

# L'expérience de mères étudiantes monoparentales de minorités visibles fréquentant l'université : facteurs liés à l'adaptation psychosociale et à la persistance académique

Sophie-Claire Valiquette-Tessier et Julie Gosselin  
*Université d'Ottawa*

## RÉSUMÉ

La recherche psychologique sur l'expérience universitaire des mères monoparentales de minorités visibles s'avère presque inexistante. C'est pourquoi la présente étude explore les facteurs de risque et de résilience associés à leur adaptation et leur succès scolaire, à l'aide d'une recherche participative favorisant l'utilisation de méthodes mixtes (2 questionnaires, soit la Mesure de stress psychologique et l'Échelle de satisfaction de vie, et des entrevues de groupe). Huit mères étudiantes ont participé à un premier groupe focalisé. Ces séances de discussion ont ensuite été analysées qualitativement selon l'approche phénoménologique interprétative (API). Une fois les résultats préliminaires obtenus, les participantes ont été convoquées à un second groupe focalisé pour valider ces derniers. À la lumière de ce processus de recherche participative, 2 thèmes émergent de leur discours : (a) l'expérience maternelle et (b) l'acculturation, soit l'adaptation et l'intégration à la société d'accueil et au milieu universitaire. Ces résultats ont été mis en commun avec ceux des questionnaires, révélant un faible niveau de stress psychologique et un niveau moyen de satisfaction de vie. La théorie du cours de la vie et le modèle écosystémique nous servent de cadre de référence dans l'interprétation des résultats.

**Mots clés :** mères monoparentales, université, minorités visibles, immigration, adaptation, persistance académique

---

Sophie-Claire Valiquette-Tessier, BA, École de psychologie, Université d'Ottawa. Julie Gosselin, PhD, Professeure adjointe, École de psychologie, Université d'Ottawa.

La correspondance concernant cet article devrait être acheminée à Julie Gosselin, Professeure adjointe, École de psychologie, Université d'Ottawa, 136, Jean-Jacques Lussier, #4013, Ottawa, ON K1N 6N5. Tél : 613-562-5800 #2208. Courriel : jgosseli@uottawa.ca

## ABSTRACT

Few studies examine the university experience of visible-minority single mothers. The present study therefore explores the risk and resilience factors related to their adjustment and academic success through a mixed methods design (2 questionnaires—the Satisfaction with Life Scale and the Psychological Stress Measure [PSM]—and focus groups). Focus group data were qualitatively analyzed using the interpretative phenomenological approach (IPA). Once the preliminary results were obtained, the participants were asked to attend a second focus group to validate them. On the basis of this participatory research process, 2 themes emerged from their discourse: (a) the maternal experience and (b) acculturation, that is, adaptation and integration to the host country and the academic environment. Questionnaire results revealed a low level of psychological stress and an average level of life satisfaction. Life course theory and the ecosystemic model serve as a framework in the interpretation of our findings.

**Keywords:** single mothers, university, visible minorities, immigration, adaptation, student retention

Quoique le modèle biparental conjugal avec enfants demeure toujours dominant au XXI<sup>e</sup> siècle, la pluralité caractérise dorénavant la famille. Ainsi, la famille monoparentale s'insère maintenant dans cette complexe mosaïque et son nombre ne cesse de croître (Caglar, 2010). Entre 1986 et 2001, la proportion de parents vivant seuls avec leurs enfants a augmenté de 45 % (Institut canadien de la santé infantile, 2000). En 2001, 1,3 million de familles monoparentales ont été dénombrées au Canada (Conseil canadien de développement social, 2006) et, en 2006, celles-ci formaient plus du quart des familles au pays (Caglar, 2010). Selon le dernier recensement canadien de 2011, celles-ci représentent toujours 16,7% des familles canadiennes (Statistique Canada, 2012). De plus, dans 80 % des cas, ces dernières sont dirigées par une femme (Statistique Canada, 2008a; Statistique Canada, 2012).

Le phénomène que constitue cette hausse de la monoparentalité suscite de nombreuses préoccupations, notamment en raison des possibles retombées négatives sur les enfants soulevées par plusieurs études. D'abord, comparativement aux enfants de familles biparentales, les enfants de mères monoparentales manifestent davantage de troubles psychologiques, de problèmes sociaux et de difficultés académiques (Amato et Keith, 1991; Lipman, Boyle, Dooley et Offord, 2002; Lipman et Offord, 1997; McLanahan, 1985; McLanahan et Bumpass, 1988) et sont plus enclins à souffrir de dépression et de détresse (Hetherington, Cox et Cox, 1985; Lipman *et al.*, 2002). Une fois à l'âge adulte, il semble que ces enfants réussissent moins bien sur les plans économique et éducationnel (Amato et Keith, 1991), sont plus susceptibles d'occuper à leur tour un statut de parent monoparental (McLanahan, 1988; Mueller et Cooper, 1986) et éprouvent des complications à établir des relations intimes à long terme (Wallerstein et Blakeslee, 1989).

Des chercheurs ont cependant noté que ces conséquences négatives sont fortement liées aux contraintes financières (Acock et Kiecolt, 1989; Demo, 1992; McLanahan, 1985; Spencer, 2005). Effectivement, les constellations familiales matricentriques connaissent une situation économique particulièrement désavantagée. Leur taux de pauvreté cinq à six fois plus élevé que celui des couples avec ou sans enfant(s) se montre inquiétant (Statistique Canada, 2008a). Spécifiquement au Québec, 47,6 % des familles monoparentales dirigées par une femme vivaient sous le seuil de faible revenu avant impôt en l'an 2000, en comparaison à 11,4 % pour les familles biparentales et à 19,3 % pour les pères seuls (Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec, 2006).

D'autres modérateurs nuancent la relation entre le statut monoparental maternel ainsi que la santé et le fonctionnement de l'enfant. Parmi eux sont inclus un faible niveau d'éducation de la mère, les troubles psychiatriques chez la mère, de pauvres compétences parentales, le dysfonctionnement familial et un faible niveau de soutien social de la mère (Loxton, Mooney et Young, 2006). Le fardeau associé à la surcharge des responsabilités parentales et les contraintes temporelles rencontrées par les mères monoparentales occupant un emploi (manque de sommeil, manque de temps pour les loisirs, manque de temps passé avec les enfants, etc.) mènent parfois à l'isolement social et à l'émergence de sentiments de solitude. Par extension, cela peut s'ajouter à l'impact des modérateurs précédemment exposés (Colletta, 1983; Hetherington, Cox et Cox, 1978; Sanik et Mauldin, 1986; Shaw, 1991; Weiss, 1979). Dans un tel contexte, l'éducation devient l'outil privilégié pour rompre avec la pauvreté, puisqu'elle facilite l'accès à de meilleurs emplois (Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec, 2004). Un nombre grandissant de mères monoparentales empruntent alors cette voie dans l'espoir d'atteindre l'autonomie financière et de s'intégrer socialement (Conseil du statut de la femme du Québec, 2004).

Par conséquent, ce sous-groupe gagne de l'importance au sein de la population étudiante universitaire. En Amérique du Nord, près de 10 % de la population étudiante universitaire se composait de mères monoparentales et 50 % d'entre elles appartenaient à une minorité visible en 2001 (Horn, Peter, Rooney et Mallzio, 2002). Cela dit, les mères étudiantes affichent trois fois plus de risque que les étudiantes n'ayant pas d'enfant d'abandonner l'université durant leur première année d'étude (McLaughlin, 2010). En fait, leur double rôle d'étudiante et de mère semble entraver leur réussite académique et nuire à leur persistance. En sus, les étudiantes et étudiants immigrants apparaissent moins bien préparés pour le milieu universitaire que leurs homologues nés en Amérique du Nord qui sont familiers avec le système scolaire, ce qui affecte potentiellement leur capacité de réussir et de persévérer (Hayes-Nelson, 2009).

Bien que la littérature scientifique réserve peu d'attention aux mères étudiantes monoparentales et encore moins à celles immigrantes et de minorités visibles, quelques recherches érigent les assises de cette étude. La très grande majorité de ces écrits se concentrent sur un aspect unique de la question, c'est-à-dire les facteurs contraignant leur persistance académique, et ce uniquement d'un point de vue sociologique (revenu, services de garde, logement, transport, etc.), au détriment des aspects psychologiques pouvant entrer en jeu (résilience, motivation, sentiment de compétence personnelle, etc.) et possiblement contrebalancer les impacts négatifs. Conséquemment, le corps littéraire perpétue une vision déficitaire de ce type de famille (Hayes-Nelson, 2009). Pourtant, la prévalence accrue des foyers monoparentaux nécessite de s'attarder aux conditions favorisant leur résilience, définit dans le cadre de cette étude comme « la capacité pour un sujet confronté à des stress importants au cours de son existence de mettre en jeu des mécanismes adaptatifs lui permettant non seulement de tenir le coup, mais de rebondir en tirant un certain profit d'un tel affrontement » (Lemay, 2000).

Avant de poursuivre avec un bref résumé des écrits, notons que la plupart des études sur le sujet traitent des échantillons de manière homogène, sans procéder à des comparaisons en fonction de variables telle l'ethnicité ou l'expérience migratoire (Austin et McDermott, 2003). Toutefois, les mères étudiantes monoparentales de minorités visibles immigrantes rencontrent des défis particuliers liés au contexte spécifique du processus d'immigration. L'expérience de la monoparentalité est différente pour ces dernières, car elles sont confrontées à un contexte culturel inconnu, contrairement aux mères étudiantes monoparentales nées

au Canada (Hayes-Nelson, 2009). En procédant à une recension des écrits dans ce domaine, nous avons mis cette lacune en lumière, puisqu'il apparaît que la situation singulière des mères étudiantes monoparentales de minorités visibles immigrantes continue d'être largement ignorée par la recherche portant sur l'expérience de mères monoparentales fréquentant des établissements postsecondaires.

### **Les facteurs contraignant la persistance académique des mères étudiantes monoparentales**

La littérature indique que les mères monoparentales rencontrent un nombre important d'obstacles à leur persistance. Ceux-ci se classent en trois catégories : (a) obstacles financiers; (b) obstacles logistiques et (c) obstacles culturels.

**Obstacles financiers.** Les mères monoparentales sont confrontées à des défis de nature financière, surtout en raison de l'inégalité du revenu familial en comparaison avec les familles biparentales (Howard et Levine, 2004). Cette disparité maintient plusieurs familles monoparentales matricentriques dans la pauvreté. Au Canada, en 2007, plus de 20 % d'entre elles affichaient un taux de faible revenu et devaient consacrer une grande partie de leur revenu à l'achat de nécessités (Parlement du Canada, 2012). Par ailleurs, cette précarité financière se trouve accentuée pour celles qui étudient. Ainsi, il n'est pas rare que ces femmes combinent travail et école, ce qui risque de miner leur participation au milieu académique (Austin et McDermott, 2003). En effet, Cabrera, Nora et Castañeda (1992) précisent que les difficultés financières n'ont pas d'effet direct sur la persistance, mais un effet indirect. Souvent, les mères étudiantes monoparentales occupent un emploi en plus de gérer un double rôle comme parent et étudiante, réduisant du même coup le nombre d'heures investies dans la sphère scolaire. Or, tel que démontré par Metzner et Bean (1987) ainsi que Tinto (1987, 1993) à l'aide du modèle longitudinal de retrait institutionnel, prendre part à des activités scolaires facilite l'intégration sociale et la persistance.

**Obstacles logistiques.** Les multiples rôles associés au statut de mère étudiante monoparentale font en sorte que ces femmes jonglent avec une panoplie de demandes. Fréquemment, en raison d'un manque de temps, il en découle des conflits créant chez certaines le sentiment que la logistique inhérente aux études supérieures est accablante (Carney-Crompton et Tan, 2002). La situation se complexifie pour les mères étudiantes monoparentales qui ont elles-mêmes grandi dans une famille monoparentale. Il semblerait que bon nombre d'entre elles disposent d'une connaissance et d'une compréhension particulièrement limitées quant aux processus bureaucratiques sous-tendus par le milieu universitaire et n'ont pas toujours le soutien familial ou communautaire nécessaire pour les encourager dans leurs démarches. Cette population doit donc apprendre à fonctionner dans deux univers complètement distincts (Taylor et Dukes, 2004). De surcroît, leurs responsabilités de mères, d'étudiantes et d'employées rendent dépendantes de divers services dont la garderie, les soins de santé et le transport public. Lorsque l'un de ces services ne fonctionne pas tel que prévu, cela affecte leur habileté de réussir à titre d'étudiante, car leur emploi du temps est compromis (Dorris, 1995).

**Obstacles culturels.** Un nombre croissant de mères monoparentales étudiant dans une université nord-américaine sont immigrantes et membres de groupes visiblement minoritaires (Padron, 1992). Cependant, selon le département d'Éducation des États-Unis (United States Department of Education, 2003), trois facteurs peuvent nuire aux étudiantes et étudiants immigrants qui atteignent le niveau postsecondaire : (a) le statut d'étudiant ou d'étudiante de première génération; (b) un faible revenu parental et (c) le divorce parental ou le statut d'être lui-même ou elle-même chef d'un foyer monoparental. De plus, il semblerait

que la transition soit davantage ardue pour ceux et celles de minorités visibles. Soutenir les étudiants et étudiantes de minorités visibles, spécifiquement s'ils sont de première génération, issus de foyers à faible revenu ou chefs de foyers monoparentaux, apparaît alors crucial (Astin, 1999; Guiffrida, 2005). Dans une étude, Guiffrida (2004) présente la perception des étudiants et étudiantes de minorités visibles qui expliquent que les institutions d'études supérieures nord-américaines méconnaissent leurs besoins. Par extension, ils rapportent que leur principale source de soutien ne provient pas des membres de la faculté, mais plutôt de leur famille et de leurs amies et amis, eux aussi de minorités visibles.

En outre, le cheminement universitaire se révèle singulier pour chaque mère monoparentale, mais exige sans contredit un solide système de soutien émotionnel et instrumental. Ces étudiantes doivent être encadrées et encouragées sur les plans académique, professionnel et personnel (Guiffrida, 2005). Tel que souligné par Terenzini et Cabrera (2005), il existe présentement un fossé entre les services requis pour assister adéquatement ce groupe et les services existants.

### Notre étude

Cette étude s'intéresse aux facteurs de risque et de résilience associés à l'adaptation et à la persévérance académique des mères monoparentales de minorités visibles immigrées au Canada et réalisant des études universitaires. Selon l'Organisation mondiale de la santé (2013), un facteur de *risque* se définit comme « tout attribut, caractéristique ou exposition d'un sujet qui augmente la probabilité de développer une maladie ou de souffrir d'un traumatisme ». Dans le cadre de cette étude, nous élargissons cette définition pour y inclure toutes menaces à la santé psychologique et au bien-être. À l'opposé, un mécanisme de *résilience* correspond à un moyen mis en œuvre par une personne afin qu'elle continue de se développer en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles et parfois de traumatismes sévères (Anaut, 2005). L'*adaptation*, quant à elle, se conceptualise comme les « pensées et les comportements d'une personne lorsqu'elle est confrontée à une situation menaçante afin d'éviter les conséquences négatives sur son bien-être » (Centre d'études sur le stress humain, 2013). Considérant ces notions, notre objectif général est de témoigner de l'expérience des mères étudiantes monoparentales de minorités visibles immigrantes et de mieux comprendre comment elles conceptualisent les enjeux centraux à leur adaptation en milieu universitaire et à la vie canadienne. Plus spécifiquement, nous cherchons à (a) relever les facteurs contribuant et contraignant l'intégration, la réussite et l'épanouissement de cette population en milieu universitaire, (b) identifier les mécanismes de résilience auxquels ces mères étudiantes recourent pour persévérer durant leur parcours universitaire et (c) générer des hypothèses vérifiables ultérieurement.

Afin de fournir une direction à notre étude et à l'interprétation de nos résultats, cette étude est sustentée par la théorie du cours de la vie. Ce modèle théorique a pour objet d'étude les vies humaines et il offre un cadre d'analyse du développement individuel. Il s'articule autour de cinq principes : (a) Le processus du développement humain s'échelonne tout au long de la vie et se manifeste dans de multiples dimensions, domaines et directions; (b) pour comprendre le phénomène étudié, il faut le positionner dans le temps et l'espace; (c) les individus sont influencés par les contextes sociohistoriques et ne sont pas isolés les uns des autres, mais plutôt interdépendants; (d) c'est par l'intermédiaire de leurs choix, leurs actions, leurs attitudes, leurs expériences, des possibilités ainsi que des contraintes sociales et historiques et des significations accordées aux événements que les personnes construisent activement leur trajectoire de vie; (e) le développement

individuel se voit influencé par les transitions et les événements vécus, leur succession et l'âge auxquels ils sont vécus (Gherghel, 2008; Saint-Jacques *et al.*, 2009).

De plus, la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979) servira également de cadre d'interprétation. Cette dernière stipule que l'individu est un produit de son environnement. Ainsi, pour comprendre le processus du développement humain, il faut considérer l'individu dans sa singularité, puis dans sa famille et sa communauté, mais aussi dans un système écologique plus large. Bronfenbrenner a hiérarchisé les systèmes influençant l'individu selon cinq paliers : l'ontosystème (les caractéristiques individuelles), le microsystème (le contexte immédiat de l'individu), l'exosystème (les influences externes indépendantes n'exigeant pas l'implication directe de l'individu), le macrosystème (croyances, valeurs, culture, politiques, etc.) et le chronosystème (chronologie du temps). Cette approche est utile dans le contexte de notre étude, puisqu'elle permet de donner un cadre plus structuré à la présentation des facteurs écologiques agissant sur l'expérience des participantes.

Enfin, ce projet s'inscrit dans une orientation de recherche participative. La recherche participative, également nommée recherche-action, valorise les savoirs pratiques enracinés dans des réalités construites et multiréférentielles. Cette approche établit un lien entre la recherche et l'action ainsi qu'entre la théorie et la pratique. Elle veut comprendre le sujet dans son contexte et générer des avenues de solutions pour la communauté. Les finalités de la recherche participative se veulent diverses et peuvent passer de la réflexion critique promouvant un changement radical à une orientation pour un fonctionnement mieux adapté (Anadón, 2007). Pour la présente étude, en raison de la quasi-absence de modèles et d'hypothèses à l'égard du sujet, la meilleure manière de démarrer l'exploration est en permettant aux participantes de jouer le rôle de co-interprétantes, puisqu'elles sont expertes de leur propre vécu. Elles ont alors collaboré à la production et à l'interprétation des résultats et c'est grâce à un effort conjoint entre chercheuses et participantes qu'a été érigée une compréhension d'une réalité complexe. En prenant part à ce projet, les participantes ont la chance de rompre avec leur isolement, d'entrer en contact avec d'autres femmes partageant un vécu similaire au leur et de développer un réseau de soutien. Cela peut d'ailleurs les encourager à ne pas abandonner et à persister, nonobstant les obstacles rencontrés. De ce travail où les deux partis ont œuvré ensemble est né un savoir validé par les participantes elles-mêmes et la production de nouvelles connaissances sur un thème largement méconnu dans la littérature scientifique (Hagey, 1997; Macaulay, 2007; Park, 1993).

## MÉTHODOLOGIE

### Échantillon

L'échantillon de cette étude en est un de convenance. Il se compose de huit mères étudiantes monoparentales de minorités visibles ( $N = 8$ ). Pour prendre part au projet, les participantes devaient être mères monoparentales, appartenir à un groupe ethnique visiblement minoritaire, avoir immigré au Canada, étudier à l'université au premier, deuxième ou troisième cycle et parler le français. Dans le cadre de cette recherche, le concept théorique de minorité visible se réfère aux personnes, autres que les Autochtones, qui n'ont pas la peau blanche (Statistique Canada, 2008b). Les participantes ont été recrutées à deux niveaux, soit auprès (a) du centre de mentorat de la faculté des sciences sociales et (b) de la faculté des sciences infirmières de deux universités canadiennes. Pour de plus amples renseignements sur l'échantillon, voir le tableau 1.

## Instruments de mesure

Les outils de mesure employés servent à générer des statistiques descriptives pour caractériser la population de l'étude, plus précisément sur les plans de leur niveau de stress psychologique et de leur satisfaction de vie. Ces instruments ont été validés en langue française pour la population canadienne francophone.

**Questionnaire d'informations sociodémographiques.** Élaboré pour cette étude, ce questionnaire autorapporté de langue française dresse un portrait global des caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon. Il inclut 12 questions à choix multiples et à réponses courtes. Les items concernent l'âge, l'appartenance ethnique, le statut civil, le revenu, l'occupation professionnelle, le nombre d'enfants, etc. Les répondantes l'ont rempli à l'aide de papier et crayon.

**La mesure de stress psychologique (MSP).** La mesure de stress psychologique (Lemyre et Tessier, 1988) est un outil autorapporté de langue française, de style papier-crayon, évaluant les niveaux de stress d'une population non clinique. Nous avons administré la version abrégée de 25 items (MSP25) conçue à partir de la version originale et présentant des indices de cohérence interne similaires (Lemyre, 2005). Ces derniers portent sur les aspects somatiques, comportementaux et cognitivo-affectifs de l'état psychologique d'être stressé. Les répondantes ont identifié dans quelle mesure elles ressentaient les symptômes en fonction d'une échelle de huit points de type Likert (1 = *pas du tout*; 8 = *énormément*) (Lemyre, 2005).

**L'échelle de satisfaction de vie (ESV).** L'échelle de satisfaction de vie (Blais, Vallerand, Pelletier et Brière, 1989) est la traduction validée pour la population canadienne-française du Satisfaction with Life Scale (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen et Griffin, 1985). Ce questionnaire autorapporté évalue la satisfaction de vie globale (Shin et Johnson, 1978). Il comprend cinq items et nécessite l'utilisation de papier et crayon. Les répondantes ont indiqué, selon une échelle de type Likert de sept points (1 = *fortement en désaccord*; 7 = *fortement en accord*), dans quelle mesure elles étaient en accord ou en désaccord avec chaque énoncé (Blais et al., 1989).

## Procédure

Deux groupes focalisés ont été organisés. Cette technique consiste en un groupe de discussion semi-structuré ayant pour but de recueillir des informations sur des thèmes définis à l'avance. Le but du groupe focalisé n'est pas l'atteinte d'un consensus, mais plutôt l'expression de différentes représentations d'une réalité sociale (Service communautaire de promotion de la santé, 2004). Nous avons sélectionné le groupe focalisé comme mode d'enquête, car il s'agit d'une méthode privilégiée pour étudier qualitativement les problématiques sociétales (Touré, 2010). D'une part, cette stratégie constitue une méthode d'analyse interprétative donnant une voix aux participant(e)s et dévoilant leur perception ou leur vécu quant à une réalité sociale. D'autre part, le groupe focalisé sert de véhicule pour la participation active, les échanges et la réflexion permettant aux chercheurs de cibler des thèmes récurrents (Hayes-Nelson, 2009). Le premier groupe focalisé a rassemblé trois mères étudiantes monoparentales, alors que le second a réuni les cinq autres.

Afin d'animer le groupe focalisé, les facilitatrices ont posé une série de questions ouvertes. Pour converger avec les objectifs de l'étude, les questions ont été divisées en trois axes, c'est-à-dire (a) les facteurs contribuant et contraignant l'intégration, la réussite et l'épanouissement de cette population, (b) les mécanismes de

résilience auxquels ces mères étudiantes recourent pour persévérer dans leur parcours universitaire et (c) les pistes de solutions envisagées pour promouvoir l'atteinte de leurs objectifs professionnels et personnels. Le tout était filmé, dans le but de suivre aisément la circulation des échanges. Le premier groupe focalisé a duré près de 2 heures et le deuxième s'est déroulé pendant environ 2 ½ heures.

Une fois l'analyse qualitative complétée, les participantes ont été convoquées à nouveau. Seulement quatre d'entre elles se sont présentées à la rencontre, dont deux issues du premier groupe focalisé et deux autres du second groupe focalisé. Nous leur avons présenté les résultats obtenus jusqu'à présent sous la forme d'une description des thèmes identifiés par les auteures. Les participantes nous ont offert leur rétroaction et les précisions nécessaires ont été apportées pour que le tout soit davantage représentatif des propos originaux offerts par les participantes. Les thèmes relevés dans l'analyse s'appliquent, selon celles présentes à cette rencontre de rétroaction, à la majorité, sinon la totalité, des mères étudiantes monoparentales ayant participé à la première ronde de groupes focalisés. Dans le cas où un thème ne s'applique pas à l'une d'entre elles, la participante reconnaît que la situation décrite est tout de même vécue par ses consœurs. Ce processus de validation des résultats a été filmé et a duré environ 40 minutes.

### **Considérations éthiques**

Cette étude a reçu l'approbation du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Les participantes ont pris connaissance d'un formulaire de consentement communiquant l'information relative au but de l'étude, ce en quoi consiste leur participation, les risques et les bienfaits pouvant en découler, les politiques quant à la confidentialité et l'anonymat et la méthode de conservation des données. Ces dernières ont ensuite donné leur consentement éclairé. Par la suite, elles ont rempli les trois questionnaires et nous avons procédé à l'enregistrement des groupes focalisés.

### **Stratégie d'analyse**

Le type d'analyse qualitative retenu dans le cadre de cette étude se nomme l'analyse phénoménologique interprétative (API). Cette approche explore en détail le vécu de ces femmes et la manière dont elles perçoivent leur monde personnel et social (Auerbach et Silverstein, 2003; Smith et Eatough, 2007). Pour ce faire, plusieurs étapes sont requises. En premier lieu, les enregistrements des groupes focalisés ont été transcrits en format verbatim. Les chercheuses ont lu les verbatims à maintes reprises pour se familiariser avec leur contenu et éviter que les interprétations subséquentes s'éloignent des perspectives singulières des participantes (Apostolidis, 2006).

Cela nous a permis, en second lieu, de procéder au codage des données à partir du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. Chaque bribe de texte pertinent a reçu un code spécifique. Par conséquent, les données ont été décortiquées et apposées des étiquettes conceptuelles (Strauss et Corbin, 1990). Nous avons élaboré un codebook définissant chaque code, ce qu'il inclut et ce qu'il exclut, et nous avons fourni un exemple pour chacun. Il a ensuite été question de regrouper ces codes en catégories thématiques pour former une arborescence cohérente. En troisième lieu, l'analyse des données a été révisée par un deuxième codeur, afin de raffiner la structure du codebook et son contenu. En dernier lieu, nous avons organisé les thèmes et leurs codes en construits plus abstraits. C'est la description de ces derniers que nous avons fait valider par

les participantes (Auerbach et Silverstein, 2003). Enfin, de ce travail d'élaboration et d'intégration, deux thèmes principaux ont été choisis en fin d'analyse pour représenter l'expérience globale des participantes et les résultats ont été liés à la théorie du cours de la vie et au modèle écosystémique.

## RÉSULTATS

Les résultats aux mesures autorapportées sont disponibles au tableau 1. La majorité des participantes (86 %) manifestent un niveau de stress très peu élevé. Une seule ne rapporte aucun stress. La même proportion des participantes (86 %) affiche un niveau de satisfaction de vie moyennement élevé. Une seule (la même participante ne rapportant aucun stress) signale un niveau de satisfaction de vie très élevé. Pour garantir leur confidentialité, des pseudonymes ont été attribués à chaque participante.

**Tableau 1**  
**Résultats aux mesures autorapportées**

	Moyenne	Écart-type	Étendue (min-max)
Âge (ans)	38,14	9,30	31-58*
Pays d'origine	Haïti (3); Congo (2); Gabon (1); Burkina Faso (1); Afrique, pays non spécifié (1)		
Nombre d'années au Canada	8,83	6,01	2-18 (4 résidentes permanentes; 4 citoyennes canadiennes nées dans un autre pays)**
Statut civil	2 célibataires; 6 divorcées/séparées		
Revenu	Inférieur à 14 999 \$/an (6); entre 30 000 \$ et 44 999 \$ (1), entre 60 000 \$ et 74 999 \$ (1)		
Nombre d'enfants	2,88	3,56	1-6
Âge des enfants	14,3	7,07	4-36
Domaine d'étude	Counseling éducationnel (1); Service social (4); Sciences infirmières (2); Sciences sociales générales (1) Elles étudient toutes à temps plein au premier cycle (7) ou au deuxième cycle (1)		
MSP	3,70	1,96	1-7,75
ESV	3,75	1,48	2,25-5,75

\* Notons qu'outre une participante âgée de 58 ans, toutes les autres sont dans la trentaine. Seule la participante de 58 ans a un garçon âgé de 36 ans. Toutes les autres ont des enfants âgés entre 4 et 18 ans. La présence de cette participante plus âgée dans notre étude demeure cependant justifiée, car elle a un autre fils âgé de moins de 18 ans. De plus, elle est la seule complétant des études supérieures. Ainsi, lorsqu'elle réalisait ses études de premier cycle, il y a de cela quelques années, ses enfants étaient plus jeunes.

\*\* Aucune des participantes n'a de famille au pays.

## L'expérience maternelle

Selon l'ensemble des participantes, le statut de mère monoparentale constitue une source d'énergie, c'est-à-dire qu'il s'agit de la principale raison pour laquelle elles n'abandonnent pas leurs études. Ce n'est donc pas un frein à l'atteinte de leurs objectifs, mais plutôt une forme de motivation les poussant à travailler davantage pour que leurs aspirations deviennent réalité. Puisqu'elles sont éloignées de leur famille et n'ont pas de conjoint, celles-ci s'avèrent les piliers centraux de leur famille sur lesquels tout repose et, par conséquent, représentent les seules personnes pouvant améliorer le niveau de vie de leur famille. De ce fait, elles aspirent toutes être des modèles pour leurs enfants, afin qu'ils apprennent à pleinement s'investir dans leurs études et leur vie ainsi qu'à se dépasser personnellement. Si elles ne fournissent pas d'effort pour changer le cours des choses, personne ne le fera à leur place et leur situation restera la même. Bref, aucune de ces femmes ne se perçoit comme une victime. Au contraire, elles ont l'impression de posséder un certain contrôle sur leur vie :

Moi, je dis peut-être comme . . . c'est comme si être mère monoparentale, c'est parmi le moteur qui me pousse toujours d'aller à l'avant. Je me dis « Je dois travailler fort » comme les autres ont dit pour être l'exemple, mais aussi pour voir si demain la situation va changer. Donc, mon statut . . . Je ne sais pas si j'avais eu un bon mariage, est-ce que j'aurais pensé à rentrer à l'école. Le statut même me pousse. (Josette, 33 ans)

Or, elles réitèrent à plusieurs reprises qu'être mère monoparentale comporte son lot de soubresauts dont la constante course contre la montre. En conséquence de la monoparentalité, ces femmes sont à la fois mère, père, réseau de soutien de l'enfant, étudiante et quelquefois travailleuse. Presque la totalité des participantes signalent manquer de temps pour combler toutes les demandes sous-jacentes à leurs nombreux rôles conflictuels, et de cela découle fréquemment des sentiments de culpabilité, de frustration et d'anxiété. Quelques-unes ont même l'impression qu'elles délaissent leur enfant et que ce manque de proximité se traduira par un détachement progressif de celui-ci. Quoique la monoparentalité les incite à persister dans leur parcours académique, concilier toutes leurs responsabilités pour atteindre un équilibre dans leur vie personnelle devient un défi non négligeable qui exige une grande force de caractère :

Mère monoparentale c'est . . . on n'a pas assez de temps. C'est ce que je voulais dire. On n'a pas assez de temps pour étudier et faire le ménage. (Jacqueline, 34 ans)

En sus, la maternité telle que vécue par ces femmes se caractérise par les sacrifices quotidiens. La totalité de ces dernières rapportent avoir choisi de se priver aujourd'hui et de s'investir dans leurs études, afin de frayer un chemin pour qu'elle et leur famille jouissent d'un meilleur lendemain. À leurs yeux, l'éducation leur ouvrira des portes jusque là fermées, particulièrement l'accès à un bon emploi. Ainsi, même si cette période d'études se révèle synonyme de restrictions, elles vont se rassurer en songeant aux gratifications à long terme. La plupart entretiennent la certitude que la situation de demain changera pour le mieux. Cet état d'esprit les encourage à persévérer, nonobstant les obstacles rencontrés sur leur chemin :

Je dois sacrifier et comme des fois les gens me disent, il faut mettre du temps pour gagner du temps. Donc, je me dis « Ok, je vais y aller ». Et j'aime ce que je fais. Je me sens bien dans le programme et plus j'avance, plus je sais là où je vais. (Anouk, 36 ans)

### **Acculturation : adaptation et intégration**

L'ensemble des participantes rapportent avoir intériorisé des éléments culturels étrangers à leur culture d'origine, ce qui transforme progressivement leur ontosystème et leur microsystème. L'influence de la culture canadienne modifie alors leur perception du monde ainsi que leur manière de vivre. Pour certaines d'entre elles, cette acculturation provoque à l'occasion des tensions avec la famille et les amis et amies vivant encore au pays de provenance. Conséquemment, leurs interactions avec ceux et celles demeurant dans le pays d'origine s'avèrent conflictuelles et elles peuvent se sentir encore plus déconnectées, à part d'un côté comme de l'autre :

De temps en temps, par exemple pendant l'été, j'ai travaillé comme infirmière externe. Ça m'a donné quelque chose, mais j'ai pas tout dépensé. J'ai mis quelque part au cas où, par exemple, papa est décédé ou la maman est décédée. Je pourrai au moins honorer ma contribution, mais faut pas que papa meurt ou maman meurt et on dit « Il faut que tu envoies l'argent ». Non, non, non. C'est à chaque enfant de contribuer. C'est ça qui fait qu'on me juge un peu dur dans mon pays, dans ma famille. On trouve que je suis une blanche. J'ai la peau noire, mais je suis blanche. (Diane, 34 ans)

Quant aux enjeux reliés à la trajectoire migratoire, accepter certaines pertes est intrinsèque aux processus adaptatif et intégratif. En immigrant au Canada, toutes les participantes ont vécu des deuils : éloignement de la famille et des amis et amies ainsi que possible perte d'un emploi et d'un statut socio-économique et style de vie privilégiés. Alors que certaines ont choisi d'émigrer, d'autres y ont été contraintes. Dans la plupart des cas, elles ont dû rompre avec une façon de se définir et d'interagir avec leur environnement développé pendant des années, sinon des générations, pour avoir à rebâtir de nouveau, seules et isolées, en terre étrangère. Leur nouvelle vie leur apparaît alors parfois déstabilisante comparativement à celle connue dans le pays d'origine et elles se sentent prises au dépourvu :

En diplomatie, tu es mis avec les gens de la haute société. Je n'étais pas mis avec n'importe qui. [...] Le chauffeur vient te chercher. Moi, c'est le chauffeur qui prend mon sac, ouvre la porte de la Mercedes, je monte. C'était avant. Mais, depuis 2005 où je suis restée seule . . . même quand on m'a accepté ici, les Canadiens m'ont dit « Écoutes-nous très bien. Tu veux rester au Canada, mais nous on ne peut pas t'offrir cette vie. Tu veux rester ici, ce sera le minimum. Donc, tu dois te préparer déjà psychologiquement toi-même. » (Élizabeth, 31 ans)

Selon la majorité des participantes, il existe un manque de soutien considérable pour les nouveaux arrivants et arrivantes, ce qui constitue un obstacle dans leur adaptation et leur intégration. Elles précisent que l'individualisme régnant en Amérique du Nord nuit à l'entraide et rend le processus d'adaptation plus long et périlleux. Ainsi, selon les participantes, le macrosystème nord-américain entretient des valeurs centrées sur l'individu, au détriment de la communauté. Par conséquent, ce qui est attendu d'elles en dépasse plusieurs. La plupart ont l'impression de perpétuellement se heurter à un mur, car contraintes de se débrouiller seules avec peu de ressources. La réalité du choc culturel vécu dans le contexte universitaire s'ajoute donc au choc en terre canadienne :

Par exemple, les PowerPoint, quand tu dois présenter avec les PowerPoint. Ça me prend un temps pour l'apprendre. Ce n'est pas un acquis pour tout le monde. Les pays qui sont en voie de développement, on n'a pas d'ordinateur. Donc, pourquoi tu prends ça pour acquis que je peux fournir 12 pages comme lui et pianoter sur le clavier? Avant mes 3 ans au pays, qui te dit que j'avais déjà vu un ordinateur? Puisque tu ne sais pas comment l'utiliser, ce n'est pas ta place ici. Ici à l'université, on fait tout tout seul. Quand on m'a

dit ça, c'est choquant. Oui, je peux le faire, mais ça me prend une préparation. Rien qu'à vouloir le faire déjà dit que tu fais un effort sur toi-même de vouloir consentir les obligations. Mais ça te prend une formation et la formation . . . c'est sûr que je ne demande pas une session pour le faire, mais que ça soit un mois, 2 mois, toujours créé un groupe qui soit capable de le faire. C'est un blocage qui peut paralyser votre étude, votre formation. (Solange, mi-trentaine)

Pour gérer le choc culturel, s'adapter et conséquemment s'intégrer du mieux qu'elles le peuvent, ces mères étudiantes mettent à bon escient leurs ressources personnelles. Effectivement, elles discutent du fait que leur capacité à renoncer et à persister académiquement dépend entre autres, sur le plan macrosystémique, de leur spiritualité. La majorité des participantes trouvent dans la foi et l'introspection la force de demeurer positives et ne pas céder à la tentation d'abandonner :

L'aspect spirituel, la spiritualité, ça aussi c'est une ressource. Moi, je mets beaucoup d'énergie dans la prière. Je mets beaucoup d'énergie en faisant certaines lectures en philosophie. Puis, je demeure positive. Je crois que comme Dieu a dit « Aide-toi et je t'aiderai ». Je vois que si je ne baisse pas les bras, je peux m'en sortir. Je crois qu'il y a un être suprême qui veille sur tout le monde. Il faut se battre seulement pour pouvoir aller de l'avant. (Diane, 34 ans)

Sur le plan microsystémique, cette capacité de renoncer est aussi fonction, pour l'ensemble des participantes, du soutien de leur communauté, de leurs amis et amies, de leurs collègues de travail, de leurs enfants, de leur famille et des services offerts à l'université. L'appui reçu, qu'il soit émotionnel ou instrumental, joue un rôle significatif. En pouvant compter sur autrui, elles se sentent aimées et importantes. Cela leur donne le courage de ne pas baisser les bras et leur prouve que leurs sacrifices en valent la peine :

Les amis et aussi l'aide de la communauté. Nous, nous avons une communauté de personnes qui sont venues de la partie est. Quand vous avez des difficultés, ils sont connus de la communauté et des fois ils viennent vous aider pour du renfort. Vous vous sentez que vous êtes important parce qu'il y a quand même des gens qui se soucient de vous, que vous pouvez parler, raconter vos problèmes, qui sont là pour vous écouter. Je trouve que aussi la communauté peut aider. (Josette, 33 ans)

En outre, toutes les participantes soulignent que, selon elles, le meilleur moyen de s'adapter et s'intégrer à cette nouvelle réalité est de tisser des liens, coopérer et échanger, car seules, il est difficile de persévérer. Pour ce faire, elles affirment qu'il faut aller vers autrui et manifester une ouverture d'esprit. Certes, l'établissement de tels liens exige beaucoup d'efforts de leur part, mais cela apparaît indispensable à leur intégration et leur réussite. Bien que les services et ressources ciblées vers leur situation demeurent négligeables, elles démontrent souvent de la créativité et de la détermination pour créer leurs propres mécanismes d'adaptation par l'établissement de connections significatives :

Je pense que, comme ils font de la discrimination positive, aussi de créer un service là qui sera pour les femmes minoritaires. C'est pas n'importe qui qui se sent à l'aise d'aller confronter avec les jeunes, tout ça. Ceux qui viennent, elles reçoivent l'admission la première journée et puis elles laissent tomber parce que l'encadrement n'est pas vraiment adéquat. Si vous n'êtes pas capables de chercher ici, c'est un peu difficile de foncer. Nous autres on fonce parce qu'on est fonceuses. On sait ce qu'on veut, mais les autres aussi savent ce qu'elles veulent, mais la capacité de persévérance n'est pas la même. Il y en a qui se découragent vite. Je pense ça pourrait faciliter d'autres femmes à venir à l'école. (Josette, 33 ans)

## DISCUSSION

La littérature scientifique sur la monoparentalité véhicule une vision déficitaire de ce modèle familial. Un tel contexte familial est souvent associé à des facteurs de risque (la surcharge des rôles, les conflits d'horaire, le manque de temps, les contraintes financières) nuisant à l'adaptation et concourant à l'appauvrissement psychologique. Contrairement aux précédentes recherches, notre échantillon provient du milieu universitaire et aucune participante ne signale de détresse psychologique et d'insatisfaction à l'égard de sa vie. Le développement individuel se voit influencé par les transitions et les événements vécus, leur succession et l'âge auxquels ils sont vécus (Gherghel, 2008; Saint-Jacques *et al.*, 2009). En considérant les principes de la théorie du cours de la vie, nous constatons que nonobstant les défis auxquels ces femmes font et ont fait face, elles ne rapportent pas une détresse psychologique similaire à celle précédemment rapportée dans la littérature concernant les mères monoparentales ne réalisant pas d'études ou réalisant des études au collège. Ce facteur est potentiellement modéré par la culture d'origine, l'histoire de vie ou l'expérience distincte des études universitaires.

De plus, elles ne se perçoivent pas comme des victimes. Ces femmes choisissent de ne pas s'apitoyer sur leur sort, mais plutôt de construire activement leur trajectoire de vie, et ce, par des choix et des actions concrètes, ce qui est cohérent avec les principes de la théorie du cours de la vie. Selon Chartrand (1992), l'absence de détresse psychologique constitue le plus important prédicteur de persistance académique pour les étudiants non traditionnels. Dans une optique qui est aussi cohérente avec l'approche écosystémique, nous remarquons aussi que nos participantes font preuve d'agence sur leur environnement, alors même qu'elles se trouvent marquées par les contingences associées à leur situation.

D'une part, la situation monoparentale dans laquelle elles se trouvent est davantage marquée par une grande motivation d'atteindre leurs objectifs. Tel que rapporté par Romo et Segura (2010) ainsi que Shanok et Miller (2005), cette motivation de réussir et d'être de bons exemples pour leurs enfants agit comme un facteur de protection les incitant à persévérer, malgré les difficultés. Leur sentiment de contrôle sur ce qui leur arrive, tel que reflété par les résultats de la MSP et de l'ÉSV, facilite aussi leur adaptation aux différents scénarios aversifs auxquels elles sont confrontées. En effet, Luthar et Zigler (1991) précisent qu'un individu croyant posséder un pouvoir quelconque sur ce qui l'entoure (aussi appelé locus de contrôle interne) dispose de stratégies d'adaptation plus nombreuses et efficaces en comparaison avec une personne passive. Le discours des participantes est souvent marqué par ce type de croyance et celui-ci est reflété dans plusieurs des thèmes identifiés, soit l'expérience maternelle ainsi que l'acculturation.

D'autre part, il se pourrait que le soutien dont elles bénéficient diminue l'effet d'entraînement des risques. D'un point de vue microsystemique l'appui de la famille, des amis et amies, de la communauté, des gens du voisinage et de professeurs et professeures est systématiquement corrélé avec l'adaptation des mères étudiantes monoparentales de minorités visibles et immigrantes ainsi que celle de leurs enfants (Hayes-Nelson, 2009). Leur entourage immédiat et les interactions entre les différents systèmes formant cet entourage les influencent considérablement.

Par le passé, ces femmes ont toutes fait face à des situations très difficiles (par exemple : des désastres naturels, des guerres civiles, des émigrations forcées, des séjours dans des camps de réfugiés, etc). Selon la perspective écosystémique, les événements passés, leur contexte et la façon qu'ils ont eu un impact sur

la vie des participantes informeraient leurs capacités de gestion des événements présents dans le cadre de l'influence du chronosystème. En outre, le stress de ces précédents événements n'est peut-être pas comparable à celui expérimenté actuellement. Comme avancé par Lazarus et Folkman (1984), il est possible que ces femmes croient qu'elles détiennent les moyens nécessaires afin de surmonter les défis rencontrés. Elles n'ont donc pas l'impression que les demandes environnementales excèdent leurs ressources adaptatives, car autrefois elles ont su franchir des situations qu'elles perçoivent comme étant plus aversives et/ou exigeantes.

Il se pourrait aussi que l'université, en tant que contexte d'apprentissage et de formation, soit différent du contexte collégial ou du contexte de travail pour beaucoup de mères monoparentales et, par ses caractéristiques distinctes, contribue au développement et au maintien d'un soi positif et d'un sentiment de compétence personnelle. Enfin, étant donné que les individus sont interdépendants les uns des autres, il est probable que lorsque ces femmes se sentent soutenues par la famille, les amis et amies et le milieu universitaire, cela contribue à faciliter leur adaptation au pays d'accueil de façon générale et à l'université, de façon spécifique.

De même, en dépit de ressources clairement élaborées pour elles, notamment à l'université, ces mères étudiantes présentent la capacité de connecter avec ce qui est disponible, prennent l'initiative de chercher de l'aide et s'ouvrent à de nouvelles opportunités. Le développement d'un tel système de soutien est positivement lié à l'atténuation du stress généré entre autres par le processus d'acculturation (Moyerman et Forman, 1992). De son côté, Rutter (1987) indique que l'établissement de ces liens favoriserait l'adaptation et l'intégration, ce qui est associé à un bien-être accru. Finalement, Astin et Sax (1998) concluent que l'engagement de ces femmes dans des activités académiques agit comme prédicteur de leur persistance.

Toutes les participantes conceptualisent leur expérience comme marquée par l'adversité, l'acculturation et les pressions économiques importantes. Pourtant, aucune d'entre elles ne se perçoit comme une victime et elles persévèrent toutes dans leur parcours académique, nonobstant les défis auxquels elles font face. Ceci témoigne de leur résilience, tel que définit par Lemay (2000).

La majorité des thèmes endossés par les participantes, en contraste avec la recherche passée, reflètent des construits psychologiques liés aux concepts d'identité et de motivation ainsi que de sentiment de compétence personnelle, et ce, non seulement en lien avec des facteurs sociologiques comme la dimension financière et le soutien. Jusqu'à présent, beaucoup d'attention a été dévouée aux facteurs de risque et à leur rôle dans la persistance scolaire, mais très peu d'attention a été réservée à la compréhension de l'expérience psychologique de ces mères étudiantes. Ce projet offre l'une des premières investigations sur le phénomène tout en relatant le vécu des protagonistes en cause.

Une autre contribution de cette étude est de souligner l'importance de valoriser les ressources disponibles et accessibles dans le développement et le maintien de stratégies d'adaptation chez cette population étudiante. Mettre en relief ces dernières permet aux milieux universitaires de s'outiller plus adéquatement afin de desservir cette population grandissante et donc favoriser leur réussite scolaire—réussite qui se traduit souvent en un statut de vie rehaussé pour ces femmes et leur famille. Bref, une meilleure compréhension des besoins des mères étudiantes se révèle indispensable, mais insuffisante. Il est également primordial d'apporter des changements concrets aux institutions afin que leur persistance représente un processus moins périlleux (Hayes-Nelson, 2009).

### Limites

Bien que l'analyse interprétative phénoménologique n'ait pas pour objectif une généralisation des résultats obtenus, la taille de notre échantillon doit être pris en considération. Dans le cadre de leur recherche, Guest, Bunce et Johnson (2006) ont trouvé que le point de saturation théorique est généralement atteint après les 12 premières entrevues, quoique les éléments thématiques de base se concrétisent après les 6 premières entrevues. L'analyse réalisée pour cette étude a permis de dégager une bonne cohérence dans les témoignages des participantes. Ainsi, bien que l'échantillon soit modeste, il a permis d'atteindre un degré acceptable de saturation théorique.

Un autre enjeu potentiel est la composition de l'échantillon. Plusieurs participantes ont autrefois appartenu à un milieu socio-économique favorisé. Il est donc possible que les femmes interrogées ne soient pas représentatives de l'ensemble de cette population étudiante. Un troisième enjeu à considérer est le choix de méthode de collecte des données et son impact sur les résultats obtenus. L'utilisation d'une autre technique d'enquête, par exemple des entrevues individuelles, aurait peut-être permis de ressortir des résultats différents de ceux obtenus avec le groupe focalisé, et ce, en nuanciant davantage en fonction du contexte socio-économique de chacune.

L'analyse phénoménologique interprétative suggère un investissement subjectif de la part des chercheuses qui, dans le cadre de cette étude, sont toutes deux caucasiennes et de nationalité canadienne. Afin de minimiser les risques d'ethnocentrisme au détriment des discours des participantes, ces dernières ont contribué à l'interprétation des données en validant l'analyse finale. Or, outre la validation des questions et des thèmes choisis, les participantes n'ont pas pu collaborer autrement à l'interprétation des données en raison de leurs horaires chargés et de la difficulté de fixer une rencontre commune. En sus, les résultats qualitatifs révèlent que les participantes rencontrent d'importants défis, mais appliquent de nombreuses stratégies d'adaptation pour les gérer. Or, un biais de mieux paraître devant les chercheuses pourrait expliquer, en partie, ces résultats. Finalement, bien que nous ayons examiné l'influence de la variable culturelle dans notre étude, ce qui constitue un apport à la littérature scientifique, nous n'avons pas procédé à des comparaisons intergroupes avec des variables telles que l'ethnicité, la nationalité et le statut migratoire, puisque la taille de l'échantillon ne permettait pas ce type de comparaison.

### CONCLUSION

Étant donné la croissance des foyers monoparentaux au Canada (Caglar, 2010; Conseil canadien de développement social, 2006; Institut canadien de la santé infantile, 2000; Société d'habitation du Québec, 2002) et la présence accrue de mères étudiantes monoparentales dans les universités (Horn *et al.*, 2002), un examen détaillé de l'expérience de ces dernières s'impose. Un approfondissement des problématiques associées à notre sujet, préférablement auprès de plus grands échantillons, est indispensable afin de consolider et/ou ajuster les conclusions émises dans le présent projet et aboutir à une compréhension adéquate du phénomène.

Somme toute, la littérature existante n'explore pas souvent la question sous les angles du genre, de la culture et de la classe sociale et combine encore plus rarement ces concepts au sein d'une même étude. Une

attention accrue envers ce phénomène permettrait de pallier à cette lacune, de mieux saisir la problématique d'intérêt, ses causes et ses impacts, et de concourir à l'avancement scientifique.

## RÉFÉRENCES

- Acock, A. C. et Kiecolt, K. J. (1989). Is it family structure or socioeconomic status?: Family structure during adolescence and adult adjustment. *Social Forces*, 68, 553-571. doi : 10.2307/2579260
- Amato, P. R. et Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46. doi : 10.1037/0033-2909.110.1.26
- Anadón, M. (dir.). (2007). La recherche participative : multiples regards. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anaut, M. (2005). *La résilience : Surmonter les traumatismes*. Consulté à <http://laboiteame.unblog.fr/category/files/2011/11/flresilience.pdf>
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 211-226. doi : 10.1590/S0102-37722006000200011
- Astin, A. W. (1999). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 40, 587-597.
- Astin, A. W. et Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- Auerbach, C. F. et Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, NY : New York University Press.
- Austin, S. A. et McDermott, K. A. (2003). College persistence among single mothers after welfare reform: An exploratory study. *Journal of College Student Retention*, 5(2), 93-113.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Brière, N. M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction With Life Scale ». *Canadian Journal of Behavior Science*, 21(2), 211-223.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castañeda, M. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 22, 571-593. doi : 10.1007/BF00973759
- Caglar, H. (2010). *Les familles monoparentales matricentriques et patricentriques, hétéro et homosexuelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Carney-Crompton, S. et Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154. doi : 10.1177/0741713602052002005
- Centre d'études sur le stress humain. (2013). *Stratégies d'adaptation*. Consulté à <http://www.stresshumain.ca/le-stress/dejouer-le-stress/etape-de-gestion-du-stress-instantanee.html>.
- Chartrand, P. (1992). *Aboriginal peoples, racism and education in Canada: A few comments. Racism and education, different perspectives and experiences*. Ottawa, ON : Canadian Teachers Federation.
- Colletta, N. D. (1983). Stressful lives: The situation of divorced mothers and their children. *Journal of Divorce*, 6(3), 19-31. doi:10.1300/J279v06n03\_02
- Conseil canadien de développement social. (2006). *Un profil des familles au Canada*. Consulté à <http://www.ccsd.ca/francais/statistiques/famille/familles.pdf>
- Conseil du statut de la femme du Québec. (2004). *Étudiante et mère : un double défi—les conditions de vie et les besoins des mères étudiantes*. Consulté à <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-29-259.pdf>
- Demo, D. (1992). Parent-child relations: Assessing recent changes. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 104-117. doi : 10.2307/353279
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-76. doi :10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Dorris, C. (1995). *Single mothers as successful college students: Participation and persistence factors*. Dissertation doctorale, University of Oklahoma, Norman.
- Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec. (2004). *Les universités québécoises : l'accessibilité d'abord!* Consulté à <http://www.fafmrq.org/federation/files/200402accesUniversites.pdf>

- Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec. (2006). *Survol des politiques familiales au Québec*. Consulté à <http://www.fafmrq.org/federation/files/survolPolamQc2006.pdf>
- Gherghel, A. (2008). *La théorie du cours de la vie*. Québec, QC : Centre de recherche Jefar.
- Guest, G., Bunce, A. et Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi : 10.1177/1525822X05279903
- Guiffrida, D. A. (2004). How involvement in African American student organizations supports and hinders academic achievement. *NACADA Journal*, 24(12), 88-98.
- Guiffrida, D. A. (2005). To break away or strengthen ties to home: A complex question for African American students attending a predominantly white institution. *Equity and Excellence in Education*, 38(1), 49-60.
- Hagey, R. S. (1997). La recherche participative : utilité et abus. *Maladies chroniques au Canada*, 18(1), 1-5.
- Hayes-Nelson, G. L. (2009). *A study of single mothers' experience of persistence at a four-year public university* (Dissertation doctorale inédite). Kent State University, Kent, OH.
- Hetherington, E. M., Cox, M. et Cox, R. (1978). The aftermath of divorce. Dans J. H. Stevens et M. Matthews (dir.). *Mother-child, father-child relations* (p. 149-176). Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Hetherington, E. M., Cox, M. et Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 518-530. doi :10.1016/S0002-7138%2809%2960052-2
- Horn, L. J., Peter, K., Rooney, K. et Mallzio, A. G. (2002). *Profile of undergraduates in U.S. postsecondary institutions: 1999-2000*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Howard, A. et Levine, A. (2004, septembre-octobre). Where are the poor students? A conversation about social class and college attendance. *About Campus*, 19-24. doi : 10.1002/abc.101
- Institut canadien de la santé infantile. (2000). *La santé des enfants du Canada* (3<sup>e</sup> éd.). Ottawa, ON : Auteur. Version anglaise consultée à [http://www.cich.ca/Publications\\_monitoring.html#Profile3](http://www.cich.ca/Publications_monitoring.html#Profile3)
- Lazarus, R. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY : Springer.
- Lemay, M. (2000). *Qu'est-ce que la résilience?* Consulté à <http://www.acsm-ca.qc.ca/virage/dossiers/la-resilience.html>
- Lemyre, L. (2005). *Feuille d'information : Mesure de stress psychologique (MSP)*. Consulté à [http://www.gapsante.uottawa.ca/French/hyperlinks\\_French/MSPinfoFR-2009.doc](http://www.gapsante.uottawa.ca/French/hyperlinks_French/MSPinfoFR-2009.doc)
- Lemyre, L. et Tessier, R. (1988). Mesure de stress psychologique (MSP) : Se sentir stressé-e. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 20, 302-321.
- Lipman, E. L., Boyle, M. H., Dooley, M. D. et Offord, E. L. (2002). Child well-being in single-mother families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 75-82. doi :10.1097/00004583-200201000-00014
- Lipman, E. L. et Offord, E. L. (1997). Psychosocial morbidity among poor children in Ontario. Dans G. Duncan et J. Brooks-Gunn (dir.). *Consequences of growing up poor* (p. 239-287). New York, NY : Russell Sage Foundation.
- Loxton, D., Mooney, R. et Young, A. F. (2006). The psychological health of sole mothers in Australia. *Medical Journal of Australia*, 184(6), 265-268.
- Luthar, S. S. et Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22. doi : 10.1037/h0079218
- Macaulay, A. C. (2007). Promoting participatory research by family physicians. *Annals of Family Medicine*, 5(6), 557-561. doi :10.1370/afm.755
- McLanahan, S. S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology*, 90, 873-901.
- McLanahan, S. S. (1988). Family structure and dependency: Early transitions to female household headship. *Demography*, 25, 1-15. doi : 10.2307/2061474
- McLanahan, S. S. et Bumpass, L. (1988). Intergenerational consequences of family disruption. *American Journal of Sociology*, 94, 130-125. doi :10.1086/228954
- McLaughlin, A. N. (2010). The effects of degree type, the integration process and external factors on degree completion for mothers in college: A comparison study of single mother and married mother college students. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*, 70(12-A), 4857.
- Metzner, B. et Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27, 15-38. doi : 10.1007/BF00992303
- Moyerman, D. R. et Forman, B. D. (1992). Acculturation and adjustment: A meta-analytic study. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 14, 163-200. doi :10.1177/07399863920142001

- Mueller, D. P. et Cooper, P. W. (1986). Children of single-parent families: How they fare as young adults. *Family Relations*, 35, 169-176. doi : 10.2307/584296
- Organisation mondiale de la santé. (2013). *Facteurs de risque*. Consulté à [http://www.who.int/topics/risk\\_factors/fr/](http://www.who.int/topics/risk_factors/fr/)
- Padron, E. J. (1992). The challenge of first-generation college students: A Miami-Dade perspective. Dans L. S. Zwering et H. B. London (dir.), *First-generation students: Confronting the cultural issues* (pp. 71-80). New directions for community colleges, n° 80. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Park, P. (1993). What is participatory research?: A theoretical and methodological perspective. Dans P. Park, M. Brydon-Miller, B. Hall et T. Jackson (dir.), *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Parlement du Canada. (2012). *Profil statistique de la pauvreté au Canada*. Consulté à <http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb0917-f.htm#a5>
- Romo, L. F. et Segura, D. (2010). Enhancing the resilience of young single mothers of color: A review of programs and services. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15, 173-185. doi :10.1080/10824661003635226
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. doi :10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Saint-Jacques, M.-C., Gherghel, A., Drapeau, S., Gagné, M.-H., Parent, C., Robitaille, C. et Godbout, É. (2009). *La diversité des trajectoires de recomposition familiale : une perspective québécoise*. Consulté à [http://www.caf.fr/web/WebCnaf.nsf/090ba6646193ccc8c125684f005898f3/c0eabf2ca37fef5ec12575e1004cb64f/\\$FILE/PSF96-MCSaint-Jacques%20et%20al.pdf](http://www.caf.fr/web/WebCnaf.nsf/090ba6646193ccc8c125684f005898f3/c0eabf2ca37fef5ec12575e1004cb64f/$FILE/PSF96-MCSaint-Jacques%20et%20al.pdf)
- Sanik, M. M. et Mauldin, T. (1986). Single versus two parent families: A comparison of mother's time. *Family Relations*, 35, 53-56.
- Service communautaire de promotion de la santé. (2004). Fiches méthodologiques : les groupes focalisés. Consulté à <http://www.apes.be/documentstelechargeables/Pdf/fich%2012728.pdf>
- Shanok, A. F. et Miller, L. (2005). Fighting and depression among poor pregnant adolescents. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23, 207-218. doi : 10.1080/02646830500165770
- Shaw, S. (1991). The conflicting experiences of lone parenthood. Dans M. Hardey et G. Crow (dir.), *Lone parenthood* (p. 143-155). Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Shin, D. C. et Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492. doi : 10.1007/BF00352944
- Smith, J. A. et Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. Dans E. Lyons et A. Coyle (dir.), *Analysing qualitative data in psychology* (p. 35-50). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Société d'habitation du Québec. (2002). *Les familles et le logement : un profil quantitatif de la situation résidentielle des familles au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Spencer, N. J. (2005). Does material disadvantage explain the increased risk of adverse health, educational and behavioural outcomes among children in lone parent households in Britain?: A cross sectional study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(2), 152-157. doi : 10.1136/jech.2004.020248
- Statistique Canada. (2008a). *Aperçu du Recensement du Canada—les familles*. Consulté à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007006/article/10380-fra.htm>
- Statistique Canada. (2008b). *Minorité visible*. Consulté à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/def/4068739-fra.html>.
- Statistique Canada. (2012). *Portrait des familles et situation des particuliers dans les ménages au Canada : familles, ménages et état matrimonial, Recensement de la population de 2011*. Cat. n° 98-312-X2011001. Ottawa : Auteur.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Taylor, A. et Dukes, P. (2004). *Parenting skills courses offered at Cuyahoga Community College*. Consulté à <https://portal.tric.edu/pai/old/newsdocs/20040708.htm>
- Terenzini, P. et Cabrera, A. (2005). *The dream deferred: Increasing the college preparedness of at-risk students*. Washington, DC : United States Department of Education. Consulté à [http://inpathways.net/dream\\_deferred\\_final.pdf](http://inpathways.net/dream_deferred_final.pdf)
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2<sup>e</sup> éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- United States Department of Education. (2003). *Federal Register*, 68(95).
- Wallerstein, J. S. et Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women and children a decade after divorce*. New York, NY : Ticknor & Fields.
- Weiss, R. (1979). *Going it alone: The family life and social situation of the single parent*. New York, NY : Basic Books.