	33,0	48,9
	4 à 6 ans	11	10,1	11,7	60,6
	plus de 6 ans	37	33,9	39,4	100,0
	Total	94	86,2	100,0	
Manquants	Manquants	15	13,8		
Total		109	100,0		

Tableau XXVI: personne assumant les frais d'études

		Nombre	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
Répondants	vous	73	67,0	73,0	73,0
	vos parents	12	11,0	12,0	85,0
	voire entreprise	3	2,8	3,0	88,0
	prêt ou bourse	8	7,3	8,0	96,0
	autres	4	3,7	4,0	100,0
	Total	100	91,7	100,0	
Manquants	Manquants	9	8,3		
Total		109	100,0		

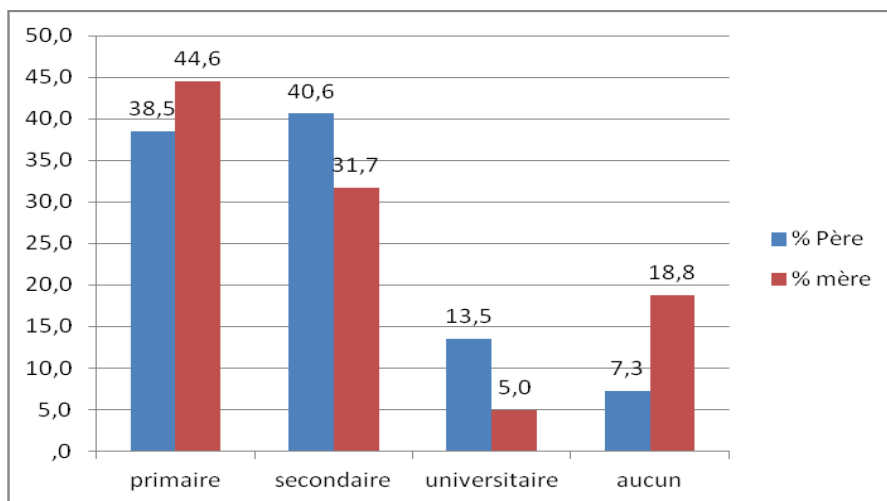
En lien avec les statistiques concernant la personne assumant les frais d'études, nous voyons dans le tableau XXVII que les étudiants travaillaient en grande majorité au moment de leur engagement dans un programme de formation aux études supérieures. Ainsi, 76,2 % d'entre eux occupaient un emploi au moment de commencer leurs études en maîtrise ou en doctorat, alors que 16,2 % étaient des étudiants sans emploi et enfin 7,6 % seulement étaient à la recherche d'un emploi. Nous comprenons donc comment les étudiants arrivent à assumer leurs frais d'études conformément aux résultats du tableau XXVI.

Tableau XXVII: activité au moment de l'engagement au programme

		Nombre	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulatif
Répondants	à la recherche d'un emploi	8	7,3	7,6	7,6
	étudiant sans emploi	17	15,6	16,2	23,8
	en emploi	80	73,4	76,2	100,0
	Total	105	96,3	100,0	
Manquants	Manquants	4	3,7		
Total		109	100,0		

Enfin, la figure 5 nous présente le niveau de scolarité atteint par les parents de nos répondants. Vu les difficultés que nous connaissons de l'accès des femmes à l'éducation, nous ne nous étonnons pas de voir que près de 20 % des mères n'ont pu atteindre un premier palier officiel d'études donc « aucun » dans notre figure. Elles ne sont aussi que 5 % à avoir atteint les études universitaires alors que les pères sont 13,5 % donc presque 3 fois plus.

Figure 5: niveau de scolarité des parents en pourcentage



Pour résumer, nous pouvons dire que la majorité de nos répondants sont des hommes âgés entre 31 ans et 40 ans. Ils sont seuls, sans enfant à charge et étudient dans un programme de maîtrise. Ils étudient à l'université publique après généralement 6 années d'arrêt des études et assument leurs frais de scolarité. Ils travaillaient en grande majorité au moment de s'engager dans leurs programmes d'études aux cycles supérieurs.

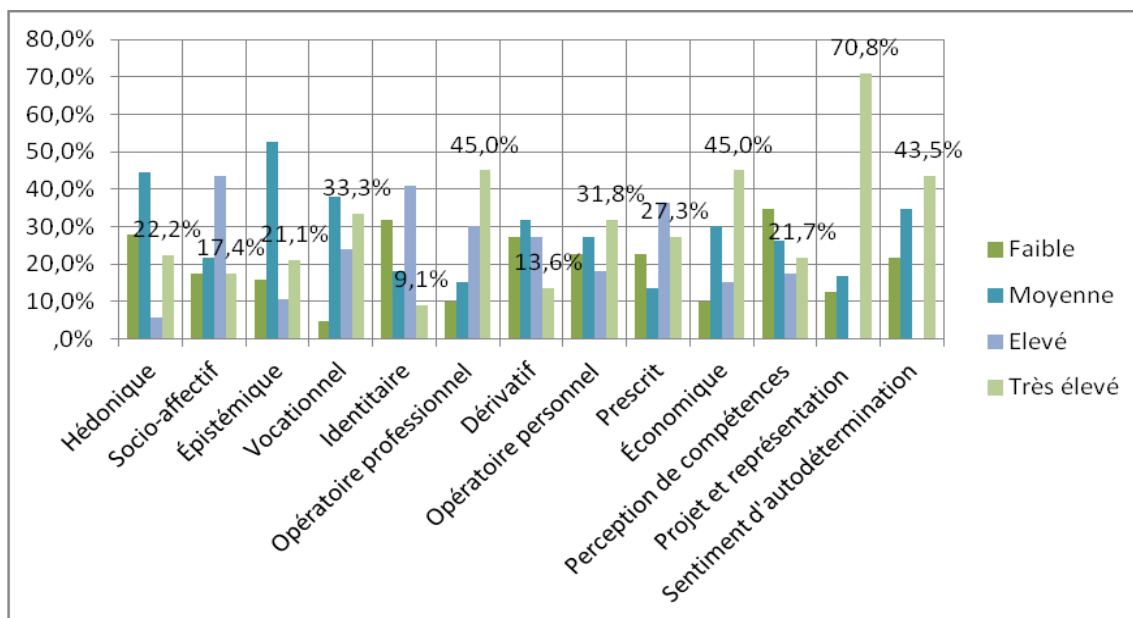
4.1.2 L'analyse des motifs d'engagement aux études supérieures

Cette phase de notre analyse répond directement à notre question de recherche soit les motifs décrivant l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti. Nous allons maintenant chercher à comprendre les motifs des étudiants par rapport à 3 critères qui pourraient faire ressortir des différences importantes et montrer des liens liés aux obstacles à la formation. Il s'agit du sexe, de l'âge et du type d'université.

Motifs d'engagement par sexe

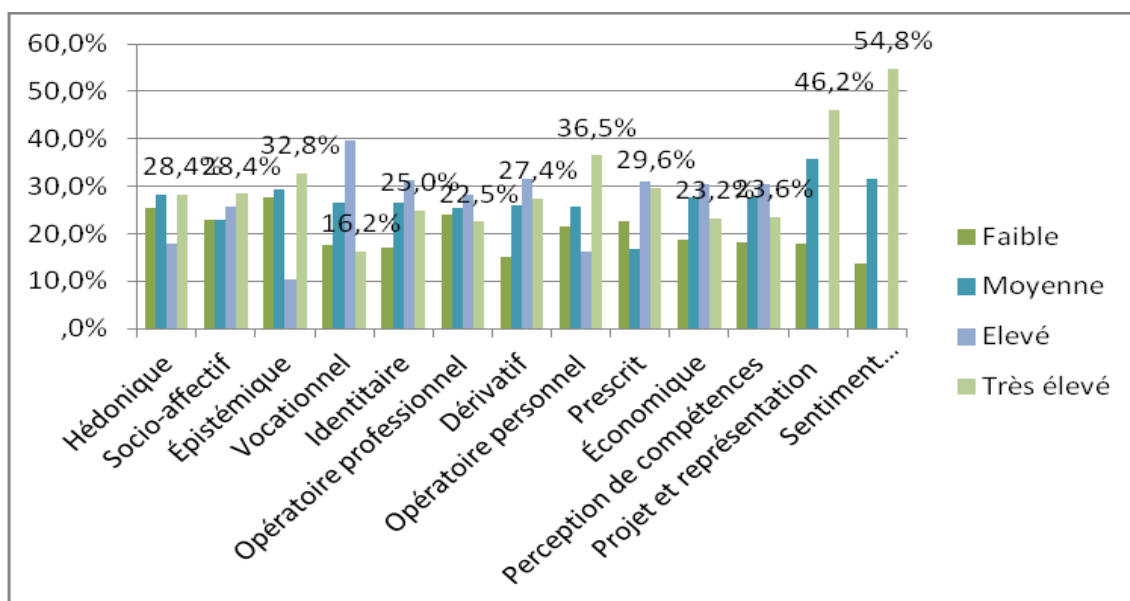
Nous commençons l'analyse des motifs d'engagement aux études supérieures de manière plus spécifique avec le critère du sexe des répondants. La figure 6 nous montre que les femmes sont motivées dans une forte proportion par le « projet et la représentation de l'avenir », mais que ce sont les motifs « économique » et « opératoire professionnel » qui se placent en seconde position dans leurs réponses. Le « sentiment d'autodétermination » n'arrive qu'en quatrième position.

Figure 6: motifs d'engagement des femmes aux études supérieures



Pour les hommes, le « sentiment d'autodétermination » vient en premier, ensuite, le « projet et la représentation de l'avenir » et « l'opérateur personnel ». Enfin, en quatrième position c'est le motif « épistémique » qui apparaît. La figure 7 montre les tendances pour les réponses les plus élevées.

Figure 7: motifs d'engagement des hommes aux études supérieures



Il apparait donc des différences importantes dans les motifs expliquant l'engagement aux études supérieures en Haïti suivant que l'on soit un homme ou une femme. Si nous regardons les figures, nous voyons déjà que les motifs des femmes sont très étalés. Nous avons ainsi, des pourcentages qui vont de 9 % à 71 %. Les motifs des hommes présentent des tendances plus regroupées ainsi nous avons des pourcentages qui vont de 16 % à 55 % si nous restons dans la catégorie des réponses les plus élevées.

La différence s'affiche encore dans les tendances prioritaires comme nous l'avons dit. Ainsi, les femmes semblent énormément motivées par un objectif à long terme, un projet de vie avec des motifs portant sur l'amélioration de leur condition économique probablement par la réussite professionnelle. Elles sont dans la démarche de se prouver professionnellement, en espérant que cela leur amène des bénéfices économiques. D'ailleurs, ces deux motifs affichent

un pourcentage égal de 45 % dans la figure 6. Le plus faible pourcentage dans cette catégorie de réponses se situe au niveau du motif identitaire. Cependant si nous y ajoutons les pourcentages dans la catégorie « élevée », le chiffre passe à 50 %. Il y aurait donc aussi des questions de confiance en soi et d'image de soi à la base de cette focalisation sur le projet et l'avenir.

Les hommes sont prioritairement motivés par le « sentiment d'autodétermination ». La question du choix est donc importante pour eux. Ensuite, ils sont motivés par « le projet et la représentation de l'avenir ». Ils sont donc aussi portés par un but à atteindre dans le long terme. Ce projet vise cependant à s'affirmer dans le domaine des relations personnelles. Ils n'ont donc pas, comme les femmes, la volonté de performer au travail. Ils veulent de préférence être plus à l'aise dans les démarches de la vie privée et réaliser des projets hors du travail. Cette tendance se confirme avec le motif épistémique classé en quatrième position. Les étudiants veulent ainsi satisfaire leur curiosité, apprendre pour le plaisir d'apprendre et ressentent la joie d'acquérir de nouvelles connaissances. La tendance est encore confirmée lorsque l'on constate que le motif vocationnel est celui qui a le plus faible pourcentage de cette catégorie soit 16,2 %. Ainsi, les hommes ne chercheraient pas à obtenir un nouvel emploi ou à effectuer un changement d'emploi. Cependant, il faudra peut-être nuancer cette réponse avec l'analyse qualitative puisque nous voyons qu'en faisant la même démarche d'addition de la catégorie « élevée » que pour les femmes, nous passons à 56 % de pourcentage des réponses pour le motif vocationnel. Ainsi, sans être prioritaire ce motif aurait une certaine importance dans l'engagement des étudiants.

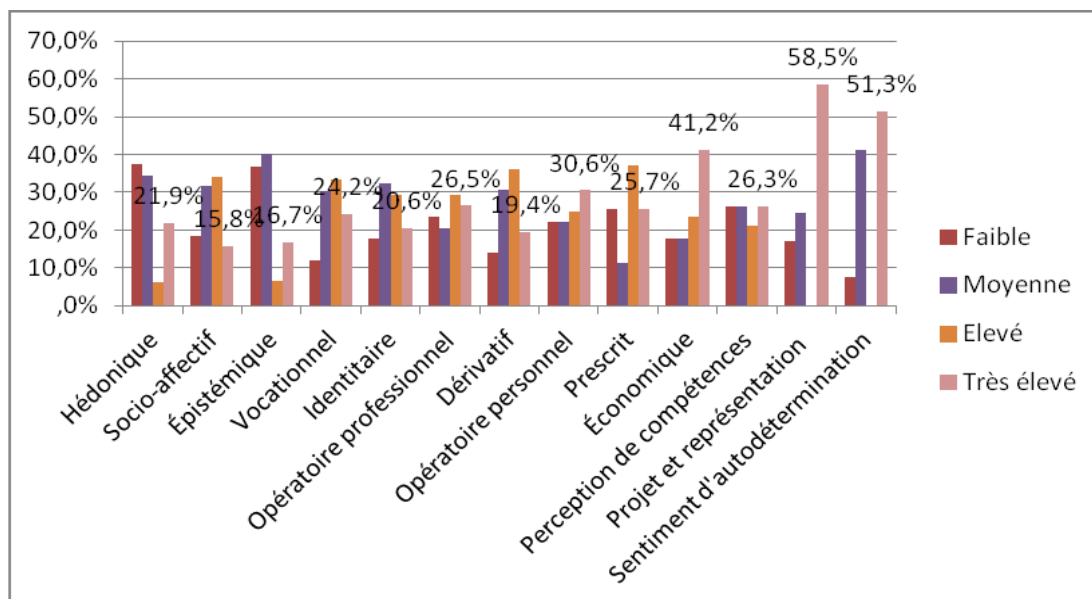
Motifs d'engagement par groupe d'âge

Pour cette partie de notre analyse, nous n'allons retenir que le groupe d'âge des 31 à 40 ans et le groupe des plus de 50 ans. Ils représentent le plus grand et le plus petit nombre de répondants par groupe d'âge soit 41,6 % et 7,9 % (voir tableau XXII).

Pour les 31 à 40 ans, le motif d'engagement aux études supérieures dans la catégorie des réponses les plus élevées, est le « projet et la représentation de l'avenir ». Viennent ensuite le « sentiment d'autodétermination » et le motif « économique ». Le motif qui obtient le moins de pourcentage est le motif socioaffectif (voir figure 8).

Nous pensons que cela correspond bien aux besoins de ce groupe d'âge. En effet, ils sont fortement influencés par le désir de garantir leur avenir et celle de leur famille. Ils se projettent dans le long terme avec un fort sentiment de faire des choix importants pour leur avenir ce qui pourrait avoir des répercussions sur leur capacité économique dans le futur.

Figure 8: motifs d'engagement des 31 à 40 ans aux études supérieures

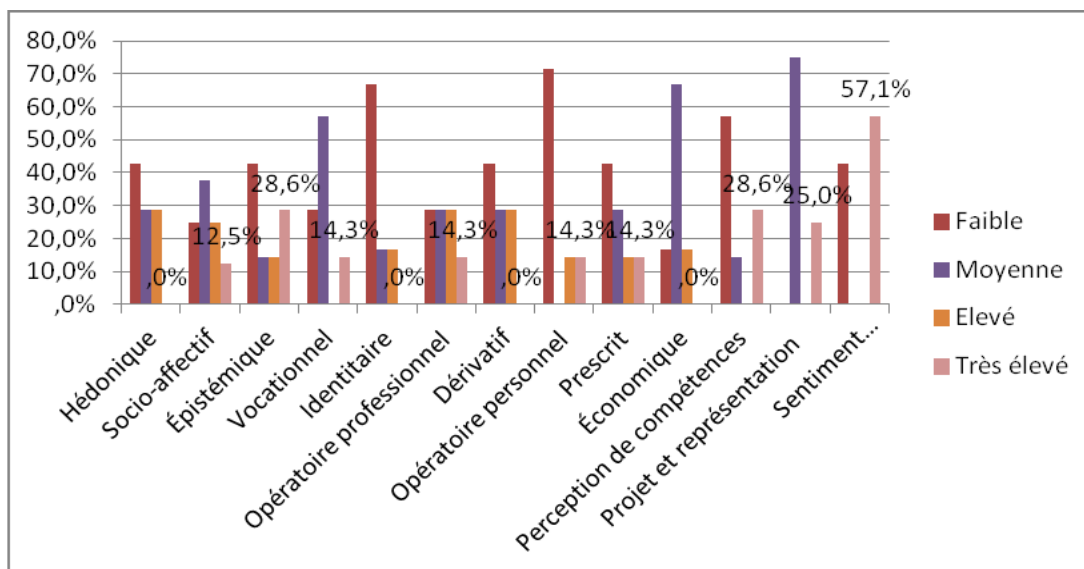


Les motifs d'engagement des étudiants ayant plus de 50 ans sont différents. Ainsi, pour eux, c'est le « sentiment d'autodétermination » qui compte le plus. Ensuite, nous trouvons le motif « épistémique » et la « perception de compétences ». Le quatrième motif le plus important est le « projet et la représentation de l'avenir ». Pour ce groupe, il faut noter aussi l'absence de réponses pour certains motifs dans la catégorie des réponses très élevées. En effet, il n'y a aucune réponse dans cette catégorie pour les motifs hédonique, identitaire, dérivatif et économique (voir figure 9).

Nous pensons que les tendances obtenues sont cohérentes avec l'âge des répondants et le fait que la majorité des étudiants faisant partie de ce groupe sont au programme de doctorat (voir tableau XXIII pour rappel). En effet, ils ne se projettent dans le futur qu'en quatrième position. Ils font de préférence un choix de vie en s'engageant aux études supérieures (sentiment

d'autodétermination). Ils sont motivés par la volonté d'apprendre et le désir d'approfondir un sujet d'études (motif épistémique). Ils ne s'attendent pas à de grandes retombées économiques et n'ont pas d'attentes du point de vue identitaire.

Figure 9: motifs d'engagement des plus de 50 ans aux études supérieures



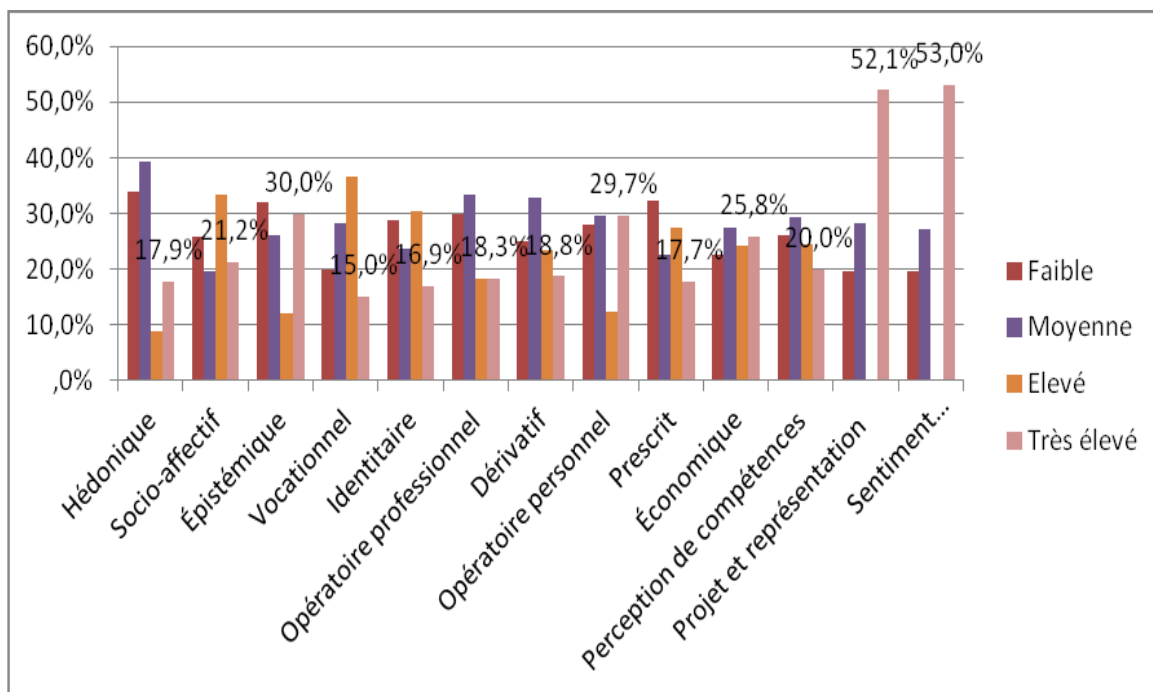
Motifs d'engagement par type d'universités fréquentées

Nous nous intéressons au type d'universités fréquentées pour différentes raisons. Premièrement, faire des études au privé implique des frais élevés et nous nous questionnons donc sur les raisons expliquant ce choix malgré l'obstacle des montants à assumer. Secondement, les universités privées sont un phénomène relativement nouveau en Haïti soit depuis les années 1990 et il serait donc intéressant de connaître les motifs de ceux qui choisissent d'étudier dans ce secteur.

Les motifs des étudiants de l'université publique sont très focalisés sur le « sentiment d'autodétermination » qui vient en première position (53 %) et le « projet et la représentation de l'avenir » qui vient en seconde position (52,1 %). Les étudiants qui poursuivent leurs études à l'université publique ont donc un fort sentiment de faire un choix qui est axé sur un projet, un but à atteindre dans le long terme. Le motif qui occupe la troisième position avec

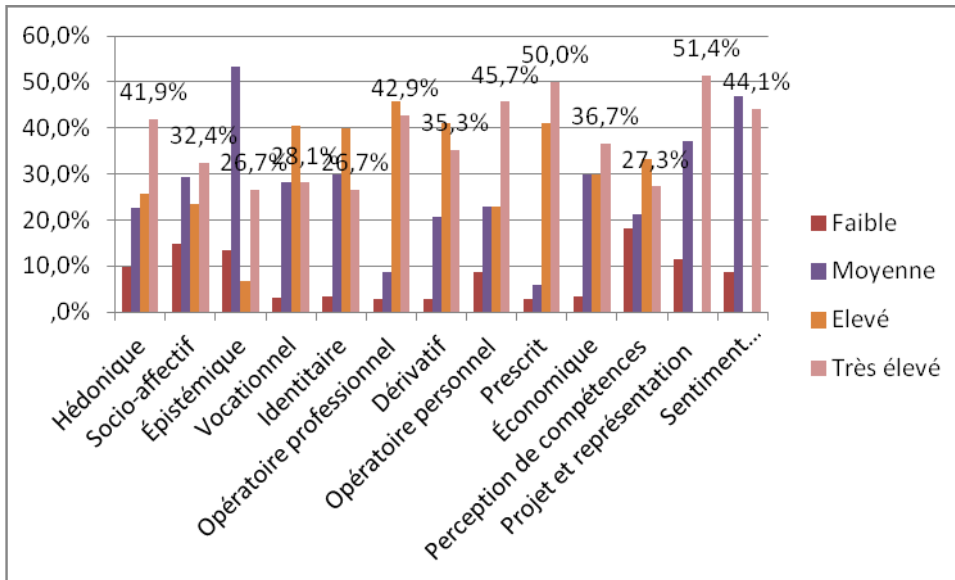
30 % dans cette catégorie est le motif épistémique. Ils font donc aussi des études dans le but d'améliorer leurs connaissances dans leur domaine de compétences (voir figure 10). Il est à noter que le programme de doctorat n'est disponible qu'à l'université publique.

Figure 10: motifs d'engagement des étudiants de l'université publique



Ceux qui font des études dans les universités privées ont des motifs d'engagement aux études supérieures qui semblent plus partagés. Ainsi, comme le montre la figure 11, les réponses sont assez égales et la distribution des pourcentages va de 26,7 % à 51,4 % contrairement aux réponses dans le secteur public qui allait de 15 % à 53 %. Ainsi, les apprenants du secteur privé font des études pour atteindre un but à long terme (projet et représentation de l'avenir – 51,4 %). Ensuite, nous trouvons le motif « prescrit » avec 50 %. Ces étudiants du privé feraient donc face aux exigences de leur famille ou de leur hiérarchie, suivraient des conseils ou encore feraient ainsi face à une obligation professionnelle. Il est intéressant de voir, par rapport à cette spécificité de ce groupe d'étudiants, les motifs d'engagement qui arrivent par la suite: opératoire personnel (45,7 %), sentiment d'autodétermination (44,1 %), opératoire professionnel (42,9 %) et hédonique (41,9 %).

Figure 11: motifs d'engagement des étudiants des universités privées



Au début de cette portion de notre analyse, nous avons espéré des réponses sur les motifs d'engagement des étudiants par rapport au type d'université fréquentée mais également comprendre ce choix lorsque nous considérons les coûts à assumer. Ainsi, nous pouvons voir, avec le tableau XXVIII, les différences dans la ventilation de ces frais entre les étudiants qui sont dans le secteur privé et ceux qui étudient à l'université publique.

Il apparaît ainsi que les étudiants du privé assument dans un plus fort pourcentage leur frais d'études que ceux du secteur public soit 88,2 % par rapport à 65,2 %. Les étudiants des universités privées sont soutenus dans leurs études à 5,9 % par leurs entreprises. Ceci expliquerait dans une certaine mesure le motif « prescrit » qui apparaît avec un pourcentage de 50 % dans la liste des motifs à l'engagement des étudiants qui fréquentent les universités privées. Les parents et les autres aidants soutiendraient les études au privé à environ 3 % chacun. Les montants à déboursier pourraient expliquer ces pourcentages alors que les parents contribuent encore à 16,7 % aux études de leurs enfants dans le secteur public ou les coûts sont moindres. L'État haïtien semble tout de même contribuer à 12,1 % aux frais d'études de ceux qui sont à l'université publique.

Tableau XXVIII: personne assumant les frais d'études par type d'université fréquentée

			Type d'université fréquentée		Total
			publique	privée	
Personne assumant les frais d'études	vous	Nombre	43	30	73
		% par type d'université fréquentée	65,2 %	88,2 %	73,0 %
	vos parents	Nombre	11	1	12
		% par type d'université fréquentée	16,7 %	2,9 %	12,0 %
	votre entreprise	Nombre	1	2	3
% par type d'université fréquentée		1,5 %	5,9 %	3,0 %	
prêt et/ou bourse	Nombre	8	0	8	
	% par type d'université fréquentée	12,1 %	,0 %	8,0 %	
autres	Nombre	3	1	4	
	% par type d'université fréquentée	4,5 %	2,9 %	4,0 %	
Total	Nombre	66	34	100	
	% par type d'université fréquentée	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Pour finir, nous avons voulu mieux identifier ceux qui étudient dans le privé en identifiant le sexe de ceux qui acceptent d'assumer les coûts au privé. Le tableau XXIX nous en donne la réponse. Ainsi, il semble que les femmes choisissent plus de faire des études au privé que les hommes soit 40 % contre 31,3 %. Les femmes pourraient faire ce choix malgré les coûts pour contourner les autres obstacles aux études supérieures soient la gestion du temps et la disponibilité des programmes et filières qui les intéressent.

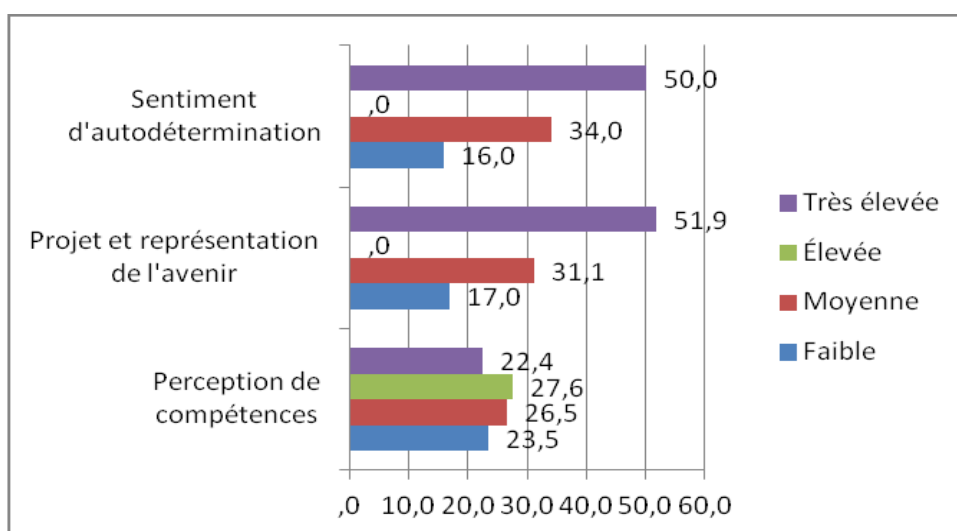
Tableau XXIX: université fréquentée en fonction du sexe des étudiants

			Sexe du répondant		Total
			femme	homme	
Type d'université fréquentée	publique	Nombre	15	55	70
		% par sexe du répondant	60,0 %	68,8 %	66,7 %
	privée	Nombre	10	25	35
		% par sexe du répondant	40,0 %	31,3 %	33,3 %
Total	Nombre	25	80	105	
	% par sexe du répondant	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

4.1.3 L'analyse des processus motivationnels

Les processus motivationnels tout en faisant partie des motifs expliquant l'engagement des étudiants aux études supérieures sont présentés dans le modèle de Carré comme des aspects spécifiques qui font référence aux considérations théoriques sur lesquelles s'appuie ce modèle. En général, on y réfère en parlant de partie « processus » et elle comprend la perception de compétences, le projet et la représentation de l'avenir et le sentiment d'autodétermination. La figure 12 nous montre les résultats pour les trois éléments du processus motivationnel :

Figure 12: pourcentage des effectifs pour les processus motivationnels



Les différents éléments du processus ont déjà été développés dans le cadre théorique. Nous pouvons dire à titre de rappel que la perception de compétences concerne l'estimation qu'une personne fait de sa capacité à comprendre et avoir du succès dans la réalisation d'une tâche quelconque. Dans notre travail, la perception de compétence est évaluée au travers de 8 questions (voir tableau XIV) qui soupèsent différents types de sentiment de compétences auxquels l'étudiant fait face par rapport à la réalisation de son projet d'études. Le projet et la représentation de l'avenir, quant à lui, fait référence à des objectifs de vie et est couvert avec 4 questions dans notre recherche. Les questions font appel à la perception de l'importance du projet dans la réalisation d'objectifs d'étape ou à long terme. Pour finir, le sentiment d'autodétermination réfère à la perception que l'individu a de s'investir dans la formation par décision personnelle ou non. Il est couvert par 3 questions dans notre travail qui vise à

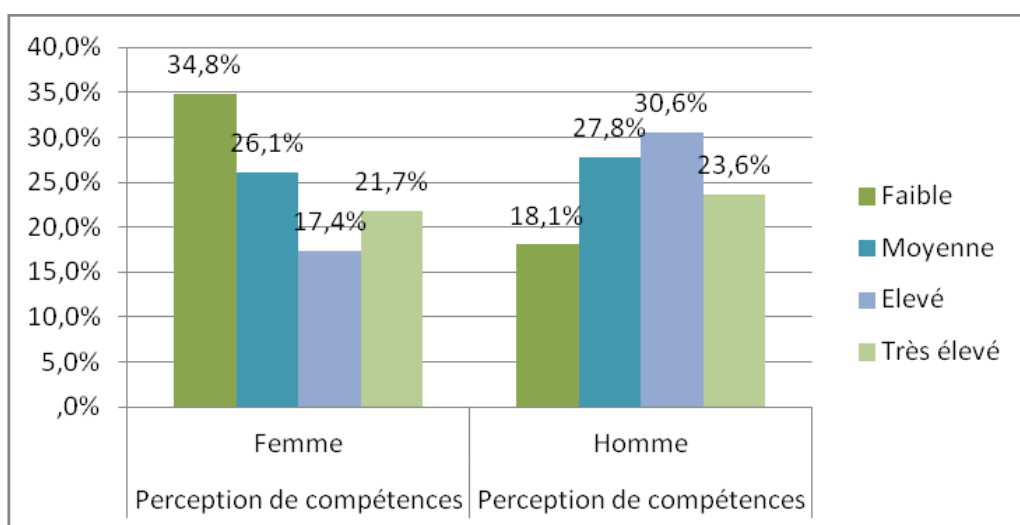
déterminer à qui l'étudiant attribue la décision de s'engager aux études. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons traiter séparément chaque élément du processus motivationnel à travers les 3 critères déjà utilisés soit le sexe, le groupe d'âge et le type d'université.

Analyse de la perception de compétences

La perception de compétences est l'élément du processus ayant recueilli le plus faible pourcentage de réponses dans la catégorie « très élevée » soit 22,4 % (voir figure 12). En fait, les réponses se sont étalées de manière presque égalitaire dans les différentes catégories, soit faible, moyenne, élevée, très élevée. Ainsi, si on cumule les catégories « élevée » et « très élevée », nous atteignons le pourcentage de 50 %. Nous pensons qu'il est nécessaire de regarder ainsi ces données puisque les deux autres variables soit le « projet et la représentation de l'avenir » et le « sentiment d'autodétermination » n'affichent aucune réponse dans la catégorie « élevée ».

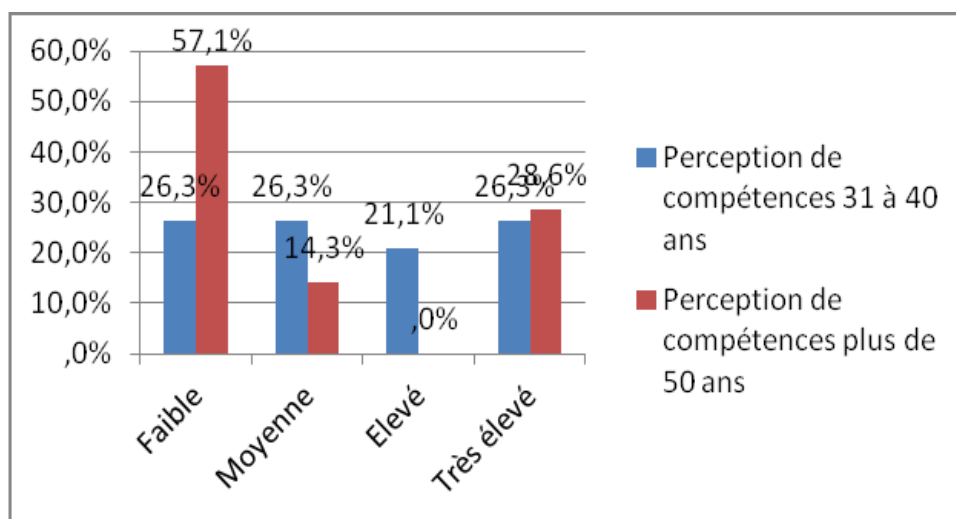
Les étudiants haïtiens auraient, vu le type de questions, une perception d'incompétence allant de « élevée » à « très élevée » de 50 %. Si nous voulons maintenant regarder cette perception dans les détails par rapport au sexe avec la figure 13, nous voyons que les femmes présentent leur plus fort pourcentage dans la catégorie « faible » soit 34,8 %. Chez les hommes, le plus fort pourcentage se retrouve dans la catégorie « élevée » soit 30,6 %. Ainsi, vu le type de questions posées, les femmes se percevraient plus compétentes que les hommes.

Figure 13: perception de compétences des étudiantes et des étudiants



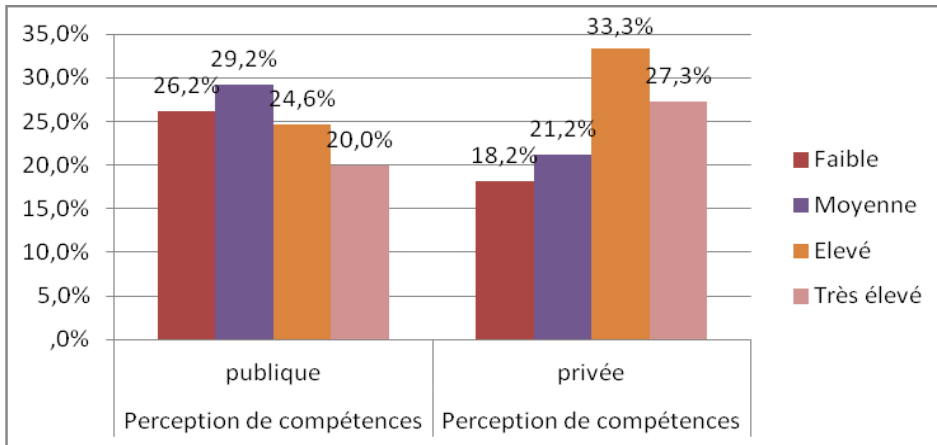
S'agissant du groupe d'âge, il apparait une nette différence chez les plus de 50 ans. Ainsi, 57,1 % des étudiants de plus de 50 ans ont une forte perception de compétences. Chez ceux qui sont âgés entre 31 à 40 ans, la perception de compétences est plus partagée. Nous retrouvons ainsi le même pourcentage de 26,3 % dans les catégories faible, moyenne et très élevée alors que la catégorie élevée affiche 21,1 %. Ainsi, les plus âgés se sentent naturellement plus compétents dans la réalisation des activités de leur programme d'études. Nous faisons ses considérations grâce à la figure 14 qui suit et nous donne la perception de compétences en fonction des deux groupes d'âge que nous avons retenus dans le cadre de notre recherche. Pour rappel les groupes d'âge retenu sont les étudiants âgés de 31 à 40 ans et les plus de 50 ans.

Figure 14: perception de compétences et groupe d'âge des répondants



Nous allons maintenant travailler sur la perception de compétences par rapport au type d'université fréquentée. La figure 15 nous montre que la perception de compétences des étudiants qui fréquentent l'université privée atteint 33,3 % dans la catégorie élevée. Ainsi, les catégories élevée et très élevée se démarquent nettement avec un cumul de 60,6 %. Ils se perçoivent nettement moins compétents que les étudiants de l'université publique. Ces derniers peuvent probablement se percevoir plus compétents parce qu'ils sont parvenus à intégrer la plus ancienne institution universitaire du pays.

Figure 15: perception de compétences par type d'université fréquentée



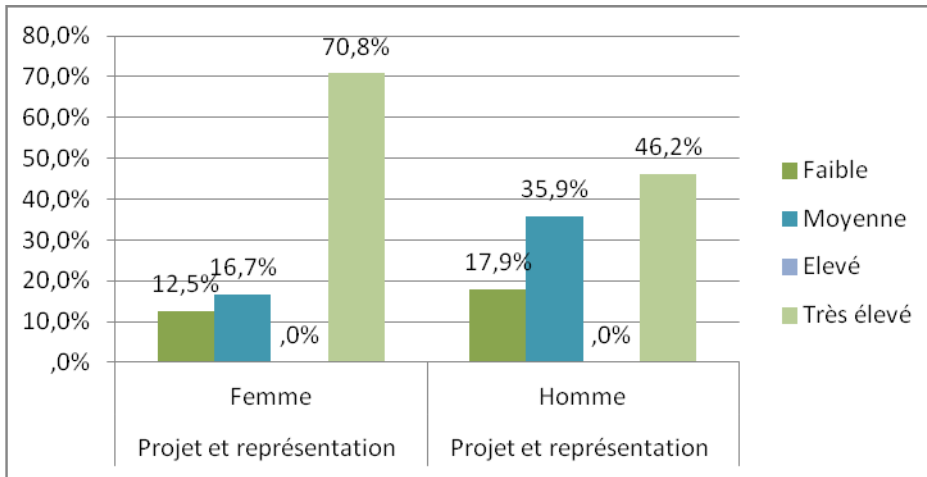
Donc, pour ce qui concerne le processus motivationnel en lien avec la perception de compétences, il apparaît que les femmes s’estiment plus compétentes que les hommes. Les étudiants les plus âgés soit les plus de 50 ans montrent également une forte perception de compétences. Enfin, les étudiants qui fréquentent l’université publique ont une plus forte perception de compétences que les étudiants qui fréquentent les universités privées.

Analyse du projet et de la représentation de l’avenir

Le projet et la représentation de l’avenir constituent le second élément du processus motivationnel que nous analysons et cette variable est celle qui a recueilli le plus fort pourcentage de réponses dans la catégorie « très élevée » soit 51,9 %. La douzième figure montre clairement un pic dans cette catégorie alors que la catégorie « élevée » n’affiche aucune réponse. Les étudiants haïtiens sont donc très motivés par un but à atteindre.

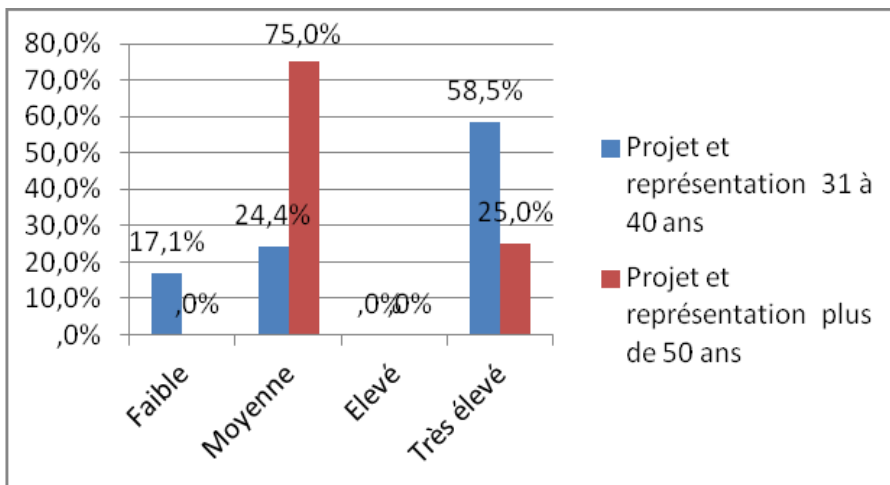
Ainsi, le projet et la représentation de l’avenir ont des pourcentages élevés chez les étudiantes comme chez les étudiants. Cependant, le pourcentage chez les étudiantes atteint une fois et demie le pourcentage des étudiants comme le montre la figure 16. Les femmes sont donc nettement motivées par leur projection dans le futur encore plus en quelque sorte que les hommes.

Figure 16: projet et représentation de l'avenir versus sexe des étudiants



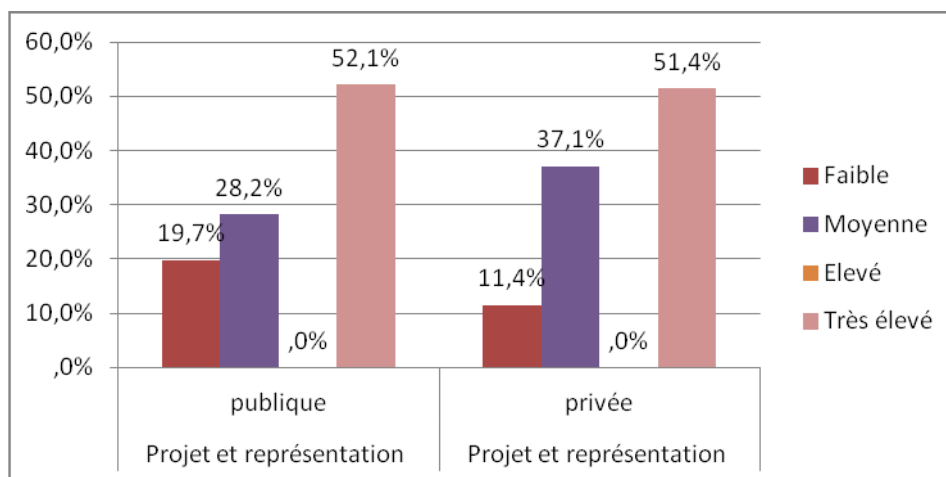
L'analyse du projet et de la représentation de l'avenir en fonction du groupe d'âge nous montre que les plus de 50 ans ont une perception dichotomique du futur. Ainsi, ils ont le projet et la représentation de l'avenir moyennement élevé à 70 % et très élevé à 25 %. Ce sont donc les étudiants qui sont âgés entre 31 à 40 ans qui ont clairement des motifs liés au projet et la représentation de l'avenir (58,5 %). Nous pensons que cela est cohérent avec l'âge des répondants puisque plus on est vieux et moins on aurait tendance à se projeter dans l'avenir comme le montre la figure 17.

Figure 17: projet et représentation de l'avenir par groupe d'âge



Par rapport au type d'université fréquentée, la figure 18 nous montre que le projet et la représentation de l'avenir ne présente qu'une faible différence en terme de pourcentage pour les étudiants des deux types d'université. Dans les deux cas, les étudiants sont très motivés par un but à atteindre avec un léger avantage pour les étudiants qui fréquentent l'université publique (52,1 %).

Figure 18: projet et représentation de l'avenir par université fréquentée



En résumé, les femmes et les hommes sont motivés par un but à atteindre cependant cette variable est encore plus forte chez les femmes. D'autre part, ce sont les étudiants les plus jeunes qui se projettent le plus dans l'avenir comme on aurait pu s'y attendre et enfin les étudiants de l'université publique ne sont motivés que dans un faible pourcentage de plus que les étudiants qui fréquentent les universités privées par le projet et la représentation de l'avenir.

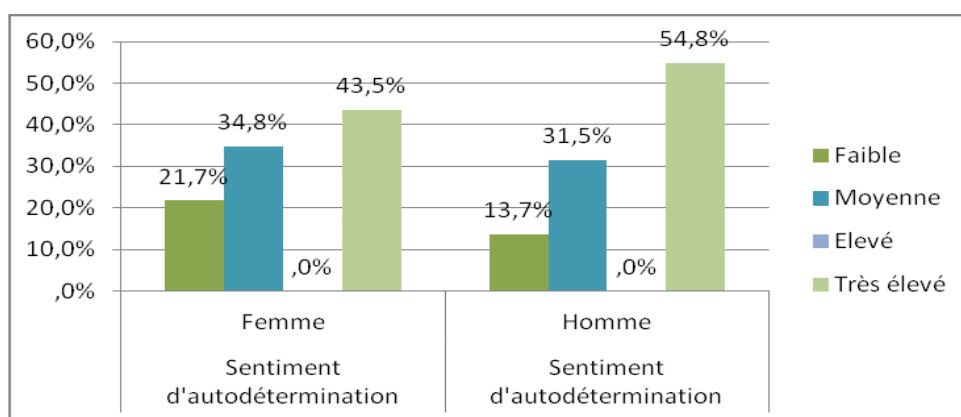
Analyse du sentiment d'autodétermination

Le sentiment d'autodétermination est le second élément du processus motivationnel par le pourcentage de réponses obtenues dans la catégorie « très élevée » soit 50 %. C'est ce que nous avons pu observer avec la figure 12 alors que la catégorie « élevée » n'affiche aucune

réponse. Les étudiants haïtiens ont donc le sentiment de s'engager aux études supérieures par choix personnel.

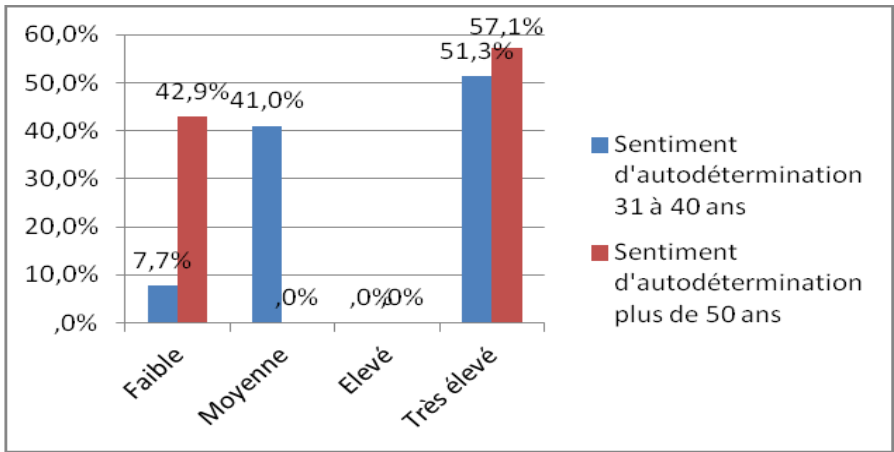
Nous allons maintenant analyser cette perception en détail en commençant par le sexe des répondants. Les hommes considèrent plus avoir été à la base de leur décision de s'engager aux études supérieures que les femmes comme nous montre la figure 19. 54,8 % des hommes ont le sentiment d'autodétermination très élevé tandis que le pourcentage atteint 43,5 % chez les femmes qui se perçoivent aussi comme ayant fait le choix de s'engager aux études supérieures.

Figure 19: sentiment d'autodétermination des étudiants et des étudiantes



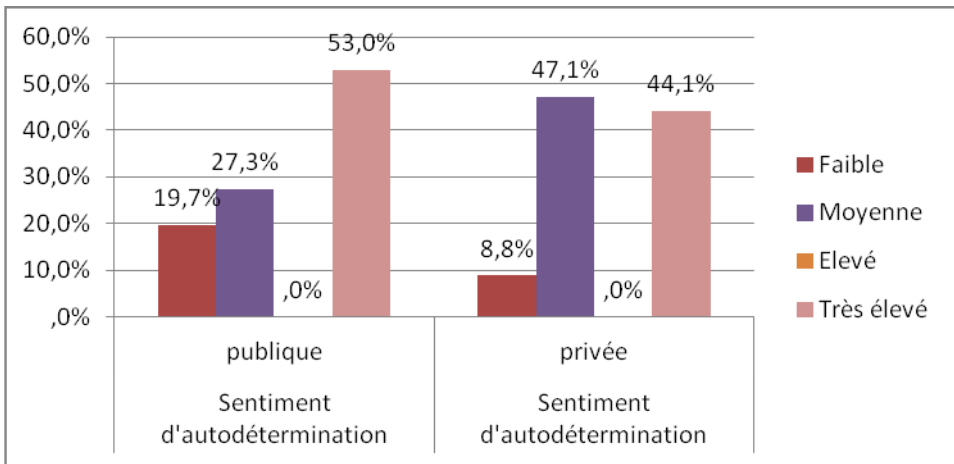
En nous référant à nos deux groupes d'âge, soit ceux de 31 à 40 ans et les plus de 50 ans, nous observons avec la figure 20 que les plus âgés ont le sentiment d'autodétermination plus élevé avec 57,1 %. Ceux qui sont les plus jeunes ont aussi un fort sentiment d'autodétermination avec 51,3 %. Ainsi, nous pouvons dire que le sentiment d'autodétermination est élevé chez les deux groupes d'âge, mais que ceux qui ont plus de 50 ans l'ont encore plus.

Figure 20: sentiment d'autodétermination par groupe d'âge



Nous voyons maintenant comme pour les autres variables de la partie processus comment se comporte le sentiment d'autodétermination par rapport au type d'universités fréquentées. La figure 21 nous présente le groupe des étudiants de l'université publique comme ayant le sentiment d'autodétermination le plus élevé avec 53 %. Les étudiants des universités privées ont plutôt moyennement le sentiment d'avoir fait choix de s'engager aux études supérieures avec 47,1 %. Ces résultats viendraient confirmer la figure 11 qui montrait le motif d'engagement « prescrit » avec 50 %.

Figure 21: sentiment d'autodétermination par université fréquentée



En résumé, les étudiantes et les étudiants ont un fort sentiment d'autodétermination, mais le sentiment d'avoir fait personnellement son choix est plus élevé chez les hommes. Il en est de même de ceux appartenant à nos deux groupes d'âge, mais ce sont les plus de 50 ans qui sont le plus autodéterminés. Enfin, les étudiants du secteur public ont le sentiment élevé d'avoir fait leur choix, alors que ce sentiment est moyen chez les étudiants du secteur privé.

4.2 Les résultats de l'analyse qualitative des données

Les caractéristiques des répondants vont dans le même sens que celles montrées par les données quantitatives. Ainsi, la majorité des répondants aux entrevues sont des hommes soit 5 étudiants contre 3 étudiantes. La distribution des répondants suivant le groupe d'âge est aussi semblable à ce que l'on avait obtenu avec l'analyse quantitative. La majorité des répondants que ce soit les hommes ou les femmes se trouvent dans la catégorie des 31 à 40 ans. Le seul doctorant du groupe est celui qui a plus de 50 ans. Cela signifie aussi que 7 des 8 personnes interviewées sont au programme de maîtrise. 75 % des participants n'ont pas d'enfants et ne sont pas en couple (voir annexe C).

En outre, tous les étudiants interrogés poursuivaient leurs études à l'université publique et assumaient en majorité leurs frais d'études. Nos participants sont retournés aux études pour la plupart après 2 à 4 années d'arrêt après le dernier diplôme obtenu. Ils occupaient presque tous un emploi au moment de leur engagement au programme d'études. Le cadre de l'entrevue, nous permet de nuancer cette dernière information, car, par exemple, un interviewé, avait déclaré qu'il était en recherche d'emploi au moment de l'engagement aux études, mais nous avons compris ensuite qu'il travaillait dans l'activité familiale (construction) pendant cette même période ce qu'il ne considérait pas comme étant un emploi. Un autre répondant qui n'était pas en emploi au moment de l'engagement a trouvé du travail dans l'administration publique entretemps. Ainsi, tous les répondants sont, en fait, en emploi au moment de notre collecte d'informations (voir annexe C).

4.2.1 Les motifs d'engagement des interviewés aux études supérieures

Nous rappelons que l'analyse qualitative de nos données vient compléter les résultats obtenus lors de l'analyse quantitative. Ainsi, nous voyons avec le tableau XXX, un tableau de fréquences, et la figure 22 que le motif épistémique (75 %) vient en tête dans les motifs

d'engagement des étudiants ayant participé à une entrevue. Lors de l'analyse quantitative, c'était « le projet et la représentation de l'avenir » qui se place désormais en deuxième position (62,50 %). Cela pourrait être dû au fait que les étudiants se trouvaient dans une situation d'entrevue c'est-à-dire qu'ils pourraient vouloir bien paraître, suivant leur perception de la situation, dans leurs réponses. Ainsi, une étudiante disait pour commencer sa réponse à la question sur ses motifs d'engagement « je ne veux pas paraître égocentrique... ».

Pour notre analyse générale de l'information obtenue, nous tenons compte de la colonne des cas puisqu'elle nous indique le nombre de répondants pour chacun des motifs d'engagement aux études. Nous allons compléter ce classement avec un deuxième niveau qui sera la colonne de fréquence. Ainsi, le motif épistémique ressort en premier avec 6 répondants sur 8 et 19 énoncés. Ensuite, c'est le « projet et la représentation de l'avenir » avec 5 répondants (10 énoncés); le motif identitaire avec 5 répondants pour 8 énoncés; le motif opératoire professionnel avec 4 répondants pour 7 énoncés; le motif socioaffectif avec 4 répondants et 5 énoncés; les motifs vocationnel et économique avec chacun 3 répondants, mais respectivement 5 et 4 énoncés; les motifs prescrit et hédonique avec chacun 2 répondants pour respectivement 6 et 2 énoncés; le sentiment d'autodétermination avec 1 seul répondant et 1 énoncé; et les motifs dérivatif, opératoire personnel et perception de compétences qui n'ont fait l'objet d'aucun énoncé.

Tableau XXX: motifs d'engagement des interviewés aux études supérieures

Motifs d'engagement	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Épistémique EPI	19	13,40 %	6	75,00 %
Projet PROJ	10	7,00 %	5	62,50 %
Identitaire IDE	8	5,60 %	5	62,50 %
Opératoire professionnel OPR	7	4,90 %	4	50,00 %
Socio-affectif SOC	5	3,50 %	4	50,00 %
Vocationnel VOC	5	3,50 %	3	37,50 %
Économique ECO	4	2,80 %	3	37,50 %
Prescrit PRE	6	4,20 %	2	25,00 %
Hédonique HED	2	1,40 %	2	25,00 %
Sentiment d'autodétermination SD	1	0,70 %	1	12,50 %
Dérivatif DER				
Opératoire personnel OPE				
Perception compétence COMP				

Figure 22: motifs d'engagement des interviewés aux études supérieures



Nous allons nous concentrer sur les motifs d'engagement sans tenir compte pour le moment des éléments du processus d'engagement. Nous voyons que les trois premiers motifs sont les motifs épistémique, identitaire et opératoire professionnel (voir figure 22). En comparant avec l'analyse quantitative, nous constatons que le motif épistémique est passé de la quatrième position à la première dans les entretiens. Le motif opératoire professionnel est passé quant à lui de la cinquième place à la quatrième tandis que le motif identitaire est celui qui a fait le plus grand bond en passant de l'avant-dernière position dans l'analyse quantitative à la deuxième position lors de l'analyse qualitative.

Le motif épistémique (EPI) réfère à la volonté de l'étudiant de satisfaire sa curiosité dans un sujet donné. C'est ce qu'exprime cet étudiant lorsqu'il nous dit : « en licence il y a pas mal de paramètres que l'on pensait maîtriser mais lorsqu'on est en maîtrise, on se rend compte que l'on avait beaucoup de vide à combler ». Il y a aussi le plaisir d'apprendre qui se retrouve dans des phrases comme : « Je voudrais être capable de rester dans mes livres tout le temps, je dors par prudence. J'ai acheté des tas de livres que je n'ai pas encore eu le temps de lire »; « j'ai la chance de faire quelque chose que j'aime vraiment donc je veux continuer à faire des études ». Enfin, par rapport à notre échelle, il y a aussi la joie d'apprendre de nouvelles choses. Par exemple, « il y a certains phénomènes que l'on est en train d'étudier comme comment traiter

les eaux, comment on doit faire un ensemble de choses, les gaz, par exemple, les différents types de gaz qui peuvent poser problème à l'environnement, tout ça, en fait on comprend maintenant des choses ».

Le motif identitaire qui a fait le plus grand bond réfère à l'image de soi, au renforcement de la confiance en soi dans la vie quotidienne et à l'intégration à l'environnement. C'est ce que nous trouvons dans des phrases comme : « On est docteur, on est ingénieur, on le sera toujours jusqu'à sa mort, c'est là la satisfaction »; « démystifier que les femmes ne peuvent pas aller plus loin, montrer que les femmes peuvent faire des études aussi ». Un étudiant a, en outre, exprimé la volonté d'atteindre un niveau plus avancé dans la société.

Lorsque l'apprenant exprime un motif opératoire professionnel, c'est qu'il vise la performance au travail, la réalisation de nouvelles tâches dans son milieu de travail ou encore qu'il cherche à réaliser de nouvelles activités toujours en lien avec le travail. Nous avons des exemples, comme « j'ai pris ce programme pour acquérir le bagage technique pour appuyer mes dires dans mes présentations. Le programme m'accompagne, m'apporte un bagage technique, une assise théorique beaucoup plus formelle »; « si on veut être performant dans sa profession, j'imagine qu'il faut toujours chercher à améliorer ses connaissances et ses compétences »; « j'aurai une expertise au point de vue théorique ce qui me donnera une compétence, une spécialité dans le domaine, ce que bien sûr, je recherche aussi ». Ensuite, le septième répondant nous a expliqué qu'il s'était engagé dans le programme pour améliorer ses compétences en tant que cadre.

Après ces trois motifs qui viennent en tête des raisons pouvant expliquer l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures lors des entrevues, nous trouvons le motif socioaffectif avec 50 % des cas soit 4 étudiants sur 8 comme pour le motif opératoire professionnel. Le motif socioaffectif fait référence au fait d'avoir des échanges avec d'autres universitaires, de pouvoir bénéficier de l'expérience des autres participants et de faire de nouvelles rencontres. Nous voulons souligner que le motif socioaffectif tel qu'il est exprimé dans notre recherche ne semble pas avoir été déterminant dans l'engagement aux études, mais qu'il semble nourrir cet engagement pour la poursuite du programme. Ainsi, pour citer un étudiant « il a des aspects positifs, car les étudiants ne viennent pas tous du même domaine. Il

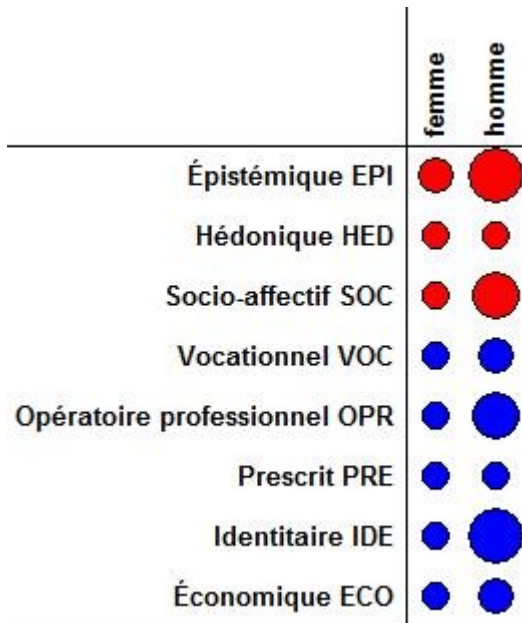
y a des étudiants qui viennent d'autres disciplines, du droit par exemple donc il y a des échanges, des partages...c'est une expérience très intéressante ».

Nous allons maintenant chercher à mieux cerner les résultats de l'analyse quantitative sur certains points. Ainsi, vu que nos interviewés fréquentent tous l'université publique, il n'est pas nécessaire de regarder les motifs d'engagement en fonction du type d'université. D'autre part, 6 des 8 répondants sont dans le groupe des 31 à 40 ans et l'analyse des données quantitatives en fonction du groupe d'âge, avait donné des résultats prévisibles, donc nous ne nous y attarderons pas. Par contre, à la fin de l'analyse quantitative en fonction du sexe, nous nous posons des questions. Nous allons donc essayer d'y trouver des réponses dans les paragraphes qui suivent.

Analyse des motifs d'engagement en fonction du genre

Les données de l'analyse quantitative en fonction du sexe avaient fait ressortir des différences notables entre les répondants. Ainsi, nous nous rappelons que les femmes avaient les motifs économique et opératoire professionnel en priorité dans leur motivation. Alors, que pour les hommes, il s'agissait des motifs opératoire personnel et épistémique. L'analyse des entrevues fait moins ressortir les différences. Le motif épistémique est devenu le motif prioritaire pour les deux sexes avec une prédominance chez les étudiants. Les choix sont plus marqués chez les hommes alors que les femmes sont plus partagées tel que le montre la figure à bulles (voir figure 23). Lorsque nous essayons d'analyser le motif épistémique, nous relevons chez les deux étudiantes l'expression « aimer » donc il s'agirait d'apprendre pour le plaisir d'apprendre. Par exemple, « ... j'aime vraiment donc je veux continuer à faire des études... ». Nous relevons, de préférence chez les hommes une focalisation vers l'acquisition de connaissances donc il s'agirait pour le motif épistémique de l'aspect « joie d'apprendre de nouvelles choses » ou encore de « satisfaire sa curiosité du sujet ». Par exemple, un des étudiants disait « ... aller plus loin dans les connaissances. Donc, c'est vraiment pour améliorer mes connaissances » et un autre « ... les différents types de gaz qui peuvent poser problème à l'environnement, tout ça, en fait on comprend maintenant des choses ... ».

Figure 23: motifs d'engagement en fonction du sexe des interviewés



Dans l'analyse quantitative, nous avons vu que le motif identitaire n'était pas très élevé chez les femmes aux études supérieures, mais en prenant en compte la catégorie « élevée » des réponses qui faisait passer les résultats à 50 %, nous avons résolu de nous y intéresser plus en détail lors de l'analyse qualitative. Les entrevues semblent, cependant, confirmer que le motif identitaire n'occupe pas une place prépondérante dans les motifs d'engagement des étudiantes haïtiennes. En effet, nous n'avons qu'une seule répondante pour ce motif et son message est lié, selon nous, à la question de l'image et de la confiance en elle-même ainsi qu'à l'intégration dans son environnement, car elle a un léger handicap et est très motivée par le désir de réussir et d'aider socialement son groupe. Voici comment elle l'exprime « démystifier que les femmes ne peuvent pas aller plus loin, montrer que les femmes peuvent faire des études aussi ».

Chez les étudiants, le motif vocationnel avait le pourcentage de la catégorie « très élevée » le plus faible de l'analyse quantitative. En y ajoutant, la catégorie « élevée », nous étions passés à 56 % des réponses. Pour cela, nous avons résolu de faire une vérification de ce motif pour les hommes lors de l'analyse qualitative. Ainsi, les entrevues nous montrent que le motif vocationnel se place à peu près au même niveau que le motif économique (voir figure 23). Il se pourrait que dans la perception des étudiants, la carrière ou le changement à un poste plus

élevé soit la garantie d'un salaire plus élevé. Le motif vocationnel est donc bien présent chez les hommes et s'exprime dans la volonté d'obtenir un emploi plus intéressant par la mobilité comme cadre ou encore par l'accès à un emploi plus stable « Dans un premier temps, j'avais l'objectif de terminer avec le programme de maîtrise et de trouver un emploi ».

4.2.2 Le processus d'engagement des interviewés aux études supérieures

Les éléments du processus d'engagement sont le projet et la représentation de l'avenir, la perception de compétence et le sentiment d'autodétermination. La figure 24 nous confirme à nouveau que « le projet et la représentation de l'avenir » occupe une position prépondérante dans le processus d'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures. Le sentiment d'autodétermination occupe le second rang, mais la perception de compétence n'est pas du tout exprimée dans les réponses des participants aux entrevues. Ainsi, 5 étudiants ont répondu avec des énoncés en lien au projet et 1 seul étudiant a exprimé le sentiment d'avoir fait un choix autodéterminé lors de son engagement aux études supérieures. Lors de l'analyse quantitative, le projet et la représentation de l'avenir ainsi que le sentiment d'autodétermination étaient les éléments du processus d'engagement qui étaient prédominants. La perception de compétences occupait déjà le dernier rang. Nous allons utiliser l'analyse en fonction du genre pour présenter les détails.

Figure 24: processus d'engagement des interviewés haïtiens






Analyse des processus d'engagement en fonction du genre

S'agissant des motifs processus d'engagement aux études supérieures, nous voyons que le sentiment d'autodétermination n'apparaît dans les données qualitatives que chez un homme lorsqu'il nous dit en parlant des études supérieures « ...je suis content de mon choix ». Dans

les données quantitatives, le sentiment d'autodétermination occupait 50 % des réponses en général et était plus prépondérant chez les hommes. Cependant, il ne faut pas conclure que les femmes sont moins autodéterminées, car la question du choix n'étant pas posée directement, il se pourrait que nos étudiantes et la majorité des étudiants participant aux entrevues aient supposé que leur engagement confirmait leur choix (voir figure 25).

Figure 25: processus d'engagement des interviewés en fonction du genre

	femme	homme
Projet PROJ		
Sentiment d'autodétermination SD		

Dans l'analyse quantitative, les femmes se percevaient comme plus compétentes que les hommes. Dans l'analyse qualitative, nous n'avons eu aucun énoncé pour la perception de compétences. Il se pourrait que les étudiants, n'ayant pas de question directe concernant leur perception de compétences, aient supposé qu'il y allait de soi en vertu de leur engagement aux études supérieures.

Le troisième élément du processus d'engagement aux études supérieures est le projet et la représentation de l'avenir. Nous voyons que les femmes sont plus motivées par le projet et la représentation de l'avenir que les hommes (voir figure 25). Ces réponses sont similaires à celles obtenues par l'analyse quantitative. Cependant, avec l'analyse qualitative, nous pouvons voir une différence dans la conception du projet qui se retrouve particulièrement dans le temps. Les femmes ont des projets de vie, sur le long terme. Cela s'exprime, par exemple, par la déclaration « j'ai commencé le programme en ... je tiens à faire les études à l'UEH, car c'est reconnu par les autres pays »; ou encore, « avoir plus de connaissance sur le groupe que je travaille; ce sont les handicapés...un jour être responsable d'une organisation moi aussi, de pouvoir aider »; mais aussi dans la volonté de participer à un avancement de toute la société comme cette jeune femme qui m'a dit vouloir faire avancer la cause des femmes dans le pays en devenant professeur à l'université. La conception du projet chez les hommes s'exprime plus

dans l'atteinte d'un but essentiel avec un aspect utilitaire très fort comme celui de mieux se positionner par rapport aux exigences actuelles du marché du travail. Il y a aussi le rêve à long terme de pouvoir aller vivre hors de la capitale, Port-au-Prince, dans un environnement plus près de la nature, mais à condition que la maîtrise lui permette de gagner suffisamment. Enfin, un autre étudiant parle d' « un des moyens les plus sûrs pour se mettre et se tenir à jour, c'est de chercher à avoir le grade le plus élevé »; mais aussi de réussir le programme, car il fait partie du premier groupe de doctorant soit, « nous sentons la responsabilité d'être le premier groupe et de devoir porter le programme et de ne pas échouer ».

4.2.3 Les obstacles à l'engagement aux études supérieures

Nous passons maintenant aux données essentielles sur les obstacles à l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti que seule la recherche qualitative a pu nous fournir. Les données quantitatives avaient fait ressortir que la majorité des étudiants travaillaient et aussi qu'ils assumaient leurs frais d'études. Cela nous avait permis de supposer que les étudiants haïtiens devaient faire face à des problèmes de temps et de fonds.

Lors du codage de nos données qualitatives, nous avons mis en place nos codes en fonction de regroupements utilisés dans la littérature (Henry & Basile, 1994; Pires, 2009). Ainsi, nous avons pour les obstacles liés à la situation : le temps, les fonds (coûts) et la santé. Pour les barrières faisant référence aux dispositions des participants, nous avons les attitudes. Les barrières institutionnelles et informationnelles se trouvent sous les rubriques respectives d'institutions et d'informations. Enfin, les barrières liées à l'environnement et à l'influence sociale se trouvent sous la rubrique influence-autrui.

Les barrières ou obstacles liés à la situation

Nous rappelons qu'il s'agit des facteurs empêchant l'engagement en formation et qui ne peuvent être contrôlés par l'apprenant. Ainsi, la santé a été mentionnée par un seul participant comme barrière potentielle à sa participation au programme de maîtrise. Le temps et les fonds (coûts) sont les deux principaux obstacles mentionnés par les huit interviewés et qui sont liés d'une certaine façon. En effet, les problèmes de fonds sont liés aux problèmes de temps comme l'exprime si bien un de nos interviewés lorsqu'il dit : « ...la question de la contrainte

du temps, mais on vit en Haïti on doit travailler puisque si on ne travaille pas, on ne pourra faire la maîtrise ». Nous avons expliqué dans la problématique que les étudiants haïtiens ne disposaient pas d'un système de prêts et/ou de bourses pouvant faciliter leurs études. Ainsi, les résultats des données qualitatives et quantitatives confirment que les étudiants assument leurs frais d'études en travaillant. Ils doivent donc jongler avec ces deux obstacles majeurs et c'est ce qui apparaît le plus dans leurs propos dont voici quelques exemples : « je travaille dans une ONG ... Je ne rentre pas autant d'argent que si j'étais à temps plein, mais j'ai suffisamment d'argent pour subvenir à mes besoins, faire des copies, etc. »; « ... je travaille, donc peut-être la fatigue pouvait m'empêcher ... je suis capable de bien arranger mes horaires »; « Un autre aspect c'est la question du travail, car on doit négocier beaucoup et faire beaucoup de sacrifices ... le plus dur est la gestion du temps par rapport à mon travail »; « le plus grand problème est de répartir les différentes responsabilités professionnelles, et la famille... et il faut étudier, surtout lire beaucoup ».

Les obstacles ou barrières de disposition des participants

Ce sont les obstacles qui concernent la personnalité même des participants, soit leur attitude générale. Le code « attitudes » regroupe les énoncés des dispositions internes des étudiants vis-à-vis de la formation. Nous avons essayé ainsi de détecter, pour cette population, les barrières internes dues souvent à des croyances qui interfèrent dans la décision de s'engager en formation. Cinq étudiants sur huit ont émis des propos qui ont rapport avec cet obstacle et différents points se dégagent.

Un premier constat est le fait d'opposer famille et études comme lorsqu'une étudiante nous dit parlant des obstacles, « Rien pour le moment. Je ne suis pas mariée. Je suis libre à la maison ». Nous avons observé ces commentaires uniquement chez les étudiantes qui sont donc les seules à considérer le fait qu'avoir une famille aurait pu les empêcher de faire des études. Il y aurait donc des difficultés à l'engagement des femmes aux études supérieures qui seraient dues à leur rôle dans la famille haïtienne.

Un deuxième aspect est l'attitude par rapport à l'âge qui constitue aussi un frein à l'engagement. Notre interviewé le plus âgé nous disait ainsi « ...donc, à mon âge, j'avais

renoncé à effectuer des études doctorales ». Mais en plus, il mentionne l'obligation de réussite qu'il ressent du fait qu'il fait partie de la première promotion du programme de doctorat de l'UEH. Cette pression qui peut être un levier ou un obstacle suivant la personne est due à une situation particulière qui pourrait influencer les résultats de ce premier groupe au programme de doctorat. La pression est d'autant plus réelle que le programme s'adressait pour son lancement aux cadres de l'université publique et que ces derniers n'avaient en quelque sorte pas le choix d'y participer. Il y aurait ici un aspect prescrit de l'engagement qu'il serait intéressant d'approfondir dans l'évaluation des résultats de ce premier groupe de doctorants. Voici une partie de son commentaire « ... le programme est en train d'être mis sur pied, nous sommes la première promotion, nous devons faire partie d'un tâtonnement, donc il y a un peu l'aspect d'être des cobayes ».

Un dernier aspect que nous étudions pour le code « attitudes », est la croyance qu'il n'y a pas de débouchés économiques sur le marché haïtien pour les apprenants. Les étudiants qui sont aux études supérieures expriment souvent l'idée que le diplôme supérieur ne leur garantissait aucunement une situation économique meilleure. Ils ne pensent pas que cela va leur permettre d'obtenir plus d'argent, car « en Haïti, le diplôme supérieur ne donne pas automatiquement accès à une plus grande paye. Cela peut arriver que vous travaillez dans un endroit en Haïti et que vous gagnez moins qu'une personne qui n'a pas la maîtrise, car si on se met cela en tête, on peut avoir des problèmes par la suite parce qu'en Haïti l'étude n'a de sens que pour celui qui l'entreprend... il n'y a pas de garantie sur le marché du travail ».

Les barrières informationnelles et institutionnelles

Ces obstacles comprennent la capacité des institutions à rendre accessible l'information sur leurs programmes ainsi que la capacité des adultes à chercher et à trouver les informations dont ils ont besoin pour faire choix de s'engager en formation. Pour les barrières institutionnelles, il faut compter les règlements et procédures des institutions ainsi que les conditions environnementales au sein des institutions (horaire, site, encadrement des étudiants, matériels de formation, sécurité).

Par exemple, le manque d'information a été mentionné par une étudiante, qui après plusieurs mois de participation à son programme d'études, m'a dit qu'elle était dans le flou sur les objectifs du programme de maîtrise auquel elle s'était engagée. L'admissibilité au programme par le biais de concours constitue un obstacle sous la rubrique « institutions ». Les étudiants notent souvent qu'ils étaient très motivés à s'engager en formation, mais que le refus de la faculté aurait pu mettre fin à leurs rêves. Dans le cas des étudiants interviewés, il est évident qu'ils ont surmonté l'obstacle institutionnel puisqu'ils font partie du programme d'études.

Une autre barrière qui peut décourager l'engagement aux études supérieures est la question de la diversité des filières qui a été notée par les femmes particulièrement. Ainsi, trois étudiantes et deux étudiants ont fait des commentaires en lien avec cet obstacle institutionnel, mais sur les trois étudiantes, deux d'entre elles ont dit avoir pris la formation dans laquelle elles sont par défaut, car elles n'avaient pas d'autres choix. Voici leurs déclarations : « S'il y avait eu plus de filières à l'UEH, je n'aurais pas fait ce programme... j'en suis venue à ce programme de manière progressive »; « mais ce qui pourrait m'empêcher c'est parce que ce n'était pas vraiment mon choix, le choix de cette maîtrise ...disons que c'est pour cela que je me suis dit dans ma tête que la maîtrise c'est pour ici et comme on n'avait pas d'autres maîtrises....On n'avait pas d'autres maîtrises donc j'ai dû prendre cette filière ». Ces commentaires viennent renforcer une supposition que nous avons émise lors de l'analyse quantitative concernant le fait que les femmes étaient plus nombreuses à fréquenter les universités privées. Nous avons alors émis l'hypothèse qu'elles puissent chercher ainsi à contourner d'autres obstacles soit les problèmes de temps ou d'accès à certaines filières. Les énoncés précédents viennent donc supporter cette supposition sans que nous puissions avec nos données actuelles la confirmer.

Les barrières liées à l'entourage des participants

Cinq des huit répondants ont mentionné l'opinion de leur entourage. Ce facteur semble donc important pour les étudiants qui font majoritairement référence à l'opinion de la famille. Cette influence peut s'exprimer par l'assurance du soutien familial et même la fierté des frères et des amis qui encourage l'étudiant, mais aussi par une attitude négative contre laquelle l'étudiant doit se battre. Ainsi, certains doivent démontrer leur motivation pour qu'on les laisse « tranquille » ou encore il faut ignorer « ce que les gens disent » pour ne pas se laisser

décourager. Voici deux exemples : « la famille qui me dit cela prend tout ton temps, mais quand je montre que je suis motivée, bon, on me laisse tranquille »; « D'autre part, oui des personnes de mon entourage trouvaient que je n'avais plus besoin d'étudier, mais aussi tu vas trouver des personnes qui te disent que c'est très bien, de continuer d'avancer, mais d'autres non... ma motivation pour faire ma maîtrise est plus puissante que ce que disent les gens ».

L'analyse des données qualitatives concernant les obstacles à l'engagement en formation montre, sans surprise, que les étudiants haïtiens font face prioritairement à des obstacles de temps et de fonds (coûts des études). Ainsi, tous les répondants ont mentionné le manque de temps avec un total de 26 énoncés; ensuite viennent les problèmes de fonds (coûts) pour tous les répondants avec 13 énoncés. Les attitudes touchent 5 répondants et 10 énoncés. L'entourage a été mentionné par 5 répondants pour un total de 7 énoncés. Les problèmes institutionnels ont été cités par 4 interviewés dans 11 énoncés. Enfin, les problèmes liés à l'information et à la santé ont été mentionnés par un seul participant dans un seul énoncé.

Analyse des obstacles par rapport au genre

Nous allons maintenant tenter de voir s'il y a des différences notables dans les types d'obstacles qui affectent l'engagement des hommes et des femmes en Haïti. Cependant, nous n'allons pas analyser les réponses pour le temps et le fonds puisque tous les interviewés y ont répondu positivement et le nombre de femmes et d'hommes n'était pas égal. Ensuite, nous ne nous attarderons pas sur les codes « informations » et « santé », car ils ne concernent chacun qu'une étudiante et un étudiant. Ils restent donc les codes « attitudes », « influence-autrui » et « institutions ».

Pour les attitudes donc les croyances, nous voyons que les étudiantes semblent mettre en opposition famille et possibilité de faire des études comme nous venons d'en discuter dans les paragraphes précédents. Nous ne retrouvons pas ce genre d'opposition dans les énoncés masculins. Les étudiants ont plutôt tendance à discuter de l'aspect utilitaire de la formation et soulignent souvent qu'ils ne croient pas à des retombées économiques et font des études pour eux-mêmes. Cela vient donc corroborer la prédominance du motif épistémique dans ce groupe.

Le deuxième obstacle que nous avons retenu dans cette analyse est celui qui concerne l'influence d'autrui. Les étudiantes comme les étudiants y réfèrent majoritairement en parlant de la famille donc il s'agit de l'entourage rapproché. Les problèmes liés aux institutions constituent la troisième barrière retenue dans cette partie de notre analyse et les étudiantes y ont répondu en majorité. Ainsi, les étudiantes ont soulevé particulièrement la question des filières disponibles au sein des universités. L'étudiant, lui, a vu le côté pratique comme les besoins en matériels qui pourraient améliorer les conditions d'apprentissage.

Pour résumer, nous avons vu que les étudiantes et les étudiants subissaient une certaine influence de leur entourage particulièrement de la famille et qu'en cela, il n'y avait pas de différences dans les deux groupes. Ensuite, les étudiantes ont mentionné les problèmes de filières pour les problèmes liés aux institutions, mais que les deux groupes étaient concernés par les questions d'admissibilité au programme. Enfin, les étudiantes et les étudiants haïtiens ont des croyances différentes concernant l'engagement aux études et comme nous allons le voir sur la poursuite des études.

4.3 La poursuite des études

Le code « poursuite_études » vise à rassembler les propos spontanés de trois participants sur la possibilité pour eux de continuer leurs études jusqu'au doctorat. L'information n'est donnée ici qu'à titre de partage, car la poursuite des études ne faisait pas partie de notre étude. Nous commençons par les énoncés des deux étudiantes dont l'une souligne que des études trop poussées pourraient l'empêcher de créer une famille et l'autre qu'elle n'y avait pas encore vraiment pensé et que cela dépendrait de la motivation au moment de prendre sa décision. Voici leurs énoncés : « j'ai vraiment envie de le faire, mais j'hésite pour des questions culturelles, car quand tu es une jeune femme en Haïti, tu dois penser à te marier et autres et si je laisse trop de temps passer, je risque de ne pas avoir le choix. J'ai très envie de faire les deux »; « Je n'ai pas encore pensé si je veux m'en aller en doctorat. Cela va dépendre du feeling, de la motivation pour pousser plus loin, mais jusqu'à la maîtrise ça va ». Ensuite, le troisième répondant qui est un étudiant ne semblait pas très sûr de vouloir s'en aller au doctorat bien qu'il mentionne que s'il trouve la motivation nécessaire, il pourrait y retourner 2 à 3 ans après la maîtrise. Nous pouvons dire que l'attitude donc la disposition de l'individu par

rapport à la formation va compter dans la motivation à poursuivre des études. Ainsi, si nous nous en tenons aux propos de ces trois étudiants, ce serait les facteurs internes comme l'attitude et la motivation qui détermineraient l'engagement à la poursuite des études supérieures. Pour résumer, voici donc un tableau des résultats obtenus lors de notre recherche :

Tableau XXXI: synthèse des résultats obtenus

Eléments	Résultats quantitatifs	Résultats qualitatifs
Motifs d'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures	<p>Les motifs identitaire, opératoire professionnel et économique sont les 3 motifs prioritaires soit donc des motifs extrinsèques.</p> <p>L'étudiant type est un travailleur âgé de 31 à 40 ans, célibataire, dans un programme de maîtrise en sciences humaines ou sociales à l'université publique.</p>	<p>Le motif épistémique est le principal élément expliquant l'engagement; ensuite les motifs identitaire et opératoire professionnel.</p> <p>Les résultats pour la population confortent les résultats de l'analyse quantitative.</p>
Dynamique d'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures	Le projet est l'élément le plus important pour expliquer l'engagement	Le projet est le second élément le plus important
Les barrières à l'engagement des étudiants aux études supérieures		Les principaux obstacles sont le manque de temps et les problèmes financiers (coûts des études).

5. Chapitre 5 : Discussion

Nous venons de présenter les résultats de notre collecte de données sur la motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti. Cependant, plus que la présentation des résultats, il s'agissait pour nous d'analyser en détail les réponses reçues afin d'arriver à comprendre la motivation des répondants. En effet, cette collecte d'informations vise à décrire les motifs et processus d'engagement des étudiants aux études supérieures, mais aussi à déterminer les obstacles auxquels ils font face.

En outre de manière plus générale, notre travail doit contribuer, nous l'espérons, à l'amélioration des connaissances sur la motivation des étudiants haïtiens afin que l'enseignement supérieur en Haïti puisse jouer son rôle dans la mission globale échuée aux études supérieures dans la nouvelle ère des sociétés de savoirs. Il est donc temps de faire le bilan de notre recherche par une présentation de nos résultats les plus importants en fonction des objectifs que nous nous étions fixés, mais aussi en détectant les limites de notre étude ainsi que son apport et les perspectives qu'elle ouvre.

5.1 Les tendances de la motivation à l'engagement aux études supérieures en Haïti

Suite à l'exploration des théories motivationnelles, nous avons conclu dans le cadre théorique de choisir le modèle de Carré pour nous orienter dans notre démarche. Ce modèle qui est basé sur les théories sociocognitives, prend en compte trois concepts opératoires qui sont la perception de compétences, le sentiment d'autodétermination et le projet et la représentation de l'avenir.

Le modèle de Carré a aussi validé 10 motifs d'engagement des adultes en formation répartis suivant deux axes en 5 catégories. Il compte ainsi un motif intrinsèque tourné vers l'apprentissage qui est le motif épistémique (EPI); deux motifs intrinsèques tournés vers la participation qui sont les motifs hédonique (HED) et socioaffectif (SOC); deux motifs extrinsèques tournés vers l'apprentissage qui sont les motifs opératoire professionnel (OPR) et opératoire personnel (OPE); 3 motifs extrinsèques tournés vers la participation qui sont les motifs dérivatif (DER), économique (ECO) et prescrit (PRE); enfin, deux motifs extrinsèques

de type hybride qui sont les motifs identitaire (IDE) et vocationnel (VOC) (Carré, 1998; Carré et al., 2001).

L'échelle d'appréciation de la motivation des adultes à l'engagement éducatif ainsi créée par Carré, a permis à se dernier de conclure à propos des motifs d'engagement qu'ils ont trois caractéristiques majeures soit qu'ils sont pluriels, contingents et évolutifs (Carré et al., 2001). Les motifs sont pluriels, car l'engagement de l'adulte dans une formation dépend de plusieurs motifs qui interagissent afin d'aboutir à son choix final qui va le mettre en mouvement. Ils sont contingents, car ils dépendent de différentes situations externes, comme le type de formation, et internes, comme le sentiment d'autodétermination, entourant la prise de décision. Enfin, les motifs sont évolutifs, car ils évoluent avec le développement de l'apprenant ou encore le moment qu'il se trouve dans son cheminement de vie.

Le professeur Pires dans son étude, dont nous avons déjà fait état dans ce travail, conclue aussi que les motifs des adultes aux études supérieures sont pluriels et contingents à la situation de vie de l'apprenant à un moment spécifique dans le cours de son histoire de vie (Pires, 2009). Notre travail s'aligne dans ce même format et c'est pourquoi nous parlons de tendances pour exprimer les grandes lignes que nous allons dégager. En effet, nous ne pouvons présenter que certaines orientations majeures et nos résultats ne sauraient être qu'une image de la motivation des étudiants haïtiens au moment précis où cette recherche a été effectuée.

5.1.1 L'interprétation des motifs d'engagement aux études supérieures

Cette réserve faite, nous concluons des données quantitatives et qualitatives de notre recherche que, de manière générale, les étudiants haïtiens s'engagent en formation, car ils sont fortement motivés par un projet et une représentation de l'avenir. Ils poursuivent donc un but. Sur cette base commune, il vient se greffer principalement le motif intrinsèque épistémique; les motifs extrinsèques opératoire personnel et professionnel; et enfin le motif hybride identitaire. Le point central est, cependant, la poursuite d'un but par la représentation de l'avenir dans un projet. Ceci correspond aux attentes théoriques, car une formation longue implique que les apprenants s'engagent avec un projet affirmé selon la théorie de Nuttin (Carré et al., 2001).

La prédominance du motif épistémique est aussi une constante dans les résultats des recherches en formation des adultes. Les motifs opératoires professionnels et personnels apparaissent souvent ensemble. Enfin, la littérature en formation des adultes montre aussi une forte proportion d'adultes qui sont motivés par les questions professionnelles (Pires, 2009; Vertongen et al., 2009).

Le motif hybride identitaire fait référence à l'image que l'étudiant a de lui-même, de la confiance qu'il témoigne dans sa vie et de son intégration dans le milieu dans lequel il évolue. Dans son étude, Carré avait relevé une corrélation négative forte entre la perception de compétences et le motif identitaire. Dans notre recherche lorsque nous combinons les résultats qualitatifs et quantitatifs, le motif identitaire se place dans les motifs qui occupent le peloton de tête alors que c'est le contraire pour la perception de compétences. Une tentative d'explication selon Carré serait que plus l'apprenant doute de ses compétences, plus il a besoin de montrer qu'il est en formation pour des motifs qui lui tiennent à cœur (Carré et al., 2001).

A la suite de Bao (2011) et de Bourgeois (1998), nous allons essayer une seconde explication en lien à la question de la dynamique identitaire. L'idée est qu'une personne peut s'engager en formation parce qu'elle poursuit des buts identitaires et qu'elle vise par son engagement à réduire les tensions qu'elle ressent dans sa représentation de soi donc son identité. Selon ce principe, l'étudiant haïtien s'engagerait aux études supérieures afin de rétablir l'équilibre dans les tensions qu'il ressent dans sa représentation de soi, tensions dues, selon lui, à la faiblesse de ses compétences. Ainsi, ce serait pour s'éloigner de cette image de faible compétence que les étudiants haïtiens s'engageraient en formation poursuivant ainsi des buts identitaires.

5.1.2 L'interprétation des caractéristiques de notre population

Le profil type de cette population étudiante aux cycles supérieurs est celui d'un individu masculin, âgé entre 31 et 40 ans, célibataire et sans enfant à charge qui suit un programme de maîtrise à l'université publique. Il étudie en sciences humaines ou sciences sociales et fait un retour aux études après 6 ans d'arrêt. Il doit, en effet, bien se préparer, car il assume seul ses frais d'études et c'est en travaillant qu'il parvient à le faire.

Beaucoup de ces données étaient prévisibles comme l'âge et le sexe des répondants. Le sexe majoritairement masculin des répondants s'aligne avec les résultats des recherches qui montrent que les femmes ont plus de difficultés à poursuivre leurs études (Boeren et al., 2010; Carbonell, Philossaint, Kijai, et Bailey, 2011). L'âge aussi était prévisible puisque les étudiants font partie d'un programme de maîtrise ou de doctorat. Cependant, l'âge pourrait expliquer aussi les résultats concernant la perception de compétences qui était le motif « processus » le moins bien placé. En effet, Carré avait été surpris de constater dans son étude que le sentiment de compétence des salariés diminuait avec l'âge (Carré et al., 2001). Il se pourrait qu'en étant dans le monde du travail, les étudiants soient plus confrontés aux changements notamment technologiques et qu'ils ressentent la pression de se « tenir à jour » comme disait un doctorant dans une entrevue.

Le point qui ressort le plus pour la population de notre recherche, cependant, est le fait que la majorité des étudiants reviennent aux études après plus de 6 ans et sont âgés de plus de 25 ans. Ces caractéristiques sont celles des adultes en reprise d'études universitaires appelés ARE. Ces derniers présentent des particularités différentes des étudiants traditionnels selon ce qui apparaît dans les recherches. En outre, les modèles de recherches généralement utilisés pour prédire la réussite et l'engagement ne sont pas nécessairement efficaces pour les ARE. Tout cela a conduit à considérer les ARE comme un groupe spécifique dans la recherche sur la motivation (Vertongen et al., 2009). C'est donc une caractéristique spécifique de la population étudiante en Haïti dont il faudrait tenir compte.

5.1.3 L'interprétation des obstacles à l'engagement aux études supérieures

Nous venons donc de décrire la population étudiante aux études supérieures en Haïti ainsi que les motifs qui la poussent à s'engager. Par rapport à nos objectifs, il nous reste à traiter des obstacles. Il apparaît que les étudiants haïtiens font face aux deux principaux obstacles qui agissent sur l'engagement en formation des adultes soit le manque de temps et les problèmes financiers (Henry et Basile, 1994; Pires, 2009). Pour cette population, la particularité est le lien qui existe entre ces deux obstacles, car les étudiants doivent travailler pour assumer les frais de leurs études, mais cela agit sur le temps dont ils disposent.

Ainsi, l'absence d'un système organisé de financement et de support aux études constitue un obstacle majeur, car il a des répercussions sur le temps disponible pour les études, mais aussi nous pensons que cela contribue à rallonger le temps d'arrêt entre les programmes puisqu'il faut avoir un emploi pour pouvoir envisager de poursuivre des études. Les autres barrières importantes sont celles liées aux dispositions des étudiants soit les attitudes; celles liées à l'environnement social comme l'influence de la famille et enfin les barrières institutionnelles.

Dans le cadre des barrières institutionnelles, nous voulons attirer l'attention sur le manque de filières disponibles qui semble préoccuper particulièrement les femmes faisant des études en Haïti. Nos données qualitatives montrent une tendance de ce côté, mais il faudrait, bien entendu, procéder à des recherches plus approfondies. Néanmoins, nous pensons, comme Pires (2009), que les institutions d'enseignement supérieur devraient s'en préoccuper, sachant que la participation de l'adulte aux activités de formation est un choix, comme discuté dans la partie théorique, et que, de plus, c'est un obstacle sur lequel elles peuvent agir.

5.2 Les limites de la recherche sur la motivation à l'engagement en Haïti

Les limites de notre travail se situent particulièrement au niveau méthodologique. Il s'agit de deux situations :

- Nous n'avons pu qu'estimer notre population à 300 étudiants pour notre étude, car il nous a été impossible de trouver des données sur le nombre exact d'étudiants dans les programmes de maîtrise et de doctorat en Haïti. Notre travail étant mixte, nous croyons que cela n'a pas affecté grandement les résultats obtenus. Une seconde estimation effectuée aussi sur le terrain, lors de la collecte, nous laisse penser que notre évaluation de 300 étudiants est proche de la réalité.
- Nous n'avons pu obtenir des entrevues avec des étudiants poursuivant leurs études dans les institutions privées. La partie qualitative de notre travail se base, ainsi, sur les données des étudiants évoluant uniquement dans le secteur public. Nous en avons tenu compte lors du traitement des données. Nous croyons, cependant, que les principaux obstacles reflètent la situation de tous les étudiants (secteur public et secteur privé), car les données qualitatives sont venues confirmer ce que nous suggéraient déjà les données quantitatives, à savoir que

les étudiants assumaient leurs frais d'études en travaillant, mais que cela devait entraîner des problèmes de temps d'autant plus que 36 % d'entre eux vivent en couple avec un ou plusieurs enfants à charge.

5.3 L'apport de la recherche et les perspectives

Nous croyons que notre recherche a contribué de diverses manières à l'ajout des connaissances sur la motivation aux études supérieures en Haïti. En effet, notre travail permet de citer quelques motifs comme étant prioritaires dans la dynamique motivationnelle des étudiants et de pointer particulièrement l'importance du projet et de la représentation de l'avenir comme élément apparemment principal de la motivation à la maîtrise et au doctorat pour les étudiants haïtiens.

Notre travail vient aussi combler un vide de travaux relatifs à la motivation aux études supérieures en Haïti. En effet, à notre connaissance et malgré nos recherches, nous n'avons pu retrouver aucun travail sur la motivation des étudiants haïtiens qui prend en compte la perception même des étudiants. Ces derniers sont, par contre, au centre de notre démarche comme le préconise l'UNESCO, par exemple. En outre, le programme de doctorat en Haïti étant à ses débuts, nous croyons que les données collectées pourraient revêtir une certaine importance pour les travaux futurs sur le développement du programme.

Nous avons pu établir un profil type de l'étudiant haïtien aux études supérieures et montrer qu'il répondait apparemment aux caractéristiques des adultes en reprise d'études (ARE). Nous pouvons aussi confirmer que comme tous les autres étudiants aux études supérieures, les étudiants haïtiens font face, en priorité, aux obstacles de manque de fonds et de temps. Le problème de fonds semble crucial, car il a des implications sur le temps disponible et aussi apparemment sur la période d'arrêt des études.

Enfin, nous avons aussi fait un travail comparatif entre les étudiants fréquentant les universités privées et ceux étudiant à l'université publique. Nous pensons que ces données seront utiles lors de recherches futures sur les types d'universités en Haïti. Ce dernier point nous introduit directement aux perspectives et pistes de recherche qui découlent de notre travail :

- Il serait intéressant d'approfondir la question du but qui sous-tend le motif projet et représentation de l'avenir chez les étudiants haïtiens aux études supérieures. Fenouillet nous dit « que Fishbach et Ferguson (2007) définissent le but comme une représentation cognitive d'un état final susceptible d'avoir un impact sur les évaluations, les émotions et le comportement » (Fenouillet, 2011a). Connaître le type de buts poursuivis par les étudiants apporterait certainement une connaissance approfondie de la motivation aux études supérieures en Haïti tout en dégageant une réelle réponse sur le poids des buts identitaires.
- Un autre aspect intéressant à approfondir serait les caractéristiques de la population étudiante en Haïti. Il faudrait déterminer dans quelle proportion les étudiants haïtiens sont des adultes en reprise d'études (ARE) et en évaluer les conséquences sur la motivation à l'engagement, à la persévérance et à la poursuite des études. Ce serait important à considérer dans l'optique de la pérennisation du programme de doctorat en Haïti.

Conclusion

Nous abordons maintenant l'étape finale de notre travail de recherche sur la motivation des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti. Cette étude a débuté par une introduction axée sur la présentation du pays dans lequel la recherche de terrain allait se dérouler. Nous croyons, en effet, qu'il était important de présenter d'abord Haïti dans sa différence afin, ensuite, de mieux faire ressortir les similarités et les liens de la problématique de l'enseignement supérieur dans ce pays avec la situation des études supérieures partout dans le monde.

Pour résumer, nous avons parlé de la situation économique et sociale d'Haïti pour ensuite en montrer les impacts lors du tremblement de terre qui a frappé Port-au-Prince, la capitale, en janvier 2010. Cette catastrophe avait notamment mis à nu la précarité des institutions éducatives du pays, y compris celle des universités, en majorité regroupée à la capitale et qui avaient compté des pertes énormes que ce soit en vies humaines ou matérielles. Cependant, les difficultés du système éducatif haïtien ne dataient pas du tremblement de terre de 2010. En effet, bien que le lien entre éducation et développement soit largement admis dans les discours et les documents officiels du pays comme, par exemple, la constitution (Assemblée constitutionnelle, 1987), l'éducation n'occupe souvent, dans les faits, qu'un faible pourcentage du budget national. Les maigres ressources sont, en fait, orientées vers l'éducation de base et l'enseignement supérieur est négligé.

Sur la base de ce constat, nous avons entrepris de mettre en place notre problématique avec un cheminement dont le fil conducteur était l'importance de l'enseignement supérieur dans nos sociétés contemporaines. Nous avons posé alors, avec l'UNESCO, le principe incontournable du lien entre le développement durable d'un pays et l'enseignement supérieur. Ce principe se base sur le concept des sociétés de savoirs, soit donc celui axé sur le savoir dont l'objectif n'est pas seulement de garantir le développement économique, mais également d'assurer le bien-être des personnes vivant aujourd'hui et celui des générations futures. Par exemple, les technologies de l'information devront servir le développement économique, mais également aider à la propagation des valeurs démocratiques comme le partage, la justice, l'égalité et la tolérance.

C'est dans ce contexte que l'enseignement supérieur s'est retrouvé avec un nouveau rôle dans lequel il devra assurer le développement économique, culturel, social, environnemental des communautés et des nations, mais tout cela par le biais de l'apprentissage des personnes. En effet, la tâche principale des universités, qui sous-tend toutes les autres réalisations consiste en la formation de personnes capables de relever les défis des sociétés de savoir donc de former des étudiants, ce qui implique que les personnes s'engagent en formation. Cette nécessité de l'engagement des apprenants adultes dans l'acte de formation a amené un renouvellement de l'intérêt pour la motivation. En effet, la motivation est reconnue comme déterminante dans l'acte d'apprentissage et un obstacle majeur à l'engagement en formation.

A cette étape de notre réflexion, un autre fait a attiré notre attention. Il s'agit de l'ouverture du premier programme de doctorat en Haïti par l'université d'état d'Haïti (UEH). Ce dernier justifie la mise en place de ce programme en 2012, deux ans après le tremblement et ses conséquences sur le système éducatif et le pays tout entier, par la forte demande, donc la motivation des étudiants. Cela nous interpelle, car la motivation ne semble pas constituer dans ce cas-ci un obstacle, mais plutôt un tremplin pour l'enseignement supérieur. Ainsi, nous avons été amenée à nous questionner sur **la motivation des étudiants haïtiens pouvant expliquer leur engagement aux études supérieures en Haïti**. Il nous semble que les réponses à cette question aideront à améliorer l'enseignement supérieur en Haïti et donc ultimement à réaliser la mission de l'enseignement supérieur dans les sociétés de savoir dont fait partie Haïti.

Notre problème étant maintenant établi, il nous faut placer notre questionnement dans le cadre des travaux scientifiques déjà effectués sur la motivation à l'engagement aux études universitaires. Nous avons commencé par débroussailler les théories de la motivation en général en les étudiant d'abord en lien avec le développement humain puis sous le prisme de l'apprentissage. Nous nous sommes ensuite rapprochée de notre sujet en traitant de la motivation aux études supérieures. Cette recherche s'est appuyée sur les théories motivationnelles en lien à la participation des adultes aux études supérieures puis en regardant un aspect spécifique de l'éducation des adultes qui est celui de l'engagement. Par la suite,

nous avons pu nous orienter vers un modèle pour notre travail après avoir défini la motivation en lien à l'engagement aux études supérieures.

Notre choix s'est établi sur le modèle de Carré puisqu'il vise spécifiquement l'étude de la motivation à l'engagement des adultes en formation. Suivant ce modèle, la motivation n'est pas un phénomène statique, mais plutôt un processus dynamique. Le modèle de Carré comprend deux parties soit le contenu avec les motifs par lesquels un adulte explique son engagement à une formation; et le processus ou dynamique d'engagement à la formation qui est fondé sur trois concepts qui sont le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence et le projet. Ce modèle nous a permis de comprendre que pour expliquer l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti, il faudra tenir compte des motifs intrinsèques et extrinsèques de motivation et des éléments du processus d'engagement en formation. Nous avons alors décidé de reprendre l'énoncé de question de recherche qui devenait ainsi une question spécifique sur les éléments du contenu et du processus de la motivation expliquant l'engagement des étudiants haïtiens aux études supérieures en Haïti.

Notre méthodologie était basée sur une recherche descriptive avec une approche mixte. Nous avons recueilli, au total, 109 questionnaires et effectué 8 entrevues. Le questionnaire utilisait un modèle développé par Carré, avec une échelle de mesure de type Likert, auquel nous avons apporté des modifications, uniquement dans les questions sociodémographiques, afin de répondre aux caractéristiques propres de notre population. Les données proviennent de sept facultés de l'université d'état d'Haïti et de deux universités privées. Les entrevues devaient permettre d'affiner les résultats obtenus par les données quantitatives et une question spécifique sur les obstacles avait été posée en ce sens. Le traitement des données quantitatives s'est fait avec l'aide du logiciel SPSS et les données qualitatives ont été traitées avec le logiciel QDA Miner.

Avant de présenter les résultats, nous avons rappelé que notre recherche ne pouvait relever que les principales tendances de la situation des études supérieures en Haïti telle qu'elle est perçue par les étudiants au moment de notre enquête. Ainsi, les résultats du traitement des données ont montré que les étudiants haïtiens étaient principalement motivés par un projet et une représentation de l'avenir. Avoir un but précis et à long terme répond bien aux attentes

théoriques qui sous-tendent le modèle de Carré notamment celle de Nuttin puisque les étudiants doivent être capables de maintenir leur engagement sur une longue période de temps. En somme, c'est parce qu'ils ont un projet et une vision de l'avenir qu'ils peuvent être motivés à s'engager en maîtrise ou en doctorat.

Ensuite, la littérature sur les adultes en formation a souvent relevé une prédominance du motif épistémique, ce qui est également le cas pour notre population. De plus, les recherches effectuées ont souvent fait apparaître aussi les questions personnelles et professionnelles. Les étudiants haïtiens sont aussi motivés par les motifs opératoires personnel et professionnel. Enfin, le motif identitaire qui s'est imposé parmi les premiers motifs pouvant expliquer l'engagement des étudiants nous a portée à nous poser des questions, comme Carré, sur son lien contraire avec la perception de compétence, mais encore sur le poids des buts identitaires comme raisons de la poursuite des études supérieures en Haïti.

Nos données nous ont permis, en outre, d'établir un profil type de l'étudiant haïtien aux études supérieures soit un homme âgé de 31 à 40 ans poursuivant des études en maîtrise en sciences sociales ou humaines à l'université publique. Nous nous sommes aussi rendu compte que les étudiants haïtiens répondaient en majorité aux caractéristiques des adultes en reprise d'études (ARE). C'est une particularité importante dont il faudra tenir compte, car les ARE répondent différemment aux modèles théoriques expliquant l'engagement ou la réussite aux études. Enfin et sans surprise, le manque de temps et les problèmes financiers constituent les principaux obstacles auxquels font face les étudiants qui doivent travailler pour assumer leurs frais d'études.

Nous croyons que notre travail a contribué à améliorer les connaissances sur la motivation à l'engagement des étudiants haïtiens et à travers eux sur la situation de l'enseignement supérieur en Haïti. Nous avons pu aussi établir un profil, certes général, mais utile pour décrire la population étudiante en maîtrise et au doctorat en Haïti. Au cours de cette démarche, nous avons pu collecter certaines informations sur le programme de doctorat qui a amorcé ses activités en 2012 et avons aussi relevé certains points de comparaison entre les universités privées et l'université publique (UEH). Cependant, comme c'est souvent le cas dans des travaux semblables, notre recherche a fait naître d'autres questionnements et nous considérons

qu'il serait particulièrement important d'étudier le poids des buts identitaires dans la représentation de l'avenir des étudiants, mais aussi d'établir la proportion de la population étudiante qui fait partie des ARE afin d'évaluer de manière plus précise les conséquences de cette particularité sur la motivation à l'engagement, la réussite et la poursuite des études en Haïti.

Bibliographie

- Agence canadienne de développement international (ACDI). (2011). PARC Vers une gestion plus efficace dans le secteur de la santé. Repéré à <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/acdi-cida.nsf/fra/FRA-526135817-P3Z>
- Agence canadienne de développement internationale. (2008). *Vérification du Programme pays Haïti Rapport de vérification interne* (Vol. 6088). Gatineau, Québec. Repéré à <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/ACDI-CIDA.nsf/fra/NAT-331141454-PED>
- Assemblée constitutionnelle. La constitution de la république d'haïti - 1987 (1987). Haïti: MINUSTAH. Repéré à <http://minustah.org/pdfs/presse/Constitution1987.pdf>
- Axelson, R. D., et Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38–43. <http://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Banque Mondiale. (2003). *Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement supérieur: rapport de la Banque mondiale*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bao, L. (2011). *Qu'est-ce qui motive les étudiants, inscrits en première année en sciences de l'éducation, sans expérience professionnelle d'enseignement, à s'engager dans cette formation?* Université de Genève. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18134>
- Baron, P., et Corbin, L. (2012). Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759–772. <http://doi.org/10.1080/07294360.2012.655711>
- Beauchemin, M. (2010, May 17). Le casse-tête universitaire Séisme en Haïti. *La Presse*. Repéré à http://www.cyberpresse.ca/international/dossiers/seisme-en-haiti/201005/17/01-4281030-le-casse-tete-universitaire.php?utm_categorieinterne=trafficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_B13b_1a-presse-en-haiti_550123_section_POS10
- Blais, M. (1982). *Quelques théories de la motivation suivi de Examen des recherches sur la motivation des adultes à participer – à apprendre*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M., et Thibault, A. (1994). *L'andragogie: champ d'études et profession: une histoire à suivre*. Montréal, Québec: Guérin universitaire.
- Blais, M. R., Lachance, L., Vallerand, R. J., Briere, N. M., et Riddle, a S. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 14(3), 185–215. Repéré à <http://www.choixdecARRIERE.com/pdf/6573/2010/BlaisBriereLachanceRiddleVallerand1993.pdf>
- Boeren, E., Nicaise, I., et Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. <http://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 3(136), 101–109. Repéré à <http://www.education-permanente.fr/public/numeros/136BOURGEOIS.pdf>
- Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage. Un peu d'histoire. *Apprendre et Faire Apprendre*, 21–36. Repéré à <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Les+théories+de+l'apprentissage:+un+peu+d'histoire#2>

46. <http://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Geffrad, R. (2012, March 20). L'UEH absence de vision et d'imagination, selon Hérold Toussaint. *Le Nouvelliste En Haiti*. Port-au-Prince, Haïti. Repéré à <http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=1&ArticleID=103555>
- Henry, G. T., et Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64–82. <http://doi.org/10.1177/074171369404400202>
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'auto-détermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. Université de Nanterre Paris X. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00933690>
- Hilaire, I. (2012, March 30). Installation du nouveau conseil exécutif de l'UEH. *Le Nouvelliste En Haiti*. Port-au-Prince, Haïti. Repéré à <http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=1&ArticleID=103857>
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Institut haïtien de statistiques et d'informatique IHSI. (2003). Éducation. Dans *Enquête sur les conditions de vie en Haiti -ECVH2001*. Port-au-Prince, Haïti: IHSI. Repéré à <http://www.ihsi.ht/pdf/ecvh/ECVHVolumel/education.pdf>
- Junior, V. J., Geffrad, R., Chauvet, M., et Duval, F. (2010). 12 janvier 2010: Tremblement de terre - Edition spéciale. *Le Nouvelliste En Haiti*, (février 2010), 36. Repéré à <http://asautsetagambades.hautetfort.com/media/02/00/1775262734.pdf>
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. Dans *Dynamiques individuelles en formation* (Savoirs, pp. 69–86). Paris, France: L'Harmattan.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, Québec: Éditions Études vivantes.
- Leclerc, J. (2013). Haïti. Repéré à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haiti.htm>
- Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. Université Grenoble II - Pierre Mendès France. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00462345/>
- Mamadou, O. S. (2007). TABLE RONDE « Education et développement économique » (p. 13). Paris, France: COFEMEN. Repéré à <http://www.confemen.org/IMG/pdf/TABLERONDE-Oct2007.pdf>
- Manigat, N. (1993). *Conception d'un système d'information pour une gestion plus efficace de la direction de la coopération externe du MPCEFP en Haïti*. Université du Québec. Repéré à <http://depositum.uqat.ca/247/1/nesmymanigat.pdf>
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 3(148), 68–73. <http://doi.org/10.3917/arss.148.0068>
- Ministère des relations internationales du Québec. (2010). Solidarité internationale – Haïti – ministère des relations internationales. Repéré à http://www.mri.gouv.qc.ca/fr/solidarite_internationale/quebecmonde/amerique_latine_antilles/haiti.asp
- Ministère du Développement durable Environnement et Parcs. (2002). Développement durable définition et objectifs. Repéré à <http://www.mddep.gouv.qc.ca/developpement/definition.htm>

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>
- UNESCO. (2010). CONFINTEA VI: sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Dans UNESCO (Ed.), *Vivre et apprendre pour un futur viable : l'importance de l'éducation des adultes* (p. 130). Belém: UNESCO. Repéré à <http://www.unesco.org/fr/confinteavi>
- UNESCO. (2013). *L'éducation des filles – les faits*. Paris, France. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/images/2011/girls-factsheet-fr.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2013). SPSS-espace web. Repéré à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/alpha-de-cronbach/interpretation.php>
- Vallerand, R. J., et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Editions Édues Vivantes.
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., De Viron, F., et Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(1), 25–44. <http://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire* (4th ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Canada, Québec: Editions du Renouveau Pédagogiques Inc.
- Wang, G. G., & Wang, J. (2004). Toward a theory of human resource development learning participation. *Human Resource Development Review*, 3(4), 326–353. <http://doi.org/10.1177/1534484304271152>

Annexe A : questionnaire sur la motivation des étudiants haïtiens

Questionnaire

La motivation à l'engagement en formation adaptée du modèle de Philippe Carré (2001)

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire concerne les motifs, raisons pour lesquelles vous vous êtes engagés en formation, il y a moins de 18 mois et le processus motivationnel qui explique votre décision. Il se présente sous la forme d'affirmations avec lesquelles vous serez plus ou moins d'accord. Pour chacune des affirmations, il vous est demandé d'indiquer si vous êtes :

- Pas du tout d'accord, dans ce cas entourez « pas du tout » (ici 1)
- Pas vraiment d'accord, dans ce cas entourez « pas vraiment » (2)
- Plutôt d'accord, dans ce cas entourez « plutôt » (3)
- Ou tout à fait d'accord, dans ce cas entourez « tout à fait » (4)

Par exemple,

Diriez-vous : « je vais suivre ce programme d'étude pour »

- Me préparer à un futur changement de poste 1 (2) 3 4

Diriez-vous....

- En général, je me débrouille assez bien dans le domaine technique 1 2 3 (4)

Le temps n'est pas limité pour répondre. Nous vous conseillons de ne pas rester trop longtemps sur une question, car ce qui est le plus intéressant, c'est votre réponse spontanée. Merci de répondre à toutes les questions sans exception jusqu'à la fin du questionnaire, même si vous avez l'impression qu'il y a parfois des répétitions. Il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse ; il vous est seulement demandé de répondre le plus sincèrement possible.

Numéro	Questions	Pas du tout	Pas vraiment	Plutôt	Tout à fait
		1	2	3	4
Les motifs : diriez-vous : « je suis ce programme d'études pour..... »					
1	- Améliorer l'image que je me fais de moi-même				

Numéro	Questions	Pas du tout	Pas vraiment	Plutôt	Tout à fait
		1	2	3	4
2	- Avoir le plaisir d'utiliser certains équipements				
3	- Profiter de l'expérience des autres participants				
4	- Enrichir mon curriculum vitae				
5	- Etre plus performant dans mon travail actuel				
6	- Etre mieux reconnu par ceux qui travaillent avec moi				
7	- Etre dans un environnement que je trouve agréable				
8	- Faire quelque chose de plus intéressant que d'habitude				
9	- Mieux réaliser certaines nouvelles tâches dans mon emploi actuel				
10	- Etre plus à l'aise dans certaines démarches de la vie privée				
11	- Echanger avec des gens de niveaux universitaires				
12	- Répondre à la demande d'un responsable, supérieur hiérarchique ou parents				
13	- Mieux accomplir certaines tâches de la vie hors-travail				
14	- Satisfaire ma curiosité du sujet pour lui-même				
15	- Garantir mon niveau de revenu économique				
16	- Me changer de la vie de tous les jours				
17	- Obtenir un emploi plus intéressant				
18	- Faciliter un changement d'emploi				
19	- Me sortir de la routine quotidienne				
20	- Suivre des conseils que j'ai reçus				
21	- Prendre du bon temps à faire ce qui me plaît				
22	- Mieux faire face à de nouvelles activités de mon poste				
23	- Avoir plus de confiance en moi dans la vie quotidienne				
24	- Suivre les conseils d'un responsable, supérieur				

Numéro	Questions	Pas du tout	Pas vraiment	Plutôt	Tout à fait
		1	2	3	4
	hiérarchique ou parents				
25	- Faire de nouvelles rencontres				
26	- Apprendre à mieux apprendre				
27	- Trouver un nouvel emploi				
28	- Faire progresser mes revenus				
29	- Apprendre à faire des choses qui peuvent me servir à la maison				
30	- Mieux m'intégrer dans mon environnement				
31	- Vivre une expérience agréable				
32	- Apprendre pour le plaisir d'apprendre				
33	- Obtenir des avantages pratiques ou matériels après les études				
34	- Sortir de mon contexte de travail habituel				
35	- Connaitre des choses utiles pour la vie courante				
36	- Obtenir un emploi mieux rémunéré				
37	- Résoudre des problèmes professionnels précis				
38	- Avoir la joie d'apprendre des choses nouvelles				
39	- Répondre à une obligation professionnelle				
40	- Rencontrer des collègues ou des gens du niveau universitaire				
Le processus motivationnel : « diriez-vous.... »					
41	- J'ai l'impression d'être incompetent dans ma profession				
42	- Mon niveau général est trop faible pour profiter pleinement des études				
43	- Grâce à ces études, je pense mieux réussir mes projets				
44	- C'est moi seul qui ai choisi de m'inscrire à ce				

Numéro	Questions	Pas du tout	Pas vraiment	Plutôt	Tout à fait
		1	2	3	4
	programme d'études				
45	- J'ai parfois du mal à m'adapter aux changements				
46	- Ce programme d'études fait partie d'un projet très important pour moi				
47	- Suivre l'évolution de mon métier est très difficile pour moi				
48	- Ce programme d'études va beaucoup me servir pour mon avenir				
49	- J'avais pris moi-même la décision de faire ce programme d'études				
50	- Ce programme d'études est trop difficile pour moi				
51	- J'ai souvent du mal à retenir les choses nouvelles				
52	- Si je décide de faire quelque chose, je vais jusqu'au bout				
53	- J'ai souvent du mal à mener mes projets à terme				
54	- Ce programme d'études va me permettre d'atteindre un but essentiel				
55	- Ce programme d'études, c'est une démarche vraiment personnelle				
56	- Il me faut toujours du temps pour faire face aux changements				
57	- J'ai été influencé (e) par d'autres personnes pour faire ce programme d'études				
58	- Je crois que je m'adapte assez facilement à la nouveauté				
59	- Ce programme d'études sera utile pour réaliser ce que je veux faire ensuite				

Voici quelques questions pour terminer qui permettront d'analyser les résultats du point de vue sociodémographique sans vous identifier personnellement :

60. Votre genre et année de naissance : une femme..... un homme..... année 19.....
61. Vous avez commencé ce programme d'études depuis : mois
année.....
62. Vous êtes actuellement dans un programme de : maîtrise..... doctorat.....
63. Votre université est : publique..... privée.....
64. Votre dernier diplôme obtenu avant votre entrée dans ce programme est :
Diplôme Domaine
En l'année
65. Votre statut : seul sans enfant..... seul avec un ou plusieurs
enfants.....
en couple sans enfant..... en couple avec un ou plusieurs
enfants.....
- ** seul = célibataire ou divorcé en couple = marié ou conjoint de fait
66. Vos parents ont leur plus haut niveau de scolarité au :
Mère : primaire..... secondaire universitaire Aucun
Père : primaire secondaire universitaire Aucun
67. La catégorie socioprofessionnelle dont vous êtes la plus proche : employé
technicien gestionnaire cadre profession libérale
68. Vos frais d'études sont assumés en majorité par : vous vos parents.....
Votre entreprise..... Programme de prêt et/ou de bourse d'études autres
69. Vos parents ont comme profession :
Mère :
Père :
70. Au moment de vous engager dans le programme, vous étiez :
A la recherche d'un emploi Étudiant sans emploi en emploi
71. Si vous travaillez actuellement, le secteur d'activité de votre entreprise est :
Secteur agricole et minier Industrie manufacturière.....
Électricité, gaz, eau..... Construction et immobilier.....
Secteur commercial /mécanique..... Activités financières.....
Secteur des services et social (dont ONG ou entreprises à but non-lucratives).....

Hôtels et restaurants.....

Communications et transport

Secteur touristique et/ou culturel.....

Administration publique.....

Education.....

Santé et activité sociale.....

Je ne travaille pas pour l'instant.....

Le questionnaire est terminé. Merci beaucoup d'y avoir répondu !

Annexe B : grille d'entrevues à la motivation des étudiants haïtiens

GRILLE D'ENTREVUES

La motivation à l'engagement en formation (adaptée du modèle de Philippe Carré, 2001)

Madame, Monsieur,

L'entrevue vise à recueillir des informations qualitatives sur les raisons pour lesquelles vous vous êtes engagés aux études supérieures du 2^e ou 3^e cycle (maîtrise ou doctorat), il y a moins de 18 mois. Trois questions vous seront posées dans le but d'orienter notre rencontre. Vous pouvez y répondre comme bon vous semble. L'entrevue sera enregistrée, des notes seront prises tout au long de la rencontre et une récapitulation sera faite avec vous avant de fermer l'entrevue. La durée prévue est d'environ 30 minutes.

1. Quels sont les motifs, raisons qui vous ont poussé (e) à vous inscrire dans ce programme d'études?

2. Quels sont les aspects positifs de votre engagement à ce programme d'études?

3. Parlez-moi des difficultés, obstacles que vous rencontrez ou avez rencontrés pour vous engager aux études supérieures et les moyens pour faire face à ces problèmes?

Voici quelques questions pour terminer qui permettront d'analyser les résultats du point de vue sociodémographique sans vous identifier personnellement :

- Votre genre et année de naissance : une femme..... un homme..... année 19.....
- Vous avez débuté ce programme d'études depuis : mois année.....
- Vous êtes actuellement dans un programme de : maîtrise..... doctorat.....
- Votre université est : publique..... privée.....
- Votre dernier diplôme obtenu avant votre entrée dans ce programme est :
Diplôme Domaine
En l'année
- Votre statut : seul sans enfant..... seul avec un ou plusieurs enfants.....
en couple sans enfant..... en couple avec un ou plusieurs enfants.....
** seul = célibataire ou divorcé en couple = marié ou conjoint de fait
- Vos parents ont leur plus haut niveau de scolarité au :
Mère : primaire..... secondaire universitaire Aucun
Père : primaire secondaire universitaire Aucun
- La catégorie socioprofessionnelle dont vous êtes la plus proche : employé
technicien gestionnaire cadre profession libérale
- Vos frais d'études sont assumés en majorité par : vous vos parents.....
Votre entreprise..... Programme de prêt et/ou de bourse d'études autres
- Vos parents ont comme profession :
Mère :
Père :
- Au moment de vous engager dans le programme, vous étiez :
A la recherche d'un emploi Étudiant sans emploi en emploi
- Si vous travaillez actuellement, le secteur d'activité de votre entreprise est :
Secteur agricole et minier Industrie manufacturière.....
Électricité, gaz, eau..... Construction et immobilier.....
Secteur commercial /mécanique..... Activités financières.....
Secteur des services et social (dont ONG ou entreprises à but non-lucratives).....
Hôtels et restaurants..... Communications et transport

Secteur touristique et/ou culturel.....

Administration publique.....

Education.....

Santé et activité sociale.....

Je ne travaille pas pour l'instant.....

L'entrevue est terminée. Merci beaucoup d'avoir accepté d'y participer !

Annexe C : figures de la population interviewée

Figure : groupe d'âge en fonction du genre (entrevues)

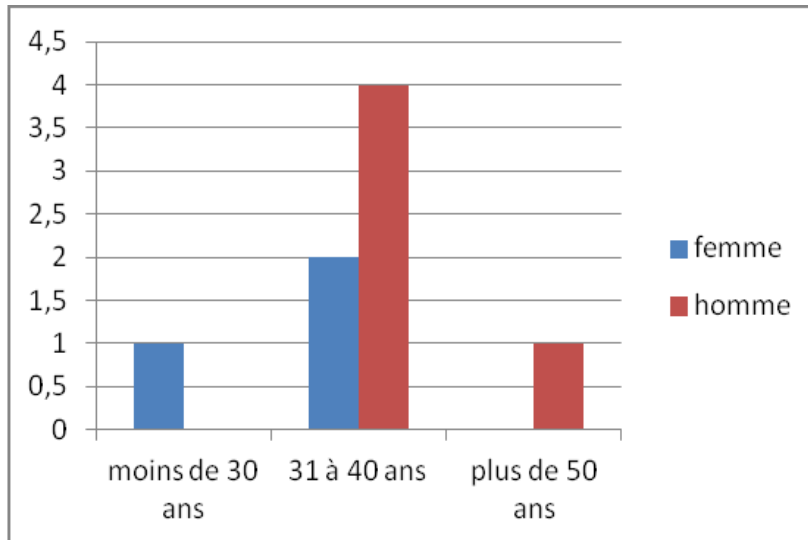


Figure : situation familiale des interviewés

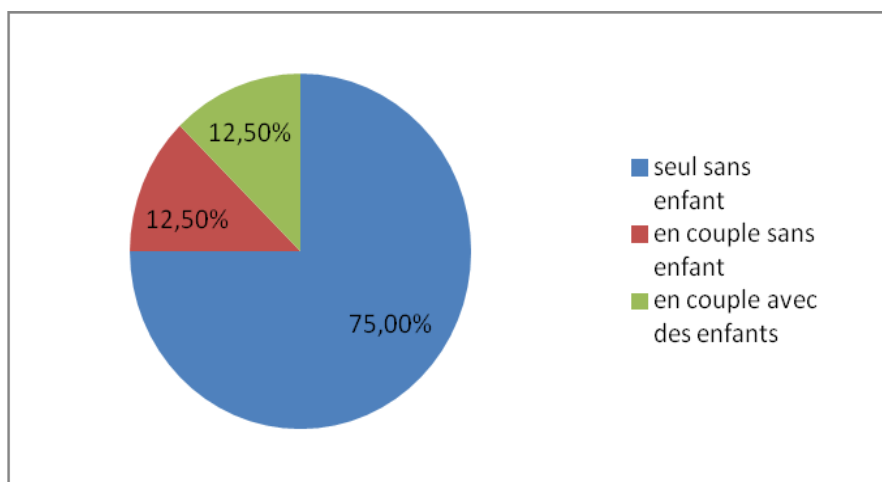


Figure : temps d'arrêt des études des interviewés

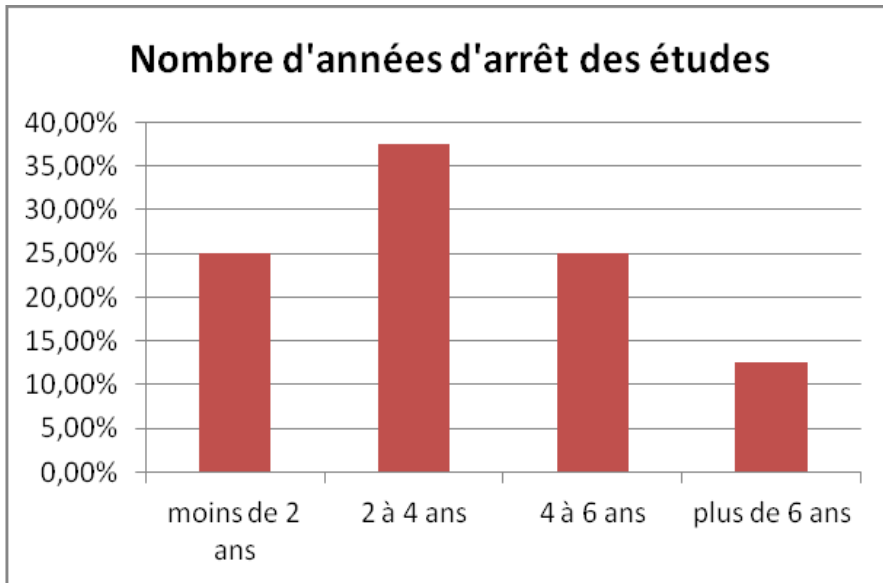
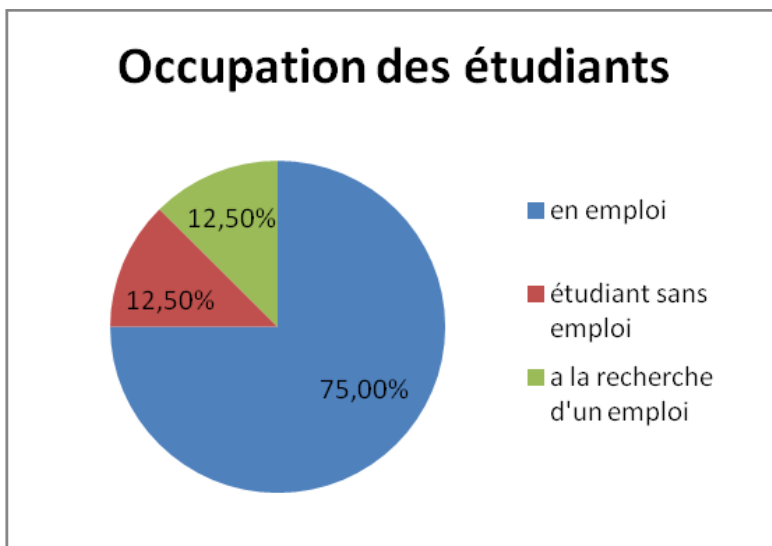


Figure : occupation des interviewés lors de l'engagement aux études



Annexe D : résumé du modèle de Carré

Modèle de Carré : Cadre de motivation personnelle	
Contenu de la motivation soutenu par les théories de C. Houle et Deci et Ryan	Processus de la motivation soutenu par les théories de Deci et Ryan et J. Nuttin
Les motifs d'engagement sont vus selon : 1. L'axe horizontal couvrant les motifs intrinsèques et extrinsèques ; 2. L'axe vertical couvrant les motifs orientés soit vers l'apprentissage soit vers la participation.	La dynamique d'engagement est basée sur : 1. Le sentiment d'autodétermination ; 2. La perception de compétence ; 3. Le projet.