

Université de Montréal

Les facteurs personnels de décrochage, de raccrochage et de réussite scolaire en formation générale des adultes

Par

Vesselina GUEORGUEVA

Département de la psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade Maître (M.A)

en sciences de l'éducation

option psychopédagogie

Juillet, 2017

© Vesselina Gueorguieva, 2014

Résumé

Quels sont les facteurs personnels impliqués dans le décrochage, le raccrochage et la réussite scolaire en formation générale des adultes ? Pour répondre à cette question, nous avons mené une recherche quantitative rétrospective par le biais d'un questionnaire regroupant des variables démographiques et nos variables d'intérêt quantifiées par de différentes échelles de bien-être, estime de soi, identité scolaire, motivation, aspiration, lieu de maîtrise et autocompassion. Ce sont des variables ayant eu un certain rôle dans le décrochage, le raccrochage et la persévérance scolaire selon la littérature. Nous avons pour but de décrire le parcours scolaire non-linéaire des adultes-apprenants en formation générale pour adultes. En tout, nous avons recruté 44 participants issus de différentes origines ethniques étudiant dans deux centres d'éducation pour adultes francophones à Montréal et dans un centre d'éducation pour adultes anglophone à Laval. En ce qui concerne le cadre théorique, nous avons utilisé la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (2000) et le bien-être de Pavot et Diener (1993). Ces deux théories sont mises de l'avant pour expliquer nos évidences empiriques.

Les données recueillies par le questionnaire ont révélé qu'il y a effectivement des différences entre les variables d'intérêt au temps 1 (pendant le secondaire), au temps 2 (pendant l'interruption des études) et au temps 3 (en formation générale des adultes). Néanmoins, il existe quand même des corrélations entre les mêmes facteurs durant ces différentes étapes de transition. D'ailleurs, nous avons aussi découvert des liens entre les différents types de motivation et nos autres variables d'intérêt qui semblaient conformes à la plupart des résultats dans la littérature. Finalement, nous avons décrit l'influence de certaines variables démographiques sur les facteurs personnels qui semblent être impliqués dans le décrochage, raccrochage et persévérance scolaire de l'adulte-apprenant. Par la suite, la discussion nous a permis d'expliquer ou d'avancer des hypothèses sur nos résultats. Enfin, nous avons déterminé les limites de cette recherche et donné des pistes pour la future recherche.

Mots clés : décrochage; raccrochage; persévérance scolaire; réussite scolaire; formation générale des adultes; théorie d'autodétermination; bien-être psychologique; estime de soi; aspiration; identité scolaire; motivation; autodétermination; compétence; affiliation sociale; autocompassion;

Abstract

What personal factors are involved in high school dropout, hangup, and the academic perseverance in the general adult education? To answer this question, we carried out a quantitative retrospective research using a questionnaire containing demographic variables and several intrinsic variables we found to be relevant in educational literature: psychological well-being, self-esteem, academic identity, motivation, aspiration, locus of control, and self-compassion. According to the literature in the education field, these variables were linked to school dropout, hangup, and academic performance and perseverance. The aim of our research was to describe the non-linear educational path of adult learners studying in adult educational centres. In total, we have recruited 44 participants from different ethnic backgrounds studying in Francophone and Anglophone adult education centres in Montreal and Laval. In our theoretical framework, we used Deci and Ryan's (2000) self-determination theory, the Pavot and Diener's (1993) psychological well-being, and explained their link to school perseverance and dropout.

The data collected with our questionnaire revealed that there are indeed differences between our variables of interest at time 1 (during high school education), at time 2 (during the dropout), and at time 3 (in the adult centres). Nevertheless, there are still correlations between these stages of transition for the same variables. Moreover, we found links between the different types of motivation and the other personal factors in our study. Those results were similar to the ones found in the literature. We finally have described the influences of certain demographic variables on the personal factors that seem to be involved in the dropout, hangup and school perseverance of our participants. Subsequently, the discussion chapter of this thesis allowed us to explain or make assumptions about our results. Finally, we determined the limitations of this study and gave some direction for future research.

Key words : dropout; hangup; school perseverance; school performance; adult general education; self-determination theory; psychological well-being; self-esteem; aspiration; school identity; motivation; autonomy; competence; relatedness; self-compassion;

Table des matières

Liste des sigles et abréviations	xiii
Introduction	1
CHAPITRE I : La problématique.....	3
1.1 Le décrochage scolaire	3
1.1.1 Les facteurs de motivation intrinsèque liés au risque de décrochage scolaire	4
1.1.2 Les facteurs externes de risque au décrochage scolaire	5
1.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire.....	5
1.2 Le raccrochage scolaire	6
1.2.1 Les facteurs de raccrochage scolaire	7
1.3 Les facteurs de persévérance scolaire en FGA.....	8
CHAPITRE II : Le cadre théorique.....	10
2.1 La théorie d'autodétermination	11
2.1.1 La motivation	12
2.1.2 Les trois besoins psychologiques fondamentaux.....	15
2.2 Le bien-être psychologique	17
2.3 La persévérance et le décrochage scolaire en lien avec l'autodétermination	19
2.4 La motivation intrinsèque, la théorie d'autodétermination et le raccrochage scolaire	20
CHAPITRE III : La méthodologie	23
3.1 L'amorçage.....	23
3.2 L'approche rétrospective par l'amorçage.....	24
3.3 La population : des adultes en FBD	25
3.4 L'outil de collecte de données : le questionnaire	25
3.4.1 Les questions démographiques.....	26
3.4.2 Les mesures des variables intrinsèques	27
3.4.3 Les mesures extrinsèques	30
3.5 Le but principal du questionnaire.....	31
3.5.1 Résumé	31
3.6 Procédure de collecte des données	32
CHAPITRE IV : Les résultats	36
4.1 Les analyses descriptives.....	36
4.2 Les analyses de corrélations et de tests non paramétriques.....	36
CHAPITRE V : La discussion.....	83

5.1 La présence ou absence de changements des variables intrinsèques pendant les temps de transition 1, 2 et 3	83
5.2 Les types de motivation et les autres facteurs personnels en FGA	86
5.3 Le lieu de maîtrise en lien avec les variables d'intérêt au temps 1, 2 et 3.....	88
5.4 Les variables extrinsèques et les variables intrinsèques.....	88
5.5 Répondre à la question de recherche	91
5.6 Les limites de la recherche	93
Conclusion.....	96
7.1 Perspectives futures de la recherche.....	97
Références	99
Annexes.....	106
Appendice 1 : Les processus de la théorie d'autodétermination	106
Appendice 2 : Les types de motivation dans la théorie d'autodétermination.....	107
Appendice 3 : L'indice d'aspiration.....	108
Appendice 4 : La méthode utilisée pour mesurer les variables d'intérêt de cette recherche.....	109
Appendice 5 : Chevauchement des barres d'erreur	110
Appendice 6 : Le formulaire de consentement.....	121
Appendice 7 : Le questionnaire.....	124

Liste des figures

Figure 1 : Résumé du cadre théorique de notre recherche.....	22
Figure 2 : Corrélacion entre le BEA au temps 1 et le BEA au temps 2.....	39
Figure 3 : Corrélacion entre le BEA au temps 1 et le BEA au temps 3.....	39
Figure 4 : Corrélacion entre le BEA au temps 1 et le BEA au temps 3.....	40
Figure 5 : Corrélacion entre l'EDS au temps 1 et l'EDS au temps 1.....	41
Figure 6 : Corrélacion entre l'EDS au temps 1 et l'EDS au temps 3.....	41
Figure 7 : Corrélacion entre l'EDS au temps 2 et l'EDS au temps 3.....	42
Figure 8 : Graphique de barres de chevauchement qui compare l'EDS au temps 1 et l'EDS au temps 3.....	42
Figure 9 : Corrélacion entre ÉMÉ-S motivation intrinsèque au temps 1 et temps 3.....	44
Figure 10 : Corrélacion entre ÉMÉ-S motivation extrinsèque au temps 1 et temps.....	45
Figure 11 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation intrinsèque au temps 1 et au temps 3.....	45
Figure 12 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque au temps 1 et la motivation extrinsèque au temps 3.....	46
Figure 13 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque identifiée au temps 1 et au temps 3.....	47
Figure 14 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque introjectée au temps 1 et au temps 3.....	48
Figure 15 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque externe au temps 1 et au temps 3.....	48
Figure 16 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la démotivation au temps 1 et au temps 3.....	49
Figure 17 : Corrélacion entre le choix personnel de raccrocher et l'IS au temps 3.....	58
Figure 18 : Corrélacion entre le choix personnel de raccrocher et la motivation intrinsèque au temps 3.....	59

Figure 19 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la motivation extrinsèque au temps 3.....	59
Figure 20 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la motivation extrinsèque introjectée au temps 3.....	60
Figure 21 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la démotivation au temps 3.....	60
Figure 22 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et l'IA intrinsèque au temps 3..	61
Figure 23 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BES au temps 1 et au temps 3.....	110
Figure 24 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BES au temps 2 et au temps 3.....	110
Figure 25 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BEA au temps 1 et au temps 3.....	111
Figure 26 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BEA au temps 2 et au temps 3.....	111
Figure 27 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'EDS au temps 1 et au temps 3.....	112
Figure 28 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'EDS au temps 2 et au temps 3.....	112
Figure 29 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IS au temps 2 et au temps 3.....	113
Figure 30 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation externe au temps 3 par rapport au niveau d'éducation atteint par la mère.....	113
Figure 31 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la démotivation au temps 1 par rapport à la situation d'emploi.....	114
Figure 32 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IA extrinsèque au temps 1 par rapport à la situation d'emploi.....	114

Figure 33 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la démotivation au temps 3 par rapport à la situation d'emploi.....	115
Figure 34 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'EDS au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire.....	115
Figure 35 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IS au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire.....	116
Figure 36 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque identifiée au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire.....	116
Figure 37 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque externe au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire.....	117
Figure 38 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque au temps 3 par rapport à l'interruption des études après le secondaire.....	117
Figure 39 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque introjectée au temps 1 par rapport au temps d'interruption des études.....	118
Figure 40 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BES au temps 3 par rapport à l'origine ethnique.....	118
Figure 41 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BEA au temps 3 par rapport à l'origine ethnique.....	119
Figure 42 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque externe au temps 3 par rapport à l'origine ethnique.....	119
Figure 43 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IA extrinsèque au temps 3 par rapport au temps de raccrochage.....	120

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse de la méthodologie de notre recherche.....	34-35
Tableau 2 : Comparaison entre les résultats de l'échelle BES sur différents temps.....	38
Tableau 3 : Comparaison entre les résultats de l'échelle BEA sur différents temps.....	38
Tableau 4 : Comparaison entre les résultats de l'échelle EDS sur différents temps.....	40
Tableau 5 : Comparaison entre les résultats de l'échelle IS sur différents temps.....	43
Tableau 6 : Comparaison entre les résultats de l'échelle ÉMÉ-S sur différents temps.....	44
Tableau 7 : Comparaison entre les résultats de l'échelle ÉMÉ-S sur différents temps.....	46
Tableau 8 : Comparaison entre la démotivation au temps 1 et 3.....	49
Tableau 9 : Comparaison entre les résultats de l'échelle IA sur différents temps.....	50
Tableau 10 : Comparaison entre le BES et les différents types de motivation.....	51
Tableau 11 : Comparaison entre le BEA et les différents types de motivation.....	51
Tableau 12 : Comparaison entre l'échelle d'estime de soi et les différents types de motivation...	52
Tableau 13 : Comparaison entre l'échelle d'identité scolaire et les différents types de motivation	52
Tableau 14 : Comparaison entre la moyenne générale rapportée par les participants et les différents types de motivation.....	53
Tableau 15 : Comparaison entre les différents types de motivation et l'indice d'aspiration.....	53
Tableau 16 : Le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 1.....	55
Tableau 17 : Le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 2.....	55

Tableau 18 : Le sentiment de choix personnel de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 1.....	56
Tableau 19 : Le sentiment de choix personnel de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 2.....	56
Tableau 20 : Le sentiment d'obligation de raccrocher et les variables d'intérêt au temps 2 et temps 3.....	57
Tableau 21 : Le sentiment de choix personnel de raccrocher et les variables d'intérêt au temps 2 et 3.....	57
Tableau 22 : Le sentiment de choix personnel de raccrocher et les variables d'intérêt au temps 3.....	58
Tableau 23 : Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt au temps 1.....	62
Tableau 24 : Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt au temps 2.....	62
Tableau 25 : Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt au temps 3.....	63
Tableau 26 : Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	64
Tableau 27 : Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	64
Tableau 28 : Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3.....	65
Tableau 29 : Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	66
Tableau 30 : Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	66

Tableau 31 : Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	67
Tableau 32 : Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	68
Tableau 33 : Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	69
Tableau 34 : Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3.....	69
Tableau 35 : Comparaison entre l'interruption ou non des études après le secondaire des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	70
Tableau 36 : Comparaison entre l'interruption ou non des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3.....	71
Tableau 37 : Le nombre de fois que le participant ayant interrompu ses études a raccroché par rapport aux variables d'intérêt au temps 3.....	73
Tableau 38 : Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	74
Tableau 39 : Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	74
Tableau 40 : Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3.....	75
Tableau 41 : Les variables d'intérêt au temps 3 comparés par rapport aux cours à terminer à la FGA.....	77
Tableau 42 : Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	78
Tableau 43 : Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	78

Tableau 44 : Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 3.....	79
Tableau 45 : Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 1.....	80
Tableau 46 : Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 2.....	80
Tableau 47 : Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 3.....	81
Tableau 48 : Comparaison entre la variable de durée du raccrochage par rapport aux résultats sur les variables d'intérêt au temps 3.....	82

Liste des sigles et abréviations

FGA : Formation générale des adultes

CEA : Centre d'éducation pour adultes

TAD : Théorie d'autodétermination

FBD : Formation de base diversifiée

BES : Bien-être subjectif

BEA : Bien-être affectif

EDS : Estime de soi

IS : Identité scolaire

ÉMÉ-S : Questionnaire sur la motivation au secondaire

MI : Motivation intrinsèque

ME : Motivation extrinsèque

IA : Indice d'aspiration

Remerciements

Je remercie tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette recherche, tout particulièrement, Alexandra R., Nancy S., Heather H., Sandrine G., Julie L. et Nikolas G. pour leur aide et tous les participants de cette recherche.

Je remercie également mes parents pour le soutien moral et financier inconditionnel qu'ils m'ont donné; mon directeur de recherche, Thierry Karsenti, pour ses conseils et ses encouragements; et mes amis, Roxana Dohotaru, David Gutkovsky et Gaby Langlois pour leur contribution précieuse en tant que correcteurs.

Introduction

Le décrochage scolaire représente une problématique sociale importante. Un grand nombre de recherches ont étudié ces mécanismes et ont visé à déterminer des solutions pour la contrer. Malgré le problème de taux de décrochage élevé au Québec, il existe des établissements appelés des centres d'éducation pour adultes (CEA) où les apprenants ayant décroché peuvent tout de même obtenir leur diplôme secondaire (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014; Potvin et al., 1999). Par ailleurs, le Québec détient le taux de décrochage le plus élevé au pays. Cependant, un bon nombre d'élèves réussissent à terminer leur cheminement dans les CEA, puisque le taux de rattrapage y est aussi le plus haut. Le taux de diplomation total dans la province est de 94.1% (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014; Potvin et al., 1999; MELS, 2014). Alors, malgré un certain échec dans le secteur des jeunes, ces adultes-apprenants voient ces établissements comme une seconde chance pour pouvoir compléter leurs études secondaires. C'est pour comprendre les raisons de leur parcours inhabituel, dit « non-linéaire », de décrochage et rattrapage, qu'il est pertinent d'enquêter sur leur cas. Pouvoir déterminer les causes de leur réussite en FGA et non dans le secteur des jeunes pourrait nous éclairer sur des façons de réduire le taux décrochage scolaire, ou même, de mettre fin à celui-ci. Plusieurs recherches dans les dernières années ont déjà adressé la question et il existe plusieurs façons d'examiner ce parcours. Nous avons plutôt choisi de nous intéresser à la perspective personnelle de l'élève en FGA, surtout à la motivation scolaire, plus particulièrement, au bien-être psychologique et aux trois besoins psychologiques fondamentaux (les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale) de la TAD, à l'estime de soi, à l'identité scolaire, au lieu de maîtrise et à l'aspiration des élèves. Nous cherchons à interroger les participants sur leur cheminement scolaire non-linéaire en utilisant cette épistémologie scientifique qui ressort de la psychologie sociale et de la psychologie de la personnalité. De plus, avoir un grand nombre de participants aidera à avoir un portrait plus global de la situation et du rôle de ces facteurs dans leur parcours. Par ailleurs, nous cherchons à répondre à notre question de recherche en adoptant une posture quantitative, en utilisant un cadre théorique basé sur des théories pertinentes dans le milieu de l'éducation. Nous tentons de déterminer à quel point les facteurs personnels nommés ci-dessus sont importants dans le parcours scolaire de l'adulte apprenant.

Selon Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011), seul le raccrochage scolaire en FGA ne constitue pas un facteur suffisant pour persévérer dans ce nouveau milieu qu'est le secteur des adultes. Encore beaucoup d'élèves en FGA n'arrivent tout de même pas à atteindre leurs objectifs et à obtenir leur diplôme d'études secondaires. C'est pour cette raison également que nous cherchons à identifier des facteurs personnels de persévérance scolaire en FGA. Nous voulons déterminer si ceux-ci sont corrélés avec une réussite à la formation générale des adultes. Pour répondre à ces questions, nous allons définir notre problématique de recherche ; expliquer le cadre théorique de la TAD, le bien-être psychologique, l'estime de soi, l'identité scolaire, le lieu de maîtrise et l'aspiration sur lequel on se base pour analyser celle-ci ; nous allons également expliciter les mesures que nous utiliserons pour répondre à notre question de recherche. Nous cherchons également à déterminer s'il existe des liens pertinents entre les variables d'intérêt et la persévérance scolaire des élèves en FGA, s'il y a des différences entre les variables durant les différentes périodes de transition et découvrir si certaines variables indépendantes influencent nos variables d'intérêt.

CHAPITRE I : La problématique

L'objet de notre recherche représente une préoccupation majeure dans le domaine de l'éducation: déterminer les facteurs de persévérance et de décrochage scolaire tant au secteur des jeunes, qu'en FGA. De nombreux jeunes au Québec choisissent les CEA pour terminer leur cheminement au secondaire et leur parcours scolaire est ainsi qualifié de « non-linéaire ». Dresser un portrait multidimensionnel de ce parcours pourrait probablement nous aider à mieux comprendre le processus de décrochage et de raccrochage scolaire. Ce mémoire a pour but de répondre à la question suivante: les facteurs personnels intrinsèques (la motivation, le bien-être psychologique, l'identité scolaire et l'indice d'aspiration) et les facteurs extrinsèques indépendants ont-ils un lien avec le décrochage, raccrochage et la réussite scolaire des adultes en FGA (et plus spécifiquement en FBD)?

Nous posons l'hypothèse que les changements de motivation, de bien-être psychologique, d'identité scolaire, de lieu de maîtrise et d'aspirations durant le parcours scolaire non-linéaire de ces élèves depuis le décrochage jusqu'au raccrochage scolaire peuvent servir d'indicateurs dans la réussite scolaire en FGA. Il s'avère que ces facteurs sont importants en éducation (Deci et Ryan, 1994; Joussemet, Landry et Koestner, 2008; Pedneault, 2008; R. M. Ryan et Deci, 2000; Richard M. Ryan et Deci, 2000; Taylor, Lokes, Gagnon, Kwan et Koestner, 2012) Tout d'abord, nous voulons expliquer les différents éléments de cette problématique de recherche pertinente, en commençant par l'élément déclencheur principal qui fait en sorte que les élèves se retrouvent dans notre population d'intérêt : le décrochage scolaire.

1.1 Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est un problème social important qui exige la mobilisation de ressources et l'adoption de mesures préventives. Il se définit comme étant : l'abandon temporaire ou définitif des études secondaires avant l'obtention d'un diplôme du secondaire (Cook, 2008; MEQ, 2003; Théberge, 2008). Le décrochage est aussi vu comme l'antonyme de la persévérance scolaire (Cook, 2008) et est caractérisé, selon Leclercq et Lambillotte (1997), par un processus lent qui est le produit d'une multitude de facteurs internes ou externes. Par conséquent, il s'agit d'un phénomène multidimensionnel résultant d'échecs scolaires, de difficultés relationnelles familiales ou scolaires et de désengagement envers l'école ou de démotivation (Cook, 2008; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014; Rousseau, Tétrault, et Vézina, 2006; Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétrault, Samson, Dumont, et Myre-Bisaillon, 2010; Théberge, 2008).

Manifestement, il s'agit d'une problématique complexe, mais répandue puisque dans le rapport du MELS pour les années 2010-2011, le taux de décrochage scolaire était évalué à 16.2%. Malgré le fait que ce pourcentage subît une baisse constante et considérable depuis le début des années 2000 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012), ce phénomène existe toujours dans notre société. C'est bien pour cela qu'un bon nombre de chercheurs dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales étudient les motifs qui poussent les jeunes à décrocher. Connaître le phénomène plus en profondeur sera utile pour pouvoir justement développer de meilleures mesures préventives. Janosz (2000) regroupe les facteurs de persévérance ou de décrochage scolaire en quatre catégories : (1) individuels, (2) interpersonnels au niveau microsocial, (3) familiaux et (4) institutionnels au niveau mésosocial. Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011), quant à eux, affirment que les cinq principaux facteurs de risque de décrochage scolaire sont : les facteurs (1) personnels, (2) familiaux, (3) scolaires, (4) environnementaux et (5) sociaux. Toutefois, dans leur étude à méthodologie mixte à prédominance quantitative, ils ont découvert que les raisons les plus souvent cités par les élèves qui quittent le secteur des jeunes sont l'ennui ou le manque d'intérêt et les difficultés scolaires (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Vu la récurrence de facteurs personnels invoqués comme motifs au décrochage lors de leurs entrevues, nous avons décidé de nous concentrer sur ces derniers. Plus précisément, ces facteurs sont étroitement liés à la motivation et aux difficultés scolaires (Ryan et Deci, 2000b; Taylor et al., 2012). C'est ainsi que nous allons explorer ces facteurs de risque de décrochage scolaire.

1.1.1 Les facteurs de motivation intrinsèque liés au risque de décrochage scolaire

Comme mentionné ci-dessus, la motivation intrinsèque et scolaire sont des indicateurs importants de la réussite scolaire, tout comme la démotivation présente un risque d'un décrochage éventuel (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Taylor et al., 2012). Conséquemment, il est primordial d'examiner la logique derrière ce lien. Les objectifs principaux en milieu scolaire sont l'apprentissage et la réussite des élèves, mais souvent, au moyen d'activités ennuyeuses et difficiles à internaliser (Joussemet, Landry, et Koestner, 2008; Pednault, 2008; Taylor et al., 2012; Théberge, 2008). Dans une étude du Ministère de l'Éducation (1996), 41% des jeunes décrocheurs ont affirmé ne pas aimer l'école et les programmes proposés par celui-ci. De ce fait, le défi des enseignants, des intervenants, des amis et des parents consiste à soutenir la motivation intrinsèque de l'élève pour l'inciter à faire des efforts dans les activités essentielles à son apprentissage (Joussemet et al., 2008; Pednault, 2008; Taylor et al., 2012). Koestner et ses collègues ont déterminé que ceci était possible si l'activité est présentée de façon autodéterminée et non contrôlée (Joussemet et al., 2008). Cependant,

il s'avère que cela n'est pas toujours facile et que les activités obligatoires du curriculum scolaire, comme les examens, sont souvent utilisées et représentent un obstacle à la motivation intrinsèque. La motivation est déterminante pour contrer le décrochage scolaire, mais aussi pour la persévérance scolaire (Joussemet et al., 2008; Pednault, 2008; Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). Par conséquent, il nous semble important d'étudier les profils motivationnels des élèves afin de comprendre le décrochage scolaire. En effet, la motivation scolaire est identifiée comme primordiale parmi les raisons personnelles de décrochage scolaire.

Le manque d'estime de soi influence aussi énormément la décision de décrocher de l'école (Deci et Ryan, 1994; Joussemet et al., 2008; Taylor et al., 2012). La démotivation (incluant le manque d'intérêt), la perception du climat de classe, les difficultés d'apprentissage et/ou de comportement peuvent faire d'un jeune un décrocheur potentiel et ces facteurs y sont très souvent associés (Barbeau, 1993; Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2002; Cossette, 2001; Théberge, 2008). Selon les théories de Bushnik, Barr-Telford et Bussière, (2002), Cook (2008) et Deci et Ryan (1994), un, ou plusieurs échecs scolaires entravent l'estime de soi et la motivation à l'école. En effet, une grande partie des élèves ayant échoué à un cours de base devant redoubler l'année au complet trouvent cette pratique démoralisante (Théberge, 2008). Voilà pourquoi favoriser la motivation scolaire d'un élève et son estime de soi devient essentiel pour prévenir l'échec scolaire et le décrochage. En plus des facteurs mentionnés ci-dessus, il existe aussi des facteurs externes qui contribuent au risque de décrochage scolaire.

1.1.2 Les facteurs externes de risque au décrochage scolaire

Plusieurs facteurs de risques ont été reconnus comme déterminants pour le décrochage scolaire. Comme mentionnés ci-dessus, les facteurs personnels intrinsèques seront pris en considération quand il sera temps de déterminer les liens avec ce phénomène, mais d'autres facteurs également tels que le milieu scolaire, le nombre d'heures de travail, l'âge, le sexe, l'origine ethnique et le milieu familial (Chouinard, Bergeron, Vezeau, et Janosz, 2010; MELS, 2010; MELS 2004; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Potvin, 2010; Rousseau et al., 2010). Puisque ces facteurs ont aussi une importance corrélative pour le décrochage scolaire, il sera important de les inclure dans la présente recherche pour comprendre leur rôle, en plus des facteurs personnels.

1.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire

La productivité, le progrès et la compétitivité d'une société démocratique est grandement affectée par les élèves n'ayant pas réussi à compléter leur cheminement au secondaire (Cook, 2008; Marcotte,

Lachance, et Lévesque, 2011; Théberge, 2008). Ces jeunes élèves ayant décroché sont dits être en position de vulnérabilité et sont marginalisés, car un plus grand nombre d'emplois requièrent un minimum d'un diplôme d'études secondaires (Cauvier et Desmarais, 2013; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Théberge, 2008). Alors, il est de plus en plus difficile pour ces jeunes adultes de se trouver un emploi. Par conséquent, le chômage les empêche de devenir des citoyens actifs et les laisse dans des conditions économiques déplorables (Blanchard et al., 2004; Cook, 2008; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Cauvier et Desmarais (2013) affirment également que la situation pourrait s'aggraver car le MELS (2008) rapporte une augmentation des emplois de niveau postsecondaire de 58.1% et une baisse de 34.1% des emplois pour personnes sans DES depuis 1990. L'impossibilité de s'intégrer au marché du travail et dans la société amène possiblement à un décrochage social, ce qui fait en sorte que prendre sa place dans la société devient difficile pour cette population (Théberge, 2008). Les difficultés de ces adultes les rendent également vulnérables à des problèmes physiques et psychologiques (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Néanmoins, beaucoup d'entre eux finissent par retourner aux centres d'éducation pour adultes pour réessayer d'obtenir leur diplôme secondaire. Cette étape dans le parcours académique est appelée le raccrochage scolaire.

1.2 Le raccrochage scolaire

Vu la nature de notre problématique, il est important de comprendre l'état de la situation du raccrochage scolaire au Québec. Certains jeunes abandonnent leurs études définitivement et vraisemblablement obtiennent un emploi. Malgré cela, le pourcentage de ce groupe de personnes diminue d'année en année dans la population globale. Selon le MELS (2014), en 2010, 94.1% de l'ensemble de la population avait obtenu son diplôme, ce qui représente une hausse de 4,4% par rapport à l'année précédente.

Bien que certains jeunes sont directement réorientés vers le secteur des adultes depuis le secteur des jeunes, d'autres interrompent leurs études pour un certain temps et voient leur interruption comme une pause, pour ensuite compléter leur formation plus tard (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Selon un rapport du MELS sur le cheminement des élèves du secondaire, environ 11% des jeunes s'inscrivent dans le secteur des adultes immédiatement après leur décrochage et 55% interrompent leurs études durant au moins une année (MELS, 2004). Dans une statistique plus récente du Conseil supérieur de l'éducation (2010), l'organisme constate que 16.4% des jeunes de moins de 20 ans s'inscrivent à la FGA tout de suite après avoir quitté le secteur des jeunes, alors que seulement 4.4% de ceux-ci

s'inscrivent après une interruption de leurs études. La proportion des jeunes en FGA âgés entre 16 et 19 ans est de 66% et les jeunes de moins de 25 ans représentent 69% des inscriptions au premier cycle et 76% du deuxième cycle du secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014).

Toujours-est-il que le taux de décrochage scolaire du secteur des jeunes est plus élevé, car après avoir quitté ce secteur beaucoup d'adultes ayant abandonné leur études secondaires se réorientent dans le secteur des adultes pour terminer leur cheminement secondaire dans un CEA (Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). À 17 ans, environ 1 jeune sur 6 qui est encore à l'école fréquente la formation générale des adultes (MELS, 2004). Par ailleurs, dans leur étude, Shaienks et Gluszynski (2007) ont constaté qu'entre 1999 et 2007, 17% des jeunes de moins de 20 ans avaient quitté le secteur des jeunes sans diplôme minimal et que 6 à 8 ans plus tard, seulement 6% d'entre eux n'étaient pas retournés en FGA pour obtenir leur diplôme (Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014). Ces chiffres sont encourageants pour le raccrochage scolaire au Québec et l'efficacité du cheminement en FGA.

Par contre, tous les jeunes adultes qui s'inscrivent aux CEA ne réussissent pas nécessairement à obtenir leur diplôme d'études secondaires ou à atteindre un autre objectif, comme, par exemple, finir leur quatrième année du secondaire pour pouvoir suivre une formation professionnelle (un DEP). En effet, quand ces adultes décident de revenir aux études dans le secteur des adultes, environ le tiers ne réussisse tout de même pas à obtenir leur diplôme (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). On peut supposer que les facteurs qui les poussent à revenir aux études tels que leurs objectifs, leur motivation et leur bien-être, déterminent également s'ils peuvent réussir en FGA. Dresser un portrait multidimensionnel détaillé des adultes-apprenants serait primordial pour pouvoir comprendre cette problématique et déterminer quels facteurs jouent un rôle important pour le phénomène de raccrochage scolaire.

1.2.1 Les facteurs de raccrochage scolaire

Le taux de diplomation dans les CEA est élevé partout au Canada. Au Québec, le taux de décrochage est le plus haut, mais le taux de raccrochage y est également (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014; Potvin et al., 1999). Les adultes ayant abandonné leurs études secondaires voient les CEA comme une opportunité de retenter leur chance de se trouver un meilleur emploi étant donné que l'éducation est de plus en plus valorisée dans notre société (Cauvier et Desmarais, 2013; Cook, 2008; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011;

Théberge, 2008). Effectivement, ce programme est perçu comme une occasion qui leur permettra de se forger un meilleur avenir, d'en donner un meilleur à leur enfant, accéder à un meilleur emploi, attendre un objectif personnel et compléter leur cheminement dans une institution scolaire où l'enseignement est beaucoup plus personnalisé et autonome qu'à l'école secondaire (Rousseau et al., 2010; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). D'autre part, ce milieu semble leur être plus avantageux que le secteur des jeunes où certains d'entre eux affirment avoir été victime d'intimidation ou éprouver des difficultés avec leurs enseignants (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Tous ces facteurs intrinsèques ou extrinsèques qui ont poussé ces élèves à prendre ce chemin pédagogique constituent des pistes importantes pour comprendre ce qui a motivé leur parcours non-linéaire. Selon une étude de Rousseau et ses collaborateurs (2010) sur des élèves dans les régions de l'Estrie, de la Mauricie et du Centre-du-Québec, les principales raisons de poursuivre leurs apprentissages en FGA sont : 1) l'expérience négative dans le secteur des jeunes ; 2) les caractéristiques des établissements; 3) les avantages de poursuivre leur cheminement en FGA et 4) le nouveau pouvoir décisionnel qu'ils ont la possibilité d'exercer sur leur scolarité (Marcotte, Villatte, et Lévesque, 2014). Selon Cauvier et Desmarais (2013), ce serait plutôt à cause d'un manque perçu d'encadrement dans le secteur des jeunes. Les autres raisons incluent les troubles de comportement, des conflits avec leurs enseignants, la direction ou les autres élèves, s'être senti trop vieux après un redoublement pour le secteur des jeunes, ou « s'être fait montrer la porte » de l'école (Rousseau et al., 2010). En se basant sur ces précédents résultats de recherche, cette étude vise à déterminer les facteurs de raccrochage, spécifiquement de nature intrinsèque et déterminer s'ils représentent des facteurs de persévérance en FGA.

1.3 Les facteurs de persévérance scolaire en FGA

Le raccrochage scolaire, à lui seul, n'est pas suffisant pour garantir la réussite de l'élève dans les CEA. Les élèves doivent y être persévérants pour pouvoir réussir à terminer leurs études secondaires. Certains facteurs de persévérance en FGA sont directement liés aux CEA eux-mêmes selon Rousseau et al. (2010) qui, dans leur étude, ont constaté que les participants affirment que les professeurs leur offrent plus de soutien et par conséquent, ils s'y sentent moins stressés. De plus, selon Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011), certains adultes trouvent que d'étudier dans les CEA est déjà beaucoup plus motivant étant donné les caractéristiques de ces établissements. Rousseau et al. (2010) ont également constaté que les élèves ayant des difficultés scolaires sont persévérants en FGA, car ce milieu répond mieux à leurs besoins que le secteur des jeunes, contribuant ainsi à leur réussite. En plus de savoir que les CEA offrent un environnement adapté aux élèves, nous étudions les autres facteurs qui déterminent la

probabilité d'avoir un élève persévérant, à commencer par ces caractéristiques personnelles. On peut se douter que la motivation est importante pour la persévérance scolaire en FGA comme elle l'est dans le secteur des jeunes, alors c'est ce que nous comptons vérifier. Cette recherche est nécessaire pour déterminer son rôle dans le milieu scolaire. Voilà pourquoi nous avons décidé d'étudier cette question d'une perspective personnelle et nous avons choisi la méthodologie quantitative pour le faire. De ce fait, nous pourrions rejoindre un plus grand nombre de participants et potentiellement généraliser nos résultats à la population entière. D'autres dimensions relevées de cette problématique sont les différences dans la motivation entre les étapes du parcours scolaire non-linéaire de ces élèves. En nous appuyant sur des recherches antérieures, nous constatons que les élèves dans le secteur des jeunes avaient été démotivés et que cet état d'esprit les a poussés à décrocher de l'école secondaire (Archambault et Janosz, 2009; Deci et Ryan, 1994; Gagné, Marcotte, et Fortin, 2011; Joussemet et al., 2008; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). Par contre, de façon générale, ils disent être motivés à persévérer en formation générale des adultes (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Alors, nous cherchons à découvrir et à décrire ces changements, le plus intégralement possible, en tenant compte des raisons de décrochage et de raccrochage découvertes par les études qualitatives mentionnées ci-dessus, incluant celle de Marcotte, Lachance et Lévesque (2011). C'est pour cette raison que nous nous posons la question suivante :

Quels facteurs personnels sont impliqués dans le décrochage, le raccrochage et la réussite scolaire en formation générale des adultes ?

CHAPITRE II : Le cadre théorique

Le décrochage scolaire représente non seulement un problème en éducation, mais aussi un problème social important pour lequel des mesures et des ressources gouvernementales sont consacrées. C'est pour cette raison qu'une grande majorité d'études en éducation se penchent sur les facteurs qui influencent le décrochage scolaire directement ou indirectement (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Bien qu'une majorité de jeunes ayant abandonné leurs études secondaires voient ce décrochage comme temporaire et finissent par revenir compléter leur formation dans les CEA, un nombre d'entre eux ne réussit pas à compléter leur cheminement (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Qu'est-ce qui distingue ces individus de ceux qui persévèrent et réussissent à obtenir leur diplôme dans le secteur des adultes?

Comme il a été mentionné, les recherches des facteurs de décrochage et persévérance en milieu scolaire sont beaucoup plus élaborées dans le secteur des jeunes qu'en formation générale des adultes. En effet, cinq grandes catégories de facteurs de risque ont été étudiées pour expliquer le décrochage scolaire : les facteurs personnels, familiaux, scolaires, environnementaux et sociaux (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Bien qu'il existe plusieurs façons d'analyser les facteurs de décrochage et raccrochage scolaire qui sont en lien avec ces catégories, nous nous penchons surtout sur les raisons personnelles qui pousseraient un élève à décrocher. Pour commencer, selon Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011), les difficultés académiques, la dépression, le manque d'estime de soi, le manque d'autodétermination et la faible motivation feraient partie de raisons personnelles de décrochage. En outre, le facteur personnel d'autodétermination semble avoir le plus gros impact sur le bien-être psychologique, sur l'estime de soi, sur les difficultés académiques et sur la motivation de l'élève, car les facteurs interagissent les uns avec les autres (Deci et Ryan, 1994; Fortier, Vallerand, et Guay, 1995; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Vallerand, Fortier, et Guay, 1997). C'est pour cette raison que ce concept sera utilisé comme central à notre cadre théorique et servira à analyser le décrochage et le raccrochage scolaire étant des étapes de transition du parcours scolaire non-linéaire de l'adulte-apprenant. Semblablement à la recherche de Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011), nous cherchons à dresser un portrait multidimensionnel des adultes en FGA, et plus précisément en FBD, en utilisant une méthodologie prioritairement quantitative. Contrairement à leur étude, nous n'aurons pas une étude mixte comportant un volet d'entrevue avec un sous-échantillon représentatif. Toutefois, certains jeunes dans ce sous-échantillon représentatif parlent de leur motivation intrinsèque à poursuivre

leurs études à la FGA et les auteurs de la recherche affirment que cette motivation est souvent fondamentale et en arrière-plan dans cette décision. Par conséquent, la motivation est le principe fondamental que nous avons choisi pour commander le portrait multidimensionnel personnel des adultes en FBD.

2.1 La théorie d'autodétermination

Nous utiliserons une théorie de motivation ancrée à mi-chemin entre la psychologie sociale et la psychologie de la personnalité. Celle-ci a été validée dans plusieurs domaines dans la vie d'un être humain tels que la santé, le milieu de travail, la vie de couple, la psychothérapie et, dans le contexte qui nous intéresse, l'éducation (Deci et Ryan, 1994; Joussemet et al., 2008; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Elle met en lien la motivation d'un individu avec son environnement et explique que celle-ci dépend de la façon dont son environnement soutient ses trois besoins psychologiques fondamentaux d'autodétermination, de compétence et d'affiliation sociale (voir l'appendice 1) (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les éléments de la théorie d'autodétermination, dont les trois besoins psychologiques fondamentaux et la motivation intrinsèque devraient être favorisés pour contribuer à la réussite scolaire (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Joussemet et al., 2008; Pednault, 2008; Ryan et Deci, 2000b; Taylor et al., 2012).

L'autodétermination cultive la curiosité, l'intérêt et la vitalité naturelle des individus, ce qui entraîne une proactivité et un engagement actif (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Des chercheurs ont démontré que les sentiments de compétence, d'affiliation sociale et d'autodétermination sont déterminants pour la motivation intrinsèque qui, à son tour, est déterminante pour la bonne performance scolaire (Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2000b). Les liens entre la théorie d'autodétermination et la motivation intrinsèque se situent dans les trois besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autodétermination et d'affiliation qui doivent être satisfaits (Deci et Ryan, 1994; Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2012). Un individu est constamment en contact avec son environnement. Dans le cas présent, ses expériences quotidiennes avec son école, le curriculum scolaire, avec ses enseignants, avec les intervenants, avec ses amis et avec sa famille peuvent engendrer des effets positifs ou négatifs sur ces besoins psychologiques, qui, à leur tour, auront des effets sur sa motivation (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, et Rosseel, 2012; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Mason, Meadan, Hedin, et Cramer, 2012; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci,

2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997; Vallerand et al., 1992). Voilà pourquoi comprendre le fonctionnement de cette théorie est primordial, en commençant par expliquer les différentes facettes de la motivation, qui est essentielle à un fonctionnement scolaire optimal chez l'élève.

2.1.1 La motivation

Comme d'autres chercheurs, Cossette (2001) affirme que la motivation est cruciale pour expliquer l'engagement et la persévérance scolaire. Pour déterminer les aspects motivationnels impliqués dans le décrochage et le raccrochage scolaires et les variations dans celles-ci, il est essentiel de préciser le concept de motivation tel qu'il est expliqué par la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2000b). La motivation est définie comme un état dynamique, changeant, qui consiste à mobiliser de l'énergie et des ressources et à mettre en œuvre des efforts afin d'agir pour, par exemple, atteindre un but ou effectuer une activité (Deci et Ryan, 2000). Nous pouvons avoir une motivation complètement intrinsèque pour faire une activité et nous y intéresser, avoir des forces dans le milieu qui nous poussent à être motivés extrinsèquement, ou être complètement démotivé et aliéné par ce que l'on fait. Ces sentiments sont présents dans chaque domaine de notre vie incluant l'école. Souvent perçue comme un concept singulier, la motivation est en fait composée d'une série de facettes différentes qui se situent sur un continuum. Bandura (1986) a également parlé de la motivation à apprendre comme un construit multidimensionnel et non comme un construit unitaire avec des pôles opposés (Choinard et al., 2010). Les trois types de motivation (intrinsèque, extrinsèque et démotivation) existent sur ce continuum par rapport aux effets bénéfiques à néfastes qu'elles peuvent avoir sur un individu. Ainsi, la démotivation est qualifiée comme un indicateur de décrochage scolaire (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). En somme, la présence de la motivation seule chez une personne ne constitue pas un facteur suffisant; c'est en effet le type de motivation qui est déterminant. La motivation extrinsèque se divise également en quatre sous-types allant du plus autodéterminé au moins autodéterminé : la régulation intégrée, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2012). Un individu qui se comporte de manière autodéterminée aura de la motivation intrinsèque (voir l'appendice 2) (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). En conséquence, dans la présente recherche, notre principal objectif est de déterminer le type de motivation qui est observé chez les élèves en FGA et la variation de celle-ci durant leur cheminement scolaire en commençant par leur passage dans le secteur des jeunes.

Puisque la motivation intrinsèque représente le type de motivation le plus bénéfique qu'un individu peut ressentir dans chaque domaine important de sa vie, incluant dans sa scolarité, il serait important d'en connaître les aspects (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Un individu intrinsèquement motivé démontre qu'il est sincèrement intéressé par une activité et elle est perçue comme stimulante par ce dernier (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Ainsi, l'individu est confiant et il cherche plus de défis pour apprendre, explorer et assimiler plus facilement de nouvelles connaissances. Ceci entraîne une meilleure performance, persévérance, créativité, compétence et estime de soi dans ce qu'il fait (Deci et Ryan, 1994; Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2000a). Ce sont les conditions de l'environnement d'un individu véhiculées par ces parents, par ces enseignants, par les intervenants, par ces amis et par les autres personnes, qui peuvent l'amener à ses effets positifs ou l'y distancer (Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2000a). Selon les chercheurs, quelques conditions négatives de l'environnement scolaire telles que les récompenses tangibles ou intangibles, les menaces, les dates limites, les directives, les buts imposés, les évaluations, la pression et la compétition pourraient entraver la motivation intrinsèque de l'élève. De ce fait, elles augmentent également le sentiment d'être contrôlé ou même de se sentir démotivé par ces mesures (Deci et Ryan, 1994; Deci et Ryan, 2000; Théberge, 2008). La compétition en classe est également de plus en plus mise en question et elle semble avoir un certain effet sur l'estime de soi de l'élève (Théberge, 2008). Théberge (2008) cite également l'exemple de jeunes qui remettent en question les méthodes d'évaluation et pédagogiques (tâches répétitives, enseignement monotone) et qui affirment que ces derniers les ont poussés à la démotivation. Le climat de classe a aussi un certain impact sur la motivation de l'élève ; l'attitude positive de l'enseignant, son respect et son écoute des élèves a un effet positif sur la résilience de l'élève (Théberge, 2008). Ces mesures externes poussent les élèves à travailler pour atteindre des objectifs qui lui ont été imposés plutôt que par intérêt ou parce qu'ils en voient les bénéfices (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000b; Taylor et al., 2012). Les élèves sont aussi potentiellement poussés à faire une activité scolaire qu'ils auraient pu trouver intéressante, mais qui est motivée par l'obtention de notes scolaires souhaitées, un but externe (Deci et Ryan, 1994). Ceci illustre le sentiment de motivation extrinsèque qui aurait pu être une motivation intrinsèque, si les facteurs de l'environnement de l'individu ne l'avaient pas poussé à se sentir contrôlé.

Toutefois, comme il a été expliqué précédemment, il existe plusieurs types de motivation extrinsèque et certaines d'entre elles peuvent aussi mener à un bon fonctionnement et à la réussite scolaire d'un individu (Deci et Ryan, 1994; Korpinen, 2000; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et

Deci, 2012; Taylor et al., 2012). La régulation intégrée est la plus autonome, ou la plus autodéterminée, des types de motivation extrinsèque, où l'individu accepte complètement les régulations et les conditions de son environnement et les identifie à ses besoins et à ses valeurs personnelles, tout en ressentant une plus grande volonté et liberté de faire quelque chose (Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2012). Ensuite, on retrouve la régulation identifiée où l'individu a également accepté les régulations externes de son environnement. Il respecte ces mêmes conditions et les a appropriées plus ou moins comme les siennes (Ryan et Deci, 2000a; Taylor et al., 2012). Il y a aussi la régulation introjectée qui motive un individu à réaliser une action pour maintenir son estime de soi, sa fierté, pour éviter de se sentir coupable, anxieux, ou pour ne pas décevoir les gens de son entourage (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a). En d'autres mots, les normes et régulations extérieures ne sont pas intégrées par l'individu et les actions sont posées pour qu'il se sente bien ou pour éviter qu'il se sente mal (Ryan et Deci, 2000a). Enfin, le type de motivation extrinsèque la moins autonome est nommée la régulation externe, où l'individu fait quelque chose pour seulement satisfaire des demandes extérieures (Ryan et Deci, 2000a). En particulier, l'activité ou l'action est perçue comme seul instrument pour obtenir des récompenses comme l'argent ou devenir célèbre par exemple (Ryan et Deci, 2000a). Ainsi, un individu peut ressentir au départ une motivation intrinsèque pour une activité, mais selon son environnement, cette motivation peut se transformer en motivation extrinsèque ou en démotivation, car il s'agit d'un état dynamique qui est variable et changeant avec le temps et selon l'activité (Ryan et Deci, 2000a).

Dans le cas de la démotivation, nous avons discuté plus tôt des mesures externes employés par les enseignants (et même par les parents) qui peuvent mener à des effets néfastes pour l'apprentissage des enfants à l'école. Malheureusement, plus un élève avance dans sa scolarité, plus un grand nombre de ces facteurs sont employés dans les classes, par les parents des élèves, ou sont imposés par la commission scolaire ou par le gouvernement. Ceci a pour effet d'augmenter la probabilité de démotiver l'élève à l'école et de l'amener à songer au décrochage (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000b). Ironiquement, les gens qui utilisent ces méthodes pensent qu'ils motivent les élèves à travailler et à obtenir des meilleurs résultats, mais on constate de plus en plus que ces stratégies ne peuvent qu'échouer et démotiver les élèves, ou du moins, entraver leur motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997; Vallerand et al., 1992). C'est pour cette raison que l'école a une responsabilité de favoriser la motivation intrinsèque. Cependant, avec les demandes du curriculum scolaire, il est plus difficile d'avoir de la motivation intrinsèque plus un individu avance dans sa scolarité en raison des

dates limites, des directives, des buts imposés, des évaluations, de la pression et de la compétition qui sont de plus en plus omniprésents dans l'environnement scolaire (Ryan et Deci, 2000a). Les mesures expliquées ci-dessus impactent la motivation des élèves à cause du lien entre celle-ci et les trois besoins psychologiques fondamentaux dans la théorie d'autodétermination.

2.1.2 Les trois besoins psychologiques fondamentaux

Selon la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2000a), afin qu'un individu puisse être motivé intrinsèquement dans les différents domaines de sa vie, incluant l'éducation, il faut soutenir ses trois besoins psychologiques fondamentaux (universels). Par définition, ce sont les sentiments d'autodétermination (ou d'autonomie), de compétence et d'affiliation sociale (ou d'appartenance) (Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012;). Les élèves autodéterminés à l'école intériorisent leur identité et leur rôle dans le milieu scolaire. Par conséquent, ces derniers se sentent plus motivés et perçoivent leur éducation comme essentielle et ont un lieu de maîtrise sur leur vie. Un tel sentiment n'est pas réalisé sans la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Quand un élève se sent motivé et épanoui à l'école, il a plus de chances d'y persévérer. Par conséquent, l'atteinte de cet état chez l'individu dépend grandement de la satisfaction de ses besoins fondamentaux définis ci-dessous.

2.1.2.1 Définitions

Tout d'abord, le sentiment d'autodétermination ou d'autonomie d'un individu se définit par la réalisation d'une action de façon complètement volontaire qui coïncide aussi avec nos valeurs. Ainsi, cela ne doit pas aller à l'encontre de la personnalité et des besoins qu'un individu peu ressentir et il détient la liberté de faire ce qu'il veut (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). Cela peut inclure d'avoir le sentiment de choisir librement, d'être intéressé par ce qu'on fait, d'internalisé l'activité et pouvoir arrêter sans se sentir coupable de l'avoir fait. Se sentir autodéterminé possède plusieurs avantages pour la persévérance d'un être humain pour un domaine important tel que l'école. Pour Pirot et De Ketele (2000), il s'agit de l'engagement volontaire dans les activités d'apprentissage proposées. Cet engagement dans sa scolarité représente un bon indice de persévérance (Cossette, 2001; Théberge, 2008). La perception d'autodétermination contribue au sentiment que l'individu a plus de contrôle sur sa vie et sur son avenir (le lieu de maîtrise) qui est aussi considéré comme une mesure extrêmement importante selon Marcotte,

Villatte, et Lévesque, (2014) et Deci et Ryan (1994). Le lieu de maîtrise selon Rotter (1966) représente les croyances des individus sur la façon dont ils peuvent contrôler leur environnement et à quel point cet environnement est réceptif (Johnson, Rosen, Chang et Lin, 2016). Un individu avec un lieu de maîtrise interne croît que ce qui lui arrive est plutôt un effet de ces actions, et non l'effet de facteurs extérieurs qu'il ne peut contrôler (Johnson et al., 2016)

Ensuite, avoir le sentiment de compétence signifie se sentir compétent dans ce que l'on fait (Ryan et Deci, 2000b). Deci affirme que de donner des rétroactions positives inattendues augmente le sentiment de compétence d'un individu, tandis que Vallerand et Reid ont constaté que donner des rétroactions négatives le diminue (Ryan et Deci, 2000b). De plus, l'augmentation de ce sentiment contribue au sentiment d'autodétermination et à l'augmentation de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). Bandura (1986) définit cette perception de compétence comme le jugement qu'une personne porte sur sa capacité de réussir, par exemple, ces tâches scolaires (Cossette, 2001). Ce besoin est particulièrement important en milieu scolaire, car selon Fortier et al. (1995) et Vallerand et al. (1997), le sentiment d'incompétence des élèves entraîne une baisse dans leur motivation intrinsèque, ce qui fait obstacle à l'internalisation des activités en milieu scolaire. D'autres chercheurs ont aussi constaté qu'un grand sentiment de compétence contribue à l'engagement et à la réussite scolaire et est essentiel au profil motivationnel d'un élève (Choinard et al., 2010; Cossette, 2001). Ce besoin psychologique et ses effets sont toujours mis en lien avec la persévérance scolaire d'un individu. Dans le cas contraire, cette même persévérance pourrait être entravée par un sentiment de manque de compétence.

Finalement, le besoin d'affiliation sociale ou d'appartenance à un milieu social est le troisième besoin psychologique fondamental. Il s'agit de se sentir proche de sa famille, de ses amis, de sa communauté et d'avoir le sentiment d'être un membre important et apprécié d'un groupe (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Théberge (2008) affirme également que l'appartenance scolaire (ou l'identité scolaire) et l'engagement affectif à l'école constitue un élément important pour la persévérance, ce qui pourrait aussi l'aider à intégrer son identité d'élève. Elle remarque également que les problèmes personnels et familiaux sont cités comme des causes à la démotivation et au décrochage scolaire pour près de 68% du discours des jeunes dans son étude (Théberge, 2008). Cependant, Vallerand et al. (1997) notent que l'affiliation sociale pourrait ressortir plutôt de la motivation extrinsèque introjectée qui représente aussi une forme de motivation

qui a un effet sur la persévérance et sur la réussite scolaire, mais cet argument n'est pas accepté par tous les chercheurs (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). Ceci n'enlève rien au constat que l'être humain est un être social et qu'il a besoin du soutien de son environnement et que ce dernier peut avoir des effets bénéfiques sur sa persévérance en milieu scolaire.

2.1.2.2 Les effets

De façon générale, quand ces trois besoins fondamentaux sont satisfaits par les conditions de l'environnement de l'individu, cela entraîne une motivation intrinsèque et un bien-être psychologique chez la personne (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012). Néanmoins, la situation opposée est aussi valide : l'insatisfaction de ces besoins mène à la motivation extrinsèque et à la démotivation qui, dans ce contexte, peuvent conduire au décrochage scolaire (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Ainsi, les besoins d'autodétermination, de compétence et d'affiliation sociale jouent un rôle primordial dans l'intérêt et dans le désir de réaliser une action lorsqu'on se sent intrinsèquement motivé. Par exemple, un élève qui se sent compétent se montre plus intéressé, plus confiant, travaille plus fort lors de ces tâches scolaires et persévère plus quand il rencontre des difficultés (Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthillier, 2010). C'est bien pour cela que soutenir les trois besoins psychologiques chez les jeunes est essentiel dans un milieu aussi important que le milieu scolaire, car leur insatisfaction peut les mener à des conséquences telles que la démotivation et le décrochage scolaire (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997; Vallerand et al., 1992). Malgré cela, comme présenté plus tôt, un nombre important de jeunes adultes qui sont dans cette position préfèrent poursuivre leur cheminement dans les CEA. Nous supposons alors que les nouvelles conditions de leur milieu soutiennent leurs trois besoins psychologiques fondamentaux et leur motivation intrinsèque. Par contre, on ne peut en être convaincu que lorsqu'on examine ces facteurs motivationnels chez les adultes en CEA et qu'on détermine les différences durant leur parcours scolaire non-linéaire.

2.2 Le bien-être psychologique

Comme expliqué précédemment dans le chapitre I (la problématique), les facteurs personnels de décrochage et de persévérance scolaire incluent aussi le bien-être de l'élève qui est intimement relié à son autodétermination et à sa motivation. Le bien-être psychologique est aussi un besoin essentiel

important dans la vie d'un être humain (Diener, Sapyta, et Suh, 1998; Emmons, 1992; Pavot et Diener, 1993). Janosz (2000) affirme également que l'estime de soi chez les jeunes est un facteur important pour développer un sentiment de contrôle sur leur vie (lieu de maîtrise). L'estime de soi est définie comme une attitude positive ou négative envers soi-même (Rosenberg, Schooler, Schoenbach et Rosenberg, 1995). Elle se traduit comme une valeur qu'un individu donne à sa propre personne et à ses capacités.

Deux types de bien-être psychologique nous intéressent dans cette étude: le bien-être global et le bien-être subjectif (Diener et al., 1998; Pavot et Diener, 1993). D'un part, le bien-être global comprend le bien-être psychologique, physique, mais également l'épanouissement d'un individu dans son environnement et dans sa vie en général (Diener et al., 1998). D'autre part, le bien-être subjectif se définit comme la perception d'un individu de sa propre vie et à quel point cet individu est satisfait par celle-ci (Diener et al., 1998). Le concept de bien-être psychologique et la théorie d'autodétermination dans le milieu scolaire se rencontrent selon les chercheurs : le bien-être subjectif est ressenti quand un individu pense qu'il a accompli des actions et qu'il progresse pour atteindre des objectifs futurs (Diener et al., 1998; Pavot et Diener, 1993). Le sentiment de bien-être subjectif devient donc important et complète le concept de bien-être psychologique et général (Diener et al., 1998; Emmons, 1992; Pavot et Diener, 1993).

Un autre lien avec la théorie d'autodétermination est que cette dernière a aussi un impact positif sur le bien-être psychologique et que les deux concepts sont fortement corrélés (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). Comme discutés plus tôt dans la recherche de Marcotte et al. (2011), ces deux facteurs deviennent des importants dans la décision de décrocher. C'est pour cela que déterminer le lien entre le bien-être psychologique d'un individu, ses besoins psychologiques fondamentaux et sa motivation et décrire comment ceux-ci varient durant son cheminement scolaire, représente une addition importante pour la recherche dans le milieu de l'éducation. Créer des liens entre les concepts du bien-être subjectif, du bien-être global et des facteurs de la théorie d'autodétermination nous permet d'analyser de façon plus approfondie les facteurs personnels impliqués dans un raccrochage scolaire et de potentiellement comprendre les aspirations des élèves en FGA.

2.3 La persévérance et le décrochage scolaire en lien avec l'autodétermination

On se penche sur les différents types de motivation et sur les besoins psychologiques fondamentaux en essayant de découvrir s'ils sont des causes pour la persévérance et pour le décrochage scolaire. Par exemple, l'ennui et les difficultés d'apprentissage sont le plus souvent cités comme motifs d'abandon des études chez 40% des élèves en FGA (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Pourtant, comme expliqués précédemment, les élèves motivés intrinsèquement sont sincèrement intéressés par ce qu'ils font, ils persévèrent et obtiennent de bons résultats à l'école (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). C'est pour cette raison que les chercheurs concluent que pour contrer les difficultés scolaires, les élèves doivent développer un sentiment d'autodétermination, d'appartenance, de compétence et de motivation intrinsèque, tous soutenus par leur environnement (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Vallerand et al., 1997). Alors, les enseignants, l'administration de l'école et les parents devraient soutenir l'autodétermination, la compétence, l'affiliation sociale et la motivation intrinsèque, ce qui serait bénéfique pour les élèves en difficultés d'apprentissage également (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997; Vallerand et al., 1992). Selon Cossette (2001), les propriétés du climat de classe les plus associées au risque de décrochage scolaire seraient l'engagement, l'affiliation, la clarté des règlements et la compétition. Trois de ces quatre dimensions sont en rapport direct avec la théorie d'autodétermination : l'autodétermination, l'affiliation sociale et la motivation respectivement. En outre, Vezeau et al. (2010) citent une étude de Vallerand, Fortier et Guay (1997) qui montre que le soutien des enseignants agirait sur les perceptions de compétence des élèves.

En effet, un individu qui se sent autonome et plus compétent et qui bénéficie d'un entourage auquel il peut faire confiance est plus enclin à ressentir de la motivation intrinsèque à l'école, du désir de travailler et de faire plus d'efforts même avec ses difficultés d'apprentissage (Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997; Vallerand et al., 1992). Lorsqu'il est question d'un élève ayant décroché, on assume qu'il est généralement démotivé à l'école, car la démotivation représente le type de motivation la plus positivement corrélée aux absences de l'école et au décrochage scolaire (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Tout comme l'autodétermination est positivement associée à la performance et au bien-être à l'école, elle est négativement associée aux absences et l'intention de décrocher (Blanchard et al., 2004; Fortier et al., 1995). De plus, le modèle de motivation et de décrochage scolaire de Vallerand et al. (1997) stipule que le support de

l'autodétermination de l'élève par les parents, par les enseignants et par l'administration de l'école favorise la perception de l'autonomie et le sentiment de compétence de l'élève. Ceci amène l'élève à sentir de la motivation scolaire intrinsèque, ce qui prévient le décrochage scolaire. Alors, l'environnement de l'élève détermine si celui-ci sera enclin à considérer le décrochage. Par ailleurs, certains jeunes adultes ayant décroché rapportent que plusieurs personnes dans leur entourage immédiat exercent un contrôle sur eux, ce qui a un impact direct sur leur autodétermination et sur leur motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1994; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Dans leur étude, Vallerand et al. (1997) ont découvert que les adultes ayant abandonné leurs études secondaires démontrent moins de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque identifiée et de motivation introjectée, mais qu'ils ont plus de démotivation. En effet, ils se sentent moins compétents et moins autodéterminés dans leurs études secondaires. Ils perçoivent aussi les parents, les enseignants et l'administration exerçant un pouvoir contrôlant ce qui soutient moins leur autodétermination (Vallerand et al., 1997). Par conséquent, ces études nous montrent que la motivation et l'autodétermination représentent des concepts importants dans la persévérance et dans le décrochage scolaire.

2.4 La motivation intrinsèque, la théorie d'autodétermination et le raccrochage scolaire

Comme mentionné ci-dessus, la motivation et l'engagement durant une activité nécessitent la motivation intrinsèque, mais qu'en advient-il lorsque l'individu a déjà perdu sa motivation intrinsèque pour l'activité en question ? Dans le cas du décrochage et du raccrochage scolaire, est-ce qu'un changement majeur doit survenir pour changer la motivation de l'individu pour qu'il puisse persévérer dans le secteur des adultes (FGA)? C'est une question de recherche importante qu'on se pose considérant les constats faits par d'autres chercheurs dans le secteur des jeunes. Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011) ont recueilli le témoignage de plusieurs adultes-apprenants en FGA qui affirment que leur motivation les pousse à persévérer et à obtenir leur diplôme secondaire pour aller aux études supérieures ou simplement pour atteindre un objectif personnel. Toujours est-il que nous avons déjà constaté qu'il y a de bonnes chances que ces jeunes étaient démotivés à l'école (Archambault et Janosz, 2009; Deci et Ryan, 1994; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Taylor et al., 2012). Par conséquent, notre hypothèse est qu'un changement dans leur motivation a forcément dû se produire. Blanchard et al. (2004) et Vallerand et al. (1997) affirment qu'on en sait peu sur l'effet des transitions et du développement de l'individu sur la motivation. Par transition, on

sous-entend, dans ce contexte, le parcours scolaire non-linéaire d'un individu qui passe du secteur des jeunes, à l'interruption de ces études et finalement au CEA, dans le but de terminer leur cheminement. Il serait pertinent d'explorer cette perspective du problème pour répondre à notre question de recherche. D'ailleurs, c'est exactement le sujet que l'on cherche à explorer et à comprendre dans la présente étude. Un individu ayant interrompu ses études pour un certain temps ou décidant de revenir compléter sa formation tout de suite dans les CEA devrait logiquement avoir subi un changement dans son autodétermination et dans sa motivation. Que ce soit par la nature de l'enseignement dans les CEA, à cause de conditions externes tel que l'exigence croissante d'avoir au minimum un diplôme secondaire dans le marché du travail, ou encore à cause d'un désir de poursuivre des études supérieures (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011), nous cherchons à trouver ces changements et à les décrire. Les temps spécifiques pendant lesquels nous cherchons à décrire ces changements sont : dans le secteur des jeunes (le temps 1), pendant l'interruption des études (le temps 2) et à la FGA (le temps 3). C'est en tenant compte de la problématique et du cadre théorique ci-dessus que les objectifs spécifiques de l'étude suivants ont été formulés :

- (1) Décrire s'il y a des changements significatifs et spécifiques des variables intrinsèques (bien-être subjectif, bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire et motivation) de l'élève en FGA durant les étapes de transition dans son cheminement scolaire (comparer ces variables au temps 1, 2 et 3). En se basant sur la théorie d'autodétermination et sur les résultats du questionnaire, compléter également l'objectif suivant :
 - a. Déterminer quel(s) type(s) de motivation contribue(nt) à un meilleur bien-être subjectif, bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire et réussite scolaire en FGA.
 - b. Déterminer s'il y a un lien entre le lieu de maîtrise du décrochage et raccrochage des participants et les variables d'intérêt au temps 1, 2 et 3.
- (2) Déterminer quelle(s) variable(s) extrinsèque(s) (l'âge, le sexe, le niveau d'éducation de la mère, la situation d'emploi, l'interruption ou non des études, le nombre d'interruptions, la durée de l'interruption, le nombre de cours qu'il faut terminer, le système francophone versus anglophone, l'origine ethnique, la durée du raccrochage) aurai(en)t une relation avec nos variables intrinsèques d'intérêt (le bien-être subjectif, le bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire, motivation et l'autocompassion) pendant le parcours scolaire non-linéaire de l'adulte-apprenant (au temps 1, 2 et 3).

Le cadre théorique sur lequel nous nous basons pour analyser ce problème social est la théorie de l'autodétermination et la motivation intrinsèque de Ryan et Deci (2000b), en lien, également, avec le bien-être psychologique de Diener et al. (1998). L'objectif principal de cette recherche est de vérifier si un changement dans la motivation et dans les autres variables est effectivement survenu et si celui-ci contribue à la réussite d'un élève de CEA, tout comme il contribue à la persévérance d'un élève dans le secteur des jeunes.

La théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2000)

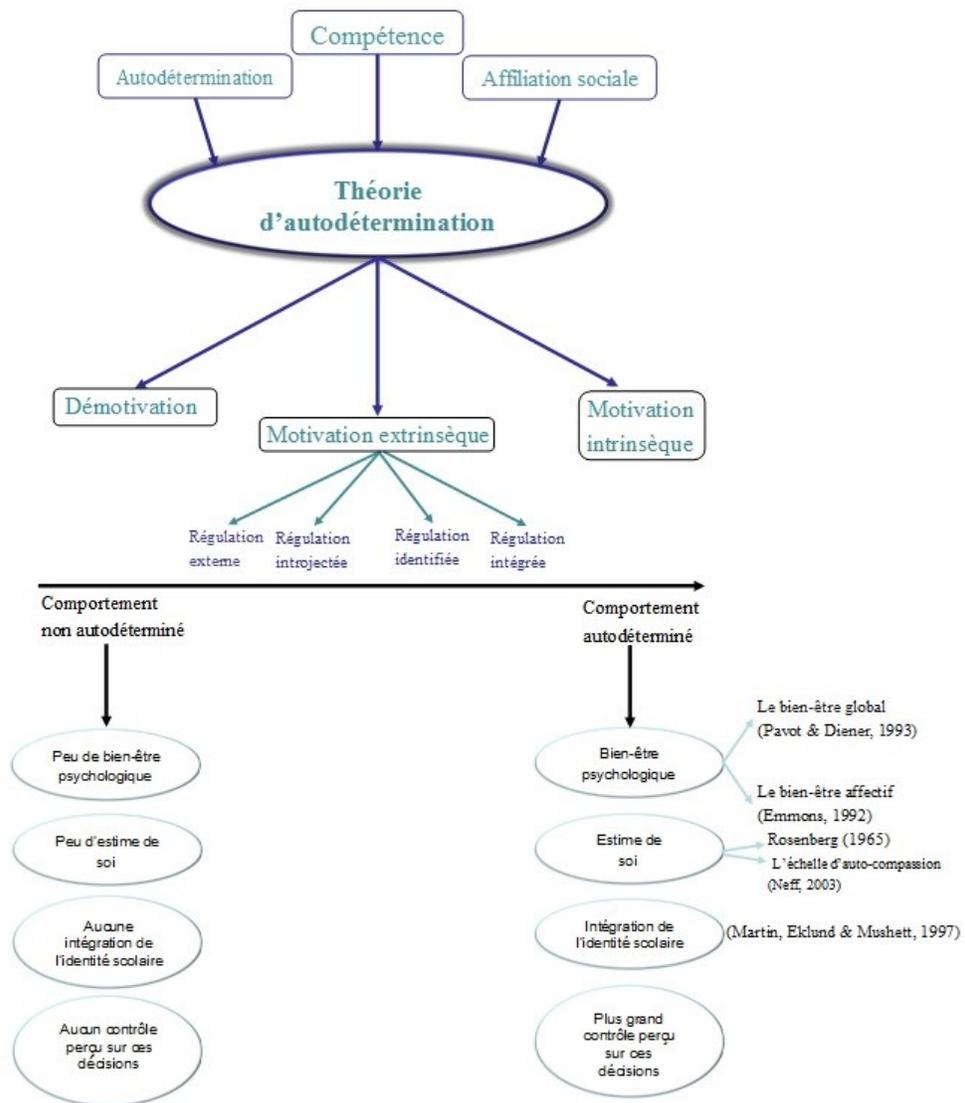


Figure 1 : Résumé du cadre théorique de notre recherche

CHAPITRE III : La méthodologie

L'approche méthodologique que nous utiliserons pour répondre à notre question de recherche et pour réussir à atteindre nos objectifs spécifiques est la méthode quantitative par le biais d'un questionnaire. Celui-ci inclut les mesures de bien-être, de motivation, d'estime de soi, d'identité scolaire, d'indice d'aspiration et d'autocompassion qui représentent des variables personnelles pertinentes et liées les unes avec les autres. Puisque nous cherchons à détecter une progression ou, un changement dans le parcours scolaire non-linéaire des adultes apprenants avant, pendant et après la transition de l'école secondaire aux CEA, nous avons complété une recherche rétrospective et prospective. Nous nous y sommes pris en utilisant l'amorçage (*priming*) pour préparer les participants dans la recherche à répondre aux questions de façon plus précise.

3.1 L'amorçage

Le questionnaire de notre recherche comporte des questions faisant appel à la mémoire épisodique des participants puisque nous leur demandons de répondre à des questions sur leur expérience dans le secteur des jeunes (au temps 1) et pendant leur décrochage scolaire (au temps 2). La mémoire épisodique est le type de mémoire qui permet à un individu de se rappeler d'évènements significatifs ayant eu lieu durant un certain moment de sa vie (Tulving, 1993). Puisque la mémoire d'un individu d'évènements passés n'est pas toujours précise ou accessible, nous avons décidé d'utiliser l'amorçage pour y accéder (Nelson et Shrifin, 2013). La recherche, notamment dans le domaine de la psychologie, utilise l'amorçage (ou *priming*) pour mettre les participants dans un état d'esprit souhaité pour qu'ils puissent répondre précisément à des questions ou à des situations posées par les chercheurs (Maner, Kaschak, et Jones, 2010). En utilisant cette méthode dans notre questionnaire, le participant est susceptible de prendre conscience de mémoires passées concernant le décrochage, l'interruption et le raccrochage de ses études secondaires (Nelson et Shrifin, 2013; McNamara, 1994). L'amorçage fréquemment utilisé en recherche agit sur le subconscient d'une personne. Il s'agit par exemple d'une ou de plusieurs images, des sons ou des mots qu'on montre aux participants pour moins d'une seconde de telle sorte qu'ils soient vus seulement par son subconscient (subliminaux) (Maner et al., 2010; Rouder et Morey, 2009). Les réponses des participants après l'amorçage peuvent être de l'ordre de l'action physique, verbale ou écrite. Par contre, le type d'amorçage utilisé dans le cadre de cette recherche est plutôt de l'ordre conscient.

Ainsi, à l'aide de cette technique, le participant est en mesure de partager avec plus de détails ces expériences passées et présentes en éducation (Maner et al., 2010). Nous avons demandé aux participants de notre étude d'écrire sur chacune des périodes de transition de leur parcours scolaire non-linéaire. Nous les aidons alors à se remémorer cette période plus facilement pour pouvoir répondre aux questions d'intérêt de façon plus juste. En leur donnant aussi des exemples dans la question, nous les aidons à se remémorer l'époque sur laquelle ils devront répondre aux questions suivantes. Avec ces mémoires épisodiques maintenant vives à l'esprit, nous avançons l'hypothèse que le participant pourra répondre aux questions de bien-être social, de bien-être affectif, d'estime de soi, d'identité scolaire, de lieu de maîtrise et de motivation avec plus de précision que si nous lui avons seulement demandé d'y répondre sans amorçage (Rouder et Morey, 2009).

3.2 L'approche rétrospective par l'amorçage

Comme mentionné ci-dessus, nous cherchons à étudier les différentes étapes de transition des élèves en FGA depuis le secteur des jeunes jusqu'aux établissements de CEA, en prenant en compte les changements dans leur bien-être, dans leur estime de soi, dans leur motivation, dans leur identité scolaire et dans leur aspirations en relation avec la satisfaction de leur besoins psychologiques fondamentaux. Il est à noter que faire de la recherche longitudinale en suivant les élèves du secondaire au FGA serait trop compliqué, coûteux et nécessiterait une étude à grande échelle pour pouvoir terminer avec assez de participants qui se retrouvent en FGA plus tard. De plus, l'étude risquerait de perdre plusieurs de ces participants. Par conséquent, faire une recherche rétrospective en utilisant l'amorçage pour poser des questions qui se rapportent à nos objectifs de recherche représente la meilleure option pour la présente recherche. Bien que la recherche rétrospective ait plusieurs limites, elle est plus avantageuse que la recherche longitudinale. L'amorçage conscient (non-subliminal) invite les participants à écrire sur une période de leur vie tel que présenté par le chercheur Jon K. Maner de l'Université de Floride pendant sa conférence le 15 novembre 2013 à l'université McGill. Il stipule que les participants peuvent répondre aux questions de façon plus juste s'ils sont soumis à ce procédé avant de répondre aux questions qui suivent. Dans ce cas-ci, nous voulons les projeter avant leur décrochage (au temps 1), pendant l'interruption de leurs études (au temps 2), s'il y a lieu, et finalement leur poser des questions similaires pour le moment présent (au temps 3). Nous cherchons à comprendre leur motivation derrière leurs décisions de décrocher et de raccrocher. Il s'agira de poser des questions sur la motivation, sur le bien-être psychologique, sur l'estime de soi, sur l'identité scolaire et sur l'indice d'aspiration des participants pour déterminer s'il existe des changements dans ceux-ci.

3.3 La population : des adultes en FBD

Voyer, Brodeur, Milleur et le sous-comité de la table MELS-Université de la formation générale des adultes (2012) remarque que le nombre des adultes en FGA connaît une tendance haussière depuis l'année 1999-2000. Durant l'année 2010-2011, il y eu 199439 élèves adultes qui fréquentaient la FGA dans l'ensemble du Québec (Voyer et al., 2012). Le curriculum de la FGA qui nous intéresse est la formation de base diversifiée (FBD) qui couvre le deuxième cycle du secondaire qui est la 3^e, 4^e et 5^e année du secondaire. C'est exactement pourquoi ces participants ont des caractéristiques plus homogènes que ceux dans les autres curriculums de la FGA. Par ailleurs, ce programme est l'étape finale avant l'obtention du diplôme secondaire qui permet à l'élève de se réorienter vers la formation professionnelle ou faire des études postsecondaires (Voyer, 2012). Cette population comprend deux grands groupes distincts : les jeunes adultes en FBD qui n'ont pas interrompu leurs études et les adultes qui les ont interrompus temporairement avant de les reprendre. Selon le MELS (2004), c'est 11% des adultes qui se sont inscrits à la FGA tout de suite après et 55% qui les ont interrompus. Ainsi, la plupart des jeunes qui décrochent dans le secteur des jeunes font partie du deuxième groupe (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Il convient de demander aux participants s'ils ont interrompu leurs études avant de les poursuivre, car il est fort probable que cette variable soit importante dans cette recherche. Si le participant répond : « Je me suis inscrit(e) au secteur des adultes immédiatement après avoir décroché du secteur des jeunes », alors il n'aura pas à répondre à la section de questions se rapportant à la période d'interruption des élèves en FGA (le temps 2).

Un problème pourrait se poser lors de la collecte de données auprès des participants. Certains de ces «adultes» peuvent avoir moins de 18 ans, car les centres d'éducation des adultes (CEA) aux Québec acceptent des jeunes dès l'âge de 16 ans. Cependant, puisque nous estimons que cette recherche comporte un risque minimum pour ces participants, nous pourrions inclure tous les élèves en FGA de la région de Montréal, tant qu'ils ont 14 ans ou plus. Ainsi, nous avons l'avantage d'avoir le point de vue de représentants de toute la population d'élèves en FGA. Évidemment, les directions des CEA dans la région de Montréal ont été contactées pour obtenir la permission de distribuer le questionnaire aux élèves de leur établissement.

3.4 L'outil de collecte de données : le questionnaire

Dans cette recherche, il est important d'obtenir le plus grand nombre de participants possible dans la formation de base diversifiée (toujours à base volontaire). Un grand échantillon permet d'avoir un

aperçu plus global de la réalité des adultes en FBD et de pouvoir obtenir des résultats plus généralisables et représentatifs de cette population. Vu qu'il s'agit d'une étude quantitative, un minimum de 100 participants dans notre échantillon serait souhaitable pour pouvoir tirer des conclusions basées sur une analyse inférentielle sur la population des élèves en formation de base diversifiée. De ce fait, le portrait multidimensionnel des adultes-apprenants que nous cherchons à décrire pendant leur parcours scolaire non linéaire pourrait être généralisé à cette population.

Puisque les entrevues dans la recherche de Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011) ont révélé une démotivation chez les adultes en FGA, nous nous inspirons de leurs résultats pour faire une recherche quantitative à grande échelle et pour sonder les élèves de façon plus approfondie. Pour atteindre un tel objectif, le questionnaire est utilisé comme outil de collecte de données. En outre, plusieurs questions portant sur différents facteurs sont posées aux participants, car plusieurs types de facteurs ont été identifiés comme déterminants dans le décrochage et dans le raccrochage scolaire.

3.4.1 Les questions démographiques

Comme la plupart des questionnaires, le nôtre comportera aussi des questions démographiques, car ce sont des variables importantes qui pourraient montrer des relations pertinentes entre nos variables personnelles d'intérêt, incluant les facteurs motivationnels. Des questions portant sur l'âge des participants, ainsi que sur la durée de l'interruption des études secondaires, sur le temps d'interruption, sur la situation d'emploi, sur la langue d'enseignement, sur l'origine ethnique, sur la durée du raccrochage, sur le nombre de raccrochages, sur le nombre de cours à terminer en FBD et sur le niveau d'éducation de leur mère sont incluses dans le questionnaire. Nous divisons également l'échantillon en deux groupes : les élèves ayant interrompu leurs études au moins une fois après avoir quitté le secteur des jeunes et les élèves ayant tout de suite continué leurs études en FGA. L'échantillon qui interrompu leurs études doit ensuite répondre à une autre série de questions qui se rapporte à leur période d'interruption. Ainsi, pour l'analyse des données, le temps d'interruption de leurs études représente un autre facteur qui distingue les deux groupes.

Les deux groupes sont alors comparés sur les différentes variables d'intérêt mesurées comme le bien-être psychologique, la motivation et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ensuite, elles seront mises en lien avec les autres variables externes nommées ci-dessus.

3.4.2 Les mesures des variables intrinsèques

Les principaux objectifs de cette recherche sont de déterminer quelles variables personnelles ont une influence sur l'abandon des études secondaires et le raccrochage en FGA. Quelques questions démographiques et extrinsèques serviront également de mise en contexte et pour comparer les participants entre eux. Cependant, la majorité des questions de notre questionnaire porteront sur les variables personnelles intrinsèques qui font partie du premier objectif de notre recherche.

Le bien-être psychologique

Le bien-être psychologique et la motivation intrinsèque sont deux concepts intimement liés et essentiels pour qu'un individu puisse se réaliser dans différents domaines de sa vie, incluant dans son éducation (Deci et Ryan, 1994; Diener et al., 1998; Pavot et Diener, 1993; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012). Il existe plusieurs questionnaires fiables et validés qui quantifient le bien-être psychologique d'un individu. Le questionnaire de 44 questions sur le bien-être psychologique de Ryff cerne bien ce concept et aborde les six sphères de vie jugées essentielles dans la vie d'un individu telles que l'autonomie, les relations positives, le contrôle sur son environnement, la croissance personnelle, le but dans la vie et l'acceptation de soi (Kállay et Rus, 2014). Néanmoins, compte tenu de la nature répétitive des questions pour les différentes périodes d'intérêt, les questionnaires courts ou réduits de validité semblables aux questionnaires complets seront préférables aux questionnaires plus longs. De ce fait, les questionnaires de bien-être subjectif (*Subjectif Well-Being*) d'Ed Diener (*The Satisfaction with Life Scale, SWLS*) et celui du bien-être affectif de Robert A. Emmons (*Psychological positive and negative affectivity*) seront utilisés. En somme, chaque questionnaire mesure un type de bien-être : le bien-être subjectif et le bien-être affectif (ou global), respectivement (Diener et al., 1998; Emmons, 1992; Pavot et Diener, 1993).

Tout d'abord, le questionnaire de bien-être subjectif *SWLS* contient cinq énoncés qui demandent aux répondants d'évaluer le niveau de satisfaction avec leur vie (Pavot et Diener, 1993). Ceux-ci doivent-y répondre en sélectionnant une option variant de 1 (très en désaccord) à 7 (très en accord) sur l'échelle de Likert. Le questionnaire prend en compte les normes individuelles des gens concernant leur satisfaction de vie et a une fiabilité de $\alpha \geq 0.8$, telle que testée par plusieurs chercheurs (Pavot et Diener, 1993). Il a été validé et accepté comme mesure principale du bien-être psychologique et de la perception de la satisfaction de la vie d'un individu (Pavot et Diener, 1993). Enfin, le dernier avantage de ce questionnaire est qu'il est très court et facile à remplir.

Ensuite, le questionnaire sur le bien-être affectif de Robert A. Emmons est utilisé pour déterminer les sentiments ressentis par les individus (Emmons, 1992). Le questionnaire contient neuf énoncés qui demandent aux répondants de qualifier à quel point ils ressentent certaines émotions, allant de 1 (pas du tout) à 7 (extrêmement) sur l'échelle de Likert. Ce questionnaire a également une très bonne fiabilité ($\alpha = 0.9$) et une bonne validité (Emmons, 1992), alors il est souvent utilisé dans la littérature. Il est une mesure du bien-être affectif d'un individu, qui se rapporte directement à son bien-être global et à son bien-être subjectif (Emmons, 1992). Par conséquent, il s'agit d'un excellent outil pour cette recherche.

L'estime de soi

Comme souligné plus tôt, l'estime de soi représente un indicateur personnel important dans le parcours scolaire d'un individu (Deci et Ryan, 1994; Joussemet et al., 2008; Taylor et al., 2012). C'est pour cela que mesurer celle-ci serait non seulement pertinent, mais essentiel pour la présente recherche. La *Rosenberg Self-Esteem Scale* de Rosenberg (1965) sera traduite et utilisée, car il s'agit d'un questionnaire souvent employé en pratique et que son utilisation ne nécessite pas d'autorisation. Le questionnaire comporte dix énoncés qui demandent aux répondants de donner leur degré d'accord, allant de « très d'accord » (1) à « très en désaccord » (4) sur l'échelle de Likert. Les résultats de ce questionnaire seront mis en lien avec les autres variables intrinsèques et extrinsèques sondées.

L'identité scolaire et académique

Ensuite, l'intégration de l'identité académique des participants sera mesurée. En effet, il s'agit d'un concept clé se rapportant à la motivation intrinsèque. Elle est toute aussi importante que les autres variables et dépend de la satisfaction des trois besoins fondamentaux (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Bien qu'il existe plusieurs questionnaires sur l'identité académique, à notre connaissance, ceux-ci s'adressent plutôt aux étudiants universitaires ou à des élèves dans d'autres pays et appartenant à d'autres cultures. De plus, ces questionnaires sont aussi très longs (Rahiminezhad, Farahani, Amani, Verzaneh, Haddadi et Zarpour, 2011; Was et Isaacson, 2008). Nous avons alors décidé de prendre l'*Athletic identity measurement scale* de Martin, Eklund et Mushett (1997) et de l'adapter au contexte académique. Ce questionnaire comporte 10 énoncés, se rapportant à des identités différentes : deux énoncés se rapportent à l'identité sociale (ou le besoin d'affiliation sociale), trois se rapportent à l'identité individuelle (ou sur l'autodétermination en milieu académique), deux à l'affectivité négative et trois à l'exclusivité, ce qui signifie la tendance de l'élève à se concentrer uniquement sur ses études. Deux énoncés ont été enlevés en raison de la

difficulté à les traduire en contexte scolaire. Pour chacune des questions, le participant doit répondre à quel point il est d'accord ou en désaccord avec l'énoncé sur l'échelle de Likert.

L'échelle d'autocompassion

Une autre variable de nature personnelle importante est la compassion qu'un individu témoigne à sa propre personne, ou l'autocompassion, quand survient un obstacle ou un échec dans un domaine de sa vie. Elle permettra de déterminer des liens entre la motivation intrinsèque et l'estime de soi. Le questionnaire de 26 items a été développé par Neff (2003). Il a été raccourci à 12 items tout en gardant la même validité et fiabilité. Les réponses possibles varient selon l'échelle de Likert, allant de 1 (presque jamais) à 5 (presque toujours). Les différentes sous-catégories de l'autocompassion selon Neff (2003) sont la gentillesse envers soi, le jugement de soi, les caractéristiques humaines, l'isolement de soi, la conscience de ses émotions et la tendance de se fixer sur le négatif. Dans notre version raccourcie, il y a au moins une question par sous-catégorie.

La motivation intrinsèque et extrinsèque

Pour déterminer le niveau de motivation intrinsèque des adultes pendant qu'ils étaient dans le secteur des jeunes et ensuite au CEA, l'échelle de motivation en éducation au secondaire (ÉMÉ-S 28) est utilisée, car elle mesure également cet aspect de la TAD (Vallerand et al., 1992). Cependant, puisque le questionnaire comprend 28 énoncés, le nombre de questions de celui-ci sera réduit au moyen de la clé de codification. De ce fait, nous éliminons les questions répétitives tout en conservant une bonne fiabilité et validité du questionnaire. La version finale utilisée comporte deux questions sur la motivation intrinsèque à la connaissance, deux questions sur la motivation intrinsèque à l'accomplissement, deux questions sur la motivation intrinsèque à la stimulation, deux questions sur la motivation extrinsèque identifiée, deux questions sur la motivation intrinsèque introjectée, deux questions sur la motivation intrinsèque régulation externe et deux questions sur la démotivation. Les participants devront répondre aux énoncés en sélectionnant une des cinq options, allant de 1 (pas du tout en accord) à 5 (complément en accord) sur l'échelle de Likert.

L'indice d'aspiration (Aspiration index)

Finalement, ce dernier questionnaire vise à déterminer les types de buts de vie d'un individu (ou ses aspirations) : s'ils sont intrinsèques ou extrinsèques (voir l'appendice 3). Ce questionnaire est utilisé pour compléter les résultats des questionnaires de bien-être psychologique. Selon plusieurs chercheurs,

les gens qui ayant un bon niveau de bien-être subjectif ont plus d'objectifs de vie intrinsèques qu'extrinsèques (Rijavec, Brdar, et Miljković, 2011). Marcotte et al. (2011) ont constaté que les adultes ayant abandonné leurs études avaient tous des aspirations différentes qui les ont poussés à raccrocher. Par conséquent, il est important d'utiliser ce questionnaire pour préciser celles-ci et les mettre en lien avec la TAD. Ces aspirations sont aussi reliées aux trois besoins psychologiques universels de compétence, d'autodétermination et d'affiliation sociale, car les gens avec des besoins extrinsèques ont plus de difficultés à satisfaire ces besoins (Rijavec et al., 2011). Le questionnaire comporte 42 énoncés qui demandent aux participants de qualifier l'importance de ces besoins, allant de 1 (pas du tout important), à 5 (extrêmement important). Bien sûr, ce questionnaire a été aussi raccourci avec la clé de codification en gardant sa fiabilité et validité. Cette version comporte quatre questions sur des aspirations extrinsèques (la richesse, l'image et la célébrité) et six questions sur des aspirations intrinsèques (le développement personnel, les relations et la communauté).

Le lieu de maîtrise

Une variable particulièrement intéressante est le lieu de maîtrise sur le décrochage de l'école secondaire : si les participants sentent que quitter le secteur des jeunes était leur propre choix ou qu'ils se sont sentis forcés de le quitter. Le lieu de maîtrise a un lien avec l'autodétermination dans la TAD, car plus un élève se sent autodéterminé, plus il sent qu'il a un contrôle sur sa vie (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Plusieurs facteurs environnementaux pourraient pousser un individu à décrocher ou raccrocher. Nous avons précédemment parlé des emplois qui requièrent de plus en plus un minimum de diplôme secondaire (Cauvier et Desmarais, 2013; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Théberge, 2008). Cela peut aussi être à cause de sentiments de culpabilité créée par leur entourage ou qu'ils ressentent eux-mêmes envers leurs études non-complétés. Il serait intéressant de voir si de tels sentiments ont une certaine relation avec les variables d'intérêt. La corrélation a été la méthode utilisée pour déterminer si la relation entre le lieu de maîtrise et les variables d'intérêt pendant les différents temps est significative.

3.4.3 Les mesures extrinsèques

Bien que les variables personnelles et intrinsèques sont au cœur de cette recherche, il en va sans dire que des facteurs extrinsèques ont aussi un impact certain sur le décrochage et sur le raccrochage scolaire (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). Ainsi, l'analyse des facteurs de décrochage et raccrochage ne se limitera pas seulement aux facteurs personnels et intrinsèques des individus. Des variables

démographiques déjà mentionnées sont étudiées pour comprendre le lien avec nos mesures d'intérêt : la motivation, l'autodétermination, le bien-être psychologique, l'estime de soi, l'aspiration et le lieu de maîtrise. Ce sont des variables telles que le milieu scolaire, le sexe, l'origine ethnique, la situation d'emploi, l'éducation des parents et le travail à temps partiel (MELS, 2010; MELS 2004; (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Potvin, 2010; Taylor et al., 2012). D'autres variables telles que le temps d'interruption, le temps de rattrapage, le nombre de rattrapages, le nombre de cours à terminer, nous permettent de découvrir si d'autres liens existent entre les différentes étapes de transition du parcours scolaire des adultes apprenants, en outre des facteurs personnels intrinsèques.

3.5 Le but principal du questionnaire

À l'instar de l'étude de Marcotte, Lachance et Lévesque (2011), nous voulons faire une étude quantitative par questionnaire qui rejoint le plus grand nombre de participants possible en FBD. De ce fait, nous voulons construire un portrait multidimensionnel des adultes-apprenants en FBD et déterminer quels facteurs personnels pourraient être reliés à leur décrochage, rattrapage et réussite scolaire en FGA. Nous voulons déterminer si un changement a eu lieu au niveau des différentes variables personnelles des élèves en FGA (et plus spécifiquement, en FBD) entre l'école secondaire (au temps 1), pendant leur interruption (au temps 2) et leur entrée en CEA (au temps 3) et à quel point ce changement est significatif pour leur réussite scolaire en FGA. De plus, nous voulons découvrir s'il existe un lien entre les variables extrinsèques et les variables intrinsèques sondées par notre questionnaire. Pour articuler le mieux possible la structure du questionnaire, nous avons construit un schéma de celui-ci (voir l'appendice 4). Le questionnaire complet se situe d'ailleurs dans l'appendice 7.

3.5.1 Résumé

Pour résumer, le questionnaire contient 9 questions démographiques, 1 question qui demande la moyenne générale du participant au secondaire (au temps 1), 12 questions d'autocompassion, 57 questions concernant le temps 1 (secondaire) dont 1 question d'amorçage, 5 questions sur le bien-être global, 9 questions sur le bien-être subjectif, 10 questions sur l'estime de soi, 8 questions sur l'identité scolaire, 14 questions sur la motivation et 10 questions sur l'indice d'aspiration. Ensuite, on y retrouve également 3 questions sur l'interruption des études du participant (temps 2) (s'il a interrompu, pour combien de temps et combien de fois), 35 questions portant sur le temps 2 (l'interruption des études secondaires s'il a lieu), dont 1 question d'amorçage, 5 questions sur le bien-être global, 9 questions sur

le bien-être subjectif, 10 questions sur l'estime de soi et 2 questions sur le contrôle sur l'interruption des études. Finalement, il y a 63 questions concernant le temps 3 (en formation générale pour adultes ou maintenant), dont 1 question sur le temps total du raccrochage, 1 question d'amorçage, 5 questions sur le bien-être global, 9 questions sur le bien-être subjectif, 10 questions sur l'estime de soi, 8 questions sur l'identité scolaire, 14 questions sur la motivation, 10 questions sur l'indice, 2 questions sur le contrôle sur le raccrochage, 1 question sur leurs objectifs en FGA, 1 question sur leurs objectifs en éducation en général et une question sur leur moyenne générale en FGA. Conséquemment, au total, un participant ayant interrompu ses études doit répondre à 180 questions; un participant n'ayant pas interrompu ses études doit répondre à 143 questions et un participant n'ayant pas fait ses études secondaires au Québec ne doit répondre qu'à 70 questions. Ce dernier ne répond pas aux questions sur le temps 1 puisqu'on s'intéresse à l'expérience scolaire des élèves dans les écoles québécoises seulement. Nous avons également décidé de distribuer le questionnaire aux individus dans des CEA francophones et des CEA anglophones dans la grande région de Montréal. Cette distribution a pour but de déterminer s'il existe également des différences entre les participants faisant leur éducation dans des langues d'enseignement différentes.

3.6 Procédure de collecte des données

Tous les centres d'éducation pour adultes anglophones et francophones de la région de Montréal et Laval ont été contactés, mais seulement 2 ont accepté de participer à la recherche. Un CEA anglophone à Laval et un CEA francophone à Montréal. Le CEA anglophone a été visité 2 fois pour faire la collecte de données (une fois en octobre 2016 et une fois en mars 2017) et 17 élèves en FBD ont répondu au questionnaire (7 lors de la première visite et 10 lors de la deuxième). Les visites ont été coordonnées par l'intermédiaire d'une enseignante, avec l'approbation de la directrice, et se sont déroulées de la façon suivante : les élèves en formation de base diversifiée de chaque classe ont été appelés dans la salle d'ordinateurs. Ensuite, la recherche et ses implications leur ont été expliquées en précisant que leur participation est complètement volontaire, que l'étude n'a aucun impact sur leurs résultats scolaires et qu'ils recevront la carte-cadeau de \$4 chez Tim Hortons quand ils compléteront le questionnaire. Les élèves ne souhaitant pas participer sont retournés en classe et les élèves souhaitant participer ont reçu le formulaire de consentement (voir l'appendice 6); deux copies du formulaire ont été signées par chaque participant : une copie que le participant garde en sa possession et une autre copie qui a été remise à la chercheuse. Ils ont été également informés qu'ils pouvaient interrompre leur participation à tout moment. Puisqu'il n'y avait pas assez d'ordinateurs dans la salle, certains participants ont préféré

remplir les questionnaires sur leur téléphone intelligent. À la fin de leur participation, les participants ont reçu une carte cadeau de Tim Hortons d'une valeur de \$4.

Le CEA francophone n'a été visité qu'une fois en octobre 2016 et 22 élèves en FBD ont répondu au questionnaire. La visite a, encore une fois, été coordonnée avec une enseignante en FBD avec l'approbation de la directrice de l'établissement. Durant la visite, des participants des trois classes de FBD de l'établissement ont été sollicités, et, encore une fois, seulement ceux qui souhaitaient participer après les explications et après la lecture du formulaire de consentement de la recherche ont reçu le lien vers le questionnaire. Ils ont également signé deux copies du formulaire de consentement, une qu'ils ont gardé en leur possession et une pour la chercheuse. Deux des classes de FBD visitées étaient munies d'une douzaine d'ordinateurs portables et la troisième classe en avait une vingtaine. Chaque participant a pu avoir un ordinateur sur lequel compléter le questionnaire. Chaque participant ayant complété le questionnaire a aussi reçu une carte cadeau d'une valeur de \$4 chez Tim Hortons.

De plus, 5 autres participants d'un deuxième CEA francophone à Montréal (recrutés par un élève du CEA qui avait rempli le questionnaire dans le premier CEA francophone) se sont portés volontaires pour participer également. Les participants ont été rencontrés une fois pour les explications de la recherche et pour la signature du formulaire de consentement. Le lien vers le questionnaire leur a été envoyé individuellement par courriel et ils ont complété le questionnaire à leur domicile. Ces participants ont ensuite été rencontrés une deuxième fois pour la remise de leur carte-cadeau.

Au total, notre échantillon dans cette recherche comporte 44 participants (N=44). Il y a eu 17 participants dans le CEA anglophone et 22 participants dans le premier CEA francophone qui ont répondu au questionnaire électronique en classe sur leurs ordinateurs personnels ou sur leurs téléphones intelligents. Ils ont tous reçu une carte cadeau de Tim Hortons de \$4. Les 5 participants supplémentaires du deuxième CEA francophone ont été contactés par courriel et ont répondu au questionnaire à la maison. Ils ont également reçu une carte-cadeau de Tim Hortons de \$4.

Questionnaire/méthode utilisée	Référence	Question/Objectif de recherche
<p>L’amorçage : outil méthodologique utilisé pour accéder aux mémoires épisodiques d’un individu au temps 1 (dans le secteur des jeunes), temps 2 (pendant l’interruption) et le temps 3 (en ce moment, au secteur des adultes). Nous demandons aux participants d’écrire quelques phrases sur leurs expériences durant ces trois périodes de leur parcours scolaire.</p>	<p>(Maner, Kaschak et Jones, 2010; McNamara, 1994; Nelson et Shrifin, 2013; Rouder et Morey, 2009; Tulving, 1993)</p>	<p>Se rapporte aux objectifs (1) et (2) : l’amorçage nous permet d’obtenir des réponses plus précises des participants sur leurs expériences durant leur parcours scolaire non-linéaire au temps 1,2 et 3.</p>
<p>Les questions démographiques : l’âge, la durée d’interruption des études, le nombre d’interruptions, la langue d’enseignement, l’origine ethnique, la durée du raccrochage et le niveau d’éducation de la mère.</p>	<p>(Chouinard, Bergeron, Vezeau, et Janosz, 2010; MELS, 2010; MELS 2004; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Potvin, 2010; Rousseau et al., 2010)</p>	<p>Se rapporte à l’objectif (2) : Nous voulons déterminer si ces variables extrinsèques et indépendantes ont une influence sur les variables personnelles d’intérêt.</p>
<p>Les variables personnelles intrinsèques</p>		
<p>Le bien-être subjectif : déterminer le niveau de satisfaction global du participant avec sa vie.</p>	<p>Le questionnaire <i>The Satisfaction with Life Scale, SWLS</i> de Pavot et Diener (1993)</p>	<p>Ces variables se rapportent à tous les objectifs (1), (1) a. (1) b. et (2) : Déterminer le rôle des facteurs personnels de décrochage, raccrochage et réussite scolaire en FGA est notre principal objectif dans cette étude et selon la littérature, ces derniers semblent plutôt pertinents dans le parcours des adultes apprenants.</p>
<p>Le bien-être affectif : déterminer à quel point les participants ressentent certaines émotions au quotidien</p>	<p>Le questionnaire de bien-être affectif d’Emmons (1992)</p>	
<p>L’estime de soi : le participant fait un jugement ou une évaluation de sa propre personne.</p>	<p>Le questionnaire de l’estime de soi de Rosenberg (1965)</p>	
<p>L’identité scolaire et académique : le participant qualifie à quel point être un élève est important pour son identité.</p>	<p>Le questionnaire d’identité scolaire adapté du questionnaire <i>Athletic identity</i></p>	

	<i>measurement scale</i> de Martin, Eklund et Mushett (1997)	
La motivation : déterminer le type de motivation que le participant ressent à l'école durant les différentes étapes de son parcours scolaire	L'échelle de motivation au secondaire (ÉMÉ-S 28) de Vallerand et al. (1992)	
L'indice d'aspiration : déterminer la nature des aspirations d'un individu (s'ils sont intrinsèques ou extrinsèques)	L'échelle d'aspiration de Rijavec et al. (2011)	
L'auto-compassion : la compassion qu'un individu témoigne à sa propre personne, surtout en cas d'échecs ou d'obstacles (comme le décrochage scolaire par exemple)	L'échelle d'auto-compassion par Neff (2003)	
Le lieu de maîtrise : déterminer à quel point le participant ressent qu'il a eu du contrôle sur son décrochage dans le secteur des jeunes et sur son raccrochage dans le secteur des adultes. Questions sur le sentiment de contrôle sur l'interruption des études et sur le raccrochage au secteur des adultes	(Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997)	Se rapporte à l'objectif (1) b : déterminer s'il existe un lien entre le lieu de maîtrise et les autres variables d'intérêt.

Tableau 1 : Synthèse de la méthodologie de notre recherche

CHAPITRE IV : Les résultats

Ce chapitre présente la démarche utilisée pour analyser les données quantitatives obtenues dans le cadre de cette recherche et se divise en deux sections. La première section traite des analyses descriptives de l'échantillon de la recherche (4.1) et la deuxième entre dans le cœur du sujet en utilisant des corrélations et tests non-paramétriques pour tenter de répondre aux objectifs de cette recherche (4.2).

4.1 Les analyses descriptives

Cette section a pour but de décrire l'échantillon de cette recherche avant d'entrer dans le vif du sujet et de traiter des objectifs de recherche de ce mémoire pour tenter de répondre à la question de recherche. L'échantillon est composé de 44 élèves en FGA, dont 20 femmes (45.45%) et 24 hommes (54.54%). L'âge des participants est de 17 ans ou moins (n=10), 18 à 21 ans (n=20), 22 à 25 ans (n=6), 26 à 29 ans (n=5) et 30 à 33 ans (n=3). Parmi ces participants, 29 étudient dans un CEA francophone (65.9%) et ont répondu au questionnaire en français et 15 étudient dans un CEA anglophone (34.1%) et ont répondu au questionnaire en anglais. Les participants ont aussi indiqué leur origine ethnique : 18 participants sont d'origine québécoise (leurs parents et eux-mêmes sont nés au Québec), 11 participants sont immigrants de deuxième génération (ils sont nés au Québec, mais leurs parents sont nés ailleurs), 13 participants sont des immigrants de première génération, 1 participant est né au Québec et l'un de ces parents est né ailleurs et l'autre au Québec. Des immigrants de première génération, 2 sont venus au Québec avant l'année 2001 (4.5%), 5 sont venus entre les années 2001 et 2010 (11.4%) et 6 sont venus entre les années 2011 et 2016 (13.6%). Le niveau scolaire le plus haut atteint par les mères des participants est le primaire (n=4), le secondaire (n=17), le CÉGEP (n=11) et l'université (n=8). Les situations d'emploi des participants sont les suivantes : 1 participant détient un emploi à temps plein (2.3%), 16 participants détiennent un emploi à temps partiel (36.4%), 22 participants ne détiennent pas d'emploi (50%), dont 25% qui en cherchent et 25% qui n'en cherchent pas. Enfin, 5 participants ont préféré ne pas répondre à la question.

4.2 Les analyses de corrélations et de tests non paramétriques

Cette section du chapitre des résultats de la recherche se divise en quatre sections : la première traite du premier objectif de cette recherche (Section 4.2.1), la deuxième traite du sous objectif de recherche (1) a. (Section 4.2.2), la troisième section traite du sous-objectif de recherche (1) b. (Section 4.2.3) et la quatrième section traite du deuxième objectif de recherche (2) (Section 4.2.4).

Des tests non-paramétriques ont été utilisés pour analyser les données afin de pouvoir répondre aux objectifs de recherche, tout en gardant l'intégrité des données. Un test paramétrique est plus puissant, mais celui-ci exige des postulats de normalité qui seraient présents dans un grand échantillon de participants, ce qui n'est pas le cas dans cette recherche (n=44). Donc, les tests de Wilcoxon de deux échantillons appariés, le test de Mann-Whitney de deux échantillons indépendants et le test de Kruskal-Wallis de plus de deux échantillons indépendants sont utilisés pour analyser nos résultats. Le postulat requis par ces tests est d'avoir des variables numériques et ordinales, ce qui est notre cas. Le test de Wilcoxon est utilisé dans les cas où il s'agit du même échantillon dont les résultats sur deux variables ou échelles différentes sont comparés. Le test de Mann-Whitney est utilisé quand il s'agit de deux échantillons distincts qui sont comparés par rapport à leurs résultats sur une seule variable et l'échelle et le test de Kruskal-Wallis compare trois échantillons distincts, ou plus, par rapport à leurs résultats sur une seule et même variable ou échelle.

4.2.1 Comparaison entre les résultats aux variables intrinsèques entre les différents temps (1, 2 et 3)

Le premier objectif de recherche demande de décrire la présence ou l'absence de changements des variables intrinsèques de l'élève en FBD durant son parcours scolaire. Les échelles sont celles du bien-être global ou subjectif (BES) de Pavot et Diener (1993), le bien-être affectif (BEA) de Emmons (1992), l'estime de soi (EDS) de Rosenberg (1965), l'identité scolaire (IS) adaptée du questionnaire de Martin, Eklund et Mushett (1997), l'autocompassion (AC) de Neff (2003), l'indice d'aspiration (IA) de Kasser et Ryan (1996) et la motivation scolaire au secondaire (ÉMÉ-S) de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1991). Pour répondre à cette question, il faut d'abord connaître les corrélations entre les résultats de toutes les échelles pendant les différents temps : au secondaire (au temps 1), pendant l'interruption des études (au temps 2) et en ce moment, en FGA (au temps 3). Ensuite, il faut déterminer avec le test non paramétrique de Wilcoxon d'échantillons appariés s'il y a une différence significative entre les résultats de la même échelle pour les participants sur les différents temps sondés.

4.2.1.1 Comparaison entre les résultats sur l'échelle de BES au temps 1, 2 et 3

	BES au temps 2	BES au temps 3
BES au temps 1	$r = .72, p = 0.001 < .05^*$ $Z = -0.665, p = 0.506 > 0.05$	$r = 0.536, p = 0.001 < .05^*$ $Z = -2.189, p = 0.025 < .05^*$
BES au temps 2		$r = .528, p = 0.02 < .05^*$ $Z = -2.038, p = 0.042 < .05^*$

Tableau 2 : Comparaison entre les résultats de l'échelle BES sur différents temps

Les corrélations entre l'échelle BES au trois temps sont positives et significatives. Ainsi, selon notre échantillon, un participant ayant un grand bien-être subjectif au temps 1 le possède également durant les deux autres périodes futures, soit au temps 2 et 3.

De plus, selon les résultats sur le test de Wilcoxon, il n'y a pas de différence significative entre les résultats du bien-être subjectif au temps 1 et au temps 2. Par contre, il existe une différence entre le BES au temps 1 et au temps 3 et une différence entre le BES au temps 2 et temps 3. De ce fait, les résultats des participants au temps 3 sont statistiquement plus élevés que leurs résultats sur cette échelle au temps 1 et 2. Les tailles de ces effets sont de $d=0.25$ et $d=0.26$ respectivement, ce qui correspond à des petits effets sur l'échelle de Cohen.

4.2.1.2 Comparaison entre les résultats sur l'échelle de BEA au temps 1, 2 et 3

	BEA au temps 2	BEA au temps 3
BEA au temps 1	$r = .658, p = 0.002 < .05^*$ $Z = -0.262, p = 0.794 > 0.05$	$r = 0.187, p = 0.281 > 0.05$ $Z = -2.822, p = 0.004 < .05^*$
BEA au temps 2		$r = .463, p = 0.046 < .05^*$ $Z = -2.156, p = 0.031 < .05^*$

Tableau 3 : Comparaison entre les résultats de l'échelle BEA sur différents temps

Les corrélations entre les résultats du temps 1 et 2 et au temps 2 et 3 sont positives, significatives et elles sont de grandes tailles. Cependant, la corrélation entre le temps 1 et 3 n'est pas statistiquement différente de zéro.

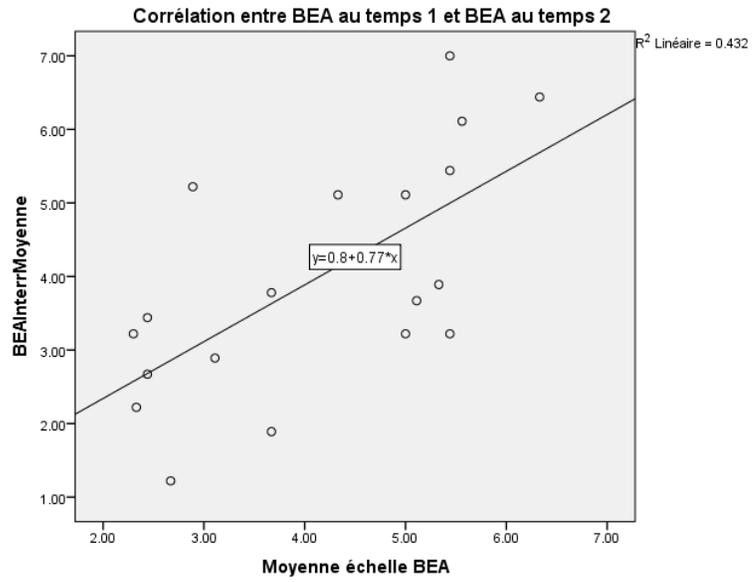


Figure 2 : Corrélation entre le BEA au temps 1 et le BEA au temps 2

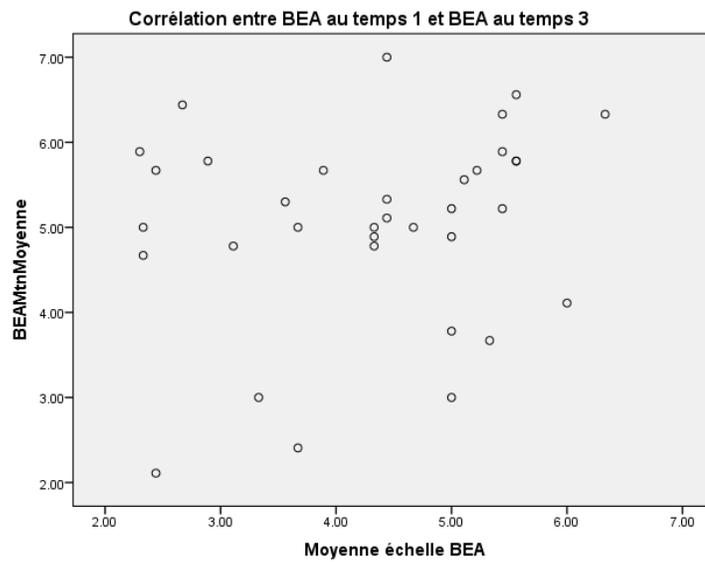


Figure 3 : Corrélation entre le BEA au temps 1 et le BEA au temps 3

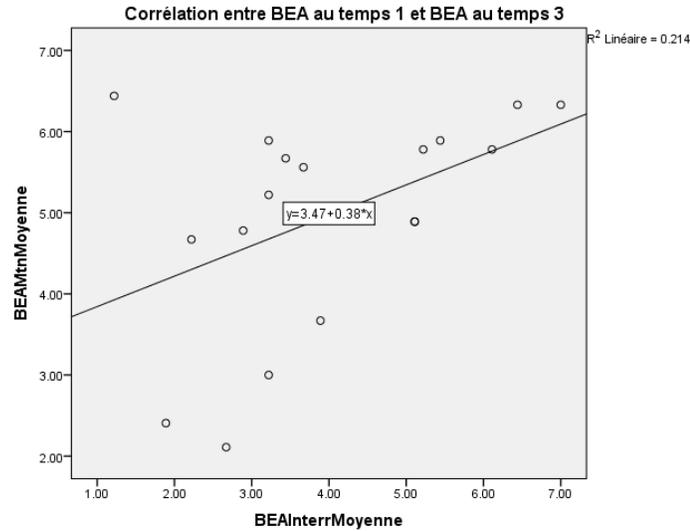


Figure 4 : Corrélacion entre le BEA au temps 1 et le BEA au temps 3

Selon le test de Wilcoxon d'échantillons appariés, il n'y a pas de différence significative entre l'échelle BEA du temps 1 et celle du temps 2; en revanche, il existe une différence significative entre les temps 1 et 3 et selon les rangs de ces échelles, les réponses au temps 3 sont supérieures à celles du temps 1. La taille de cet effet est de $d= 0.322$, ce qui est un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen. Il y a également une différence significative sur l'échelle BEA entre les temps 2 et 3, où les réponses des participants au temps 3 sont supérieures à celles du temps 2. La taille de l'effet de cette différence correspond à $d=0.345$, ce qui est un petit à moyen effet sur l'échelle de Cohen. Alors, il semblerait que les participants rapportent un plus grand bien-être affectif au temps 3 (en FGA) que pendant le temps 1 (au secondaire) et le temps 2 (pendant l'interruption de leurs études).

4.2.1.3 Comparaison entre les résultats sur l'échelle d'EDS au temps 1, 2 et 3

	EDS au temps 2	EDS au temps 3
EDS au temps 1	$r= .696, p= 0.001 <.05^*$ $Z=-1.511, p=0.131>0.05$	$r = 0.594, p= 0.000<0.5^*$ $Z=-4.118, p=0.000<.05^*$
EDS au temps 2		$r= .766, p= 0.000 <.05^*$ $Z= -2.158, p=0.031<.05^*$

Tableau 4 : Comparaison entre les résultats de l'échelle EDS sur différents temps

Selon le tableau 4, les corrélations sont positives et significatives entre les résultats des échelles d'estime de soi entre les différents temps. Les corrélations sont toutes les trois très fortes. Ainsi, si un participant a une grande estime de soi au temps 1, il l'aura également au temps 2 et au temps 3 selon les résultats.

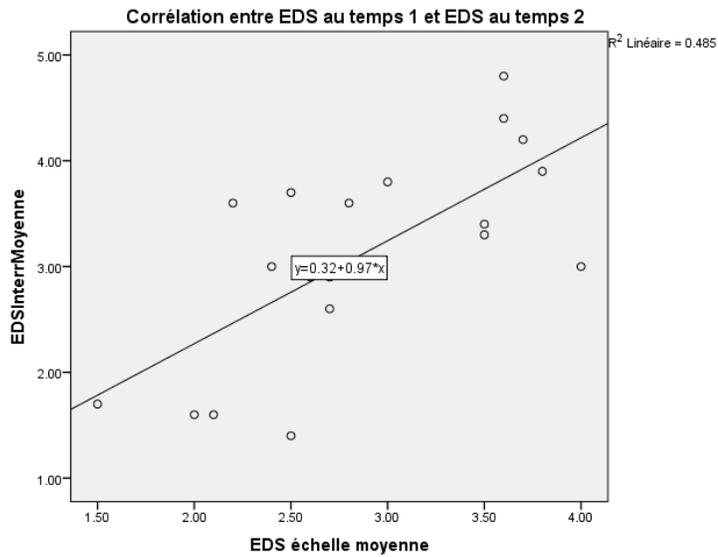


Figure 5 : Corrélation entre l'EDS au temps 1 et l'EDS au temps 1

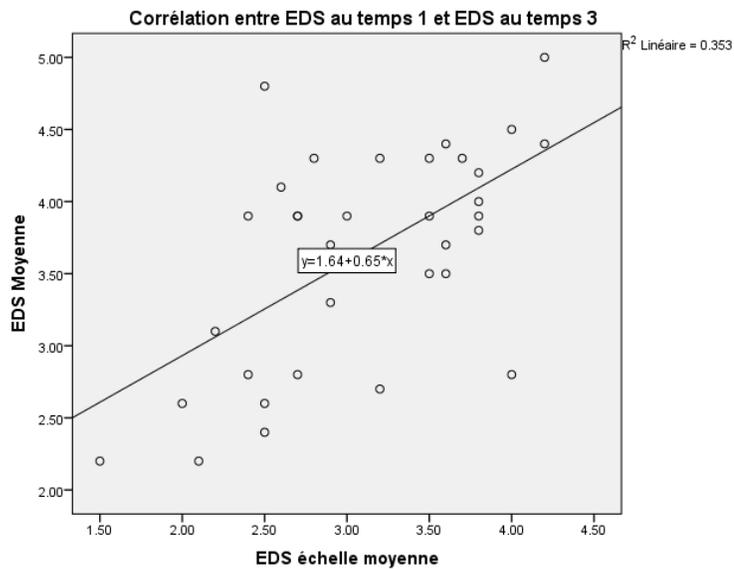


Figure 6 : Corrélation entre l'EDS au temps 1 et l'EDS au temps 3

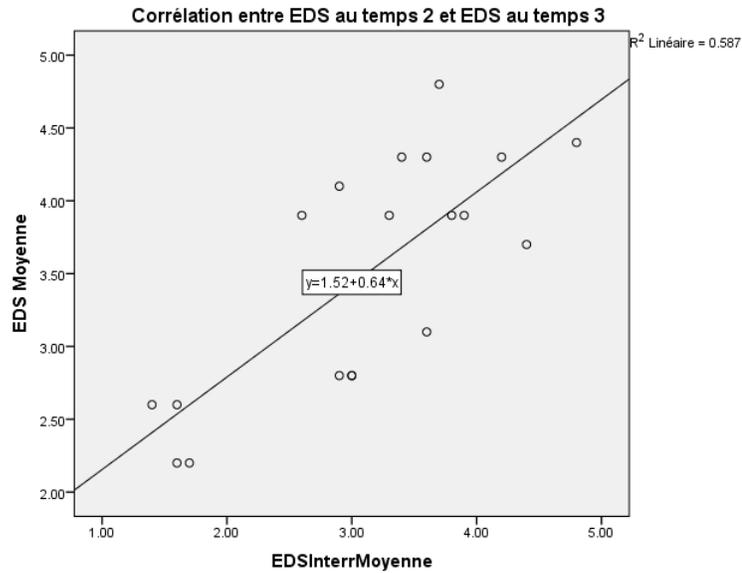


Figure 7 : Corrélation entre l’EDS au temps 2 et l’EDS au temps 3

Selon le test de Wilcoxon d’échantillons appariés, il n’y a pas de différence significative entre l’échelle EDS entre le temps 1 et le temps 2. Néanmoins, il y a une différence significative entre les temps 1 et 3, où les réponses au temps 3 sont supérieures à celles du temps 1. La taille de cet effet correspond à $d=0.469$ qui est un effet presque moyen sur l’échelle de Cohen. Il y a aussi une différence significative sur l’échelle EDS entre les temps 2 et 3, où les réponses des participants au temps 3 sont supérieures à celles du temps 2. La taille de l’effet de cette différence correspond à 0.283, ce qui est un petit effet selon l’échelle de Cohen.

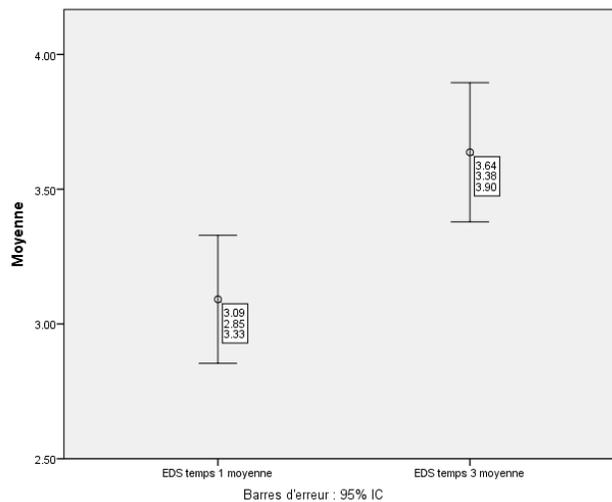


Figure 8 : Graphique de barres de chevauchement qui compare l’EDS au temps 1 et l’EDS au temps 3

Le graphique de barres d'erreurs ci-dessus (figure 8) confirme qu'il existe une différence entre les moyennes sur l'échelle d'EDS au temps 1 et au temps 3 pour cet échantillon, car il n'y a pas de chevauchement entre les barres d'erreur. La valeur maximum de l'échelle au temps 1 est de 3.33 et la valeur minimum de l'échelle au temps 3 est de 3.38. On peut en conclure que l'estime de soi des participants est supérieur au temps 3 (en FGA), qu'il ne l'ait au temps 1 (au secondaire) et au temps 2 (pendant l'interruption des études).

4.2.1.4 Comparaison entre les résultats sur l'échelle d'IS au temps 1, 2 et 3

	IS au temps 2	IS au temps 3
IS au temps 1	r=0.552, p= 0.014 <.05* Z=-0.685, p=0.493>0.05	r=0.586, p= 0.000<.05* Z=-3.215, p=0.001<.05*
IS au temps 2		r=0.598, p= 0.007 <.05* Z= -3.340, p=0.001<.05*

Tableau 5 : Comparaison entre les résultats de l'échelle IS sur différents temps

Selon le tableau 5, toutes les 3 corrélations entre les différents temps sur l'échelle d'identité scolaire sont positives, significatives et fortes. Alors, les participants ayant une forte identité scolaire au temps 1, l'auront également au temps 2 et au temps 3.

Selon le test de Wilcoxon d'échantillons appariés, il n'y a pas de différence significative entre l'échelle IS entre le temps 1 et le temps 2. Cependant, il y a une différence significative entre les temps 1 et 3, où, selon les rangs moyens, les réponses au temps 3 sont supérieures à celles du temps 1. La taille de cet effet correspond à $d=0.366$ qui est un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen. Il y a aussi une différence significative sur l'échelle EDS entre les temps 2 et 3, où les réponses des participants au temps 3 sont supérieures à celles du temps 2. La taille de cet effet correspond à $d=0.438$, ce qui est un effet presque moyen selon l'échelle de Cohen. Donc, il semblerait que les participants ont, en moyenne, une plus grande identité scolaire au temps 3 (en FGA) qu'au temps 1 (au secondaire) et au temps 2 (pendant l'interruption des études).

4.2.1.5 Comparaison entre les résultats sur l'échelle d'ÉMÉ-S au temps 1, 2 et 3

	ÉMÉ-S MI au temps 3		ÉMÉ-S ME au temps 3
ÉMÉ-S MI au temps 1	$r = .276, p = 0.108 > .05$ $Z = -2.968, p = 0.003 < .05^*$	ÉMÉ-S ME au temps 1	$r = .334, p = 0.05 = .05^*$ $Z = -3.057, p = 0.002 < .05^*$

Tableau 6 : Comparaison entre les résultats de l'échelle ÉMÉ-S sur différents temps

Il y a une corrélation positive, mais non significative entre la motivation intrinsèque au temps 1 et 3. En ce qui concerne la corrélation entre la motivation extrinsèque entre le temps 1 et 3, elle est positive et significative, mais c'est une corrélation moyenne. Ceci veut dire qu'il n'y a pas de lien entre la motivation intrinsèque entre les deux temps, mais qu'il y a une relation moyenne et positive entre la motivation extrinsèque entre les deux temps.

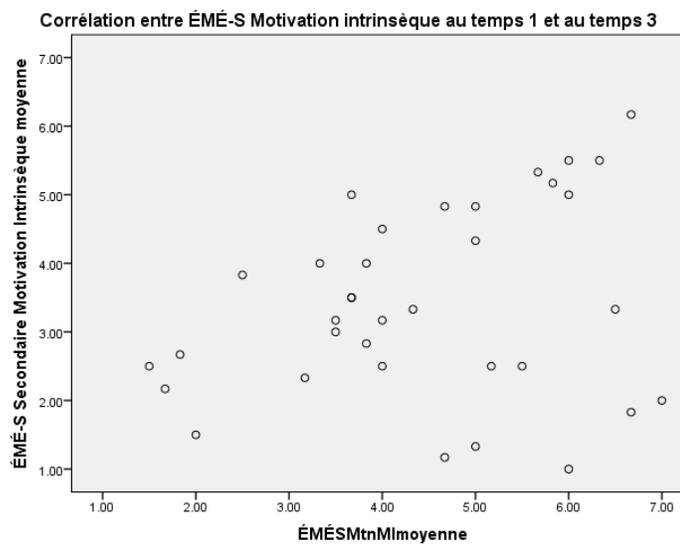


Figure 9 : Corrélation entre ÉMÉ-S motivation intrinsèque au temps 1 et temps 3

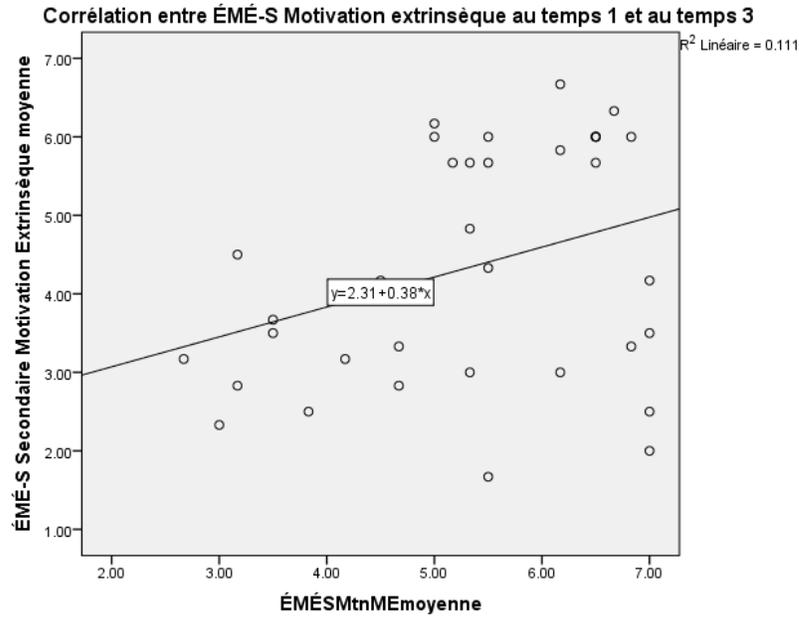


Figure 10 : Corrélation entre ÉMÉ-S motivation extrinsèque au temps 1 et temps 3

Selon le test de Wilcoxon d'échantillons appariés, il existe une différence entre les résultats à l'échelle de motivation intrinsèque entre le temps 1 et le temps 3. Ceci correspond à un effet de taille de $d=0.338$, ce qui est un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen. De plus, il y a également une différence entre les résultats à l'échelle de motivation extrinsèque entre le temps 1 et 3: les réponses au temps 3 sont également supérieures à celles du temps 1. Ceci correspond à un effet de taille de 0.348, ce qui est un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen.

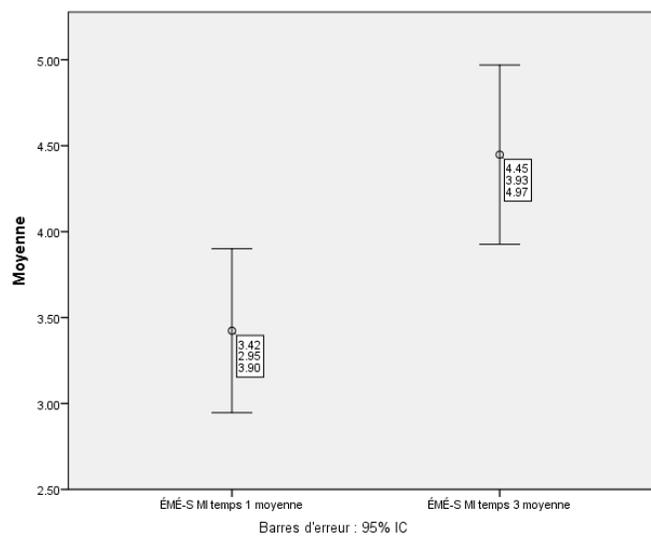


Figure 11 : Graphique de barres de chevauchement entre la motivation intrinsèque au temps 1 et au temps 3

Le graphique de barres d'erreurs ci-dessus montre qu'il n'y a pas de chevauchement des barres d'erreur entre les moyennes sur l'échelle de motivation intrinsèque: la valeur maximum au temps 1 est de 3.90 et la valeur minimum au temps 3 est de 3.93. Alors, les participants ont effectivement plus de motivation académique intrinsèque en FGA (au temps 3) qu'ils en ont eu à l'école secondaire (temps 1).

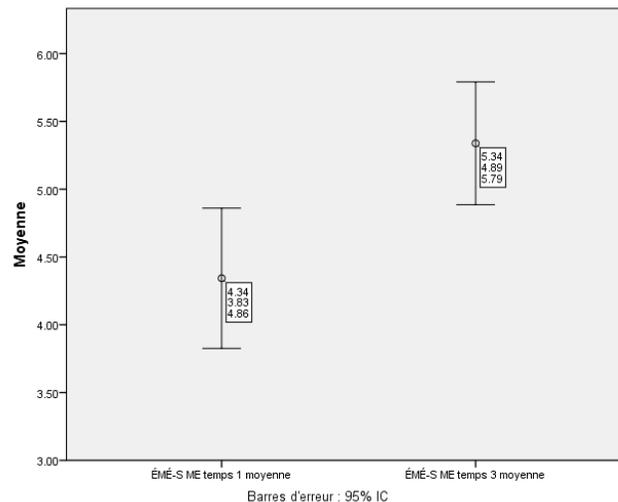


Figure 12 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque au temps 1 et la motivation extrinsèque au temps 3

Il semble aussi y avoir une différence importante entre la motivation extrinsèque au temps 1 et au temps 3 puisqu'il n'y a pas de chevauchement des barres d'erreur entre les moyennes: la valeur maximum au temps 1 est de 4.86 et la valeur minimum au temps 3 est de 4.89. Donc, les participants ont également plus de motivation extrinsèque en FGA (au temps 3) qu'ils disent en avoir eu au secondaire (au temps 1).

En ce qui concerne les différents types de motivation extrinsèque :

	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3		ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3		ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3
ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	$r = .201, p = 0.246 > .05$ $Z = -2.954, p = 0.003 < .05^*$	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	$r = 0.424, p = 0.011 < .05^*$ $Z = -3.400, p = 0.001 < .05^*$	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	$r = .169, p = 0.331 > .05$ $Z = -3.008, p = 0.003 < .05^*$

Tableau 7 : Comparaison entre les résultats de l'échelle ÉMÉ-S sur différents temps

Il y a une corrélation positive, mais non-significative entre les résultats de l'échelle de motivation extrinsèque identifiée au temps 1 et 3 et entre les résultats de l'échelle de motivation extrinsèque régulation externe. Malgré cela, il existe une corrélation positive et significative entre les résultats de motivation extrinsèque introjectée entre le temps 1 et 3 et s'il s'agit d'une corrélation moyenne. Alors, plus un participant avait de la motivation extrinsèque introjectée au temps 1, plus il y en aura également au temps 3, ce qui n'est pas le cas pour les 2 autres types de motivation extrinsèque.

Il existe une différence entre les résultats de l'échelle ÉMÉ-S motivation extrinsèque identifiée, de l'échelle ÉMÉ-S motivation extrinsèque introjectée et l'échelle ÉMÉ-S motivation extrinsèque externe entre les temps 1 et 3, selon le test de Wilcoxon d'échantillons appariés. Les résultats de ces échelles sont supérieurs au temps 3 par rapport au temps 1. La taille de l'effet de la différence des résultats de la motivation extrinsèque identifiée est de $d=0.337$, ce qui représente un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen. La taille de l'effet de la différence des résultats de la motivation extrinsèque introjectée est de $d=0.387$, ce qui représente également un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen. La taille de l'effet de la différence des résultats de la motivation extrinsèque régulation externe est de $d=0.342$, ce qui est aussi un effet petit à moyen sur l'échelle de Cohen.

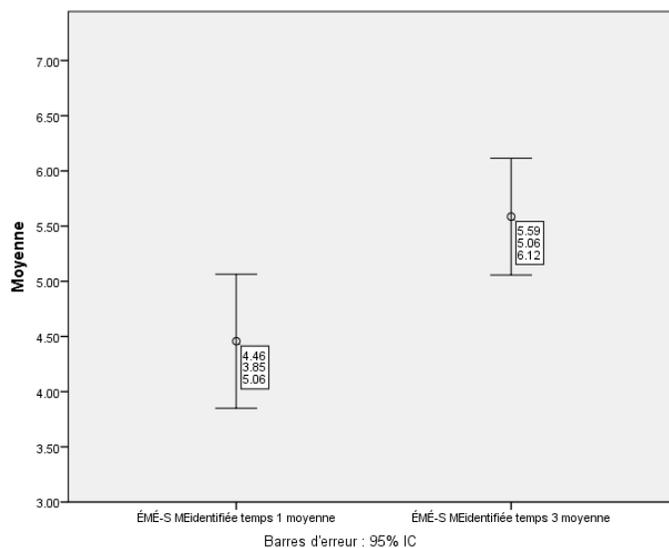


Figure 13 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque identifiée au temps 1 et au temps 3

Il existe un chevauchement faible entre les moyennes sur l'échelle de motivation extrinsèque identifiée. En effet, la valeur maximum de la moyenne au temps 1 est de 5.06 et la valeur minimum au temps 3 est également de 5.06.

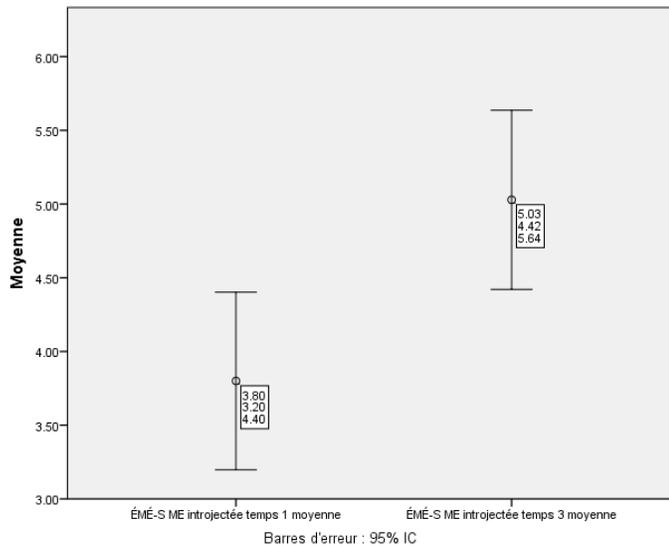


Figure 14 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque introjectée au temps 1 et au temps 3

Il n'y a pas de chevauchement des barres d'erreur entre les moyennes sur l'échelle de motivation extrinsèque introjectée selon le graphique ci-dessus, car la valeur maximum de la moyenne au temps 1 est de 4.40 et que la valeur minimum au temps 3 est de 4.42.

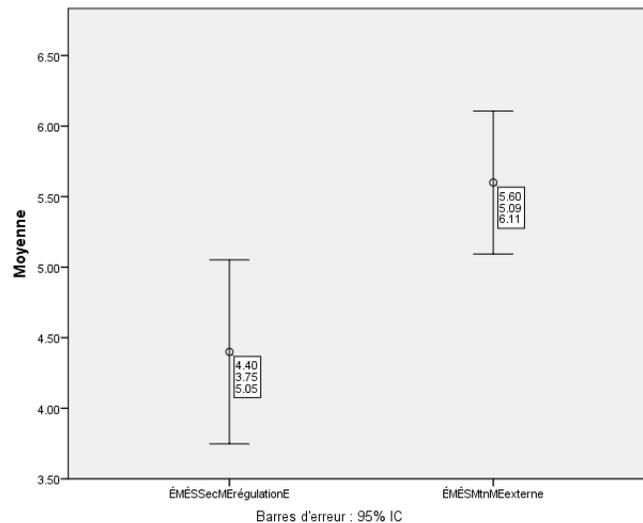


Figure 15 : Graphique de barres de chevauchement pour la motivation extrinsèque externe au temps 1 et au temps 3

Il n'existe pas de chevauchement entre les barres d'erreurs entre les moyennes sur l'échelle de motivation extrinsèque régulation externe selon le graphique ci-dessus, car la valeur maximum de la moyenne au temps 1 est de 5.05 et que la valeur minimum au temps 3 est de 5.09. Alors, la différence entre les moyennes des deux temps est statistiquement différente de zéro.

On peut conclure que les participants ont une plus grande motivation extrinsèque identifiée au temps 3 qu'au temps 1, mais surtout qu'ils ont une plus grande motivation extrinsèque introjectée et une plus grande motivation extrinsèque externe au temps 3 par rapport au temps 1.

Finalement, pour l'échelle de démotivation sur les différents temps :

	ÉMÉ-S démotivation au temps 3
ÉMÉ-S démotivation au temps 1	$r=0.317, p=0.063>.05$ $Z=-4.250, p=0.000>.05^*$

Tableau 8 : Comparaison entre la démotivation au temps 1 et 3

Il existe une corrélation positive, mais non significative entre les résultats de l'échelle de démotivation entre le temps 1 et 3, mais il y a une différence dans ces mêmes résultats. Contrairement aux autres types de motivation, on note que les scores de démotivation au temps 1 sont supérieurs à ceux du temps 3. Ceci correspond à un effet de taille de $d=0.718$, ce qui est un grand effet sur l'échelle de Cohen.

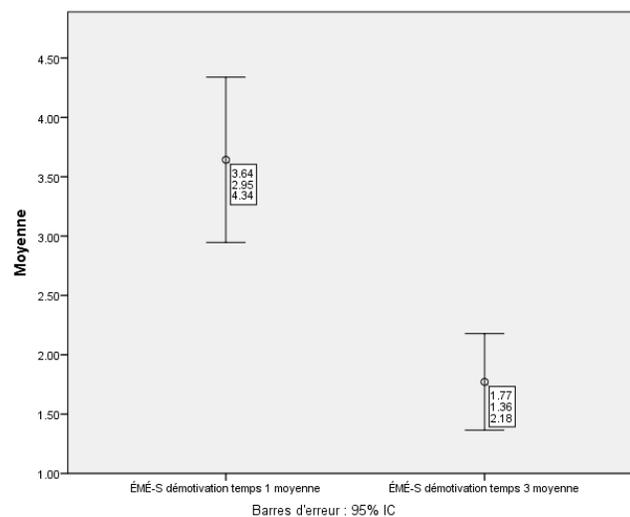


Figure 16 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la démotivation au temps 1 et au temps 3

La plus grande différence entre les barres d'erreurs de la moyenne existe entre l'échelle de démotivation entre le temps 1 et le temps 3. Les résultats au temps 1 sont nettement supérieurs à ceux du temps 3. Il n'y a aucun chevauchement entre les barres d'erreurs, avec le résultat minimum du temps 1 à 2.95 et le résultat maximum au temps 3 à 2.18. Conséquemment, les participants rapportent une plus grande démotivation à l'école secondaire (au temps 1) qu'à la FGA (au temps 3).

4.2.1.6 Comparaison entre les résultats sur l'échelle d'IA au temps 1 et 3

	IA mesures intrinsèques au temps 3		IA mesures extrinsèques au temps 3
IA mesures intrinsèques au temps 1	$r=0.603, p=0.000<.05^*$ $Z=-0.036, p=0.971>.05$	IA mesures extrinsèques au temps 1	$r=0.538, p=0.001<.05^*$ $Z=-1.002, p=0.317>.05$

Tableau 9 : Comparaison entre les résultats de l'échelle IA sur différents temps

Selon le tableau 9, il existe une corrélation positive et significative entre l'indice d'aspiration et les mesures intrinsèques au temps 1 et 3 et entre l'indice d'aspiration mesures extrinsèques au temps 1 et 3; on parle ici de corrélations assez grandes pour cette échelle.

Il n'existe ni de différences significatives entre les résultats aux échelles IA variables extrinsèques au temps 1 et au temps 3, ni entre les résultats aux échelles IA variables intrinsèques au temps 1 et au temps 3. Donc, ceci montre que l'aspiration des participants reste plutôt constante entre le temps 1 et le temps 3.

4.2.1.7 Résumé des résultats de l'objectif (1)

En résumé, pour les quatre premières échelles intrinsèques (BES, BEA, EDS et IS), nous constatons des corrélations positives et de tailles importantes entre les différents temps. Le test d'échantillons appariés montre que le bien-être subjectif, le bien-être affectif, l'estime de soi et l'identité scolaire sont significativement supérieurs en FGA sur ces mêmes mesures pendant le secondaire et pendant l'interruption des études. De plus, il y a seulement une corrélation positive moyenne entre la motivation intrinsèque en général et la motivation intrinsèque introjectée entre les temps 1 et 3, mais aucune corrélation significative entre les différents temps par rapport aux autres types de motivation. Il est intéressant de noter que les motivations intrinsèque, extrinsèque, extrinsèque identifiée, extrinsèque introjectée et extrinsèque externe au temps 3 sont supérieures par rapport au temps 1. Par contre, la démotivation au temps 1 (au secondaire) est supérieure à celle au temps 3 (en FGA). Pour terminer, il existe de fortes corrélations entre l'indice d'aspiration entre le temps 1 et 3, mais aucune différence significative entre les deux temps.

4.2.2 Comparaison entre les différents types de motivation et les autres variables d'intérêt

La sous-question de recherche a. demande à déterminer quel(s) type(s) de motivation(s) contribuent à un meilleur bien-être global ou subjectif, un bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire et réussite scolaire en formation générale pour adultes (au temps 3). Afin de répondre à cette question, il faut déterminer quelles sont les corrélations entre les résultats des différentes échelles de motivation et les autres variables (BES, BEA, EDS, IS et la moyenne générale) au temps 3.

Les différents types de motivation au temps 3	BES au temps 3
ÉMÉ-S Motivation intrinsèque	$r=0.381, p=0.017<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque	$r=0.126, p=0.445>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque identifiée	$r=-0.007, p=0.967>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque introjectée	$r=0.207, p=0.205>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque régulation externe	$r=-0.045, p=0.785>0.05$
ÉMÉ-S démotivation	$r=-0.007, p=0.968>0.05$

Tableau 10 : Comparaison entre le BES et les différents types de motivation

Les résultats du tableau 10 démontrent qu'il existe une corrélation positive et significative entre le bien-être subjectif et la motivation intrinsèque et que c'est une corrélation moyenne. Par contre, cette mesure de bien-être n'est pas corrélée avec aucun autre type de motivation : extrinsèque ou démotivation.

Les différents types de motivation au temps 3	BEA au temps 3
ÉMÉ-S Motivation intrinsèque	$r=0.211, p=0.198>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque	$r=-0.013, p=0.935>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque identifiée	$r=0.094, p=0.569>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque introjectée	$r=-0.098, p=0.554>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque régulation externe	$r=-0.081, p=0.623>0.05$
ÉMÉ-S démotivation	$r=-0.131, p=0.427>0.05$

Tableau 11 : Comparaison entre le BEA et les différents types de motivation

Aucune des corrélations entre le BEA et les différents types de motivation ne sont significatives, même qu'elles sont parfois presque nulles, comme c'est le cas de la motivation extrinsèque, de la motivation

extrinsèque introjectée et de la motivation extrinsèque régulation externe. On note une petite corrélation positive, mais non significative entre le BEA et la motivation intrinsèque et une corrélation négative non significative entre le BEA et la démotivation.

Les différents types de motivation au temps 3	EDS au temps 3
ÉMÉ-S Motivation intrinsèque	$r=0.260, p=0.110>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque	$r=-0.042, p=0.800>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque identifiée	$r=0.121, p=0.464>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque introjectée	$r=-0.162, p=0.324>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque régulation externe	$r=-0.212, p=0.194>0.05$
ÉMÉ-S démotivation	$r=-0.242, p=0.137>0.05$

Tableau 12 : Comparaison entre l'échelle d'estime de soi et les différents types de motivation

Il ne semble pas y avoir de corrélation significative entre l'échelle EDS au temps 3 et les échelles de différents types de motivation au temps 3.

Les différents types de motivation au temps 3	IS au temps 3
ÉMÉ-S Motivation intrinsèque	$r=0.690, p=0.000<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque	$r=0.646, p=0.000<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque identifiée	$r=0.355, p=0.027<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque introjectée	$r=0.671, p=0.000<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque régulation externe	$r=0.382, p=0.016<0.05^*$
ÉMÉ-S démotivation	$r=-0.482, p=0.002<0.05^*$

Tableau 13 : Comparaison entre l'échelle d'identité scolaire et les différents types de motivation

Nous observons des corrélations significatives et positives entre l'échelle d'identité scolaire au temps 3 et les différents types de motivations suivantes : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, la motivation extrinsèque identifiée et la motivation extrinsèque introjectée au temps 3. Les corrélations de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque sont fortes et celles de la motivation extrinsèque identifiée et de la motivation extrinsèque régulation externe sont de tailles moyennes.

Il existe aussi une corrélation négative et significative entre l'échelle d'identité scolaire au temps 3 et la démotivation au temps 3 et cette corrélation est également presque moyenne.

Les différents types de motivation au temps 3	Moyenne générale au temps 3
ÉMÉ-S Motivation intrinsèque	$r=0.103, p=0.574>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque	$r=0.096, p=0.600>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque identifiée	$r=0.048, p=0.796>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque introjectée	$r=-0.027, p=0.885>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque régulation externe	$r=0.214, p=0.239>0.05$
ÉMÉ-S démotivation	$r=-0.262, p=0.147>0.05$

Tableau 14 : Comparaison entre la moyenne générale rapportée par les participants et les différents types de motivation

Selon le tableau 14, aucune des corrélations entre la moyenne générale rapportée par les participants en FGA et les différents types de motivation n'est significative, mais on remarque une petite corrélation négative non statistiquement différente de zéro entre la démotivation et la moyenne générale.

Les différents types de motivation au temps 3	IA extrinsèque au temps 3	IA intrinsèque au temps 3
ÉMÉ-S Motivation intrinsèque	$r=0.242, p=0.137>0.05$	$r=0.548, p=0.003<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque	$r=0.265, p=0.103>0.05$	$r=0.379, p=0.017<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque identifiée	$r=0.004, p=0.982>0.05$	$r=0.208, p=0.204>0.05$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque introjectée	$r=-0.258, p=0.112>0.05$	$r=-0.317, p=0.049<0.05^*$
ÉMÉ-S Motivation extrinsèque régulation externe	$r=0.341, p=0.033<0.05^*$	$r=0.305, p=0.059>0.05$
ÉMÉ-S démotivation	$r=-0.048, p=0.773>0.05$	$r=-0.364, p=0.023<0.05^*$

Tableau 15 : Comparaison entre les différents types de motivation et l'indice d'aspiration

Selon le tableau 15, il n'y a pas de corrélation positive entre tous les types de motivation et l'IA extrinsèque au temps 3, sauf avec la motivation extrinsèque externe, où la corrélation est moyenne. Par ailleurs, il y a une grande corrélation positive et significative entre l'IA intrinsèque et la motivation intrinsèque. Ce qui est surprenant c'est qu'il est aussi corrélé avec la motivation extrinsèque (corrélation

moyenne et positive) et la motivation introjectée (corrélation moyenne et positive). Finalement, sans surprise, l'IS intrinsèque est négativement corrélé avec la démotivation (corrélation moyenne).

Les résultats du sous-objectif de recherche (a) indiquent que la motivation intrinsèque a une forte corrélation positive avec le bien-être subjectif, mais qu'aucun type de motivation n'a de corrélation significative avec le bien-être affectif, l'estime de soi ou la moyenne générale rapportée par les participants. On note qu'il y a de fortes corrélations positives entre les motivations intrinsèques, extrinsèques et extrinsèques introjectées et l'identité scolaire. De plus, il existe des corrélations positives et moyennes entre la motivation extrinsèque identifiée et la régulation externe et l'identité scolaire. Il y a également une forte corrélation négative et significative entre la démotivation et l'identité scolaire des participants. Pour terminer, l'IA extrinsèque a une corrélation moyenne et significative avec la régulation externe. Également, l'IA intrinsèque a une forte corrélation avec la motivation intrinsèque. Cependant, il détient aussi une corrélation moyenne et positive avec la motivation extrinsèque et la motivation introjectée, en plus d'une corrélation moyenne et négative avec la démotivation.

4.2.3 Corrélation entre le lieu de maîtrise des participants et les variables d'intérêt au temps 1, 2 et 3

Nous nous intéressons également de comprendre le lien entre le lieu de maîtrise des participants pendant les temps 1 et 3 par rapport aux autres variables d'intérêt intrinsèques et la moyenne générale auto rapportée au temps 1 et 3. Ceci est l'objectif (1) b.

4.2.3.1 Le lieu de maîtrise sur le décrochage et les variables d'intérêt durant le temps 1 et 2

Il n'existe pas de corrélations significatives entre le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et la moyenne générale, l'AC, les échelles BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S et IA au temps 1. Néanmoins, la corrélation entre le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et le bien-être subjectif est presque significative, $r=-0.322$, $p=0.052$ avec une corrélation négative et moyenne. Il n'y a également pas de corrélations significatives entre les variables d'intérêt au temps 2 (BES, BEA, EDS et IS) et le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes.

Corrélations	Obligation de quitter le secteur des jeunes
Moyenne générale au temps 1	$r=-0.061, p=0.721>0.05$
BES au temps 1	$r=-0.322, p=0.052^*$
BEA au temps 1	$r=0.035, p=0.837>0.05$
EDS au temps 1	$r=-0.277, p=0.097>0.05$
IS au temps 1	$r=-0.058, p=0.734>0.05$
ÉMÉ-S au temps 1 MI, ME, MEId, MEIn, MEEEx et DM	$r=-0.164, p=0.333>0.05; r=0.030, p=0.861; r=0.001, p=0.995; r=0.113, p=0.505>0.05; r=0.180, p=0.287>0.05; r=0.124, p=0.465>0.05$
IA EX et IN au temps 1	$r=0.169, p=0.317>0.05$ et $r=-0.249, p=0.137>0.05$
AC	$r=-0.140, p=0.407>0.05$

Tableau 16 : Le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 1

Corrélations	Obligation de quitter le secteur des jeunes
BES au temps 2	$r=-0.028, p=0.909>0.05$
BEA au temps 2	$r=-0.301, p=0.079>0.05$
EDS au temps 2	$r=-0.197, p=0.420>0.05$
IS au temps 2	$r=-0.389, p=0.100>0.05$

Tableau 17 : Le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 2

De plus, il ne semble pas y avoir de corrélation significative entre le choix personnel de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt au temps 1 et 2.

Corrélations	Choix personnel de quitter le secteur des jeunes
Moyenne générale au temps 1	$r=0.203, p=0.228>0.05$
BES au temps 1	$r=-0.050, p=0.767>0.05$
BEA au temps 1	$r=-0.212, p=0.209>0.05$
EDS au temps 1	$r=-0.216, p=0.199>0.05$
IS au temps 1	$r=-0.215, p=0.201>0.05$
ÉMÉ-S au temps 1 MI, ME, MEId, MEIn, MEReg et DM	$r=-0.108, p=0.523>0.05; r=-0.070, p=0.679; r=-0.118, p=0.485; r=0.024, p=0.887>0.05; r=-0.048, p=0.780>0.05; r=0.249, p=0.137>0.05;$
IA EX et IN au temps 1	$r=0.120, p=0.480>0.05; r=0.143, p=0.398>0.05$
AC	$r=-0.191, p=0.257>0.05$

Tableau 18 : Le sentiment de choix personnel de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 1

Corrélations	Choix personnel de quitter le secteur des jeunes
BES au temps 2	$r=-0.158, p=0.519>0.05$
BEA au temps 2	$r=-0.109, p=0.657>0.05$
EDS au temps 2	$r=0.060, p=0.807>0.05$
IS au temps 2	$r=-0.258, p=0.286>0.05$

Tableau 19 : Le sentiment de choix personnel de quitter le secteur des jeunes et les variables d'intérêt durant le temps 2

4.2.3.2 Le lieu de maîtrise sur le raccrochage en FGA et les variables d'intérêt au temps 2 et temps 3

Les participants ont également répondu s'ils se sont sentis obligés de revenir compléter leurs études dans le secteur des adultes et s'ils ont senti que c'était leur propre choix de compléter leurs études. Les corrélations entre ses variables et les variables d'intérêt au temps 2 et 3 ont été analysées.

Il n'y a pas de corrélation significative entre le sentiment d'obligation de raccrocher en FGA et la moyenne générale rapportée, l'AC, les échelles BES, BEA, EDS et IS au temps 2, et les échelles BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S et IA au temps 3.

	Le sentiment d'obligation de rattachage
Autocompassion	$r=0.098, p=0.577>0.05$
BES au temps 2	$r=-0.062, p=0.801>0.05$
BEA au temps 2	$r=-0.268, p=0.267>0.05$
EDS au temps 2	$r=-0.125, p=0.609>0.05$
IS au temps 2	$r=0.088, p=0.721>0.05$
Moyenne générale au temps 3	$r=0.037, p=0.841>0.05$
BES au temps 3	$r=-0.117, p=0.477>0.05$
BEA au temps 3	$r=-0.028, p=0.865>0.05$
EDS au temps 3	$r=-0.097, p=0.557>0.05$
IS au temps 3	$r=-0.023, p=0.890>0.05$
ÉMÉ-S au temps 3 MI, ME, MEId, MEIn, MERég et DM	$r=-0.106, p=0.519>0.05; r=0.019, p=0.911>0.05; r=-0.005, p=0.975>0.05; r=0.009, p=0.975>0.05; r=-0.144, p=0.382>0.05; r=-0.082, p=0.618>0.05;$
IA EX et IN au temps 3	$r=-0.023, p=0.889>0.05$ et $r=0.018, p=0.912>0.05$

Tableau 20 : Le sentiment d'obligation de rattachage et les variables d'intérêt au temps 2 et temps 3

	Le sentiment de choix personnel de rattachage
Autocompassion	$r=-0.091, p=0.603>0.05$
BES au temps 2	$r=-0.317, p=0.187>0.05$
BEA au temps 2	$r=-0.234, p=0.335>0.05$
EDS au temps 2	$r=-0.335, p=0.161>0.05$
IS au temps 2	$r=-0.029, p=0.908>0.05$
Moyenne générale au temps 3	$r=0.019, p=0.916>0.05$
BES au temps 3	$r=-0.174, p=0.288>0.05$
BEA au temps 3	$r=-0.088, p=0.593>0.05$
EDS au temps 3	$r=-0.025, p=0.161>0.05$
ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	$r=0.250, p=0.125>0.05$
ÉMÉ-S MRég Ex au temps 3	$r=0.140, p=0.396>0.05$
IA EX au temps 3	$r=0.015, p=0.926>0.05$

Tableau 21 : Le sentiment de choix personnel de rattachage et les variables d'intérêt au temps 2

Il n'y a pas de corrélation positive entre le sentiment de choix personnel de rattachage en FGA et la moyenne générale rapportée, l'AC, les échelles BES, BEA, EDS et IS au temps 2, et BES, BEA, EDS,

ÉMÉ-S motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque régulation externe et IA extrinsèque au temps 3.

Une corrélation significative existe, cependant, entre le sentiment de choix personnel de raccrochage en FGA et les échelles IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, ÉMÉ-S motivation extrinsèque, ÉMÉ-S motivation extrinsèque introjectée, ÉMÉ-S démotivation et IA intrinsèque au temps 3.

	Le sentiment de choix personnel de raccrochage
IS au temps 3	$r=-0.504, p=0.001<0.05^*$
ÉMÉ-S motivation intrinsèque au temps 3	$r=0.435, p=0.006<0.05$
ÉMÉ-S motivation extrinsèque au temps 3	$r=0.381, p=0.017<0.05^*$
ÉMÉ-S motivation extrinsèque introjectée au temps 3	$r=0.333, p=0.039<0.05^*$
ÉMÉ-S démotivation au temps 3	$r=-0.408, p=0.010<0.05^*$
IA intrinsèque au temps 3	$r=0.342, p=0.033<0.05^*$

Tableau 22 : Le sentiment de choix personnel de raccrocher et les variables d'intérêt au temps 3

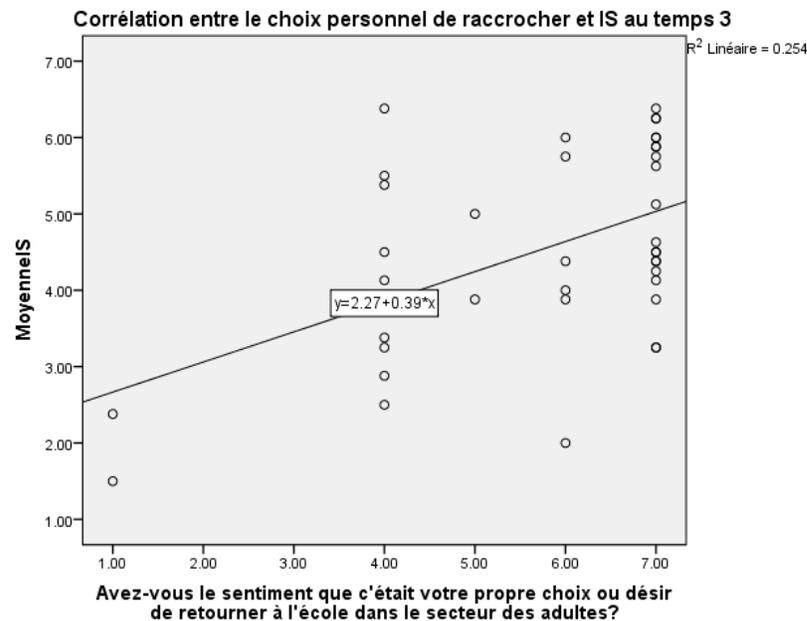


Figure 17 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et l'IS au temps 3

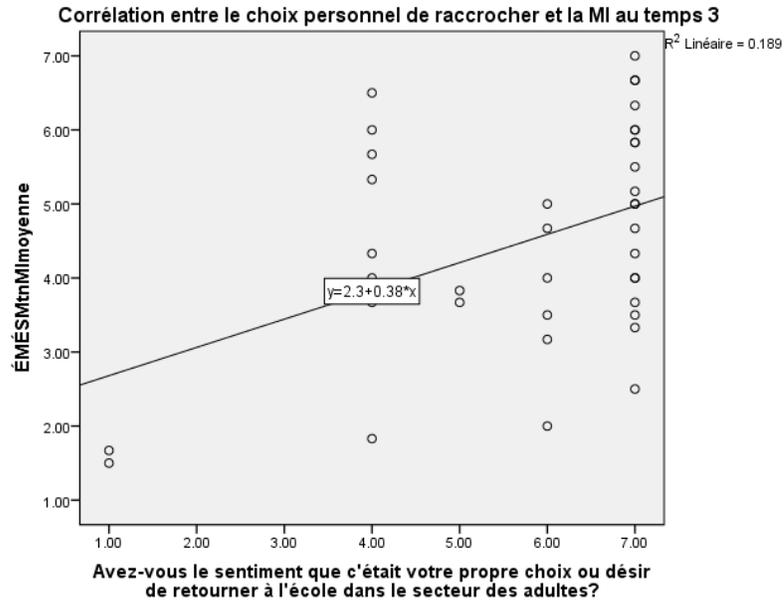


Figure 18 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la motivation intrinsèque au temps 3

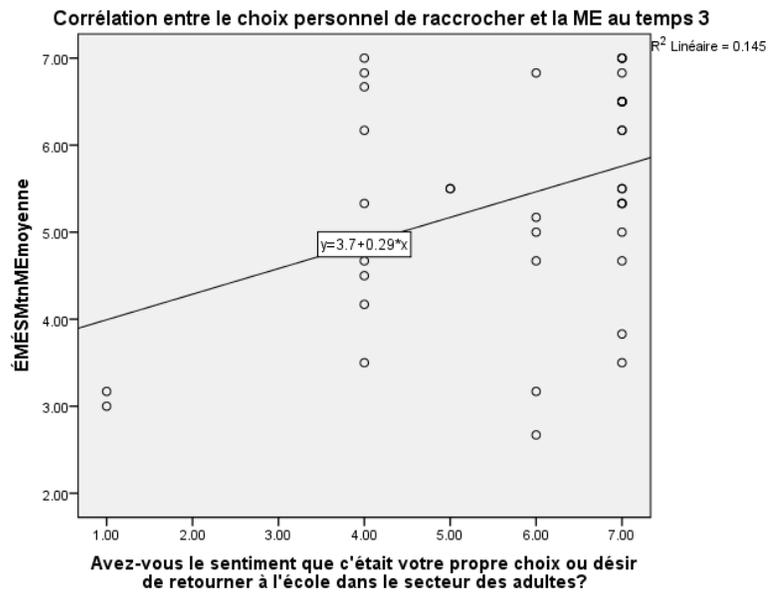


Figure 19 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la motivation extrinsèque au temps 3

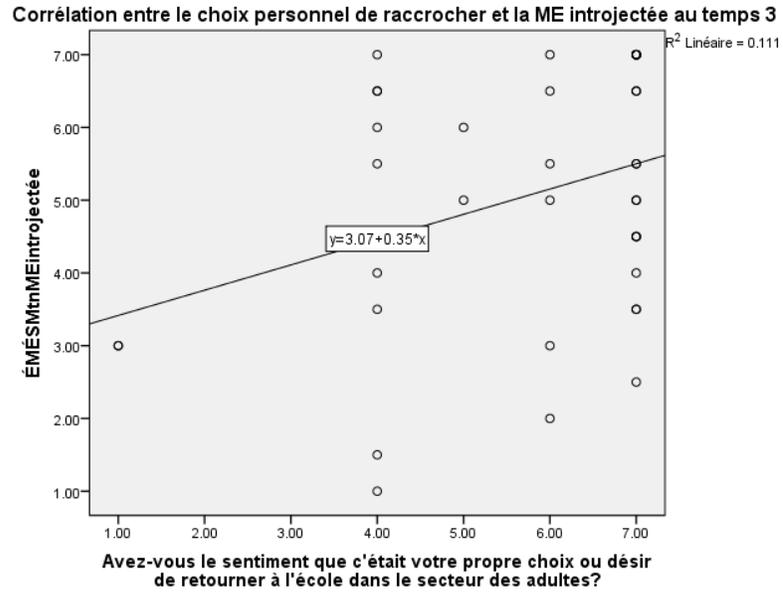


Figure 20 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la motivation extrinsèque introjectée au temps 3

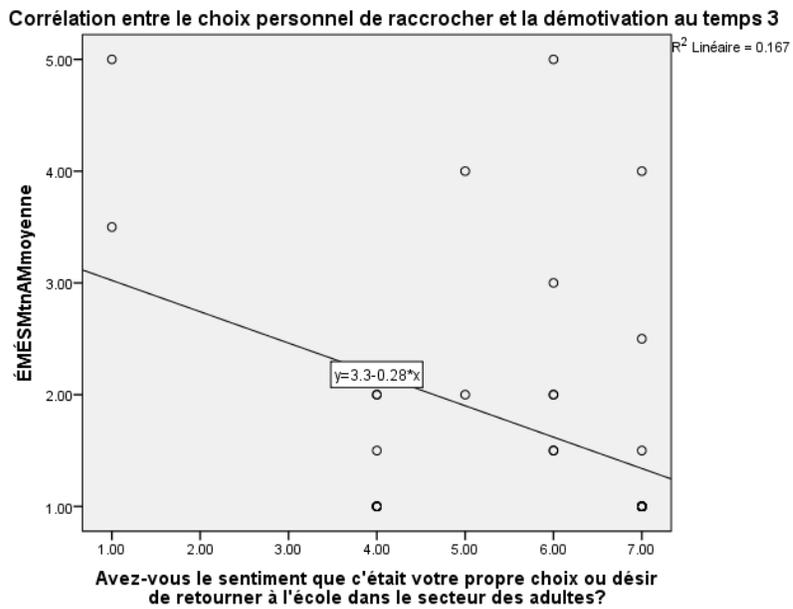


Figure 21 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et la démotivation au temps 3

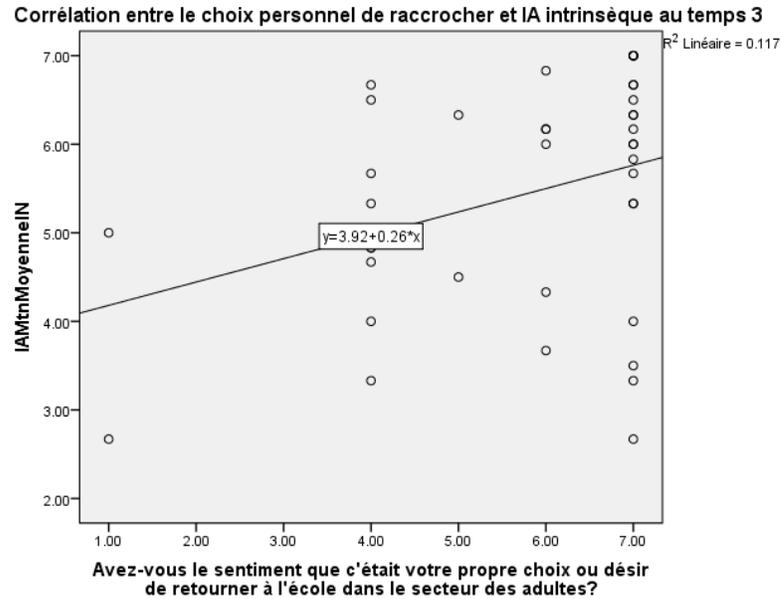


Figure 22 : Corrélation entre le choix personnel de raccrocher et l'IA intrinsèque au temps 3

4.2.3.3 Résumé du lien entre le lieu de maîtrise des participants et les variables intrinsèques d'intérêt

Au temps 1, il semble exister qu'un lien négatif entre le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes et le BES qui est presque significatif. Il n'y a aucune corrélation significative entre le choix personnel de quitter le secteur des jeunes et nos variables d'intérêt.

Les liens significatifs existant entre le lieu de maîtrise et les variables d'intérêt au temps 2 et 3 sont les suivants : il y a des corrélations positives et significatives entre le choix personnel de raccrochage et l'identité scolaire au temps 3, la motivation intrinsèque au temps 3, la motivation extrinsèque au temps 3, la motivation extrinsèque introjectée au temps 3 et l'indice d'aspiration intrinsèque au temps 3. Il existe par contre une corrélation négative et significative entre le choix personnel de raccrochage et la démotivation au temps 3.

4.2.4 Comparaison entre les différentes variables démographiques par rapport à nos variables intrinsèques d'intérêt

Le dernier objectif de recherche tente de déterminer quelle(s) variable(s) indépendante(s) (l'âge, le sexe, le niveau d'éducation de la mère, la situation d'emploi, l'interruption ou non des études, la durée de l'interruption, le nombre d'interruptions, le système francophone versus anglophone, l'origine ethnique, la durée du raccrochage) pourraient avoir une influence sur les variables d'intérêt (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S, IA et AC).

4.2.4.1 Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt

Le questionnaire comprenait la question suivante : « Quel est votre âge? » Les options de réponses étaient « 17 ans ou moins », « 18 à 21 ans », « 22 à 25 ans », « 26 à 29 ans », « 30 à 33 ans » et « 34 ans et plus ». Cependant, il n'y avait pas de participants de 34 ans et plus et les participants des groupes « 22 à 25 ans », « 26 à 29 ans » et « 30 à 33 ans » ont été regroupés dans la catégorie « 22 ans et plus » afin de rééquilibrer les groupes (avoir un nombre de participants plus égal) et de performer un test de Kruskal-Wallis d'échantillons indépendants plus fiable.

	BES au temps 1		BEA au temps 1	EDS au temps 1		IS au temps 1
Âge des participants	(H(2)=0.894, p=0.640)		(H(2)=1.930, p=0.381)	(H(2)=1.810, p=0.404)		(H(2)=1.767, p=0.413)
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S amotivation au temps 1
Âge des participants	(H(2)=1.408, p=0.495)	(H(2)=0.346, p=0.841)	(H(2)=2.487, p=0.288)	(H(2)=0.485, p=0.785)	(H(2)=0.932, p=0.628)	(H(2)=1.831, p=0.400)
	IA Ex au temps 1		IA In au temps 1		AC	
Âge des participants	(H(2)=1.216, p=0.544)		(H(2)=0.871, p=0.647)		(H(2)=0.460, p=0.794)	

Tableau 23 : Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt au temps 1

Selon ce test, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes d'âge des participants (17 ans ou moins, 18 à 21 ans et 22 ans et plus) et leurs résultats sur toutes les échelles au temps 1 (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, IA extrinsèques et IA intrinsèques). Il n'y a également aucune différence entre ses groupes par rapport à leurs résultats sur l'échelle d'AC.

	BES au temps 2	BEA au temps 2	EDS au temps 2	IS au temps 2
Âge des participants	(H(2)=1.943, p=0.379)	(H(2)=2.779, p=0.249)	(H(2)=1.157, p=0.561)	(H(2)=0.569, p=0.752)

Tableau 24 : Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt au temps 2

Selon le test de Kruskal Wallis d'échantillons indépendants, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes d'âge des participants (17 ans ou moins, 18 à 21 ans et 22 ans et plus) par rapport à leurs résultats sur les échelles BES, BEA, EDS et IS au temps 2.

	BES au temps 3		BEA au temps 3	EDS au temps 3		IS au temps 3
Âge des participants	(H(2)=0.059, p=0.971)		(H(2)=1.233, p=0.540)	(H(2)=0.938, p=0.626)		(H(2)=4.477, p=0.107)
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3
Âge des participants	(H(2)=2.418, p=0.298)	(H(2)=2.775, p=0.250)	(H(2)=1.107, p=0.575)	(H(2)=0.597, p=0.742)	(H(2)=3.882, p=0.144)	(H(2)=1.947, p=0.378)
	IA Ex au temps 3			IA In au temps 3		
Âge des participants	(H(2)=2.109, p=0.348)			(H(2)=5.547, p=0.062)		

Tableau 25 : Comparaison entre les différents groupes d'âge et les variables d'intérêt au temps 3

Selon le test de Kruskal Wallis d'échantillons indépendants, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes d'âge des participants (17 ans ou moins, 18 à 21 ans et 22 ans et plus) par rapport à leurs résultats sur toutes les échelles au temps 3 (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, IA extrinsèques et IA intrinsèques).

De ce fait, nous pouvons conclure que l'âge des participants ne semble pas avoir un effet sur les résultats des échelles d'intérêt (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S, IA et AC) pendant les temps 1, 2 et 3 (1 : au secondaire, 2 : pendant l'interruption et 3 : maintenant en FGA).

4.2.4.2 Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt

Les participants ont tous répondu à la question « Quel est votre sexe? ». Le test Mann-Whitney d'échantillons indépendants est utilisé ici pour comparer les femmes et les hommes sur les différentes variables d'intérêt.

	BES au temps 1		BEA au temps 1	EDS au temps 1		IS au temps 1
Sexe des participants	Z=-0.044, p=0.965>.05		Z=-0.864, p=0.388>.05	Z=-0.176, p=0.860>.05		Z=-0.512, p=0.609>.05
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1
Sexe des participants	Z=-1.054, p=0.292>.05	Z=-1.468, p=0.142>.05	Z=-1.073, p=0.283>.05	Z=-1.724, p=0.085>.05	Z=-0.925, p=0.355>.05	Z= -1.146, p=0.252>.05
	IA Ex au temps 1			IA In au temps 1		AC
Sexe des participants	Z=-0.337, p=0.736>.05			Z=-1.376, p=0.169>.05		Z=-1.043, p=0.297>.05

Tableau 26 : Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Selon le tableau 26, il n'existe pas de différence significative entre les hommes et les femmes au temps 1 par rapport à toutes les échelles au temps 1 (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque). Il n'y a également pas de différence significative entre ces groupes et leurs résultats sur l'échelle AC.

	BES au temps 2	BEA au temps 2	EDS au temps 2	IS au temps 2
Sexe des participants	Z=-0.532, p=0.595>.05	Z=-0.082, p=0.935>.05	Z=-0.204, p=0.838>.05	Z=-0.082, p=0.935>.05

Tableau 27 : Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2

Selon le test Mann-Whitney d'échantillons indépendants, il n'existe pas de différence significative entre les hommes et les femmes au temps 2 entre les variables BES, BEA, EDS et IS.

	BES au temps 3		BEA au temps 3		EDS au temps 3		IS au temps 3	
Sexe des participants	Z=-0.847, p=0.397>.05		Z=-0.324, p=0.746>.05		Z=-0.990, p=0.322>.05		Z=-0.451, p=0.652>.05	
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3		
Sexe des participants	Z=-0.719, p=0.472>.05	Z=-1.187, p=0.235>.05	Z=-0.608, p=0.543>.05	Z=-1.435, p=0.151>.05	Z=-0.670, p=0.503>.05	Z= -0.063, p=0.950>.05		
	IA Ex au temps 3				IA In au temps 3			
Sexe des participants	Z=-0.932, p=0.351>.05				Z=-0.296, p=0.767>.05			

Tableau 28 : Comparaison entre le sexe des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Selon le test Mann-Whitney d'échantillons indépendants, il n'existe pas de différence significative entre les hommes et les femmes au temps 3 concernant les variables BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, indice d'aspiration extrinsèque et indice d'aspiration intrinsèque.

Ainsi, nous pouvons conclure que le sexe des participants ne semble pas avoir un effet sur nos variables d'intérêt (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S, IA et AC) pendant les trois temps (1 :au secondaire, 2 : pendant l'interruption et 3 : maintenant en FGA).

4.2.4.3 Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt

Le test de Kruskal Wallis d'échantillons indépendants est utilisé pour cette comparaison en raison du fait qu'il y a quatre groupes à comparer : les différents niveaux d'éducation atteints par la mère des participants sont (1) le primaire, (2) le secondaire, (3) le CÉGEP et (4) l'université.

	BES au temps 1		BEA au temps 1	EDS au temps 1		IS au temps 1
Niveau d'éducation de la mère	(H(3)=0.924, p=0.820)		(H(3)=0.304, p=0.959)	(H(3)=1.457, p=0.692)		(H(3)=0.502, p=0.918)
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1
Niveau d'éducation de la mère	(H(2)=0.149, p=0.985)	(H(2)=1.523, p=0.677)	(H(2)=3.316, p=0.345)	(H(2)=1.038, p=0.792)	(H(2)=0.314, p=0.957)	(H(2)=1.805, p=0.614)
	IA Ex au temps 1			IA In au temps 1		AC
Niveau d'éducation de la mère	(H(2)=0.316, p=0.957)			(H(2)=2.199, p=0.532)		(H(3)=1.765, p=0.623)

Tableau 29 : Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Le test a démontré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les différents niveaux d'éducation atteints par la mère des participants (primaire, secondaire, CÉGEP et Université) par rapport à leurs résultats sur toutes les échelles au temps 1 (BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, indice d'aspiration extrinsèque et indice d'aspiration intrinsèque).

En ce qui concerne l'échelle d'autocompassion, le test de Kruskal Wallis d'échantillons indépendants a également démontré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les différents niveaux d'éducation atteints par la mère des participants (primaire, secondaire, CÉGEP et Université) par rapport à leurs résultats sur cette échelle.

	BES au temps 2	BEA au temps 2	EDS au temps 2	IS au temps 2
Niveau d'éducation de la mère	(H(3)=2.570, p=0.463)	(H(3)=3.447, p=0.328)	(H(3)=2.115, p=0.549)	(H(3)=0.866, p=0.834)

Tableau 30 : Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2

Le test n'a trouvé également aucune différence significative entre les différents niveaux d'éducation atteints par la mère des participants (primaire, secondaire, CÉGEP et Université) par rapport à leurs résultats sur les échelles BES, BEA, EDS et IS au temps 2.

	BES au temps 3		BEA au temps 3		EDS au temps 3		IS au temps 3	
Niveau d'éducation de la mère	(H(3)=1.138, p=0.768)		(H(3)=1.080, p=0.782)		(H(3)=0.130, p=0.988)		(H(3)=6.182, p=0.103)	
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3		
Niveau d'éducation de la mère	(H(2)=4.689, p=0.196)	(H(2)=3.815, p=0.282)	(H(2)=0.965, p=0.810)	(H(2)=2.944, p=0.400)	(H(3)=7.813, p=0.050)*	(H(2)=4.215, p=0.239)		
	IA Ex au temps 3				IA In au temps 3			
Niveau d'éducation de la mère	(H(2)=1.655, p=0.647)				(H(2)=1.734, p=0.629)			

Tableau 31 : Comparaison entre le plus haut niveau d'éducation atteint par la mère des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Finalement, pour le temps 3, il n'y a aucune différence significative entre les différents niveaux d'éducation atteints par la mère des participants (primaire, secondaire, CÉGEP et Université) par rapport à leurs résultats sur les échelles suivantes au temps 3 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, démotivation, IA extrinsèques et IA intrinsèques.

Cependant, il existe une différence significative entre les différents niveaux d'éducation atteints par la mère des participants (primaire, secondaire, CÉGEP et Université) par rapport à leurs résultats sur les échelles ÉMÉ-S motivation extrinsèque régulation externe. Selon les rangs moyens de ces groupes, la tendance serait que les participants dont la mère a atteint l'université ont moins de régulation externe que les participants des autres groupes.

Par conséquent, nous pouvons conclure que le niveau d'éducation atteint par la mère des participants n'a pas d'impact sur les variables intrinsèques au temps 1, 2 et sur la majorité de ces variables au temps 3, sauf dans le cas de la motivation extrinsèque régulation externe.

4.2.4.4 Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt

Les choix proposés aux participants pour leur situation d'emploi actuelle étaient : « emploi à temps plein » (n=1), « emploi à temps partiel » (n=16), « sans emploi, en recherche » (n=11), « sans emploi, n'en cherche pas » (n=11) et quelques participants ont décidé de ne pas répondre à la question (n=5). Les groupes d'emploi à temps partiel (1), sans emploi, en recherche (2) et sans emploi, n'en cherche pas (3) sont comparés avec le test Kruskal-Wallis d'échantillons indépendants.

	BES au temps 1		BEA au temps 1		EDS au temps 1		IS au temps 1	
Situation d'emploi	(H(2)=2.494, p=0.287)		(H(2)=0.841, p=0.657)		(H(2)=0.224, p=0.894)		(H(2)=0.069, p=0.966)	
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1		
Situation d'emploi	(H(2)=1.133, p=0.568)	(H(2)=0.530, p=0.767)	(H(2)=0.295, p=0.863)	(H(2)=0.933, p=0.627)	(H(2)=0.790, p=0.674)	(H(2)=5.801, p=0.035)*		
	IA Ex au temps 1			IA In au temps 1		AC		
Situation d'emploi	(H(2)=6.724, p=0.035)*			(H(2)=1.932, p=0.381)		(H(3)=1.071, p=0.586)		

Tableau 32 : Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Selon nos résultats, il n'y a pas de différences significatives entre les groupes avec différentes situations d'emploi ((1) emploi à temps partiel; (2) sans emploi, en recherche; (3) sans emploi, n'en cherche pas) par rapport à leurs résultats sur les échelles suivantes au temps 1 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée et IA intrinsèques. Il n'y a également pas de différences significatives entre ces groupes sur l'échelle AC.

Néanmoins, les valeurs p pour les échelles ÉMÉ-S démotivation et IA extrinsèque sont significatives. Ainsi, les participants ayant un emploi à temps partiel au temps 3, semblent avoir moins de démotivation au temps 1 par rapport aux deux autres groupes. En revanche, les participants n'ayant pas d'emploi et n'en cherchant pas au temps 3 rapportent un plus grand taux d'indice d'aspiration extrinsèque au temps 1.

Il n'y a pas de différences significatives entre les groupes avec différentes situations d'emploi (emploi à temps partiel; sans emploi, en recherche; sans emploi, n'en cherche pas) par rapport à leurs résultats sur les échelles suivantes au temps 2 : BES, BEA, EDS et IS.

	BES au temps 2	BEA au temps 2	EDS au temps 2	IS au temps 2
Situation d'emploi	(H(2)=1.027, p=0.599)	(H(2)=1.745, p=0.418)	(H(2)=2.424, p=0.298)	(H(2)=3.994, p=0.136)

Tableau 33 : Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2

Le tableau 34 nous révèle qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes avec différentes situations d'emploi (emploi à temps partiel; sans emploi, en recherche; sans emploi, n'en cherche pas) par rapport à leurs résultats sur les échelles suivantes au temps 3 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, IA extrinsèque et IA intrinsèque.

	BES au temps 3		BEA au temps 3		EDS au temps 3		IS au temps 3	
Situation d'emploi	(H(2)=3.164, p=0.206)		(H(2)=2.732, p=0.255)		(H(2)=4.652, p=0.098)		(H(2)=0.877, p=0.645)	
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3		
Situation d'emploi	(H(2)=0.111, p=0.946)	(H(2)=1.202, p=0.548)	(H(2)=1.343, p=0.511)	(H(2)=0.713, p=0.700)	(H(2)=5.122, p=0.077)	(H(2)=6.709, p=0.035)*		
	IA Ex au temps 3				IA In au temps 3			
Situation d'emploi	(H(2)=2.391, p=0.303)				(H(2)=0.058, p=0.972)			

Tableau 34 : Comparaison entre la situation d'emploi des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Aussi, il semblerait qu'il existe une différence significative entre les différents groupes de situation d'emploi sur l'échelle de démotivation. Selon les rangs moyens, les participants ayant un emploi à temps partiel au temps 3 rapportent le plus bas taux de démotivation au temps 3 et les participants n'ayant pas d'emploi tout étant à la recherche rapportent le plus haut taux de démotivation.

Donc, il semblerait que les participants ayant un emploi à temps partiel affichent au temps 1 et au temps 3 le plus bas taux de démotivation par rapport aux autres groupes. Au temps 1, les participants

n'ayant pas d'emploi et n'en cherchant pas ont des aspirations extrinsèques supérieures par rapport aux autres groupes, mais cela ne semble que se produire au temps 1 et non au temps 3.

4.2.4.5 Comparaison entre les participants ayant interrompu leurs études après le secondaire et ceux ne les ayant pas interrompus

Les participants ont répondu s'ils ont interrompu leurs études pendant un certain temps avant de retourner compléter leur cheminement en FGA. Vingt participants n'ont pas interrompu leurs études (45.5%), 18 les ont interrompus (40.9%) et 6 réponses sont manquantes (13.6%), soit parce que le participant n'a pas étudié au secondaire au Québec ou parce qu'il a arrêté sa participation au questionnaire.

	BES au temps 1		BEA au temps 1		EDS au temps 1		IS au temps 1	
Interruption ou non des études	Z=-1.318, p=0.188>.05		Z=-0.688, p=0.491>.05		Z=-1.948, p=0.051>.05*		Z=-2.092, p=0.036<.05*	
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1		
Interruption ou non des études	Z=-1.932, p=0.053>.05	Z=-1.468, p=0.146>.05	Z=-2.263, p=0.024<.05*	Z=-1.002, p=0.316>.05	Z=-2.071, p=0.038<.05*	Z=-1.807, p=0.071>.05		
	IA Ex au temps 1			IA In au temps 1		AC		
Interruption ou non des études	Z=-0.293, p=0.769>.05			Z=-0.381, p=0.704>.05		Z=-0.879, p=0.379>.05		

Tableau 35 : Comparaison entre l'interruption ou non des études après le secondaire des participants et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Le test de Mann-Whitney d'échantillons indépendants a été utilisé ici encore une fois pour comparer les deux groupes (1) les participants ayant interrompu leurs études après le secondaire et (2) les participants n'ayant pas interrompu leurs études. Au temps 1, il n'existe pas de différence significative entre les groupes sur les échelles BES, BEA, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque introjectée, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque. Il n'existe également pas de différences significatives entre les deux groupes par rapport à leurs résultats sur l'échelle d'autocompassion.

Par contre, la valeur p de l'échelle EDS se trouve tout près du seuil de confiance de 5%, alors nous avons décidé de trouver la taille de l'effet également qui est de $d = 0.316$, ce qui est aussi un effet petit à

moyen sur l'échelle de Cohen. Selon les rangs moyens des groupes, les participants ayant interrompu leurs études ont une estime de soi inférieure à celle des participants n'ayant pas interrompu leurs études. Il existe également une différence significative entre les élèves ayant interrompu leurs études et ceux qui ne les ont pas interrompus après le secondaire au temps 1 sur l'échelle IS. Les résultats sur l'échelle d'IS sont supérieurs pour les élèves n'ayant pas interrompu leurs études versus ceux qui les ont interrompus. La taille de l'effet de Cohen correspond à $d=0.34$, ce qui est un effet petit à moyen sur cette échelle. Selon les rangs moyens des groupes, les participants n'ayant pas interrompu leurs études ont une identité scolaire supérieure aux participants ayant interrompu leurs études.

Par ailleurs, il y a une différence significative entre les élèves ayant interrompu leurs études et ceux qui ne les ont pas interrompus après le secondaire au temps 1 par rapport à leur motivation extrinsèque identifiée et leur motivation extrinsèque régulation externe. La motivation extrinsèque identifiée et la motivation extrinsèque régulation externe sont statistiquement supérieures chez les élèves qui n'ont pas interrompu leurs études versus ceux qui les ont interrompus. Les tailles d'effet de Cohen correspondent à 0.367 pour la motivation extrinsèque identifiée, ce qui est un effet petit à moyen, et 0.336 pour la motivation extrinsèque régulation externe, ce qui est aussi un effet petit à moyen sur cette échelle.

En conséquence, les participants n'ayant pas interrompu leurs études après le temps 1 avaient une estime de soi, identité scolaire, motivation extrinsèque identifiée et motivation extrinsèque régulation externe supérieure aux participants qui ont interrompu leurs études après le secondaire.

	BES au temps 3		BEA au temps 3		EDS au temps 3		IS au temps 3	
Interruption ou non des études	$Z=-0.332$, $p=0.740>.05$		$Z=-0.066$, $p=0.947$ $>.05$		$Z=-0.748$, $p=0.455>.05$		$Z=-1.011$, $p=0.312>.05$	
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3		
Interruption ou non des études	$Z=-1.078$, $p=0.281>.05$	$Z=-2.325$, $p=0.020<.05^*$	$Z=-1.373$, $p=0.170>.05$	$Z=-1.620$, $p=0.105>.05$	$Z=-1.211$, $p=0.226>.05$	$Z=-1.087$, $p=0.277>.05$		
	IA Ex au temps 3			IA In au temps 3				
Interruption ou non des études	$Z=-1.709$, $p=0.087>.05$			$Z=-1.195$, $p=0.232>.05$				

Tableau 36 : Comparaison entre l'interruption ou non des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Les participants de ces deux groupes ne peuvent pas être comparés au temps 2 vu que les participants du groupe qui n'ont pas interrompu leurs études n'ont pas répondu aux questions du temps 2. Par conséquent, nous les comparons seulement au temps 3. Selon le test Mann-Whitney d'échantillons indépendants, il n'existe pas de différence significative entre les élèves ayant interrompu leurs études et ceux qui ne les ont pas interrompus après le secondaire sur les échelles suivantes au temps 3 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque.

Néanmoins, il existe une différence significative entre les élèves ayant interrompu leurs études et ceux qui ne les ont pas interrompus après le secondaire au temps 3 sur l'échelle ÉMÉ-S motivation extrinsèque. En effet, celle-ci est supérieure chez les élèves ayant interrompu leurs études par rapport à ceux n'ayant pas interrompu leurs études après le secondaire selon les rangs moyens des groupes. Cela correspond à un coefficient de Cohen de $d=0.393$, ce qui est un effet petit à moyen sur cette échelle.

En résumé, nous pouvons conclure que la décision des participants d'interrompre des études ou non après le secondaire est étroitement liée avec l'estime de soi, l'identité scolaire, la motivation extrinsèque identifiée et la régulation externe au temps 1 qui s'avèrent supérieures chez les élèves n'ayant pas interrompu leurs études. Par contre, au temps 3, seule la motivation extrinsèque semble être supérieure pour les élèves ayant interrompu leurs études après le temps 1.

4.2.4.5 Comparaison entre le nombre d'interruptions des études des participants par rapport aux variables d'intérêt au temps 3

Chaque participant ayant interrompu ses études après l'école secondaire a répondu également combien de fois il les a interrompus (une fois ou plusieurs fois) et nous avons cherché à comparer ces participants par rapport à leurs résultats sur les variables d'intérêt au temps 2 et temps 3. Le test de Mann-Whitney d'échantillons indépendants est utilisé, mais aucune différence significative entre les deux groupes n'a pas été trouvée par rapport aux variables d'intérêt AC et BES, BEA, EDS et IS au temps 2 et par rapport aux variables BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S et IA au temps 3. De ce fait, le nombre de raccrochages ne semble pas avoir d'importante influence sur les facteurs intrinsèques de cette étude.

	Le nombre de fois que le participant a raccroché (une fois, 2 ou plus)
La moyenne générale rapportée en FGA	Z=-0.523, p=0.601>.05
Autocompassion	Z=-0.455, p=0.649
Bien-être social au temps 2	Z=-0.165, p=0.869>.05
Bien-être affectif au temps 2	Z=-0.579, p=0.562>.05
Estime de soi au temps 2	Z=-0.869, p=0.385>.05
Identité scolaire au temps 2	Z=-0.207, p=0.836>.05
Bien-être social au temps 3	Z=-0.870, p=0.384>.05
Bien-être affectif au temps 3	Z=-0.703, p=0.492>.05
Estime de soi au temps 3	Z=-0.583, p=0.560>.05
Identité scolaire au temps 3	Z=-0.538, p=0.591>.05
ÉMÉ-S au temps 3 (MI, ME, MEId, MIIn, MEEEx, et DM)	Z=-0.331, p=0.741; Z=-0.583, p=0.560; Z=-0.045, p=0.964; Z=-1.136, p=0.256; Z=-0.568, p=0.570 et Z=-0.526, p=0.599
Indice d'aspiration au temps 3 (EX et IN)	Z=1.285, p=0.199 et Z=-0.497, p=0.619

Tableau 37 : Le nombre de fois que le participant ayant interrompu ses études a raccroché par rapport aux variables d'intérêt au temps 3

4.2.4.6 Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire des participants et les résultats aux variables

Les participants qui ont répondu « oui » à la question « Avez-vous interrompu vos études après le secondaire pendant un certain temps avant de commencer votre cheminement en formation générale pour adultes? » ont, par la suite, divulgué la longueur de l'interruption de leurs études. Les réponses ont ensuite été regroupées de la façon suivante : ceux qui ont interrompu leurs études pour « moins d'un an » (n=4), pour « 1 à 5 ans » (n=10) et pour « 6 à 10 ans » (n=5). Le test de Kruskal-Wallis d'échantillons indépendants a été utilisé pour déterminer s'il y a une différence significative entre ces groupes. Il y a 4 participants qui ont interrompu leurs études pour moins d'un an (9.1%), 10 participants ayant interrompu leurs études pour 1 à 5 ans (22.7%) et 5 participants ayant interrompu leurs études pour 6 à 10 ans (11.4%).

	BES au temps 1	BEA au temps 1	EDS au temps 1	IS au temps 1		
Longueur d'interruption des études	(H(2)=3.114, p=0.211)	(H(2)=0.492, p=0.782)	(H(2)=1.886, p=0.389)	(H(2)=3.371, p=0.185)		
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1
Longueur d'interruption des études	(H(2)=0.971, p=0.615)	(H(2)=1.240, p=0.538)	(H(2)=2.832, p=0.243)	(H(2)=6.216, p=0.045)*	(H(2)=2.482, p=0.289)	(H(2)=2.847, p=0.241)
	IA Ex au temps 1		IA In au temps 1		AC	
Longueur d'interruption des études	(H(2)=1.284, p=0.526)		(H(2)=2.312, p=0.315)		(H(2)=2.809, p=0.245)	

Tableau 38 : Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Selon le test de Kruskal Wallis d'échantillons indépendants, il n'existe pas de différences significatives entre les participants selon la durée de l'interruption de leurs études au temps 2 (moins d'un an, 1 à 5 ans et 6 à 10 ans) par rapport aux échelles suivantes au temps 1 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque. Il n'y a également pas de différence entre ces groupes par rapport à l'échelle AC.

À l'opposé, nous trouvons une différence significative entre les participants et la durée de l'interruption de leurs études au temps 1 (moins d'un an, 1 à 5 ans et 6 à 10 ans) par rapport aux échelles ÉMÉ-S motivation extrinsèque introjectée. Selon les rangs moyens, les participants ayant interrompu leurs études pour moins d'un an ont le plus de motivation extrinsèque introjectée, suivis des participants ayant interrompu de 1 à 5 ans et le groupe de 6 à 10 ans en a le moins.

	BES au temps 2	BEA au temps 2	EDS au temps 2	IS au temps 2
Longueur d'interruption des études	(H(2)=0.025, p=0.988)	(H(2)=0.047, p=0.977)	(H(2)=2.057, p=0.357)	(H(2)=1.732, p=0.421)

Tableau 39 : Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 2

Il n'existe pas de différences significatives entre les participants et la durée de l'interruption de leurs études au temps 2 (moins d'un an, 1 à 5 ans et 6 à 10 ans) par rapport aux échelles BES, BEA, EDS et IS au temps 2.

	BES au temps 3		BEA au temps 3		EDS au temps 3		IS au temps 3	
Longueur d'interruption des études	(H(2)=1.135, p=0.567)		(H(2)=2.753, p=0.252)		(H(2)=7.659, p=0.022)*		(H(2)=1.715, p=0.424)	
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3		
Longueur d'interruption des études	(H(2)=0.951, p=0.622)	(H(2)=2.469, p=0.291)	(H(2)=1.913, p=0.384)	(H(2)=2.423, p=0.298)	(H(2)=3.380, p=0.185)	(H(2)=1.255, p=0.534)		
	IA Ex au temps 3				IA In au temps 3			
Longueur d'interruption des études	(H(2)=0.586, p=0.746)				(H(2)=2.320, p=0.313)			

Tableau 40 : Comparaison entre la durée de l'interruption des études après le secondaire et les résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Selon le tableau 40, il n'existe pas de différences significatives entre les participants et la durée de l'interruption de leurs études au temps 2 (moins d'un an, 1 à 5 ans et 6 à 10 ans) par rapport aux échelles suivantes au temps 3 : BES, BEA, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque régulation externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque.

Il semble exister une différence statistiquement significative entre les participants et la durée de l'interruption de leurs études au temps 2 (moins d'un an, 1 à 5 ans et 6 à 10 ans) par rapport à leurs résultats sur l'échelle EDS au temps 3.

4.2.4.7 Comparaison entre les participants selon le nombre de cours à terminer sur les variables d'intérêt au temps 3

Il est logique de croire qu'il y a une relation entre les résultats sur nos variables d'intérêt et le nombre de cours qu'un élève devrait terminer en FBD (des cours du secondaire 5, des cours du secondaire 4 et 5 et des cours du secondaire 3, 4 5 et plus). Cependant, selon le test de Kruskal-Wallis d'échantillons indépendants, une différence statistiquement significative entre les différents groupes n'a pas été

trouvée avec l'échelle AC et les échelles BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S ou IA et la moyenne générale rapportée au temps 3 (voir l'appendice 5). Cela semble assez surprenant puisqu'on pourrait s'imaginer qu'un élève ayant plus de cours à terminer sera plus démotivé qu'un élève qui doit en terminer moins.

	Les cours à terminer (des cours du secondaire 5, des cours du secondaire 4 et 5 et des cours du secondaire 3, 4 5 et plus)
La moyenne générale rapportée en FGA	H(2)=1.895, p=0.388
Autocompassion	H(2)=0.322, p=0.851
Bien-être social au temps 3	H(2)=0.207, p=0.902
Bien-être affectif au temps 3	H(2)=0.308, p=0.857
Estime de soi au temps 3	H(2)=1.807, p=0.405
Identité scolaire au temps 3	H(2)=0.171, p=0.918
ÉMÉ-S au temps 3 (MI, ME, MEId, MIIn, MEEEx, et DM)	(H(2)=3.047, p=0.218), (H(2)=1.574, p=0.455), (H(2)=0.049, p=0.976), (H(2)=1.684, p=0.431), (H(2)=1.633, p=0.442) et (H(2)=2.232, p=0.328)
Indice d'aspiration au temps 3 (EX et IN)	(H(2)=0.790, p=0.674) et (H(2)=4.715, p=0.095)

Tableau 41 : Les variables d'intérêt au temps 3 comparés par rapport aux cours à terminer à la FGA

4.2.4.8 Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt

Il a été intéressant dans cette recherche d'avoir eu l'opportunité de sonder des participants en FBD dans deux CEA francophones et dans un CEA anglophone. Cela crée une possibilité de déterminer s'il existe une différence entre ses groupes par rapport à nos variables d'intérêt. Le test Mann-Whitney d'échantillons indépendants a été utilisé pour faire cette comparaison entre les participants du système francophone (n=25) et les participants du système anglophone (n=19).

	BES au temps 1		BEA au temps 1		EDS au temps 1		IS au temps 1	
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.354, p=0.723>.05		Z=-1.140, p=0.254>.05		Z=-0.509, p=0.611>.05		Z=-0.185, p=0.853>.05	
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1		
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.308, p=0.758>.05	Z=-0.618, p=0.537>.05	Z=-1.144, p=0.252>.05	Z=-0.977, p=0.329>.05	Z=-0.804, p=0.421>.05	Z=-0.015, p=0.988>.05		
	IA Ex au temps 1		IA In au temps 1		AC			
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.432, p=0.66>.05		Z=-0.108, p=0.914>.05		Z=-0.142, p=0.887>.05			

Tableau 42 : Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Selon le tableau 42, n'existe pas de différence significative entre les élèves en FGA francophone et en FGA anglophone au temps 1 sur toutes les échelles : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée régulation externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque. Il n'existe également pas de différence statistiquement significative entre les élèves en FGA francophone et en FGA anglophone par rapport à l'échelle d'autocompassion.

Il n'existe pas de différence significative entre les élèves en FGA francophone et en FGA anglophone au temps 2 sur les échelles BES, BEA, EDS et IS.

	BES au temps 2		BEA au temps 2		EDS au temps 2		IS au temps 2	
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.371, p=0.711>.05		Z=-0.193, p=0.926>.05		Z=-0.046, p=0.963>.05		Z=-0.557, p=0.578>.05	

Tableau 43 : Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 2

	BES au temps 3		BEA au temps 3		EDS au temps 3		IS au temps 3
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.997, p=0.319>.05		Z=-0.484, p=0.629>.05		Z=-1.014, p=0.311>.05		Z=-0.396, p=0.692>.05
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3	
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.366, p=0.714>.05	Z=-0.999, p=0.318>.05	Z=-1.338, p=0.181>.05	Z=-0.576, p=0.565>.05	Z=-1.210, p=0.226>.05	Z=-0.642, p=0.521>.05	
	IA Ex au temps 3				IA In au temps 3		
FGA anglophone ou francophone	Z=-0.968, p=0.333>.05				Z=-0.249, p=0.803>.05		

Tableau 44 : Comparaison entre les participants du système francophone et les participants du système anglophone par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Il n'existe pas de différence significative entre les élèves en FGA francophone et en FGA anglophone au temps 3 sur toutes les échelles BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque.

En conclusion, il semblerait que la langue d'enseignement des participants n'a pas d'influence sur les variables d'intérêt.

4.2.4.7 Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt

Chaque participant a identifié s'il est un « immigrant de première génération » (n=13), un « immigrant de deuxième génération » (n=11), né au Québec mais ses parents sont nés ailleurs, ou s'il est « d'origine québécoise » (n=18), ses parents et lui-même sont nés au Québec. Le test Kruskal Wallis d'échantillons indépendants a été utilisé ici pour déterminer s'il y a des différences entre ces groupes par rapport à nos variables d'intérêt.

	BES au temps 1		BEA au temps 1	EDS au temps 1		IS au temps 1
Origine ethnique	(H(2)=1.304, p=0.521)		(H(2)=4.468, p=0.107)	(H(2)=0.243, p=0.886)		(H(2)=2.699, p=0.259)
	ÉMÉ-S MI au temps 1	ÉMÉ-S ME au temps 1	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 1	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 1	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 1	ÉMÉ-S démotivation au temps 1
Origine ethnique	(H(2)=3.855, p=0.146)	(H(2)=3.237, p=0.198)	(H(2)=2.047, p=0.359)	(H(2)=0.051, p=0.975)	(H(2)=0.275, p=0.872)	(H(4)=1.715, p=0.424)
	IA Ex au temps 1		IA In au temps 1		AC	
Origine ethnique	(H(2)=0.768, p=0.681)		(H(2)=2.161, p=0.339)		(H(2)=3.717, p=0.156)	

Tableau 45 : Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 1

Selon le test de Kruskal Wallis d'échantillons indépendants, il n'y a pas de différences significatives entre les différentes origines ethniques des participants selon toutes les échelles du temps 1 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée régulation externe, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque. Il n'y a également pas de différences significatives entre ces groupes par rapport à l'échelle d'autocompassion.

	BES au temps 2	BEA au temps 2	EDS au temps 2	IS au temps 2
Origine ethnique	(H(2)=1.097, p=0.578)	(H(2)=0.352, p=0.839)	(H(2)=4.086, p=0.130)	(H(2)=0.934, p=0.627)

Tableau 46 : Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 2

Il n'y a pas de différences significatives entre les différentes origines ethniques des participants selon les échelles BES, BEA, EDS, IS au temps 2.

	BES au temps 3		BEA au temps 3	EDS au temps 3		IS au temps 3
Origine ethnique	(H(2)=6.175, p=0.046)*		(H(2)=6.260, p=0.044)*	(H(2)=1.859, p=0.395)		(H(2)=4.208, p=0.122)
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3
Origine ethnique	(H(2)=0.883, p=0.643)	(H(2)=2.817, p=0.245)	(H(2)=0.160, p=0.923)	(H(2)=1.615, p=0.446)	H(2)=7.477, p=0.024*	(H(2)=0.064, p=0.969)
	IA Ex au temps 3		IA In au temps 3			
Origine ethnique	(H(2)=0.998, p=0.607)		(H(2)=3.285, p=0.194)			

Tableau 47 : Comparaison entre les participants de différentes origines ethniques par rapport à leurs résultats aux variables d'intérêt au temps 3

Aucunes différences significatives existent entre les différentes origines ethniques des participants selon les échelles suivantes au temps 3 : EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, démotivation, IA extrinsèque et IA intrinsèque.

Il y a une différence significative entre les groupes de différentes origines selon les échelles BES, BEA et la motivation extrinsèque externe.

Les immigrants de première génération ont un bien-être subjectif et un bien-être affectif plus grand, suivi des participants d'origine québécoise. Les immigrants de deuxième génération ont les résultats de BES et BEA les plus bas. Selon les rangs moyens, les participants d'origine québécoise semblent avoir la plus grande motivation extrinsèque externe par rapport aux deux autres groupes de participants.

4.2.4.8 Comparaison entre la variable de durée du raccrochage par rapport aux résultats sur les variables d'intérêt

Les participants ont aussi répondu à la question « Depuis combien de temps êtes-vous élève dans un centre d'éducation pour adultes? » et les choix de réponses étaient soit de « 3 mois ou moins » (n=14), « 4 à 6 mois » (n=9) ou « 7 mois et plus » (n=18). L'analyse a été effectuée avec le test de Kruskal-Wallis d'échantillons indépendants puisqu'il y avait trois groupes différents à comparer. Les groupes sont seulement comparés pour le temps 3.

	BES au temps 3		BEA au temps 3	EDS au temps 3		IS au temps 3
Temps du raccrochage	(H(2)=0.171, p=0.918)		(H(2)=1.894, p=0.388)	(H(2)=3.095, p=0.213)		(H(2)=3.627, p=0.163)
	ÉMÉ-S MI au temps 3	ÉMÉ-S ME au temps 3	ÉMÉ-S ME identifiée au temps 3	ÉMÉ-S ME introjectée au temps 3	ÉMÉ-S ME régulation externe au temps 3	ÉMÉ-S démotivation au temps 3
Temps du raccrochage	(H(2)=2.772, p=0.250)	(H(2)=3.281, p=0.194)	(H(2)=3.084, p=0.214)	(H(2)=0.803, p=0.669)	(H(2)=4.453, p=0.108)	(H(2)=4.604, p=0.100)
	IA Ex au temps 3		IA In au temps 3		AC	
Temps du raccrochage	(H(2)=7.006, p= 0.030*)		(H(2)=1.242, p=0.537)		(H(2)=1.438, p=0.487)	

Tableau 48 : Comparaison entre la variable de durée du raccrochage par rapport aux résultats sur les variables d'intérêt au temps 3

Il n'y a pas de différences significatives entre les différents groupes de durées de raccrochage différents (3 mois ou moins, 4 à 6 mois et 7 mois ou plus) par rapport aux résultats aux échelles suivantes au temps 3 : BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, motivation extrinsèque identifiée, motivation extrinsèque introjectée, motivation extrinsèque externe et démotivation et IA intrinsèque; finalement, il n'y a pas de différences significatives entre les différents groupes de durées de raccrochage différents (3 mois ou moins, 4 à 6 mois et 7 mois ou plus) par rapport à l'échelle d'autocompassion.

Néanmoins, il y a une différence significative entre les groupes de durées de raccrochage différents (3 mois ou moins, 4 à 6 mois et 7 mois ou plus) par rapport à l'échelle IA extrinsèque au temps 3. Les participants ayant raccroché depuis 3 mois ou moins semblent avoir l'aspiration extrinsèque la plus basse, suivi des participants ayant raccroché depuis 7 mois ou plus. Les participants ayant raccroché depuis 4 à 6 mois ont l'aspiration extrinsèque la plus haute.

4.2.4.9 Résumé des résultats du deuxième objectif de recherche

On peut conclure que des variables indépendantes incluses dans le questionnaire, l'âge, le sexe et la langue d'enseignement du participant n'a aucune influence sur les variables intrinsèques d'intérêt aux trois temps (1. Au secondaire; 2. Pendant l'interruption des études; 3. En FGA). Le niveau d'éducation de la mère n'a aucune influence sur les variables au temps 1 et 2, mais au temps 3, il

existe une différence entre les groupes (primaire, secondaire, CÉGEP et université) par rapport à leur motivation extrinsèque régulation externe.

Par rapport à la situation d'emploi, il semblerait que les participants ayant un emploi à temps partiel sont moins démotivés au temps 1 par rapport aux autres groupes et cette tendance se poursuit au temps 3. Les participants qui ne cherchent pas d'emploi en ce moment ont le plus de motivation extrinsèque au temps 1 et les participants n'ayant pas d'emploi mais qui en cherchent ont le plus grand taux de démotivation au temps 3.

L'éducation de la mère semble avoir une influence sur la motivation introjectée au temps 1, et un effet sur l'estime de soi au temps 3, mais cet effet semble négligeable. L'origine ethnique joue un rôle dans les résultats sur les échelles BES, BEA et ÉMÉ-S régulation externe au temps 3, où les participants de première génération ont le plus grand bien-être subjectif et bien-être affectif, mais les participants d'origine québécoise ont la plus grande motivation extrinsèque externe.

L'interruption ou non des études après le secondaire semble être la variable qui a de l'influence sur le plus de variables d'intérêt. Au temps 1, les élèves n'ayant pas interrompu leurs études avant d'aller en FGA ont rapporté une plus grande estime de soi, une plus grande identité scolaire, une plus grande motivation extrinsèque identifiée et une plus grande motivation extrinsèque régulation externe.

Malgré cela, au temps 3, les participants ayant interrompu leurs études rapportent une plus grande motivation extrinsèque et aucune différence significative entre ces groupes sur les autres variables. La durée de l'interruption montre que les participants ayant interrompu leurs études pour moins d'un an ont la plus grande motivation extrinsèque introjectée au temps 1. La durée du raccrochage des participants montre que les participants ayant raccroché depuis moins de trois mois ont l'aspiration extrinsèque la plus basse par rapport aux autres participants.

CHAPITRE V : La discussion

Ce chapitre a pour but de faire ressortir les résultats pertinents de la présente recherche, de les interpréter et de les comparer avec ceux obtenus par les chercheurs dans la littérature. Nous voulons dresser un portrait du parcours scolaire non-linéaire des élèves en FGA, et plus spécialement en FBD, pour pouvoir mieux comprendre le processus de décrochage et raccrochage scolaire. Rappelons que la question de recherche est la suivante : « Quels sont les facteurs personnels impliqués dans le décrochage, le raccrochage et la réussite scolaire en formation générale pour adultes? » Ainsi, nous voulons déterminer comment un élève parvient à atteindre ses objectifs éducatifs en FGA et déterminer si nos variables d'intérêt y sont pour quelque chose.

Dans la littérature, certains chercheurs affirment que les motifs personnels de décrochage et raccrochage sont le plus souvent invoqués par les élèves qui quittent le secteur des jeunes et qui se réorientent dans le secteur des adultes (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011). C'est pour cette raison que nous avons décidé d'investiguer ceux-ci plus en détail en utilisant un questionnaire pour déterminer leur rôle dans le parcours scolaire non-linéaire de l'adulte-apprenant. Pour pouvoir répondre à notre question de recherche, nous avons dû répondre à deux objectifs et un sous-objectif avec nos analyses des résultats.

Ce chapitre se divise donc en six parties : la première partie traite du premier objectif de la recherche (5.1), la deuxième traite du sous-objectif a. (5.2), la troisième traite du deuxième sous-objectif b. (5.3), la quatrième partie traite du deuxième objectif de recherche (5.4), la cinquième partie tente de répondre à la question de recherche (5.5) et la dernière porte sur les limites de cette recherche (5.6).

5.1 La présence ou absence de changements des variables intrinsèques pendant les temps de transition 1, 2 et 3

Nous avons avancé une hypothèse qui expliquerait le fait que les élèves disent être plus motivés en FGA: les caractéristiques particulières des CEA pourraient produire un changement chez les élèves par rapport aux différents facteurs personnels (bien-être subjectif, bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire, motivation et indice d'aspiration) (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011) . Ainsi, le premier objectif de la recherche demande de décrire s'il y a des changements significatifs et spécifiques des variables intrinsèques (bien-être subjectif, bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire, motivation et indice d'aspiration) de l'élève en FGA (FBD) durant les étapes de transition

dans son cheminement scolaire. Pour compléter cette tâche, nous avons trouvé la corrélation entre les résultats de ces échelles entre les temps 1 (au secondaire), 2 (pendant l'interruption des études) et 3 (en FBD). Nous avons également utilisé le test de Wilcoxon d'échantillons appariés pour comparer s'il y avait une différence sur ces variables entre les différents temps.

Tout d'abord, nous avons trouvé une différence significative entre les résultats de bien-être subjectif au temps 1 et temps 3 et entre les temps 2 et temps 3. La différence entre ces temps semble plutôt logique puisque le BES en FGA (au temps 3) est statistiquement supérieure à celle des temps 1 et 2. Les élèves en FGA semblent alors avoir un meilleur bien-être subjectif et affectif au temps 3 comparé aux deux autres temps. Cela est confirmé par les différences entre les temps 1 et 3 et les temps 2 et 3 sur cette échelle de BEA. Les participants semblent également se sentir mieux dans leur peau en FGA, puisque leur EDS est significativement supérieur au temps 3 par rapport au temps 1 et temps 2. On remarque aussi que l'identité scolaire des participants est significativement supérieure au temps 3 qu'elle ne l'est au temps 1 et au temps 2. Le test de Wilcoxon a également trouvé une différence significative entre les différents types de motivation au temps 1 et au temps 3, où la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, la motivation extrinsèque régulation identifiée, introjectée et externe sont toutes supérieures au temps 3 par rapport au temps 1. Par contre, nous avons découvert que le taux de démotivation au temps 1 est supérieur à celui du temps 3. Il n'y a également pas de corrélation entre la démotivation aux deux temps, contrairement aux autres types de motivations. Ces résultats sont plutôt intéressants, car nous pourrions croire qu'un élève de FBD faisant partie de notre échantillon a plus de motivation intrinsèque et extrinsèque et moins de démotivation au temps 3 (par rapport au temps 1 et 2) et que cela est également corrélé avec un plus grand bien-être psychologique, estime de soi et identité scolaire (au temps 3 également).

Les résultats obtenus ci-dessus semblent concorder avec ceux de Marcotte, Lachance, et Lévesque (2011) qui ont découvert que la dépression (ou le peu de bien-être), le manque d'estime de soi, le manque d'autodétermination et la faible motivation feraient partie de raisons personnelles de décrochage. Comme expliqué précédemment dans la problématique, les facteurs personnels de décrochage et de persévérance scolaire incluent aussi le bien-être de l'élève, qui est intimement relié à son sentiment de compétence et à sa motivation (Diener et al., 1998; Pavot et Diener, 1993).

Conséquemment, parce que les participants de cette recherche rapportent un plus haut taux de bien-être au temps 3, il serait logique de penser que ces participants se sentent plus compétents en FGA

qu'à l'école secondaire. D'autre part, l'augmentation significative de l'identité scolaire montre que celle-ci est plus internalisée par les élèves en FGA et qu'ils se sentent probablement plus autodéterminés au temps 3 qu'ils ne le sont au temps 1 (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). Les élèves sondés rapportent, en effet, plus d'autodétermination en FGA qu'à l'école secondaire.

De plus, ils confirment les résultats des nombreuses études stipulant que la démotivation est corrélée avec le décrochage scolaire puisque les participants de cette recherche, ayant décroché à l'école secondaire, rapportent justement une plus grande démotivation au secondaire (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012; Taylor et al., 2012; Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). D'ailleurs, une baisse significative dans celle-ci pourrait signifier une meilleure persévérance scolaire en FBD pour les participants de cette recherche. Le fait que tous les types de motivation intrinsèque et extrinsèque semblent également être plus hauts au temps 3 montre peut-être qu'un élève en FBD peut persévérer même quand il subit les normes et régulations extérieures de son environnement sans les internaliser, comme il est le cas pour la régulation externe (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a). Les résultats de l'étude de Vallerand et al. (1997) montrent que les adultes ayant décroché ont moins de motivation intrinsèque, extrinsèque identifiée, introjectée, mais ils ont plus de démotivation; ils se sentent moins compétents et autodéterminés dans leurs études secondaires. C'est certainement le cas pour notre échantillon quand nous les comparons avec leurs résultats en FBD.

Malgré les différences trouvées entre le secondaire et la FGA dans les facteurs personnels, il existe de fortes corrélations entre le bien-être subjectif au temps 1, 2 et 3; entre le bien-être affectif au temps 1 et 3 et 2 et 3, mais pas entre les temps 1 et 3; également pour l'estime de soi entre les temps 1, 2 et 3 et l'identité scolaire au temps 1, 2 et 3. Par conséquent, en dépit d'une différence significative entre les résultats des participants au temps 3 par rapport aux autres temps, il semblerait que ceux qui ont plus de bien-être, estime de soi et identité scolaire au temps 1 et 2 et ont de grandes chances d'en avoir également au temps 3 également (au BES, BEA, EDS et IS). C'est pour cette raison que nous pouvons parler de changement en ce qui concerne ces variables, mais nous devons aussi tenir compte de ces corrélations.

Ensuite, il y a également des corrélations positives et significatives entre les temps 1 et 3 de la motivation extrinsèque et de la régulation introjectée, mais aucune corrélation significative entre la

motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et la démotivation. Conséquemment, la motivation intrinsèque, régulation identifiée, régulation externe ou démotivation au temps 1 n'ont pas nécessairement de lien avec les résultats au temps 3. Le résultat différent au temps 3 des élèves sur ces facteurs pourraient être des indicateurs d'une meilleure chance de réussite à atteindre leurs objectifs en FGA : un plus haut taux de motivation intrinsèque, régulation identifiée et régulation externe et un taux plus bas de démotivation.

Pour l'indice d'aspiration, il semblerait qu'il y ait des corrélations positives entre les aspirations intrinsèques et extrinsèques au temps 1 et 3, mais aucune différence selon le test de Wilcoxon. Cependant, un test de Wilcoxon (au temps 3) compare les IA extrinsèque et intrinsèques confirme les résultats de Rijavec, Brdar et Miljkovic (2011) qui stipulent que les individus avec un bon niveau de bien-être subjectif (ce qui est le cas de nos participants au temps 3), ont plus d'objectifs de vie intrinsèques qu'extrinsèques.

Ce que nous pouvons en conclure c'est qu'en général, il y a eu des changements significatifs et spécifiques des facteurs personnels des participants en FBD sondés durant leur parcours scolaire non-linéaire. Il semblerait également qu'ils affichent plus de bien-être, d'estime de soi, d'identité scolaire, de motivation intrinsèque, extrinsèque, régulation identifiée, régulation introjectée et de régulation externe en FGA qu'au secondaire et pendant l'interruption de leurs études. Ils rapportent également avoir moins de démotivation en FGA comparé à l'école secondaire. Ces résultats sont, probablement, positifs, car la littérature montre que la plupart de ces facteurs sont des prédictors de persévérance scolaire, et qu'ils sont négativement corrélés avec le décrochage scolaire : c'est ce que nous pouvons observer par rapport à leurs résultats au temps 1.

5.2 Les types de motivation et les autres facteurs personnels en FGA

Le sous-objectif a. vise à déterminer quelle(s) type(s) de motivation contribuent à un meilleur bien-être subjectif, bien-être affectif, estime de soi, identité et réussite scolaire en FGA. Selon les écrits d'un grand nombre de chercheurs, la motivation intrinsèque et l'autodétermination sont reliés avec le bien-être, la compétence, l'estime de soi et l'identité scolaire d'un élève et tous ces facteurs résultent en une meilleure persévérance scolaire (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997; Diener et al., 1998; Pavot et Diener, 1993). Par conséquent, nous avons décidé de découvrir si un tel lien existe vraiment dans nos données. Pour pouvoir compléter cet objectif, nous avons trouvé les corrélations entre les différentes motivations et

les autres variables intrinsèques (BES, BEA, EDS et IS) et les moyennes générales rapportées par les élèves en FGA.

Nos résultats ont montré qu'il y a une corrélation moyenne positive et significative entre le bien-être subjectif et la motivation intrinsèque, mais qu'il n'y a pas de corrélations significatives avec aucun autre type de motivation en FGA. En dépit de cela, on remarque une légère corrélation négative entre le bien-être subjectif et la démotivation. Cela semble correspondre avec les résultats des autres chercheurs qui affirment que le bien-être subjectif mène à un grand sentiment de compétence et celle-ci est une composante primordiale dans la motivation intrinsèque. Il est intéressant de noter que ce lien positif n'est pas observé avec les motivations extrinsèques. Pourtant, un plus grand taux de ceux-ci est ressenti par les élèves en FGA.

Il n'y a pas de corrélation significative entre le bien-être affectif et l'estime de soi avec toutes les types de motivations au temps 3, mais nous pouvons remarquer qu'il y a une légère corrélation positive entre ces deux variables et la motivation intrinsèque et que celle-ci continue à baisser et devient négative à mesure que l'on regarde des motivations de plus en plus extrinsèques. Elle est la plus grande, mais toujours non-significative, avec la démotivation suggérant quand même qu'il pourrait y avoir une relation négative existante entre le BEA et l'EDS et la démotivation. En ce qui concerne l'identité scolaire, toutes les motivations suivantes ont des relations positives avec cette variable : la motivation intrinsèque, extrinsèque, régulation identifiée, régulation introjectée et régulation externe. Ceci est plutôt surprenant pour ce qui est de la régulation externe puisqu'elle est vue comme la motivation extrinsèque la moins autodéterminée (Ryan et Deci, 2000a). De plus, il existe une relation négative et significative entre l'identité scolaire et la démotivation, ce qui semble être logique, car l'autodétermination et la motivation intrinsèque amènent les élèves à intérioriser leur identité d'élève, donc une démotivation devrait créer l'effet opposé (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997).

Les corrélations entre les moyennes générales rapportées par les participants ne sont pas significatives, mais nous pouvons remarquer une légère relation négative entre la démotivation et la moyenne générale. Plus un élève est démotivé, plus il aurait des chances d'avoir des notes plus basses. Dans l'objectif précédent nous avons constaté qu'il y a moins de démotivation au temps 3 qu'il y en a au temps 1, alors ces résultats sont certainement positifs. Malheureusement, nous n'avons

pas pu établir de lien significatif entre la motivation et la moyenne générale des élèves dans notre échantillon.

Finalement, il n'y a pas de lien entre la motivation intrinsèque et l'aspiration extrinsèque, mais il en existe un moyen entre la régulation externe et l'IA extrinsèque. Puisque selon Rijavec, Brdar et Miljkovic (2011), les aspirations intrinsèques ont un lien avec le bien-être subjectif et que celui-ci semble avoir un lien avec la motivation intrinsèque, alors l'aspiration extrinsèque devrait avoir un lien avec la motivation la moins autodéterminée. Ainsi, ces résultats semblent cohérents avec leurs affirmations. La plus grande corrélation a été trouvée entre l'IA intrinsèque et la motivation intrinsèque, ce qui semble également logique. En revanche, on trouve aussi un lien positif entre les motivations extrinsèque et introjectée, mais pas avec la motivation identifiée, malgré le fait qu'elle soit plus autodéterminée. En dernier lieu, il existe une relation négative entre la démotivation et l'IA intrinsèque. Cela confirme également les résultats et les liens trouvés dans la littérature.

5.3 Le lieu de maîtrise en lien avec les variables d'intérêt au temps 1, 2 et 3

Le deuxième sous-objectif b. tente de déterminer s'il existe un lien entre le lieu de maîtrise ressenti par un élève et ses résultats sur les variables intrinsèques d'intérêt et sur sa moyenne générale. Marcotte, Villatte, et Lévesque, (2014) et Deci et Ryan (1994) ont affirmé que l'autodétermination augmente le contrôle perçu de l'individu sur sa vie et son avenir (ou son lieu de maîtrise). D'après nos résultats, le sentiment d'obligation de quitter le secteur des jeunes a un lien négatif avec le bien-être social au secondaire, mais le plus grand lien semble être entre le choix personnel de raccrocher en FGA, ce qui amène à une grande identité scolaire, plus de motivation intrinsèque, extrinsèque, extrinsèque introjectée et IA intrinsèque pour nos participants. Il s'agit également d'un prédicteur négatif de démotivation en FGA. La relation opposée n'est, par contre, pas observée avec le sentiment d'obligation de raccrocher.

5.4 Les variables extrinsèques et les variables intrinsèques

Le deuxième objectif de cette recherche était de déterminer quelle(s) variable(s) extrinsèque(s) (l'âge, le sexe, le niveau d'éducation de la mère, la situation d'emploi, l'interruption ou non des études, la durée de l'interruption, le système francophone versus anglophone, l'origine ethnique, la durée du raccrochage) ont une relation avec nos variables intrinsèques d'intérêt (le bien-être subjectif, le bien-être affectif, estime de soi, identité scolaire, motivation et l'auto-compassion) pendant le parcours scolaire non-linéaire de l'adulte-apprenant (au temps 1, 2 et 3). Maintenant que nous avons démontré

le rôle des facteurs personnels dans le parcours scolaire des adultes apprenants, il est pertinent de voir si elles sont influencées par ces variables démographiques, la plupart, indépendantes.

Selon nos résultats, l'âge, le sexe, la langue d'enseignement et le nombre d'interruptions des études n'a aucune influence sur le bien-être subjectif ou affectif, l'estime de soi, l'identité scolaire, les différentes motivations ou l'indice d'aspiration sur les 3 temps sondés. Le fait qu'il n'y ait pas de différences entre les élèves dans le système francophone versus anglophone pourrait suggérer que ces systèmes ont sensiblement les mêmes caractéristiques et influencent la motivation et les autres facteurs de la même façon. Le fait que l'âge n'a pas d'influence est aussi un peu surprenant, car un participant plus âgé est quelqu'un ayant interrompu ses études pour, probablement, une plus longue durée, et cela pourrait avoir un impact sur sa motivation ou identité scolaire. Le nombre de cours à terminer en FGA n'a également aucun lien avec les variables intrinsèques ce qui semble plutôt surprenant, surtout par rapport à la motivation.

L'éducation de la mère semble seulement avoir de l'impact sur la régulation externe au temps 3, mais il ne semble pas y avoir d'impact sur les variables d'aucune autre période sondée. Vu qu'aucune autre variable ne semble être influencée, cette relation pourrait être le produit du hasard, surtout qu'elle est tout juste significative ($p=0.050$).

Un autre résultat qui semble contraire à la logique est que les participants ayant un emploi à temps partiel à la FGA rapportent moins de démotivation à l'école secondaire. On pourrait croire que de la démotivation corrélée avec le décrochage scolaire pourrait pousser un élève à se chercher un emploi. Il se pourrait que les participants voient la FGA comme un instrument pour pouvoir se chercher un meilleur emploi. Néanmoins, les participants n'ayant pas d'emploi, mais qui en cherchent, pourraient être démoralisés puisqu'ils n'ont pas atteint ce but, contrairement aux participants ayant un emploi à temps partiel.

Les participants ayant un emploi à temps partiel rapportent également moins de démotivation au temps 3 (en FGA). On pourrait en conclure que pour nos participants, avoir un emploi à temps partiel est un prédicteur d'un faible taux de démotivation académique en FGA. Il y a également une différence pour la motivation extrinsèque au temps 1, où les élèves n'ayant pas d'emploi et n'en cherchant pas ont plus de motivation extrinsèque au secondaire (au temps 1). Ces mêmes participants rapportent aussi le plus haut taux d'aspirations extrinsèques comparé aux autres participants. Comme nous l'avons constaté, la

motivation extrinsèque au temps 3 était corrélée avec les aspirations extrinsèques. Cela aurait pu indiquer moins de bien-être subjectif chez ces élèves, mais ce n'est pas le cas d'après nos résultats.

Les participants de différentes origines ethniques ne semblent pas afficher de différences par rapport aux différentes variables au temps 1 et 2, mais il existe des différences entre ces groupes au temps 3 par rapport à leur bien-être subjectif et bien-être affectif. Les immigrants de première génération semblent en avoir le plus (BES et BEA), suivi des participants d'origine québécoise et finalement par les immigrants de deuxième génération. Il serait difficile d'expliquer pourquoi nous avons obtenu de tels résultats et pour le moment, nous n'avons pas pu trouver une explication plausible dans la littérature pour ces résultats.

Dans le cadre théorique de cette recherche, nous avons établi les deux principaux groupes distincts sont les participants ayant raccroché tout de suite après l'école secondaire et les élèves ayant interrompu leurs études avant de raccrocher en formation générale pour adultes. À quelques reprises, nous avons traité des différences qui existent entre ces deux groupes. Alors, il est primordial de comparer ceux-ci pour déterminer s'ils présentent des différences également par rapport à nos variables d'intérêt.

D'après nos résultats, il y a des différences entre ces groupes au temps 1 par rapport à leur estime de soi, leur identité scolaire, leur motivation extrinsèque régulation identifiée et leur motivation extrinsèque régulation externe. Dans tous ces cas, les participants n'ayant pas interrompus leurs études ont des résultats supérieurs sur ces variables. Ainsi, les élèves n'ayant pas interrompu leurs études après le secondaire semblent avoir une meilleure estime de soi, une plus grande identité scolaire, une plus grande motivation identifiée et une plus grande motivation externe. Alors, il se pourrait que ces derniers soient déterminants pour prédire quels élèves seraient plus enclins à raccrocher tout de suite en FBD ou interrompre leurs études pendant un certain temps.

En dépit de cette différence, on ne peut pas affirmer qu'ils soient des prédicteurs chez les élèves qui décrochent de leurs études secondaires de façon permanente également puisque nous avons seulement des participants qui sont retournés aux études en FBD. Au temps 3, il existe une différence seulement par rapport à la motivation extrinsèque générale, mais cette fois-ci, les élèves ayant interrompu leurs études semblent en avoir plus. Conséquemment, ces élèves, maintenant retournés aux études, semblent avoir retrouvé, en moyenne, une estime de soi et identité scolaire semblable à celle des

élèves n'ayant pas interrompu leurs études, mais ils affichent aussi une motivation extrinsèque supérieure à ceux-ci. D'où nous pouvons conclure qu'il y a effectivement eu un changement dans ces facteurs personnels chez les élèves ayant interrompu leurs études. Le fait qu'ils aient plus de motivation extrinsèque que les élèves n'ayant pas interrompu leurs études pourrait vouloir dire que leur période d'interruption les a revigoré et qu'ils sont retournés à l'école parce qu'ils le voulaient vraiment, ou parce que les caractéristiques des CEA leur a permis de ressentir un plus grande motivation extrinsèque qu'avant.

En ce qui concerne la durée de l'interruption des participants, il existe seulement une différence par rapport à celle-ci au niveau de la motivation introjectée au temps 1 : les élèves ayant interrompu leurs études pour la plus petite durée en ont plus que les autres. Donc, une motivation introjectée pourrait pousser les élèves à retourner plus rapidement aux études. Nous avons décrit celle-ci comme la motivation qui pousse l'individu à maintenir son estime de soi, sa fierté, éviter de se sentir coupable, anxieux, ou pour ne pas décevoir les gens de son entourage (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a).

Finalement, par rapport à la durée du raccrochage, les élèves ayant raccroché depuis 3 mois ou moins rapportent le moins d'aspirations extrinsèques, suivi des élèves ayant raccroché depuis 7 mois ou plus et les élèves ayant raccroché depuis 4 à 6 mois en ont le plus. Il se pourrait que l'aspiration extrinsèque d'un élève fluctue assez rapidement ou qu'elle commence assez basse pour se stabiliser après un certain temps en FGA.

5.5 Répondre à la question de recherche

Ultimement, nous avons posé la question de recherche suivante : « Quels sont les facteurs personnels impliqués dans le décrochage, le raccrochage et la réussite scolaire en formation générale des adultes? ». Cette question comporte deux volets différents.

Nous voulions premièrement savoir s'il existe une différence qui se produit entre les facteurs personnels d'intérêt de cette recherche sur les différentes étapes de transition durant le parcours scolaire non-linéaire de l'adulte apprenant (temps 1 : au secondaire, temps 2 : pendant l'interruption des études, temps 3 : en FGA). La réponse de cette question est affirmative, il existe des différences entre le temps en FGA et les deux autres temps sur les facteurs suivants : BES, BEA, EDS, IS, motivations intrinsèque et extrinsèques et démotivation. Cependant, la réponse est négative en ce qui concerne l'indice d'aspiration.

Deuxièmement, nous voulions déterminer s'il existe une différence entre les élèves qui ne réussissent pas à terminer leur secondaire et ceux qui réussissent. Nous avons essayé de répondre à cette question en demandant aux élèves de rapporter leur moyenne générale au secondaire et en FGA à cause des contraintes administratives qui ne nous permettaient pas d'obtenir leurs résultats scolaires. Cette méthode ne nous a malheureusement pas vraiment permis de répondre à cette question. Par contre, nous avons tenté d'y répondre par rapport aux participants eux-mêmes quand nous les avons comparés pendant leur temps au secondaire (quand ils ont décroché) et en FGA, où ils ont décidé de revenir compléter leur cheminement. Certes, nous savons qu'un raccrochage en FGA n'est pas suffisant pour persévérer à l'école (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011), mais notre échantillon a montré plus de bien-être social, subjectif, estime de soi, identité scolaire, motivation intrinsèque et moins de démotivation en FGA et ce sont tous en lien avec la TAD et des prédicteurs de persévérance et réussite scolaire selon de nombreuses recherches (Barbeau, 1993; Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2002; Cossette, 2001; (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a; Ryan et Deci, 2000b; Ryan et Deci, 2012, Théberge, 2008). Les caractéristiques des établissements de FGA pourraient y être pour quelque chose : chaque élève peut étudier à son propre rythme sans devoir recommencer une année entière après un échec et où ils semblent avoir plus de soutien de leurs enseignants (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011; Rousseau et al., 2010). Dans les études de Rousseau et al. (2010) et de Cauvier et Desmarais (2013), les participants en FGA avaient affirmé qu'étudier dans les CEA était plus motivant grâce à un meilleur soutien et encadrement par les professeurs. Cela pourrait potentiellement avoir un effet sur nos variables intrinsèques d'intérêt.

Marcotte, Villate et Lévesque (2014) avaient trouvé que les expériences négatives dans le secteur des jeunes, les caractéristiques des CEA, les avantages de poursuivre son éducation dans les centre d'éducation pour adultes et le nouveau pouvoir décisionnel que les élèves ont la possibilité d'exercer pousse les adultes à terminer leur cheminement en FGA. Cela semble se confirmer également par les résultats du lieu de maîtrise. Il semble avoir eu un impact sur nos participants, car nos résultats ont montré que plus un participant perçoit qu'il s'agit de son propre choix de raccrocher, plus il a de l'IS, de la MI, de la ME, de la ME introjectée et des aspirations intrinsèques. Il semblerait aussi que ce sentiment soit aussi corrélé négativement avec la démotivation en FGA. Les chercheurs semblent s'entendre sur le fait qu'un tel sentiment de contrôle d'un individu sur sa propre vie l'amène à se sentir plus autodéterminé à l'école et à l'école et à interioriser son identité scolaire (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Fortier et al., 1995; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997).

Malgré notre intérêt pour les facteurs personnels intrinsèques, l'impact des variables démographiques et externes ne peut être ignoré. Il semblerait que l'interruption des études ait le plus grand lien avec les facteurs personnels, où les participants n'ayant pas interrompu leurs études ont une plus grande EDS, IS, motivation identifiée et externe au secondaire, mais cette différence semble disparaître en FBD. En effet, les participants ayant interrompu leurs études avaient même plus de motivation extrinsèque en FGA. Le résultat le plus surprenant est probablement le fait que les participants qui sont immigrants de première génération rapportent le plus de BES et BEA en FGA comparé aux autres participants. Ce sont des résultats difficiles à expliquer compte tenu la littérature sur le sujet.

Nous avons surtout un intérêt pour la TAD et son rôle dans la réussite scolaire en FGA et en général dans le parcours des élèves. Ce qui a été constaté est que la motivation intrinsèque est, sans surprise, positivement liée au bien-être social (Blanchard et al., 2004; Deci et Ryan, 1994; Diener et al., 1998; Pavot et Diener, 1993; Taylor et al., 2012; Vallerand et al., 1997). L'identité scolaire, à l'opposé, avait un lien positif avec tous les types de motivations extrinsèques, ce qui semble surprenant surtout dans le cas de la motivation externe qui est la moins autodéterminée et qui fait que les activités sont plus difficiles à internaliser (Ryan et Deci, 2000a; Taylor et al., 2012). Le lien entre les motivations extrinsèques et l'identité scolaire pourrait être expliqué par Vallerand et al. (1997) qui affirme que l'affiliation sociale, l'un des besoins psychologiques fondamentaux de la théorie d'autodétermination, aurait plutôt un lien avec la motivation extrinsèque introjectée : le type de motivation qui fait qu'un individu réalise une action pour maintenir son estime de soi, sa fierté, pour éviter de se sentir coupable, anxieux, ou pour ne pas décevoir les gens de son entourage (Deci et Ryan, 1994; Ryan et Deci, 2000a). La démotivation et l'identité scolaire avaient un lien négatif, sans surprise. Malheureusement, il ne semblait pas avoir de lien significatif entre la moyenne générale rapportée par les élèves et leur motivation.

5.6 Les limites de la recherche

Toute étude utilisant la méthodologie quantitative pour tenter de répondre à une question de recherche devrait tenir compte de ses limites. Tout d'abord, le nombre de participants s'est avéré plus petit que prévu ($n=44$). La centaine de participants escomptés n'ont pas été obtenus pour pouvoir faire des tests ANOVA avec lesquels on aurait pu comparer les résultats de notre échantillon avec la population (les élèves en FBD à Montréal). C'est pour cette raison que dans les chapitres des résultats et discussion, nous avons évité de tirer des conclusions générales par rapport à la population des élèves en FGA ou

même des élèves en FBD. Alors, quand nous parlons de nos résultats, nous traitons de notre échantillon exclusivement. Ceci étant dit, il ne serait pas exclu que ces résultats soient un aperçu des tendances générales chez les élèves en FBD, ou même en FGA.

Nos participants ont aussi décidé de participer volontairement au questionnaire et ils n'ont pas été choisis systématiquement comme dans l'étude de Marcotte, Lachance et Lévesque (2011). Par conséquent, il pourrait y avoir une (des) caractéristique(s) spécifique(s) qui distingue(nt) ces individus de ceux qui ont décidé de ne pas répondre au questionnaire, comme des meilleures notes ou une plus grande motivation intrinsèque, par exemple.

Malheureusement, certains de nos participants avaient aussi décidé d'interrompre leur participation (n=5) pendant qu'ils remplissaient le questionnaire, alors l'attrition du questionnaire est également une limite, mais nous avons quand même décidé de garder leurs résultats pour nos analyses.

Avec le petit échantillon vient aussi la contrainte de la validation de notre questionnaire. Une analyse factorielle n'a pu être faite avec le nombre de participants dans le questionnaire. Cependant, les échelles BES, BEA, EDS, IS, ÉMÉ-S, AC et IA sont déjà des questionnaires validés et utilisés par d'autres chercheurs ce qui nous rassure à propos de la validité méthodologique du questionnaire et de la recherche. Réduire le nombre de questions au moyen de la clef de codification nous assure que ces questionnaires gardent leur fiabilité et validité.

Par rapport à la longueur du questionnaire, celle-ci pourrait avoir eu une incidence sur le nombre de participants s'étant portés volontaires pour le remplir : le grand nombre de mesures et questionnaires faisait en sorte d'avoir un questionnaire d'environ 40 minutes. Ceci aurait pu décourager les participants à le remplir ou les avoir forcés à l'attrition malgré la carte cadeau promise à la fin de celui-ci.

Il se pourrait également que répondre au questionnaire dans des conditions différentes (5 participants ont répondu à leur domicile et le reste a répondu au questionnaire en classe) a pu influencer les réponses des participants.

Le fait d'utiliser l'amorçage peut également s'avérer une limite, car les participants doivent se rappeler d'une autre époque de vie, ce qui pourrait être difficile. Il se trouve que tous les participants n'ont pas écrit sur chaque période de transition (parfois ils n'ont écrit qu'un seul mot), ce qui pourrait

porter à croire qu'ils n'y ont pas vraiment réfléchi. Ainsi, cela a pu entraver l'efficacité de cette méthode rétrospective.

Le fait que les moyennes générales soient rapportées des participants et non prises directement dans leur dossier scolaire est également une limite, car les participants pourraient se surévaluer, se sous-évaluer, ne pas la connaître exactement ou l'avoir oublié. Malheureusement nous n'avons pas pu faire autrement, car nous n'avions pas accès à leurs résultats scolaires pour des raisons administratives des CEA et des commissions scolaires.

Pour ce qui est des analyses des résultats, dans certains cas de comparaison entre les groupes, comme pour les élèves en FGA anglophone (n=15) et FGA francophone (n=29), nous comparions deux groupes avec un nombre de participants différent. Parfois, comme dans le cas des participants ayant interrompu leurs études pour des durées différentes, il y avait très peu de participants (moins d'un an : 4 participants; 6 à 10 ans : 5 participants) et un test non-paramétrique avec moins de 8 participants pourrait avoir des problèmes de validité.

Finalement, dans plusieurs cas où nous avons trouvé des différences significatives (la valeur $p < 0.5$) entre les différents facteurs, il existait quand même un chevauchement entre les barres d'erreur de ces facteurs. Cela ne veut pas dire que la différence des moyennes n'est pas significative, mais qu'il y aurait quand même une possibilité que les moyennes soient similaires à cause de ce chevauchement (voir l'appendice 5).

Conclusion

Dans cette recherche, nous nous penchons sur une problématique sociale importante qui touche l'éducation : le décrochage scolaire. Plusieurs études ont déjà décrit les raisons qui pourraient pousser des élèves du secondaire à décrocher du secteur des jeunes, telles que les facteurs personnels, familiaux, scolaires sociaux et environnementaux (Archambault et Janosz, 2009; Deci et Ryan, 1994; Gagné et al., 2011; Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011; Potvin et al., 1999; Ryan et Deci, 2000b; Taylor et al., 2012). En revanche, étant donné le rôle important des facteurs personnels dans la réussite, le décrochage et le raccrochage scolaire (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011), nous avons décidé de nous pencher sur ces derniers. Plus précisément, nous avons utilisé la théorie d'autodétermination de Ryan et Deci (2000b) (TAD) qui met en lien la motivation, les trois besoins psychologiques fondamentaux (les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale) et le bien-être psychologique de Diener et al. (1998) avec la persévérance réussite scolaire d'un individu dans le secteur des jeunes comme en FGA. Déterminer quels facteurs personnels peuvent être déterminants pour la réussite scolaire nous donne des pistes pour mieux comprendre et pour dresser un portrait multidimensionnel du parcours scolaire non-linéaire de l'adulte apprenant.

Dans le chapitre relatif à la méthodologie, nous avons élaboré un questionnaire composé d'échelles existantes avec une haute fiabilité et validité de bien-être psychologique (Pavot et Diener, 1993), de bien-être affectif (Emmons, 1992), d'estime de soi (Rosenberg, 1965), d'identité scolaire (Martin, Eklund et Mushett, 1997), de motivation scolaire au secondaire ÉMÉ-S (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1991), d'indice d'aspiration (Rijavec, Brdar, et Miljković, 2011) et d'autocompassion (Neff, 2003). Nous avons demandé aux participants, des élèves en FBD, de répondre à un questionnaire comprenant les échelles ci-dessus, après avoir répondu à la question d'amorçage sur le secondaire (temps 1), sur leur temps d'interruption (temps 2) et sur le temps 3 (en FGA). Des variables démographiques et extrinsèques faisaient aussi partie du questionnaire (l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le niveau d'éducation de la mère, l'interruption de leurs études, la durée de l'interruption, le nombre d'interruptions et le nombre de cours à terminer en FGA). Par ailleurs, nous avons aussi demandé aux participants leur moyenne générale au secondaire et en FBD. De ce fait, nous voulions tenter de déterminer quels facteurs personnels dans notre recherche peuvent avoir un lien direct avec la réussite scolaire.

La collecte de données a été faite auprès d'élèves étudiant dans trois CEA de la grande région de Montréal. En tout, nous avons obtenu 44 participants, dont 20 femmes et 24 hommes. Nous avons ensuite analysé les résultats dans le logiciel SPSS en trouvant les corrélations entre les variables et avec des tests non-paramétriques qui comparent les différents groupes dans l'échantillon.

Les résultats obtenus portent à croire que la motivation est effectivement un état dynamique et changeant selon les conditions environnementales de l'individu, puisque nous avons trouvé des différences entre les différents types de motivations au secondaire, pendant l'interruption des études et en FGA. Entre autres, nous avons découvert que les élèves de notre échantillon avaient significativement plus de motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, bien-être subjectif, bien-être affectif, estime de soi et identité scolaire pendant leur temps en FGA, qu'au secondaire ou pendant l'interruption de leurs études. Nous avons trouvé un lien important entre la motivation intrinsèque et le bien-être subjectif qui confirme les résultats trouvés dans la littérature. Par ailleurs, il se trouve également que le fait d'interrompre ses études, ou de ne pas les interrompre, a également un lien avec l'identité scolaire, l'estime de soi et la motivation extrinsèque introjectée au secondaire, mais que ces facteurs changent en FGA.

Nous pensons que les résultats sont des indicateurs pertinents qui démontrent la variation de la motivation, du bien-être, de l'estime de soi, de l'identité scolaire et de l'indice d'aspiration entre les différentes étapes de transition entre le secondaire et la formation générale pour adultes et qu'ils pourront potentiellement avancer les connaissances dans le domaine de l'éducation.

Les limites de cette recherche entrent dans deux grandes catégories : les limites ayant rapport avec l'échantillon et les limites ayant rapport avec le questionnaire lui-même.

À la fin du processus de rédaction de ce mémoire de maîtrise, les participants souhaitant être informés sur les résultats de cette recherche le seront par le biais d'un résumé de vulgarisation envoyé au courriel qu'ils ont fourni à la fin de leur questionnaire rempli. Les enseignantes et directrices d'établissement ont également exprimé de l'intérêt pour ce mémoire et les résultats obtenus. Donc, dans un effort de dissémination des résultats de cette recherche, nous allons envoyer un document de vulgarisation des résultats aux principaux intéressés.

7.1 Perspectives futures de la recherche

Nous espérons que d'autres recherches sur les facteurs personnels de décrochage, raccrochage et réussite scolaire seront réalisées dans le futur pour que nous puissions en apprendre plus sur les étapes

de transition du parcours scolaire non-linéaire de l'élève et qu'ils seront également réalisées à plus grande échelle. Les résultats de cette recherche et des recherches futures pourront potentiellement être utilisées pour pouvoir contrer le décrochage scolaire au secondaire. Déterminer pourquoi les élèves au secteur des jeunes décrochent et de quel ordre leurs motifs sont ((1) personnels, (2) familiaux, (3) scolaires, (4) environnementaux et (5) sociaux (Marcotte, Lachance, et Lévesque, 2011)) et peut-être aussi prendre en considération les caractéristiques des CEA pourrait être une solution qui pourrait réduire le pourcentage de décrochage scolaire au Québec.

Références

- Archambault, I., et Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 187-191.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 1, 20-27.
- Blanchard, C., Otis, N., Pelletier, L., et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Buissière, P. (2002). À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002. Ottawa: Statistique Canada.
- Cauvier, J., et Desmarais, D., (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, 70, 2013, 45-62.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C., et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Cossette, M.-C. (2001) Le risque du décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. Mémoire UQAT
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., et Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. doi: 10.1037/a0027800

- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1994). Promoting self- determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14. doi: 10.1080/0031383940380101
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411. doi: 10.7202/012675ar
- Diener, E., Sapyta, J. J., et Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological inquiry*, 9(1), 33-37.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 62(2), 292-300.
- Fortier, M. S., Vallerand, R., J, et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural performance. *Contemporary educational psychology*, 20, 257-274.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D., et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 77-92.
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., Chang, C. -H. et Lin, S.-H. (2016). Assessing the status of locus of control as an indicator of core self-evaluations. *Personality and individual differences*, 90, 155-162.
- Joussemet, M., Landry, R., et Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194-200. doi: 10.1037/a0012754
- Kállay, É., et Rus, C. (2014). Psychometric properties of the 44-item version of Ryff's psychological well-being scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 15-21. doi: 10.1027/1015-5759/a000163

- Korpinen, E. (2000). Finnish and estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling [L'amour propre et la conception de soi des adolescents finlandais et estoniens à la fin du cycle d'éducation général.]. *Scandinavian journal of educational research*, 44(1), 27-47.
- Leclercq, D. et Lambillotte, T. (1997). À la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la recherche en Éducation. Bruxelles: Ministère de la communauté française.
- Maner, J. K., Kaschak, M. P., et Jones, J. L. (2010). Social power in the advent of action. *Social cognition*, 28(1), 122-132.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Marcotte, J., Villatte, A., et Lévesque, G., (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- Martin, J.J., Eklund, R.C., et Mushett, C.A. (1997). Factor structure of the athletic identity measurement scale with athletes with disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 14(1), 74-82.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., et Cramer, A. M. (2012). Avoiding the Struggle: Instruction That Supports Students' Motivation in Reading and Writing About Content Material. *Reading et Writing Quarterly*, 28(1), 70-96. doi: 10.1080/10573569.2012.632734
- McNamara, T.P (1994). Theories of priming: II. types of primes. *Journal of Experimental Psychology*, 20(3), 507-520.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2008. Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008). Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2010-2011*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). *Lutte contre le décrochage et réussite scolaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/professionnels/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/un-taux-de-reussite-a-la-hausse/>

[Ministère de l'Éducation du Québec \(2003b\). Abandon scolaire et décrochage: les concepts. Bulletin statistique de l'éducation. No 25.](#)

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Nelson, A.B. et Shiffrin, R. M. (2013). The Co-evolution of knowledge and event memory. *Psychological Review*, 120(2), 356-394.

Pavot, W., et Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.

Pednault, J. (2008). *Motivation scolaire des garçons et des filles du 3eme cycle du primaire: roles des determinants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement* (L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI Rimouski, Qc).

Pirot, L. et De Ketele, M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.

- Potvin, M. (2010). Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009). *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)*.
- Potvin, P., Royer, E., Deslandes, R., Marcotte, D., Fortin, L., Leclerc, D., et Beaulieu, P. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 441.
- Rahiminezhad, A., Farahani, H., Amani, H., Varzaneh, M.J.Y., Haddadi, P. et Zarpour, S. (2011). Developing academic identity statues scale (AISS) and studying in construct validity on iranian students. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 738-742.
- Rijavec, M., Brdar, I., et Miljković, D. (2011). Aspirations and well-being: extrinsic Vs. intrinsic life goals. *Drustvena istrazivanja*, 3(113), 693-710. doi: 10.5559/di.20.3.05
- Rouder, J.N. et Morey, R.D. (2009). The nature of psychological thresholds. *Psychological Review*, 116(3), 655-660.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. et Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 60(1), 141-156.
- Rousseau, N., Tétrault, K. et Vézina, C. (2006). *Portrait de trois cohortes d'élèves de la Mauricie : Rapport final*. Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Tétrault, K. et Vézina, C. (2009). Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant débuté la maternelle en Mauricie. *Revue des sciences de l'Éducation*, 35(1), p. 15-40
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétrault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.

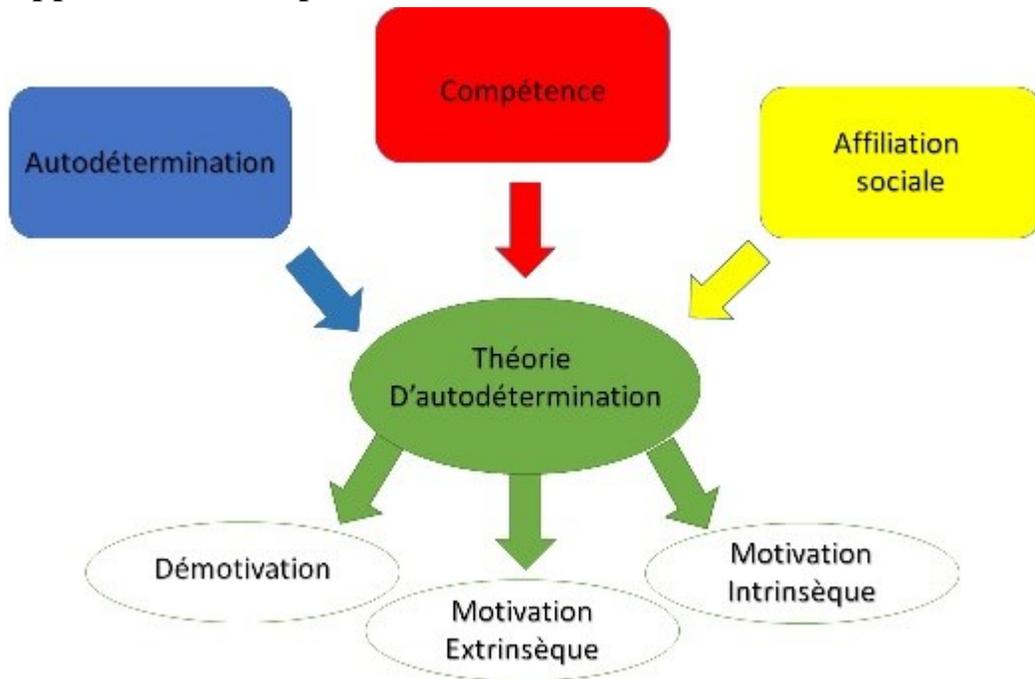
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4 e cycle. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada. Récupéré du site : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2007059-fra.pdf>
- Taylor, G., Lokes, N., Gagnon, H., Kwan, L., et Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work-school interference and school dropout: an application of self-determination theory. *Br J Educ Psychol*, 82(4), 622-646. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x
- Théberge, N. (2008). Le décrochage et la perseverance scolaires: les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 139 p.
- Tulving, E. (1993). What is episodic memory? *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 67-70.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., et Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.

Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012.

Was, C.A. et Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of reasearch in education*, 18, 94-105.

Annexes

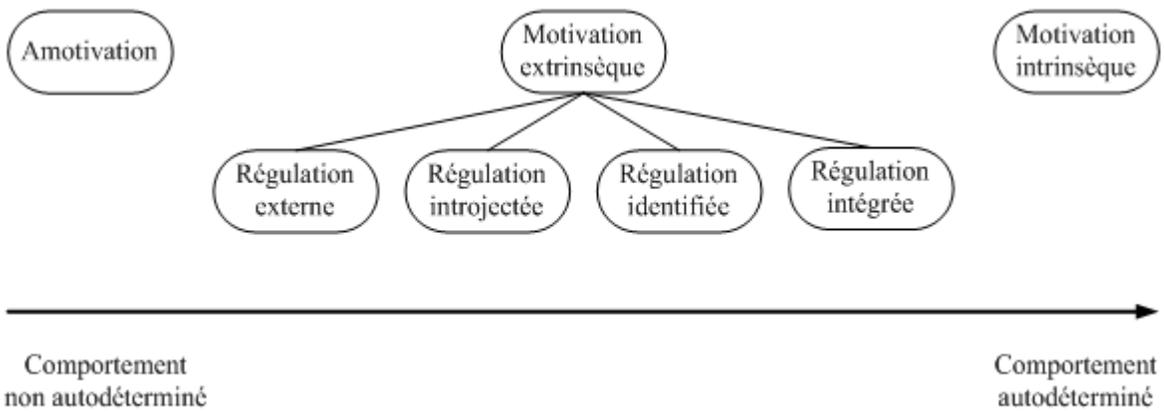
Appendice 1 : Les processus de la théorie d'autodétermination



Le fonctionnement de la théorie d'autodétermination stipule qu'il faut que les trois besoins psychologiques fondamentaux d'autodétermination, compétence et affiliation sociale soient satisfaits pour pouvoir avoir de la motivation intrinsèque.

Par Ryan et Deci (2000)

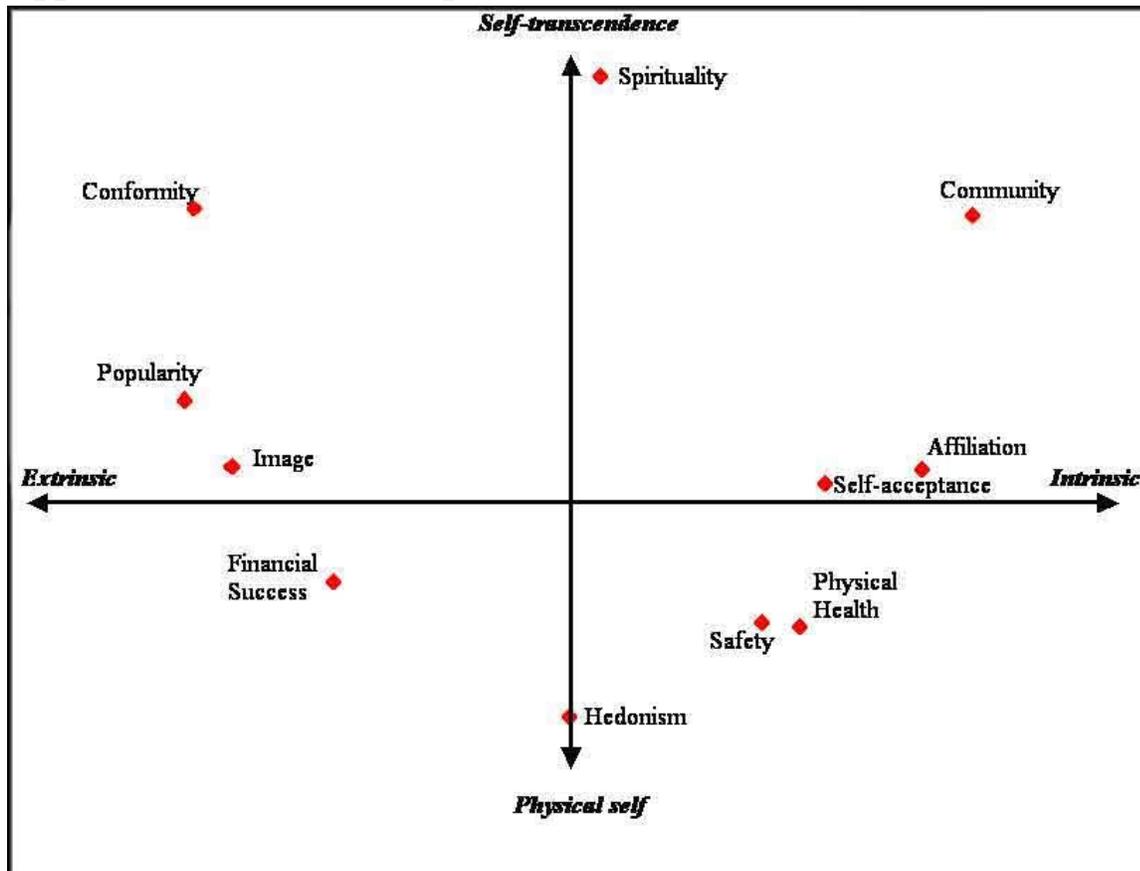
Appendice 2 : Les types de motivation dans la théorie d'autodétermination



La motivation est un continuum et non un construit à deux pôles opposés. Il existe plusieurs types de motivation variant entre autodéterminé et non-autodéterminé.

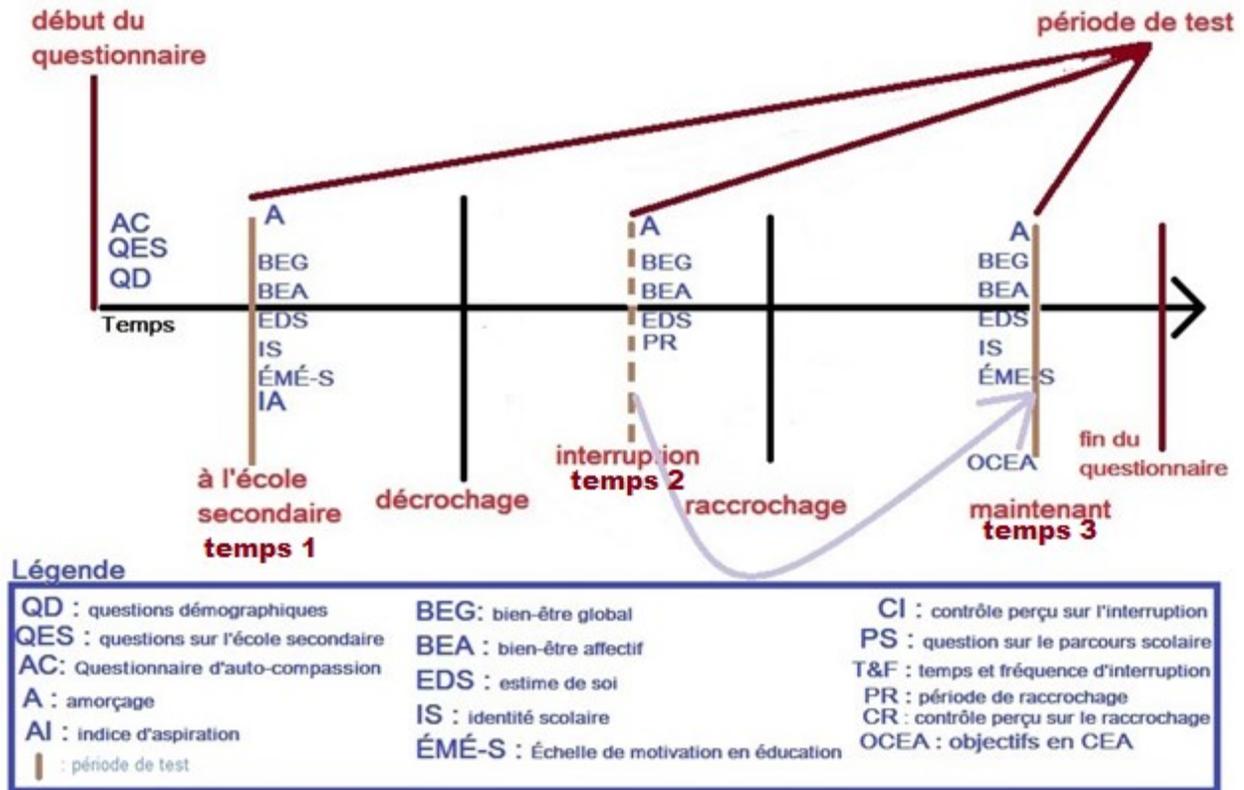
Par Ryan et Deci (2000)

Appendice 3 : L'indice d'aspiration



Par Schmuck, Kasser, et Ryan (2000)

Appendice 4 : La méthode utilisée pour mesurer les variables d'intérêt de cette recherche



Appendice 5 : Chevauchement des barres d'erreur

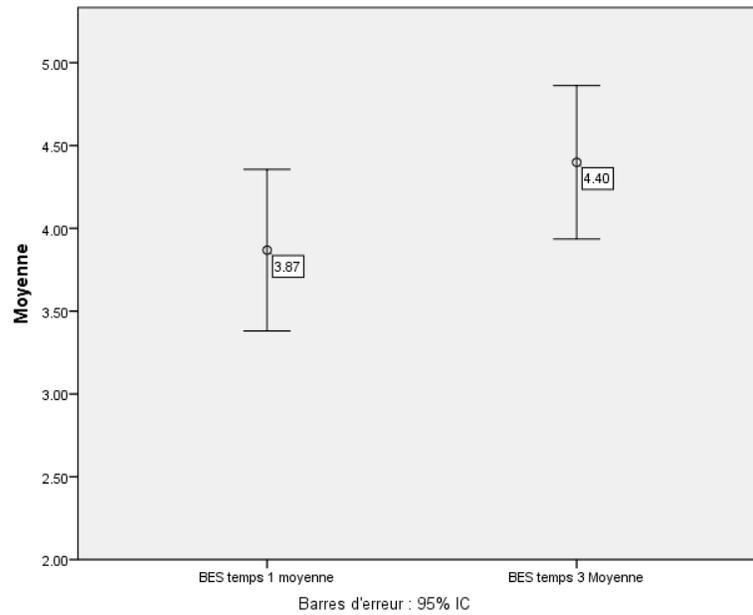


Figure 23 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BES au temps 1 et au temps 3

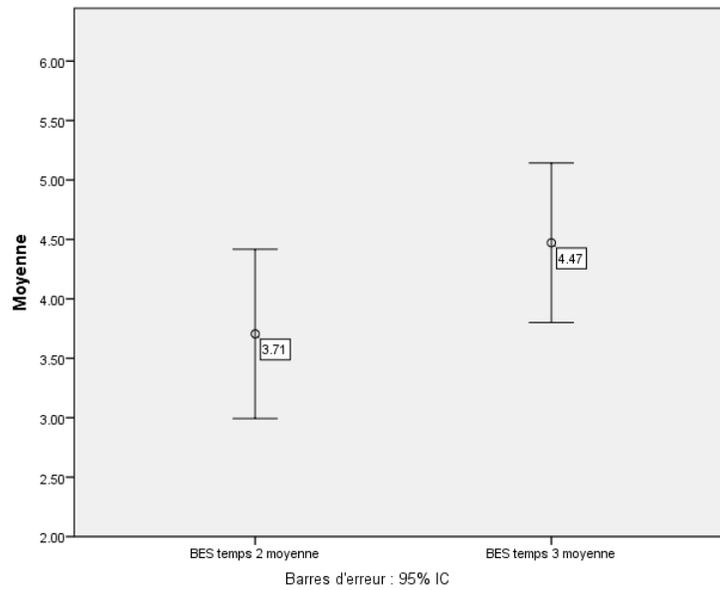


Figure 24 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BES au temps 2 et au temps 3

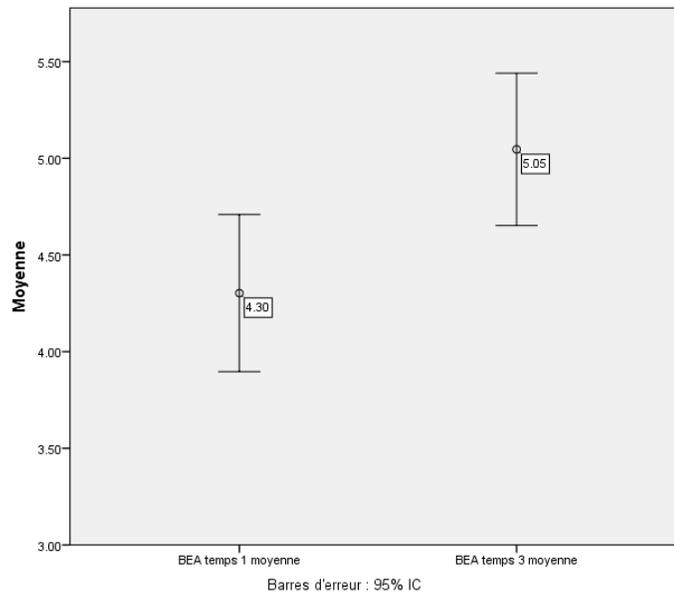


Figure 25 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BEA au temps 1 et au temps 3

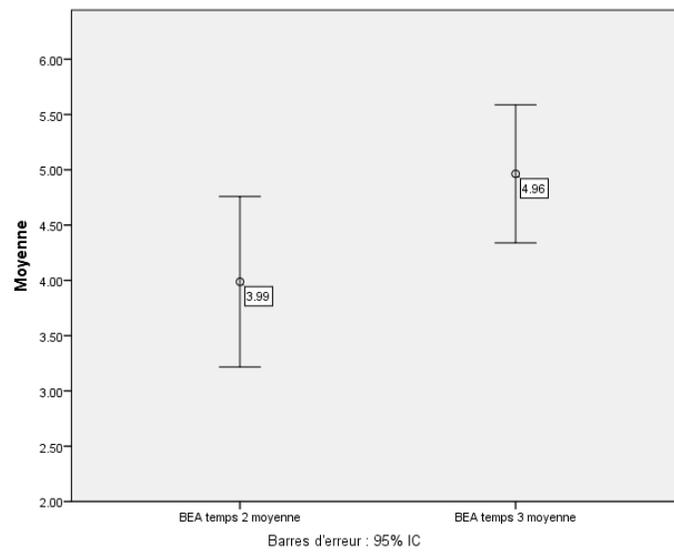


Figure 26 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BEA au temps 2 et au temps 3

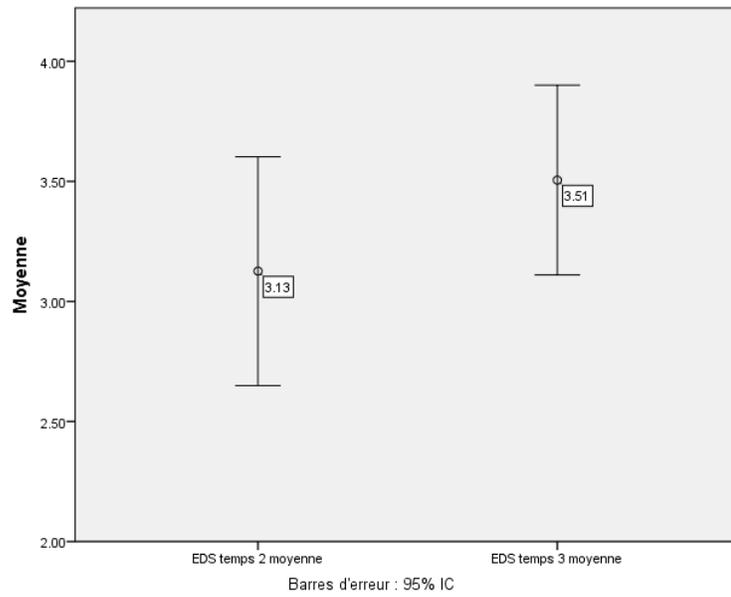


Figure 27 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'EDS au temps 1 et au temps 3

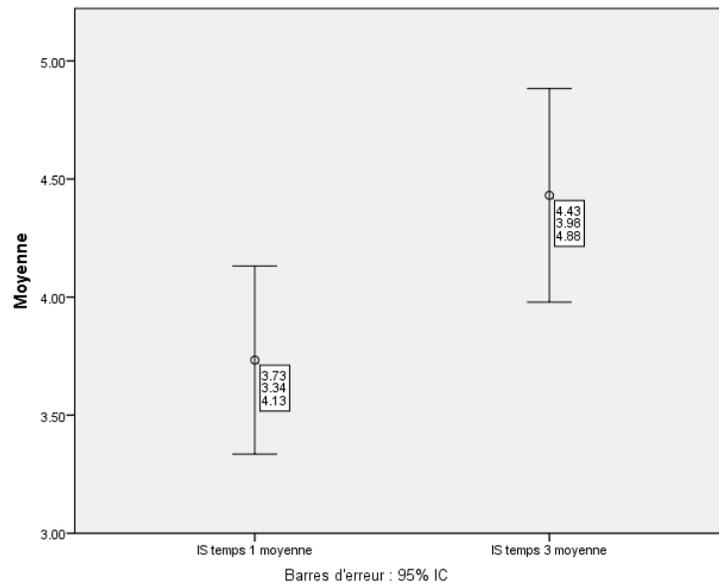


Figure 28 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'EDS au temps 2 et au temps 3

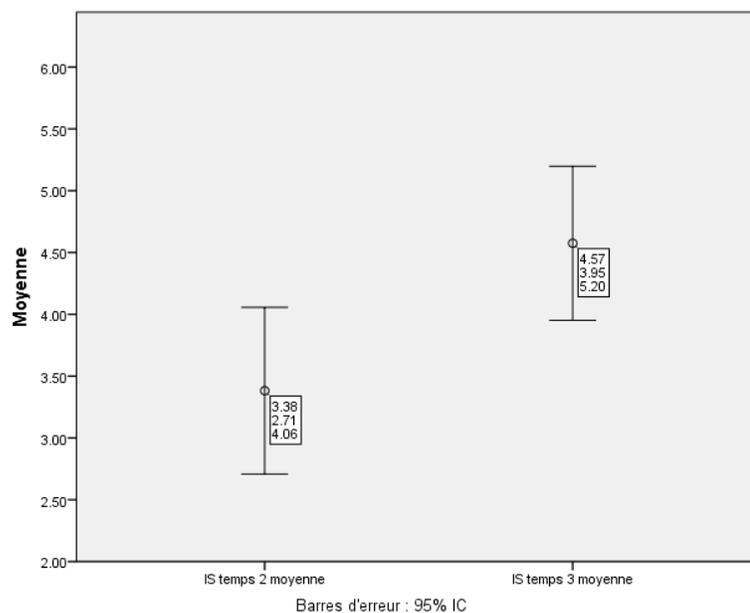


Figure 29 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IS au temps 2 et au temps 3

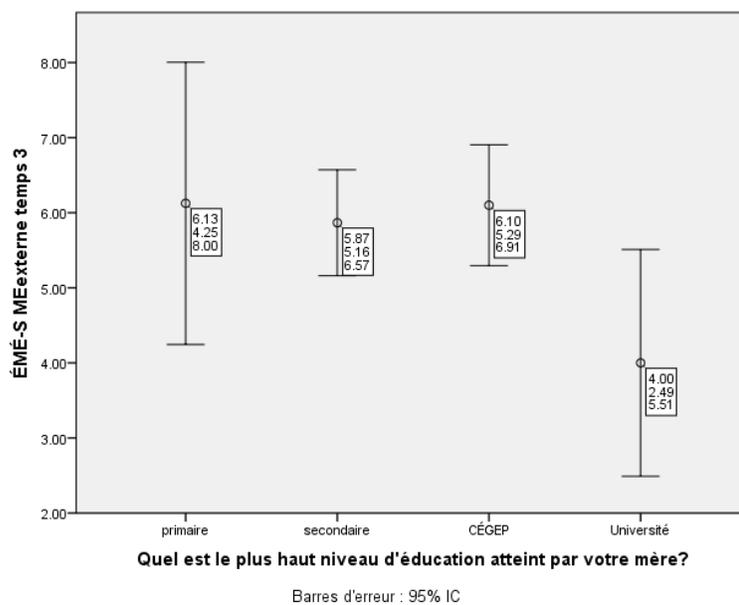


Figure 30 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation externe au temps 3 par rapport au niveau d'éducation atteint par la mère

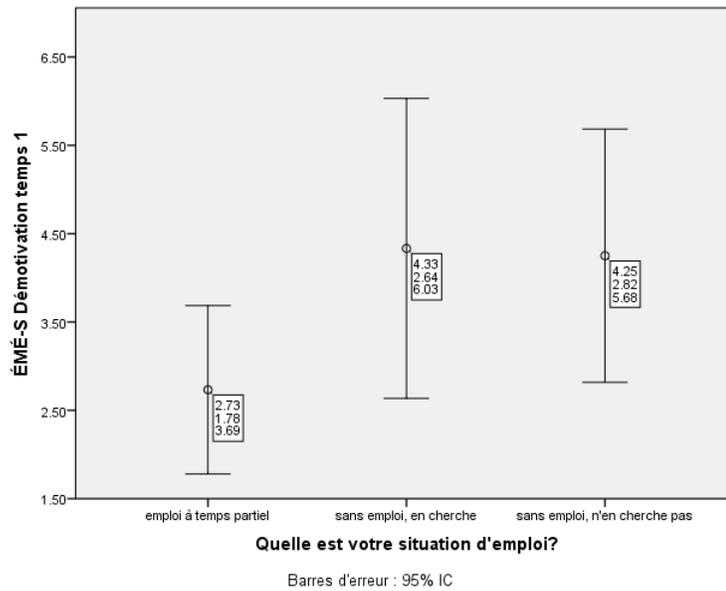


Figure 31 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la démotivation au temps 1 par rapport à la situation d'emploi

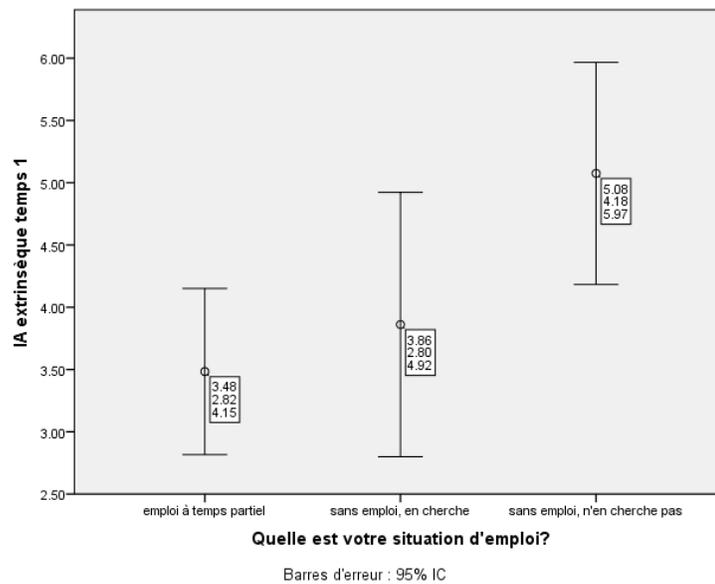


Figure 32 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IA extrinsèque au temps 1 par rapport à la situation d'emploi

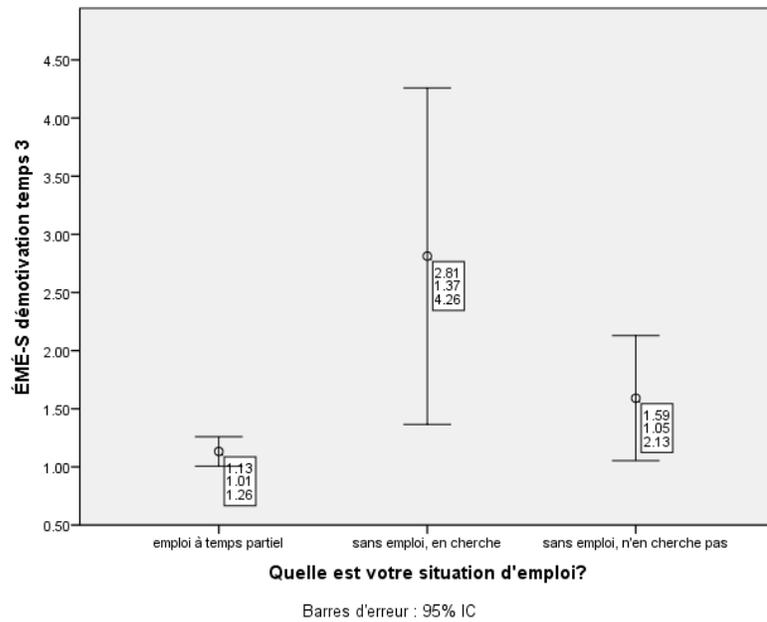


Figure 33 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la démotivation au temps 3 par rapport à la situation d'emploi

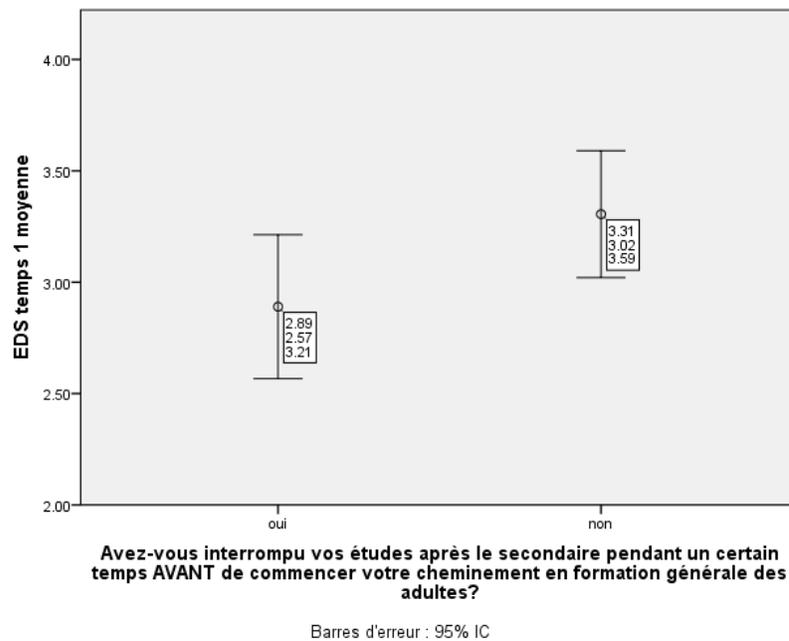


Figure 34 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'EDS au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire

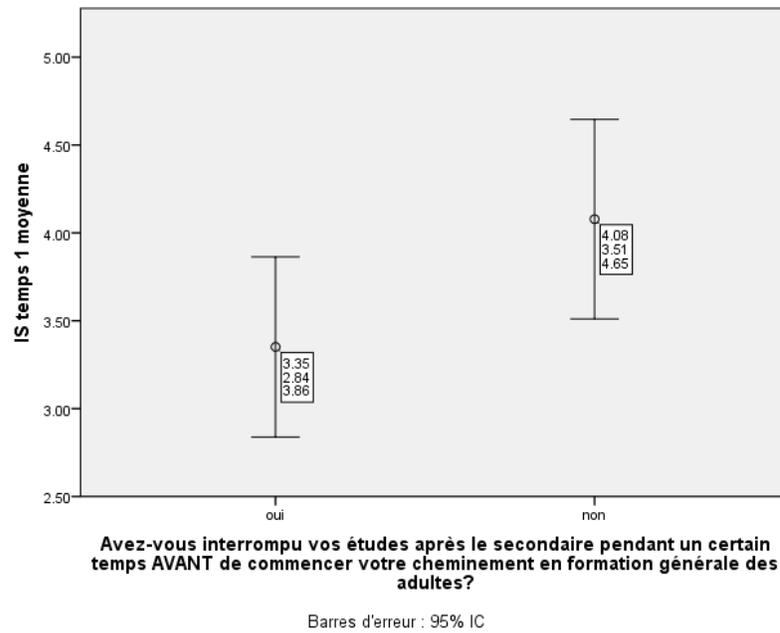


Figure 35 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IS au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire

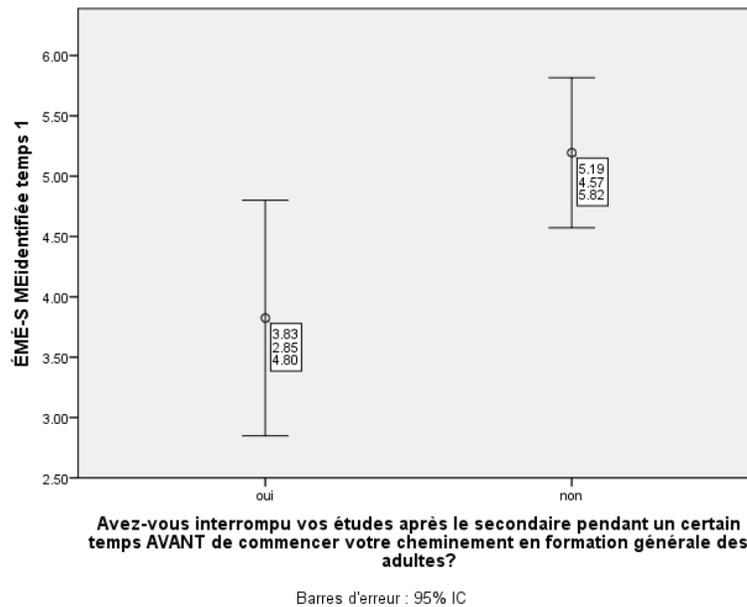
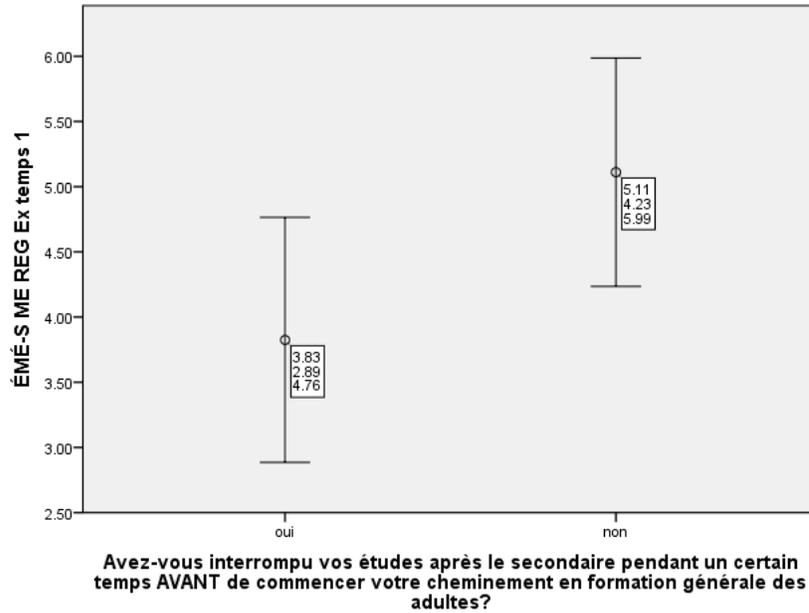
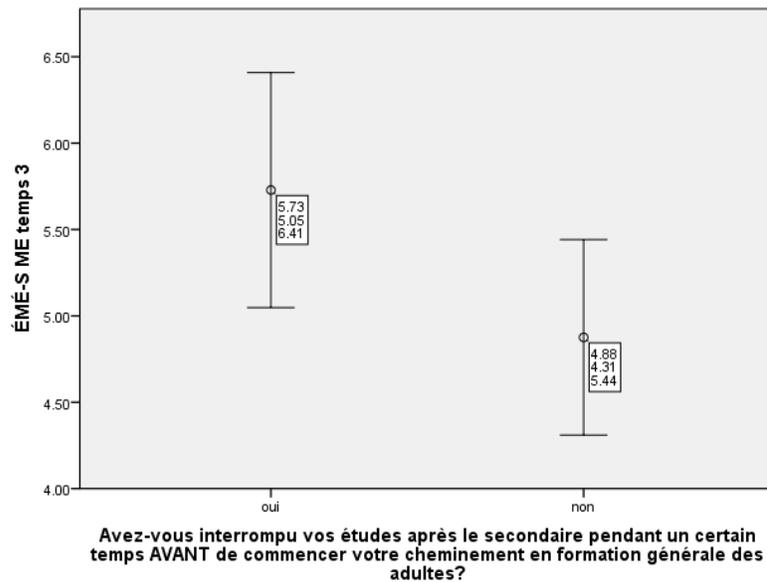


Figure 36 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque identifiée au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire



Barres d'erreur : 95% IC

Figure 37 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque externe au temps 1 par rapport à l'interruption des études après le secondaire



Barres d'erreur : 95% IC

Figure 38 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque au temps 3 par rapport à l'interruption des études après le secondaire

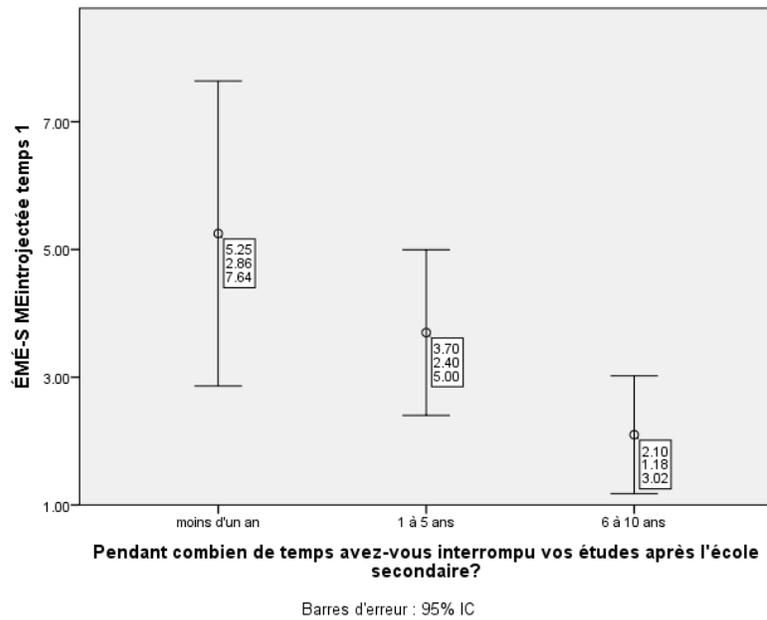


Figure 39 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque introjectée au temps 1 par rapport au temps d'interruption des études

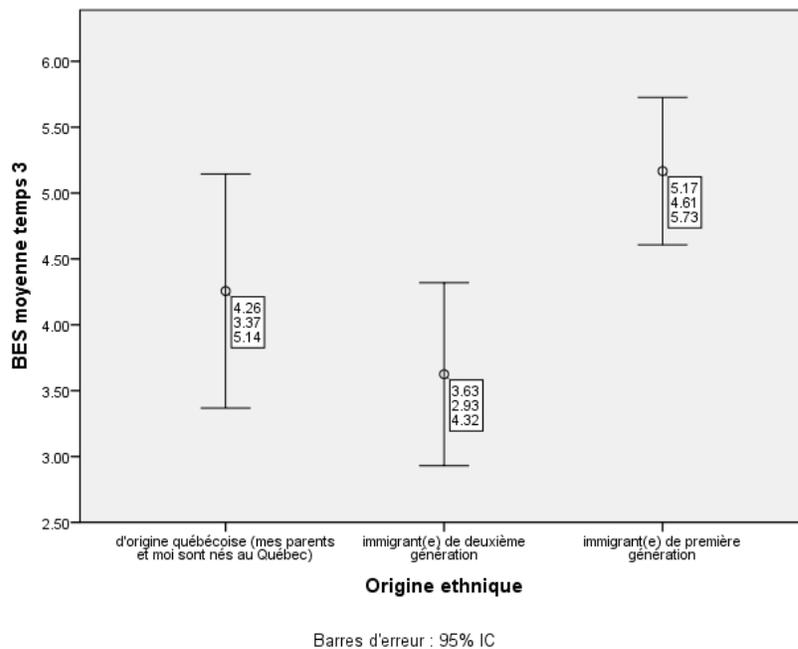


Figure 40 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BES au temps 3 par rapport à l'origine ethnique

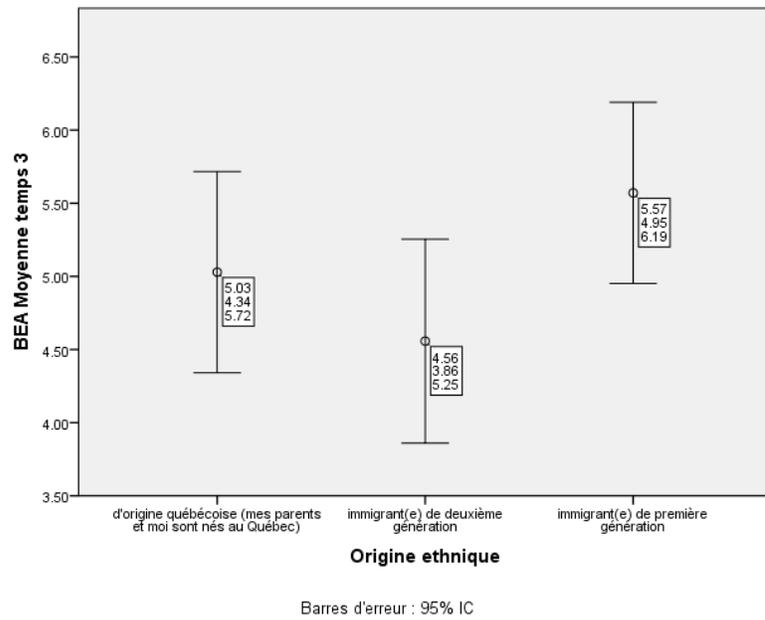


Figure 41 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer le BEA au temps 3 par rapport à l'origine ethnique

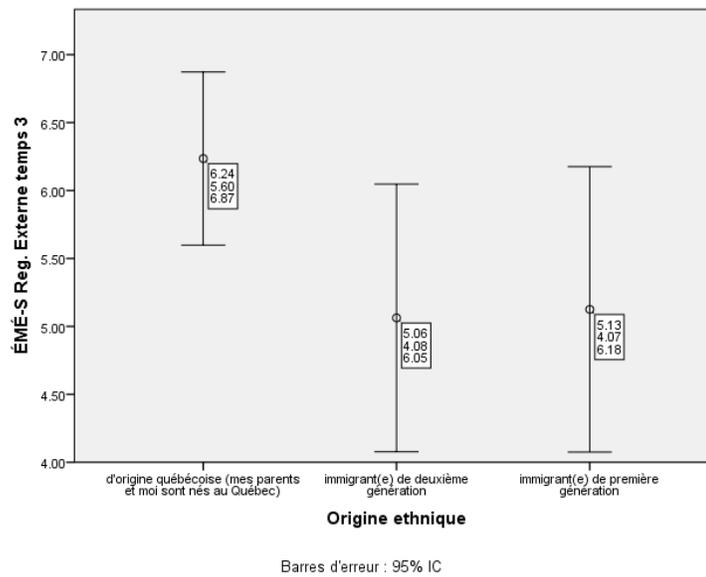


Figure 42 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer la motivation extrinsèque externe au temps 3 par rapport à l'origine ethnique

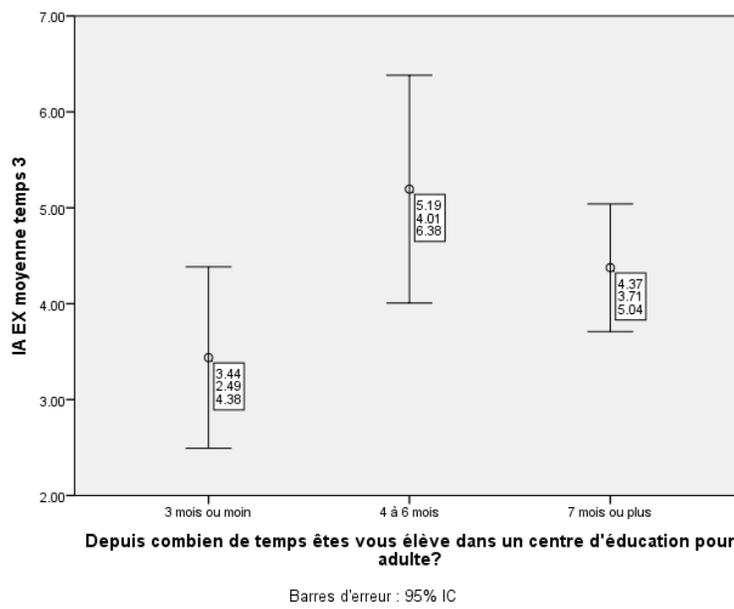


Figure 43 : Graphique de barres de chevauchement pour comparer l'IA extrinsèque au temps 3 par rapport au temps de rattachement

Appendice 6 : Le formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT « Les facteurs personnels du décrochage, du raccrochage et de la réussite scolaire en formation générale des adultes »

1. Qui dirige ce projet?

Moi, je m'appelle Vesseline Gueorguieva, et je suis étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal au Département de psychopédagogie. Mon directeur de recherche est Thierry Karsenti, professeur au Département de psychopédagogie également.

2. Décrivez-moi ce projet

Mon projet a pour but de mieux comprendre les facteurs personnels qui poussent les adultes à terminer leur secondaire en formation générale des adultes. Pour ce faire, je compte donner un questionnaire à une centaine de personnes comme vous qui sont en ce moment en formation de base diversifiée dans un centre d'éducation des adultes.

3. Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à répondre en classe à un questionnaire électronique d'environ 40 minutes sur les facteurs qui vous ont motivé à poursuivre et à terminer votre cheminement en formation générale des adultes. Votre participation à ce questionnaire **n'aura aucune** influence sur votre note obtenue dans ce cours.

4. Y a-t-il des risques à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Cependant, il se peut que certaines questions vous rappellent de mauvaises expériences avec l'école. Donc, si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions et même mettre fin à votre participation. Voici quelques personnes-ressources à contacter en cas de détresse psychologique :

Le centre de services psychologiques de l'Université du Québec à Montréal

514 987-0253

Le CLSC de Saint-Henri

3833, rue Notre-Dame Ouest, Montreal, QC, H4C1P8 té: (514)933-7541

5. Quels sont les avantages à participer à cette recherche?

Vous recevrez un certificat cadeau de votre choix de 4\$ une fois que vous terminez votre questionnaire. Votre participation pourrait également nous aider à mieux comprendre ce qui motive d'autres personnes en formation générale des adultes à persévérer et à réussir à atteindre leurs objectifs.

6. Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront données afin d'essayer de voir s'il y a des raisons précises qui permettent aux élèves en formation générale des adultes de réussir à atteindre leurs objectifs dans ce milieu. Les résultats feront partie de mon mémoire de maîtrise.

7. Est-ce que mes données personnelles seront protégées?

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière **confidentielle**. Les réponses au questionnaire seront gardées dans un bureau fermé et seuls mon directeur de recherche et moi-même en prendront connaissance. Toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses aux questions du

questionnaire, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données. Chaque participant sera seulement identifié par un numéro lui correspondant sans inclure son nom. Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

8. Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?

Non, vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus répondre au questionnaire et que vous abandonnez le projet et me demander de détruire vos réponses. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant ou à l'adresse suivante. Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
OUI NON
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
OUI NON
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
OUI NON
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse courriel (si vous participez à la recherche seulement) : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Appendice 7 : Le questionnaire

Motivation académique

Questions démographiques

* 1. Quel est le numéro de votre questionnaire?

* 2. Quel est votre âge?

- 17 ans ou moins
- 18 à 21 ans
- 22 à 25 ans
- 26 à 29 ans
- 30 à 33 ans
- 34 à 37 ans
- 38 ans ou plus
- Je préfère ne pas répondre

* 3. Je suis un(e)...

- Homme
- Femme
- Autre

* 4. Laquelle des catégories suivantes décrit le mieux votre situation?

- Emploi à temps plein
- Emploi à temps partiel
- Sans emploi, à la recherche d'un emploi
- Sans emploi, NE cherche PAS d'emploi
- Retraité(e)
- Handicapé(e), dans l'impossibilité de travailler
- Je préfère ne pas répondre

* 5. Je suis...

- d'origine québécoise (mes parents et moi sommes nés au Québec).
- immigrant(e) de deuxième génération (je suis né au Québec, mes parents sont nés ailleurs).
- immigrant(e) de première génération (je suis né ailleurs).
- Autre

6. Si vous n'êtes pas né au Québec, veuillez écrire l'année de votre venue dans la province:

* 7. Quel est le plus haut niveau d'éducation atteint par votre mère?

- Elle n'est pas allée à l'école
- Primaire
- Secondaire
- CÉGEP
- Université
- Inconnu (je ne sais pas)
- Autre

* 8. Où se situe la dernière école secondaire que vous avez fréquenté avant votre cheminement en formation générale des adultes?

- Dans la province de Québec
- Dans une autre province au Canada
- À l'extérieur du Canada

Motivation académique

Questions sur l'école secondaire

* 9. Quelle école secondaire fréquentiez-vous avant votre venue en formation générale des adultes?

* 10. Pendant quelles années scolaires avez-vous fréquenté l'école secondaire dans LE SECTEUR DES JEUNES au QUÉBEC?

	Terminé	Non terminé	Fait à l'extérieur du Québec	Autre
Secondaire 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secondaire 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Quelle était votre moyenne générale à l'école secondaire avant d'interrompre vos études?

- de 0 à 59%
- de 60 à 69%
- de 70 à 79%
- de 80 à 89%
- de 90 à 100%

Motivation académique

Compassion

* 12. Comment est-ce que je me comporte avec moi-même dans les temps difficiles?

Veillez lire chaque énoncé attentivement avant de répondre. À la droite de chaque énoncé, veuillez indiquer, à l'aide de l'échelle, dans quelle mesure vous agissez de cette manière.

	Presque jamais	Rarement	Quelque fois	Souvent	Presque toujours
Quand je ne réussis pas quelque chose qui est important à mes yeux, je sens que je ne suis pas à la hauteur.	<input type="radio"/>				
J'essaie d'être patient(e) et de comprendre <u>certain</u> s aspects de ma <u>personnalité</u> que je n'aime pas.	<input type="radio"/>				
Quand quelque chose de difficile arrive, j'essaie d'avoir une vue globale de la situation.	<input type="radio"/>				
Quand je ne me sens pas bien, je pense <u>que</u> les autres doivent <u>probablement</u> être plus heureux que moi.	<input type="radio"/>				
J'essaie de voir mes défauts comme faisant partie de la condition humaine.	<input type="radio"/>				
Quand je vis des temps <u>difficiles</u> , je prends soins de moi.	<input type="radio"/>				
Quand quelque chose me dérange, j'essaie de contrôler mes émotions.	<input type="radio"/>				
Quand je ne réussis pas quelque chose qui est <u>important</u> à mes yeux, je <u>me</u> sens seul(e) dans mon échec.	<input type="radio"/>				

	Presque jamais	Rarement	Quelque fois	Souvent	Presque toujours
Quand je ne me sens pas bien, j'ai tendance à être obsédé par tout ce qui est mauvais dans ma vie.	<input type="radio"/>				
Quand je sens que je ne suis pas à la hauteur, j'essaie de me rappeler que ce sentiment est vécu par d'autres personnes.	<input type="radio"/>				
Je désapprouve et suis critique envers mes défauts et mes incapacités.	<input type="radio"/>				
Je ne tolère pas certains aspects de ma personnalité que je n'aime pas.	<input type="radio"/>				

Motivation académique

À l'école secondaire

- * 13. Nous aimerions que vous vous remémoriez **quand vous étiez un élève au secondaire dans le secteur des jeunes**. En quelques phrases, veuillez décrire comment vous vous sentiez vis-à-vis l'école à cette époque.

Exemples:

«Je n'avais pas beaucoup d'amis et je détestais mes enseignants. Je me faisais constamment envoyer chez le directeur et j'avais des heures de retenue chaque semaine.»

«J'étais dans une classe super compétitive et je me faisais toujours intimider parce que mes notes n'étaient pas aussi bonnes que celles de mes autres camarades de classe.»

- * 14. Indiquez votre degré d'accord avec les 5 énoncés ci-dessous.

En pensant à vous de la manière dont vous vous êtes décrit(e), veuillez indiquer si ces énoncés s'appliquaient à vous à cette époque, c'est-à-dire **quand vous étiez à l'école secondaire**. Utilisez l'échelle ci-dessous:

	1. Très en désaccord	2. En désaccord	3. Un peu en désaccord	4. Ni en accord, ni en désaccord	5. Un peu en accord	6. En accord	7. Très en accord
Globalement, ma vie était plutôt idéale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes conditions de vie étaient excellentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'étais satisfait(e) avec ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'avais obtenu les <u>choses</u> importantes dans ma vie jusqu'à ce point.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je pouvais retourner en arrière, je ne changerais presque rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 15. Cette échelle comprend des items décrivant différentes émotions et sentiments que les gens ressentent à l'occasion. **Quand vous étiez élève au secondaire, veuillez indiquer à quel degré en général vous vous sentiez :**

	1. Pas du <u>tout</u>	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Extrêmement
Joyeux/Joyeuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malheureux/Malheureuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anxieux/Anxieuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jovial(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépressif/Dépressive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfait(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heureux/Heureuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fâché(e)/Hostile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustré(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 16. Voici une liste des déclarations portant sur vos sentiments généraux sur vous-même. Veuillez indiquer le degré d'accord avec les énoncés ci-dessous quand vous étiez à l'école secondaire.

	1. Très en <u>désaccord</u>	2. En désaccord	3. Ni en accord, ni en désaccord	4. En accord	5. Très en accord
Je croyais être une personne de valeur, au moins sur un plan d'égalité avec les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je croyais avoir un certain nombre de qualités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble, j'étais enclin à penser que je suis un échec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'étais capable de faire des choses aussi bien que la plupart des gens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sentais que je n'avais pas de quoi être fier(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prenais une attitude positive envers moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble, j'étais satisfait(e) de moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aurais aimé avoir plus de respect pour moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sentais vraiment inutile des fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parfois, je pensais n'avoir aucune valeur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 17. Veillez vous rappeler quand vous étiez à l'école secondaire et indiquez à quel point les items ci-dessous s'appliquaient à vous en général.

	1. Très en désaccord	2	3	4. Ni en accord, ni en désaccord	5	6	7. Très en accord
J'avais beaucoup de buts reliés à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plupart de mes amis étaient à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école était la partie la plus importante de ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je passais plus de temps à penser à l'école qu'à quoi que ce soit d'autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'avais besoin d'aller à l'école pour bien me sentir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les gens autour de moi me percevaient principalement comme un(e) élève du secondaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sentais mal quand je n'avais pas de bonnes notes à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école était la seule chose importante dans ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 18. Pourquoi allais-tu à l'école secondaire?

Souvenez-vous encore une fois lorsque vous êtes allé à l'école secondaire, veuillez indiquer dans quelle mesure chacun des éléments suivants correspondent à l'une des raisons pour lesquelles vous alliez à l'école.

	1. Très en désaccord	2	3	4. Moyennement en accord	5	6	7. Très en accord
Parce que j'éprouvais du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce je pensais que mes études secondaires allaient m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'avais choisie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1. Très en désaccord	2	3	4. Moyennement en accord	5	6	7. Très en accord
Parce que j'aimais vraiment ça aller à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour le plaisir que je ressentais à me surpasser dans mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour le plaisir que j'avais à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je pensais que ça allait me <u>permettre</u> de travailler <u>plus</u> tard dans un domaine que j'aime.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que pour moi, l'école était le <u>«fun»</u> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour le plaisir que je ressentais lorsque je me <u>surpassais</u> dans une de <u>mes</u> réalisations personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je voulais pouvoir faire la <u>«belle vie»</u> plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne parvenais pas à voir pourquoi j'allais à l'école et franchement, je m'en fous pas mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Car je croyais me prouver que j'étais une personne intelligente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Car je voulais avoir un <u>meilleur</u> salaire plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne le savais pas; je ne parvenais pas à comprendre ce que je faisais à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je voulais me prouver à moi-même que j'étais capable de réussir mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivation académique

Indice d'aspiration

* 19. Indiquez à quel point chaque énoncé était important à vos ~~yeux~~ yeux quand vous étiez élève au secondaire.

	1. Pas du tout important	2	3	4. Modérément important	5	6	7. Très important
Réussir financièrement (être riche).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se développer et <u>apprendre</u> de nouvelles choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etre admiré par de nombreuses personnes (être célèbre).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir des relations amoureuses stables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que les gens disent souvent de vous à quel point vous êtes attirant(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuer à une meilleure société.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir assez d'argent pour acheter tout ce que vous voulez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connaître et accepter qui vous êtes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir qu'il y a des personnes qui vous aiment beaucoup, et que vous les aimez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aider ceux qui en ont <u>besoin</u> , sans rien attendre en retour.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivation académique

Interruption d'études

* 20. Avez-vous interrompu vos études après le secondaire pendant un certain temps AVANT de commencer votre cheminement en formation générale des adultes?

Oui

Non

Motivation académique

Temps d'interruption

21. Pendant combien de temps avez-vous interrompu vos études après l'école secondaire?

Exemple: 5 mois

nombre d'années: 0

nombre de mois: 5

Exemple: 3 ans et 6 mois

nombre d'années: 3

nombre de mois: 6

nombre d'années

nombre de mois

22. Combien de fois avez-vous interrompu vos études?

Une fois

Plusieurs fois (2 ou plus)

Motivation académique

Les raisons d'interruption

* 23. Nous aimerions que vous vous remémoriez l'époque à laquelle vous avez interrompu vos études dans le secteur des jeunes. En quelques phrases, veuillez décrire comment vous vous sentiez vis-à-vis l'école à cette époque.

Exemples:

«J'ai interrompu mes études juste après mon secondaire 4. Je me sentais bien avec ma décision et que je n'avais pas le désir de terminer mon secondaire pour le moment. J'ai tout de suite commencé à travailler et gagner de l'argent.»

«Je n'avais plus aucune envie d'Aller à l'école au milieu de mon secondaire 5. J'étais tanné de mes profs et de la pression de mes parents. Donc, j'ai pris une pause de tout cela.»

Motivation académique

Questions sur l'interruption des études

* 24. Indiquez votre degré d'accord avec les 5 énoncés ci-dessous.

En pensant à vous de la manière dont vous vous êtes décrit(e), veuillez indiquer si ces énoncés s'appliquaient à vous à cette époque, c'est-à-dire pendant que vous aviez **interrompu vos études à l'école secondaire (quand vous n'étiez plus à l'école)**. Utilisez l'échelle ci-dessous:

	1. Très en désaccord	2. En désaccord	3. Un peu en désaccord	4. Ni en accord, ni en désaccord	5. Un peu en accord	6. En accord	7. Très en accord
Globalement, ma vie était plutôt idéale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes conditions de vie étaient excellentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'étais satisfait(e) avec ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'avais obtenu les choses importantes dans ma vie jusqu'à ce point.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je pouvais retourner en arrière, je ne changerais presque rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 25. Cette échelle comprend des items décrivant différentes émotions et sentiments que les gens ressentent à l'occasion. Pendant que vous aviez interrompu vos études secondaires (quand vous n'étiez plus à l'école), veuillez indiquer à quel degré en général vous vous sentiez :

	1. Pas du <u>tout</u>	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Extrêmement
Joyeux/Joyeuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malheureux/Malheureuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anxieux/Anxieuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jovial(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépressif/Dépressive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Satisfait(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heureux/Heureuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fâché(e)/Hostile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustré(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 26. Voici une liste des déclarations portant sur vos sentiments généraux sur vous-même.

Veillez indiquer le degré d'accord avec les énoncés ci-dessous pendant que vous aviez interrompu vos études au secondaire (quand vous n'étiez plus à l'école).

	1. Très en <u>désaccord</u>	2. En désaccord	3. Ni en accord, ni en désaccord	4. En accord	5. Très en accord
Je croyais être une personne de valeur, au moins sur un plan d'égalité avec les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je croyais avoir un <u>certain</u> nombre de qualités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble, j'étais enclin à penser que je suis un échec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'étais capable de faire <u>des</u> choses aussi bien que la plupart des gens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sentais que je n'avais pas de quoi être fier(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prenais une attitude <u>positive</u> envers moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble, j'étais satisfait(e) de moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aurais aimé avoir plus <u>de</u> respect pour moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sentais vraiment inutile des fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parfois, je pensais n'avoir aucune valeur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 27. Veillez vous rappeler pendant que vous aviez interrompu vos études au secondaire (quand vous n'étiez plus à l'école) et indiquez à quel point les items ci-dessous s'appliquaient à vous en général.

	1. Très en désaccord	2	3	4. Ni en accord, ni en désaccord	5	6	7. Très en accord
J'avais beaucoup de buts reliés à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plupart de mes amis étaient à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école était la partie la plus importante de ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je passais plus de temps à penser à l'école qu'à quoi que ce soit d'autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'avais besoin d'aller à l'école pour bien me sentir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les gens autour de moi me percevaient principalement comme un(e) élève du secondaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sentais mal quand je n'avais pas de bonnes notes à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école était la seule chose importante dans ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivation académique

Contrôle sur l'interruption

* 28. Vous êtes-vous senti obligé(e) de quitter le secteur des jeunes?

1. Pas du tout	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Totalement
<input type="radio"/>						

* 29. Avez-vous le sentiment que c'était votre propre choix ou désir de mettre fin à vos études secondaires dans le secteur des jeunes?

1. Pas du tout	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Totalement
<input type="radio"/>						

Motivation académique

Durée du rattachage

* 30. Depuis combien de temps êtes-vous élève dans un centre d'éducation pour adulte?

- 3 mois ou moins
- 4 à 6 mois
- Plus de 7 mois

Motivation académique

En ce moment

* 31. En quelques phrases, veuillez décrire comment vous vous sentiez vis-à-vis l'école en ce moment dans la formation générale des adultes.

Motivation académique

Questions sur l'école

* 32. Indiquez votre degré d'accord avec les 5 énoncés ci-dessous.

En pensant à vous de la manière dont vous vous êtes décrit(e), veuillez indiquer si ces énoncés s'appliquent à vous en ce moment dans la formation générale des adultes. Utilisez l'échelle ci-dessous:

	1. Très en désaccord	2. En désaccord	3. Un peu en désaccord	4. Ni en accord, ni en désaccord	5. Un peu en accord	6. En accord	7. Très en accord
Globalement, ma vie est plutôt idéale.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes conditions de vie sont excellentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis satisfait(e) avec ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai obtenu les choses <u>importantes</u> dans ma vie jusqu'à ce point.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je pouvais retourner en arrière, je ne changerais presque rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 33. Cette échelle comprend des items décrivant différentes émotions et sentiments que les gens ressentent à l'occasion. Ces derniers jours, en général, veuillez indiquer à quel degré en général vous vous sentiez :

	1. Pas du <u>tout</u>	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Extrêmement
Joyeux/Joyeuse	<input type="radio"/>						
Malheureux/Malheureuse	<input type="radio"/>						
Anxieux/Anxieuse	<input type="radio"/>						
Jovial(e)	<input type="radio"/>						
Dépressif/Dépressive	<input type="radio"/>						
Satisfait(e)	<input type="radio"/>						
Heureux/Heureuse	<input type="radio"/>						
Fâché(e)/Hostile	<input type="radio"/>						
Frustré(e)	<input type="radio"/>						

* 34. Voici une liste des déclarations portant sur vos sentiments généraux sur vous-même.

Veillez indiquer le degré d'accord avec les énoncés ci-dessous présentement, en **général**.

	1. Très en <u>désaccord</u>	2. En désaccord	3. Ni en accord, ni en désaccord	4. En accord	5. Très en accord
Je crois être une personne de valeur, au moins sur un plan d'égalité avec les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je crois avoir un certain nombre de qualités.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble, je <u>suis</u> enclin à penser que je suis un échec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis capable de faire <u>des</u> choses aussi bien <input type="radio"/> que la plupart des gens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Je sens que je n'ai pas de quoi être fier(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je <u>prend</u> une attitude <u>positive</u> envers moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens vraiment inutile des fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parfois, je pense n'avoir aucune valeur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 35. Indiquez à quel point les items ci-dessous s'appliquent à vous **présentement, en général.**

	1. Très en désaccord	2	3	4. Ni en accord, ni en désaccord	5	6	7. Très en accord
J'ai beaucoup de buts reliés à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La plupart de mes amis sont à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école est la partie la plus importante de ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je passe plus de temps à penser à l'école qu'à quoi que ce soit d'autre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai besoin d'aller à l'école pour bien me sentir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les gens autour de moi me <u>perçoivent</u> principalement comme un(e) élève du secondaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens mal quand je n'ai pas de bonnes notes à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'école est la seule chose importante dans ma vie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 36. Pourquoi vas-tu à l'école en formation générale des adultes?

	1. Très en désaccord	2	3	4. Moyennement en accord	5	6	7. Très en accord
Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce je pense que mes études secondaires <u>vont</u> m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1.Très en désaccord	2	3	4. Moyennement en accord	5	6	7. Très en accord
Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je pense que ça va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que pour moi, l'école c'est le «fun».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans une de mes réalisations personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je <u>veux</u> pouvoir faire la «belle vie» plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement, je m'en fous pas mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Car je veux avoir un meilleur salaire plus tard.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir mes études.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivation académique

Indice d'aspiration

* 37. Depuis que vous êtes retourné à l'école, indiquez à quel point chaque énoncé est important à vos yeux.

	1. Pas du tout important	2	3	4. Modérément important	5	6	7. Très important
Réussir financièrement (être riche).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se développer et <u>apprendre</u> de nouvelles choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etre admiré par de nombreuses personnes (être célèbre).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir des relations amoureuses stables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que les gens disent souvent de vous à quel point vous êtes attirant(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuer à une meilleure société.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avoir assez d'argent pour acheter tout ce que vous voulez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Connaître et accepter qui vous êtes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir qu'il y a des personnes qui vous aiment beaucoup, et que vous les aimez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aider ceux qui en ont <u>besoin</u> , sans rien attendre en retour.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivation académique

Contrôle sur la décision

* 38. Vous êtes-vous senti obligé de retourner à l'école dans le secteur des adultes?

1. Pas du tout	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Totalement
<input type="radio"/>						

* 39. Avez-vous le sentiment que c'était votre propre choix ou désir de retourner à l'école dans le secteur des adultes?

1. Pas du tout	2	3	4. En quelque sorte	5	6	7. Totalement
<input type="radio"/>						

Motivation académique

Objectifs

40. Présentement, quels cours devez-vous encore compléter pour pouvoir atteindre vos objectifs en formation générale des adultes?

Exemples:

- français secondaire 5
- histoire secondaire 4
- secondaire 5 au complet

* 41.

Quel(s) objectif(s) souhaitez-vous atteindre dans votre éducation en général?

Exemples:

- «Terminer tous mes cours pour avoir mon diplôme secondaire.»
- «Faire mon cours de français de secondaire 5 pour pouvoir aller au cégep.»
- «Terminer mon secondaire 4 pour pouvoir faire un DEP.»

42. Quelle est votre moyenne générale en ce moment à la formation générale des adultes?

- de 0 à 59%
- de 60 à 69%
- de 70 à 79%
- de 80 à 89%
- de 90 à 100%
- Je n'ai pas encore de résultat

Motivation académique

Coordonnées

43. Désirez-vous recevoir un document contenant les résultats et conclusions générales de la recherche à la fin de celle-ci?

Oui

Non