



Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière

Isabelle Lapointe-Therrien

et

Éric Richard

Recherche subventionnée par
le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques

Campus Notre-Dame-de-Foy

2018

Dans le présent document, sauf dans les cas où le genre est mentionné de façon explicite, le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Révision linguistique et mise en page : Marie Gravel et Éric Richard

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Isabelle Lapointe-Therrien ou Éric Richard
5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec) G3A 1B3
lapointeti@cndf.qc.ca
richarde@cndf.qc.ca

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2018
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2018
ISBN : 978-2-920956-34-6

Descripteurs : étudiant adulte ; retour aux études ; parent étudiant ; intégration ;
conciliation famille/études/travail ; caractéristiques de l'étudiant ; besoins
financiers

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des auteurs.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	I
RÉSUMÉ	III
REMERCIEMENTS	IV
INTRODUCTION	1
1. ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.1 Étudiants adultes : définition et principales caractéristiques	4
1.2 Ce qui distingue les étudiants adultes des autres étudiants	6
1.2.1 La motivation intrinsèque	7
1.2.2 L'intégration au collège et le « classroom experience »	8
1.2.2 Attentes et besoins à l'égard du programme, du collège et des services offerts	13
1.2.3 Des obstacles particuliers	13
1.3 Statistiques sur les étudiants adultes à l'enseignement régulier	15
1.4 Concilier différents rôles et situations	22
1.4.1 La parentalité	22
1.4.2 Le travail rémunéré	25
1.4.3 Le retour aux études	29
1.5 Problèmes de recherche	31
1.6 Objectifs de recherche	32
2. MÉTHODOLOGIE	33
2.1 Approche méthodologique	33
2.2 Population à l'étude	33
2.3 Collecte de données	34
2.3.1 Outil de collecte de données utilisé	34
2.3.2 Établissements sollicités	35
2.3.3 Recrutement des participants et stratégie d'échantillonnage	36
2.3.4 Déroulement des entretiens	37
2.4 Profil de l'échantillon	38
2.5 Analyse et interprétation des données	39
2.6 Considérations éthiques	40

3. RÉSULTATS -----	41
3.1 Parcours scolaire antérieur et premiers moments au collégial -----	41
3.1.1 Faits saillants et discussion : parcours scolaire et premiers moments au collégial -----	46
3.2 Facilités et difficultés des étudiants adultes au collégial -----	48
3.2.1 Faits saillants et discussion : facilités et difficultés des étudiants adultes au collégial----	53
3.3 Situation financière des étudiants adultes -----	55
3.3.1 Comment les répondants évaluent-ils leur situation financière ?-----	57
3.3.2 Faits saillants et discussion : situation financière des étudiants adultes -----	61
3.4 Être étudiant adulte au collégial, qu'est-ce que ça change ? -----	63
3.4.1 Faits saillants et discussion : étudiant adulte au collégial, qu'est-ce que ça change ?----	67
3.5 Étudier avec des étudiants plus jeunes -----	70
3.5.1 Expériences et perceptions de la cohabitation -----	70
3.5.2 Avantages et inconvénients de la cohabitation avec les étudiants plus jeunes en classe -	75
3.5.3 Dynamique de la participation en classe avec les plus jeunes -----	77
3.5.4 Travaux d'équipe avec les plus jeunes : avantages et inconvénients-----	80
3.5.5 Faits saillants et discussion : la cohabitation étudiants adultes et plus jeunes -----	82
3.6 Besoins des étudiants adultes -----	85
3.6.1 Les besoins à l'égard du programme -----	86
3.6.2 Les besoins à l'égard du rôle du professeur-----	89
3.6.3 Les besoins à l'égard de la pédagogie en classe-----	93
3.6.4 Les besoins à l'égard des services offerts-----	97
3.6.5 Les besoins à l'égard du milieu de vie du collègue -----	101
3.6.6 Faits saillants et discussion : besoins des étudiants adultes -----	103
CONCLUSION -----	110
BIBLIOGRAPHIE -----	117
ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ -----	126
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT -----	130
ANNEXE 3 : ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ -----	133

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, on retrouve dans le réseau collégial une population étudiante de plus en plus hétérogène. Au sein de celle-ci, les statistiques font état d'une augmentation de 39 % d'étudiants adultes (24 ans et plus) inscrits à l'enseignement régulier, pour la période de 2007 à 2016. Malgré cet accroissement, peu d'études ont été menées concernant leurs réalités. Cette recherche s'y intéresse donc et a pour objectif général de comprendre comment les étudiants adultes vivent leurs études collégiales à l'enseignement régulier en 2017-2018.

La recherche est qualitative et s'appuie sur l'analyse de 21 entretiens semi-dirigés réalisés avec des étudiants adultes inscrits à l'enseignement régulier dans quatre collèges privés de la région de Québec. Ces entretiens permettent d'approfondir leurs points de vue en ce qui concerne les facilités et les difficultés qu'ils rencontrent; leurs réalités financières; la cohabitation avec des étudiants plus jeunes et leurs besoins à l'égard de leur programme d'études, du rôle des professeurs, de la pédagogie en classe, des services offerts au collège et du milieu de vie du collège.

Les résultats de l'analyse des données font état de diverses constatations. Les multiples expériences de vie des étudiants adultes, leur motivation et leur maturité sont de précieux atouts pour les soutenir dans leur retour aux études. Néanmoins, ces derniers doivent souvent réorganiser une bonne partie de leur mode de vie pour concilier études/travail/famille. Les difficultés financières et le manque de temps sont sans aucun doute leurs plus importantes contraintes. La cohabitation avec des étudiants plus jeunes s'avère difficile en raison des différences de maturité, mais elle permet aussi l'échange d'expériences et d'entraide. Enfin, l'accès à un programme plus court ou accéléré, une charge de travail allégée, l'application des règles par les professeurs (principalement la discipline en classe), une meilleure planification des horaires et l'accès à un CPE s'avèrent être des besoins importants.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la collaboration de plusieurs personnes.

Merci à Julie Mareschal, chercheuse et enseignante au Cégep Garneau et Alexandre Jobin-Lawler, chercheur et enseignant au Campus Notre-Dame-de-Foy, pour avoir pris le temps de commenter notre guide d'entretien.

Merci à nos collègues du Campus Notre-Dame-de-Foy, Ghyslaine Picard, directrice des études en poste au début de cette recherche, et Sonia Gaudreault, directrice des études depuis l'automne 2018, ainsi qu'aux coordonnateurs des départements sollicités pour la mise en contact avec des professeurs pour la présentation de ce projet et pour le recrutement des participants : Annie Plante, Benoit Vendette, Sophie Roberge, Jean-François Roméo.

Merci aux directions des collèges participants d'avoir soutenu cette recherche. Nos remerciements s'adressent particulièrement à : Louis Morneau (Directeur des études du Collège Bart); Jacky Boucher (Directeur des études du Collège O'Sullivan) et Julie Charland (responsable de la vie étudiante au Collège O'Sullivan); Pierre Richard (Directeur des études du Collège Mérici) et Luce Poulin (Directrice adjointe aux études du Collège Mérici).

Merci à tous les professeurs qui nous ont permis de rencontrer leurs étudiants dans leur cours. Merci à Denise Gamache et Fanny Joussemet pour les transcriptions verbatim des entretiens, à Émilie Langlois-Bellemarre du SRAM pour les données statistiques ainsi qu'à Marie Gravel pour la révision linguistique.

Merci à l'Association des collèges privés du Québec d'avoir permis la réalisation de cette recherche, ainsi qu'au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour l'avoir soutenue financièrement.

Enfin, un immense merci à tous les étudiants adultes qui ont participé à la recherche. Merci d'avoir pris le temps de partager vos réalités, un temps qui vous est précieux. Vous avez toute notre admiration pour votre retour aux études, pour vos immenses sacrifices, pour votre persévérance malgré les difficultés et, surtout, pour votre réussite. Vous êtes une source d'inspiration pour les professeurs que nous sommes. Nous souhaitons que cette recherche fasse écho dans les collèges et qu'elle contribue à faciliter la vie aux futurs étudiants adultes.

INTRODUCTION

L'enseignement supérieur est marqué depuis quelques décennies par la diversification des populations étudiantes : minorités linguistiques, étudiants internationaux, étudiants de première génération, étudiants avec des besoins particuliers ou des troubles d'apprentissage, etc. L'une de ces populations en forte croissance dans les établissements d'enseignement supérieur est celle des « étudiants adultes ». Aux États-Unis, selon les données du National Center for Educational Statistics (Hussar et Bailey, 2011 : 21), pour la période de 2008 à 2019, l'inscription aux études supérieures des étudiants âgés de 25 à 34 ans et de 35 ans et plus devrait augmenter de 28 % et 22 % respectivement, contre 12 % pour les étudiants âgés de 18 et 24 ans. Comme nous le verrons plus loin, le réseau collégial québécois ne fait pas exception avec un accroissement de 39 % des étudiants âgés de 24 ans et plus entre 2007 et 2016 à l'enseignement régulier. Malgré leur importance en nombre, les étudiants adultes représentent une population étudiante « invisible » (Howard Sims et Barnett, 2015) sur laquelle il existe, selon plusieurs auteurs (Donaldson, Townsend et Thompson, 2004 ; Donaldson et Townsend, 2007 ; Howard Sims et Barnett, 2015 ; Langrehr et collab., 2015), peu de travaux de recherche s'intéressant à l'influence de leur présence aux études supérieures, à leur contribution, à leurs besoins ou à leur intégration en comparaison des autres populations étudiantes. À l'enseignement régulier dans le réseau collégial, les travaux sont tout aussi rarissimes. Il y a l'enquête de Deguire et ses collaborateurs (1996) qui se sont intéressés à l'intégration des étudiants adultes à temps plein. La recherche de Bessette (1999) a approfondi la question des pratiques pédagogiques dans un contexte de cohabitation en classe des jeunes et des adultes. Plus récemment, Doray, Bélanger et Mason (2005) ont réalisé une enquête longitudinale sur les parcours et la persévérance scolaires des étudiants adultes à l'enseignement technique. Constatant la rareté des travaux sur cette population étudiante et l'accroissement de la présence de celle-ci dans les classes des cégeps de la province, nous avons jugé pertinent de nous y intéresser. L'objectif général de la recherche est de comprendre comment les étudiants adultes vivent leurs études collégiales à l'enseignement régulier en 2017-2018.

Outre l'introduction et la conclusion, ce rapport de recherche est divisé en trois parties. La première partie présente l'état de la situation : 1) les caractéristiques des étudiants adultes ; 2) ce qui distingue les étudiants adultes des autres étudiants concernant la motivation intrinsèque, l'intégration au collège, les attentes et les besoins ; 3) des données statistiques sur les étudiants adultes dans le réseau collégial ; 4) les enjeux concernant la conciliation de différents rôles chez les étudiants adultes (parentalité, travail rémunéré et retour aux études). Cette première partie se termine avec l'identification du problème de recherche de l'étude et ses objectifs.

La deuxième partie présente les aspects méthodologiques de la recherche. L'approche méthodologique de cette recherche se situe dans une perspective de recherche exploratoire, une démarche inductive et qualitative, et elle recourt à l'entretien semi-dirigé comme outil de collecte de données auprès d'un échantillon de 21 étudiants adultes. Les objectifs, l'approche méthodologique, la population à l'étude, les détails de la collecte de données (guide d'entretien, collègues sollicités, recrutement des étudiants participants et déroulement des entretiens), le profil de l'échantillon, les détails concernant l'analyse, l'interprétation des données et les considérations éthiques y sont exposés.

La troisième partie est consacrée à la présentation des résultats. D'abord, nous décrivons le parcours scolaire des étudiants adultes et leurs perceptions quant à leurs premiers moments d'inscription dans leur programme d'études actuel. Ensuite, nous abordons, selon les points de vue des étudiants rencontrés, les aspects faciles ou difficiles qu'ils rencontrent en tant qu'étudiants adultes au collégial. Nous poursuivons avec les changements que la poursuite de leurs études collégiales a apportés dans leur vie et dans leur situation financière. Par la suite, nous exposons leurs observations quant à la cohabitation des étudiants adultes et des étudiants plus jeunes dans les classes. En terminant, nous détaillons les besoins exprimés par les étudiants adultes rencontrés pour les soutenir dans la poursuite de leurs études collégiales. Chacune de ces sections se termine avec une synthèse sous la forme d'une discussion autour de faits saillants à retenir.

Enfin, la conclusion vient terminer ce rapport, en soulignant les principaux constats concernant les objectifs spécifiques de la recherche, l'apport et les limites de la recherche ainsi que quelques pistes de poursuite de travaux sur ce thème.

1. ÉTAT DE LA QUESTION

1.1 Étudiants adultes : définition et principales caractéristiques

Les écrits anglo-saxons réfèrent souvent à la notion de *nontraditional students* pour aborder la question des étudiants plus âgés. À cela s'ajoutent des termes comme « étudiant adulte » (*adult student*), « apprenant adulte » (*adult learner*), « étudiant mature » (*mature student*), « programme ou formation aux adultes » (*adult education programme*) (Ritt, 2008 ; Esmond, 2015 ; Langrehr et collab., 2015). Les notions d'étudiant non traditionnel et d'étudiant adulte sont souvent utilisées de manière interchangeable comme de quasi-synonymes. Pourtant, la notion d'étudiant non traditionnel est très large et peut inclure plusieurs profils d'étudiants : minorités ethniques, étudiants en situation de handicap, étudiants de première génération (ceux qui sont les premiers de leur famille à faire l'expérience des études supérieures), parents étudiants, etc. Pour Wardle et ses collaborateurs (2012), cette notion devient un peu un fourre-tout conceptuel. Pour Kim (2002), la notion d'étudiant non traditionnel s'avère d'ailleurs peu utile pour identifier des besoins particuliers chez certains groupes d'étudiants. Dans la présente recherche, nous utiliserons principalement le concept d'étudiant adulte, et ce, même si nous ne considérons pas, à l'instar de Howard Sims et Barnett (2015), que les étudiants inclus dans cette catégorie forment un groupe homogène.

Évidemment, l'un des principaux critères permettant d'identifier un étudiant adulte est celui de l'âge. Il n'y a toutefois pas de consensus clair dans les écrits spécialisés pour déterminer à quel âge un étudiant est considéré comme un adulte. Par exemple, dans les articles recensés par Langrehr et collab. (2015), la fourchette d'âge des étudiants adultes est située entre 21 et 27 ans. Généralement, les chercheurs considèrent les étudiants adultes comme ceux âgés de 23 ans et plus (Jacobson et Harris, 2008 ; Blau et Thomas-Maddox, 2014 ; Oberts, 2015), de 24 ans et plus (Horn et Carroll, 1996 ; Kuenzi, 2005) ou de 25 ans ou plus (Keith, 2007 ; Kasworm, 2010 ; Shillingford et Karlin, 2013 ; Brinthaupt et Eady, 2014 ; Caruth, 2014 ; Chen, 2014 ; Volokhov, 2014 ; Markle, 2015). Moins nombreux, quelques chercheurs américains éludent la question de l'âge pour approcher la

problématique sous l'angle des différences sociales et culturelles caractérisant les étudiants non traditionnels (Exposito et Bernheimer, 2012) ou sous celui de leur déficit de capital social et familial favorisant la poursuite d'études supérieures (Schömer et González-Monteagudo, 2013). Au Québec, les rares travaux menés à l'enseignement régulier au collégial considèrent les étudiants adultes comme ceux âgés de 23 ans et plus (Bessette, 1999) ou, alors, comme ceux inscrits à temps plein dans un collège après avoir interrompu leurs études pendant au moins une année (Deguire et collab., 1996; Doray, Bélanger et Mason, 2005). Wyatt (2011 : 13) soutient d'ailleurs que les deux principaux critères pour identifier un étudiant adulte sont l'âge et l'inscription après une interruption des études, souvent après les études secondaires (Horn, Cataldi et Sikora, 2005). Sur une autre problématique de recherche dans le milieu collégial québécois, afin d'opérationnaliser le concept de migrant pour études, Richard et Mareschal (2013 : 239) ont considéré l'étudiant adulte comme celui âgé de 24 ans et plus. Force est de constater que la définition de l'étudiant adulte varie en fonction des études. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1992 : 70) précise « [qu'e]ntre les types en quelque sorte purs du jeune et de l'adulte, existe toute une gamme de profils, dont on ne sait finalement plus trop s'ils appartiennent au monde des jeunes ou à celui des adultes ». C'est aussi ce que rapporte Kim (2002) dans une recension des écrits concernant les étudiants non traditionnels en soulignant qu'il est fort possible que les distinctions entre les étudiants traditionnels et non traditionnels soient floues et ne reposent pas uniquement sur la désignation d'âge. Beaucoup d'étudiants soi-disant traditionnels sur ces campus travaillent à plein temps, fréquentent leur collège à temps partiel ou ont des situations familiales qui les placent dans la catégorie non traditionnelle définie par d'autres chercheurs.

Au-delà du critère de l'âge, les travaux de recherche mettent en évidence d'autres caractéristiques des étudiants adultes. Par exemple, les écrits de Bean et Metzner (1985) et de Choy (2002) permettent de définir ces derniers selon quelques caractéristiques additionnelles, largement citées dans les écrits spécialisés :

- Inscription aux études postsecondaires tardive ;
- Fréquentation scolaire à temps partiel pendant au moins une partie de l'année ;

- Travail rémunéré à temps complet (35 heures par semaine) en même temps que les études ;
- Indépendance financière qui limite l'admissibilité à l'aide financière aux études ;
- Personnes à charge autres qu'un conjoint (généralement des enfants) ;
- Monoparentalité;
- Absence de diplôme d'études secondaires.

À ces caractéristiques, d'autres auteurs (Wyatt, 2011 ; Exposito et Bernheimer, 2012 ; Wardle et collab., 2012 ; Schömer et González-Monteagudo, 2013) ajoutent celle indiquant que les étudiants adultes sont souvent des étudiants de première génération.

Pour Howard Sims et Barnett (2015), ces caractéristiques décrivent les étudiants considérés comme non traditionnels parce que leur style de vie est différent de celui des étudiants qui s'inscrivent à temps plein directement après l'obtention du diplôme d'études secondaires et qui dépendent de leurs parents pour un soutien financier. Pour Ross-Gordon (2011), l'élément clé qui distingue les étudiants adultes des autres étudiants est la forte probabilité que les premiers doivent jongler avec plusieurs rôles simultanément : étudiant, travailleur, conjoint, parent, etc. Au Québec, Bessette s'est d'ailleurs inspirée de Cross et Benshoff qui définissent les étudiants adultes comme ceux « qui effectuent un retour aux études à temps complet ou à temps partiel tout en conservant des responsabilités familiales, professionnelles ou toute autre responsabilité de la vie adulte » (Cross, 1980 ; Benshoff, 1993 dans Bessette, 1999 : 13). Les étudiants adultes vivent donc des situations plus complexes que celles des autres étudiants (Caruth, 2014) et qui sont marquées par diverses responsabilités (Kasworm, 2012).

1.2 Ce qui distingue les étudiants adultes des autres étudiants

Plusieurs travaux concernant les étudiants adultes visent à identifier de quelles manières ces étudiants se distinguent des étudiants dits traditionnels en fonction de la motivation, de l'intégration au collège et d'obstacles qu'ils rencontrent (Kasworm, 1990 ; Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999 ; Langrehr et collab., 2015). Sans être exhaustive, la

recension présentée dans les prochains paragraphes permet de mettre en lumière les principales distinctions établies dans les travaux de recherche.

1.2.1 La motivation intrinsèque

Plusieurs auteurs (Klein, 1990 ; Shillingford et Karlin, 2013 ; Brinthaup et Eady, 2014) soulignent le fait que les étudiants adultes manifestent des niveaux plus élevés de motivation intrinsèque à l'égard de leurs études. Pour Guillemette (2004), la motivation intrinsèque se distingue de la motivation extrinsèque par l'intérêt que porte un étudiant envers ses études. Il décrit la motivation intrinsèque par « une forme de curiosité qui pousse à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt » (Guillemette, 2004 : 145). « [L'] engagement, [la] participation et [la] persévérance » sont des caractéristiques généralement présentes chez les étudiants qui présentent un engagement intrinsèque. À l'inverse, dans la motivation extrinsèque, l'apprenant est plus intéressé par les retombées de son apprentissage que par son contenu. Par exemple, avoir un meilleur emploi, un meilleur salaire, une promotion.

Selon Justice et Dornan (2001), l'expression importante des motivations intrinsèques par les étudiants plus âgés s'explique par le fait que ces derniers s'inscrivent aux études supérieures en fonction de leurs champs d'intérêt cognitifs, tandis que les étudiants plus jeunes sont soumis à des motivations extrinsèques comme les attentes sociales et parentales. Différents auteurs (Jacobson et Harris, 2008 ; Wyatt, 2011 ; Caruth, 2014), qui s'appuient sur les travaux pionniers de Malcolm Knowles (1973) sur l'andragogie, considèrent que les étudiants adultes expriment un plus grand sentiment d'être responsables de leurs décisions, qu'ils doivent savoir pourquoi ils ont besoin d'apprendre quelque chose avant de l'apprendre, qu'ils sont prêts à s'engager plus intensivement et sérieusement dans leurs études et qu'ils le font pour un besoin de réalisation de soi. Ces éléments sont sans aucun doute plus liés à des motivations intrinsèques.

Sur le plan quantitatif, les résultats de certaines recherches (Bye, Pushkar et Conway, 2007 ; Lovell, 2014) indiquent que les étudiants adultes montrent des niveaux plus élevés

de motivation intrinsèque que ceux des étudiants traditionnels. Par exemple, le désir de comprendre en profondeur une matière. Dans une recherche qualitative sur les besoins des étudiants non traditionnels, Chao et Good (2004) estiment que ces étudiants expriment aussi de forts sentiments d'espoir à l'égard de leur avenir, liés à leur motivation, à leur développement de carrière et à leurs transitions de vie. Pour leur part, Taylor et House (2010) ont constaté que les étudiants plus âgés (21 ans et plus) évoquent des motivations extrinsèques et intrinsèques pour fréquenter le collège, tandis que les moins de 21 ans expriment plutôt des motivations extrinsèques. Par exemple, pour répondre aux attentes de leurs parents. Enfin, au Québec, chez les cégépiens, Deguire et ses collaborateurs (1996 : 47) observent également que les étudiants adultes sont plus motivés ; qu'ils ont des objectifs scolaire et professionnel clairs, qu'ils « ont à cœur de réussir » puisqu'ils ont choisi de retourner aux études ; qu'ils montrent une plus grande « avidité de connaissances » ainsi qu'un niveau d'exigences plus grand par rapport à eux-mêmes et par rapport à leur démarche scolaire.

1.2.2 L'intégration au collège et le « classroom experience »

Leur vie et leur réalité quotidienne étant souvent marquées par diverses responsabilités (Kasworm, 2012) et par des situations plus complexes que celles des autres étudiants (Caruth, 2014), les étudiants adultes peuvent connaître des enjeux particuliers qui peuvent entrer en conflit avec les exigences scolaires (Fairchild, 2003). Pour Deguire et ses collaborateurs (1996 : 12), les étudiants adultes éprouvent souvent des difficultés à concilier travail, famille et études. Ainsi, les obligations familiales, le travail rémunéré, le maintien de relations personnelles, la gestion du temps, les obligations financières peuvent exercer une influence sur les dimensions sociale, scolaire, institutionnelle et vocationnelle (Larose et Roy, 1992 ; Tremblay et collab., 2006 ; Richard et Mareschal, 2013) de l'intégration de l'étudiant au milieu collégial. À titre d'exemple, les résultats obtenus par Graham et Donaldson (1999) auprès d'un échantillon de 28 000 étudiants de premier cycle montrent que les adultes étaient beaucoup moins impliqués que les étudiants plus jeunes dans les activités du campus et beaucoup plus impliqués dans le soin de leurs familles. En même temps, les résultats des chercheurs indiquent que le développement intellectuel des

étudiants adultes était comparable à celui des étudiants plus jeunes. Sans aucun doute, les obligations familiales exercent une pression supplémentaire chez les étudiants adultes qui ont des enfants ou la responsabilité de personnes à charge. Le fait de concilier famille et travail est un enjeu pour plusieurs étudiants adultes qui entraîne certains besoins et obstacles quant à l'intégration sociale et institutionnelle de ces étudiants à leur collège, voire à la poursuite des études. Nous reviendrons plus en détail sur ces éléments à la section 1.4.1.

Le travail rémunéré des étudiants adultes peut aussi entrer en conflit avec l'intégration de ces derniers aux études collégiales. Par exemple, Harju et Eppler (1997) ont observé que les étudiants non traditionnels travaillent trois fois plus d'heures que les étudiants traditionnels. Forbus et ses collaborateurs (2011) ont constaté que 53 % des étudiants non traditionnels interrogés travaillent plus de 21 heures par semaine, comparativement à seulement 33 % des étudiants traditionnels qui travaillaient le même nombre d'heures. Woods et Frogge (2017) ont observé que 54 % des étudiants non traditionnels travaillent plus de 31 heures par semaine. Nous reviendrons à la section 1.4.2 sur la situation du travail rémunéré.

Ce qui se passe en classe sur le plan pédagogique et social peut aussi exercer une influence sur l'intégration aux études des étudiants adultes. Deguire et ses collaborateurs (1996) font remarquer que les étudiants adultes ont des préférences pédagogiques différentes : ils ont des attitudes favorables envers les cours magistraux, puisqu'ils aiment avoir du « contenu », mais tout comme les plus jeunes, leurs préférences vont vers les exercices pratiques en classe ou en laboratoire. Par contre, ils sont peu enclins au travail en équipe, principalement à cause de leur horaire chargé.

Pour leur part, Médioni (2017) et Roche (2017), pour ne citer qu'eux, soutiennent que l'apprentissage des adultes répond aux mêmes besoins que celui des plus jeunes. Vouloir opposer pédagogie et andragogie, c'est avoir une « conception ultratraditionnelle de l'enseignement » Médioni (2017). En comparant certaines spécificités reliées à

l'apprentissage des étudiants adultes et des plus jeunes, l'auteur arrive aux conclusions que les deux types d'apprenants ont les mêmes réalités et besoins pédagogiques, c'est-à-dire :

- chaque apprenant détient une expérience, peu importe son âge. « L'apprenant n'est pas une page vierge. » (Médioni, 2017 : 10) ;
- la motivation n'est pas plus importante chez l'adulte que chez le plus jeune. Elle est importante pour tout le monde ;
- les adultes ont besoin de référer à des réalités concrètes pour que leurs apprentissages prennent sens. Mais bien que l'apprenant puisse s'appuyer sur des réalités concrètes, il doit en faire une connaissance plus large, tout comme l'étudiant plus jeune. On peut donc utiliser ces réalités à titre d'exemple, sans plus ;
- l'apprentissage expose l'étudiant à la nouveauté, ce qui peut générer de l'insécurité, peu importe l'âge ;
- les étudiants adultes sont tout aussi hétérogènes que les étudiants plus jeunes.

Pour Roche, les étudiants adultes ont les mêmes besoins que les plus jeunes, c'est-à-dire « un même besoin de sens pour apprendre, de motivation, de responsabilités, une même exigence de guidage, de méthodes, de discipline, un même désir d'échanges avec l'enseignant, d'aide d'évaluation de bienveillance et de reconnaissance » (Roche, 2017 : 3).

Deguire et ses collaborateurs (1996) observent également que les étudiants adultes âgés de 22 à 26 ans, bien qu'ils s'intègrent facilement à la classe, « se sentent vieux » et qu'ils sont souvent moins patients à l'égard des étudiants plus jeunes. Pour leur part, les étudiants adultes plus âgés (plus de 26 ans) se montrent plus indulgents envers les plus jeunes. Plusieurs adultes (34 %) expriment aussi un malaise d'être encore aux études en raison de leur âge (Deguire et collab., 1996 : 75). Comme le suggère Bessette (1999 : 119), la dynamique intergénérationnelle au sein d'une classe peut avoir une incidence sur les apprentissages des étudiants de chaque groupe d'âge. À cet effet, elle mentionne que, pour certains étudiants adultes, la présence des jeunes les a influencés sur leur rapport aux études « en leur apprenant à se centrer sur d'autres aspects que la tâche et le rendement » (Bessette,

1999 : 55). Inversement, les jeunes apprécient le partage d'expériences, ainsi que le fait d'avoir accès à d'autres types de relations. Ils apprécient mutuellement les apprentissages provenant de leurs différences. Selon les observations de Bessette, dans les situations où les professeurs ne font pas de cas particuliers de la présence en classe des étudiants adultes, ces derniers comprennent rapidement qu'ils doivent se conformer à la dynamique du groupe, à ses règles « codes vestimentaires, valeurs, musique, langage » (Bessette, 1999 : 66) et qu'ils doivent parvenir à fonctionner autant en classe que dans le milieu collégial (Bessette, 1999 : 63-64). La présence d'étudiants de différents groupes d'âge peut être déstabilisante. Chez les adultes qui ont des enfants, la présence des plus jeunes peut leur rappeler leurs relations avec leurs enfants. L'adaptation se fera en fonction de l'intensité vécue dans leurs rapports, de l'ampleur de leur déstabilisation. L'inverse est aussi vrai, puisque les jeunes ont parfois l'impression d'être en classe avec leurs parents, causant un choc pour eux aussi. Bien que certains étudiants adultes remettent en question leur présence en classe à l'enseignement régulier à cause du stress vécu par la présence majoritaire des plus jeunes, d'autres envisagent cette présence avec curiosité et y voient une occasion de s'adapter aux réalités intergénérationnelles.

Selon Deguire et ses collaborateurs (1996), les étudiants adultes sont exigeants envers eux-mêmes, envers leurs professeurs et envers les étudiants de leur groupe. Ils expriment facilement leurs besoins, tout comme leurs revendications. Néanmoins, ils se disent plus satisfaits de leurs professeurs que les plus jeunes. Ce sont des étudiants qui aiment apprendre et qui vont prendre le temps de discuter, de poser des questions, de participer et « [d'] approfondir le contenu » en classe pour s'assurer de bien comprendre. Attitudes également observées dans l'étude de Bessette (1999). Selon les chercheurs, certains étudiants plus jeunes interprètent ce type de comportement comme « des difficultés d'apprentissage ». Ils croient que « les adultes veulent tout savoir », qu'ils ont de la difficulté à distinguer le contenu le plus pertinent à maîtriser. À l'inverse des adultes, l'objectif des plus jeunes est souvent de terminer le cours au plus vite. Bessette ajoute qu'en plus de la facilité à s'exprimer, les étudiants adultes montrent plus d'impatience envers les plus jeunes qui manquent de discipline en classe. Ils deviennent donc de précieux alliés pour les professeurs qui doivent appliquer de la discipline en classe (Bessette, 1999 : 80).

Les étudiants adultes vont davantage s'adresser au professeur pour qu'ils répondent à leurs questions, voire aller leur parler d'autres sujets qui ne sont pas en lien avec les cours (Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999), alors que les plus jeunes sont plus déroutés lorsqu'il s'agit de rechercher des informations et vont plus souvent se tourner vers leurs collègues de classe (Deguire et collab., 1996). Pourtant, bien que les étudiants considèrent l'importance de la disponibilité des professeurs à l'extérieur des cours pour répondre à leurs questions, cette disponibilité a moins d'importance chez les étudiants adultes.

En ce qui concerne la mixité des étudiants adultes et plus jeunes en classe, 81 % des étudiants s'accordent pour dire que les professeurs leur démontrent le même respect sans distinction avec l'âge (Deguire et collab., 1996 : 74). Bessette (1999) souligne que certains étudiants adultes ont le sentiment d'être victimes de discrimination de la part de certains professeurs qui leur demandent de fournir les mêmes efforts que ceux des étudiants plus jeunes, notamment dans la réussite de certains exercices sportifs (*push up*, course) qui ne sont pas des exigences du programme. De même, certains ont le sentiment que les professeurs ne tiennent pas compte de leur « rythme, leurs particularités, leurs antécédents ». Ces situations deviennent vite une grande source de contrariété et d'insatisfaction.

En ce qui concerne les travaux d'équipe, 74 % des étudiants de l'enquête de Deguire et ses collaborateurs (1996 : 74) mentionnent « [qu'] il est stimulant de travailler en équipe » avec des plus jeunes et avec des adultes, mais 41 % des étudiants ont une préférence pour le travail d'équipe avec des étudiants de leur âge. Inversement, Bessette (1999) souligne que les travaux d'équipe sont souvent une source de tension. « [L]eurs différences d'objectifs, de rythme, d'intérêt [et] de fonctionnement » (Bessette, 1999 : 89) placent régulièrement les étudiants dans des contextes de confrontation. Plusieurs adultes sont insatisfaits de leurs expériences de travail d'équipe, de leurs performances et du manque d'encadrement des professeurs. « Tout se passe comme si les difficultés relationnelles vécues dans les équipes n'influençaient pas les apprentissages réalisés par les étudiantes. Pourtant, leur influence est manifeste. » (Bessette, 1999 : 90)

1.2.2 Attentes et besoins à l'égard du programme, du collège et des services offerts

Les étudiants adultes s'intègrent davantage à leur programme qu'à leur collège, et leurs attentes concernent principalement leurs professeurs. Néanmoins, la majorité des étudiants interrogés (adultes et plus jeunes) par Deguire et ses collaborateurs (1996 : 72) sont satisfaits des services offerts dans leur collège, dont 87 % se disent « satisfaits ou très satisfaits de l'accueil lors de leur arrivée au collège ». Bien que peu de suggestions aient été faites en ce qui concerne l'ajout de services, les étudiants adultes soulignent tout de même qu'ils apprécieraient une plus grande « accessibilité à la bibliothèque ou aux locaux d'informatiques » (Deguire et collab., 1996 : 73). Également, 75 % des adultes mentionnent que des améliorations seraient souhaitables en ce qui a trait aux horaires : faciliter la remise des horaires en diminuant les files d'attente ; augmenter l'offre de choix de cours et modifier les heures de cours afin qu'elles conviennent davantage à leurs réalités (Deguire et collab., 1996 : 73). Certains aimeraient avoir un horaire où les cours commencent à 9 heures et se terminent à 17 heures ; alors que d'autres préféreraient avoir un horaire sans temps libre entre les cours et ainsi se libérer et avoir une journée hebdomadairement sans cours (Deguire et collab., 1996 : 73). Une autre suggestion concerne le « rythme des études ». Les étudiants mentionnent que celui-ci est parfois trop « lourd », alors que pour d'autres il est trop « léger ». Les adultes ajoutent que leur formation est trop longue (Deguire et collab., 1996 : 73).

1.2.3 Des obstacles particuliers

Des auteurs proposent différentes typologies pour expliquer les ensembles d'obstacles ou de barrières qui marquent le parcours scolaire des étudiants adultes et qui les distinguent des étudiants plus jeunes. Mercer (1993), cité par Fairchild (2003) et Keith (2007), a identifié trois types de barrières, de contraintes ou d'obstacles auxquels sont aux prises les étudiants plus âgés : situationnel, dispositionnel et institutionnel¹.

¹ On retrouve chez Ritt (2008) une typologie de barrières semblable : personnelle, professionnelle, institutionnelle.

D'abord, les contraintes situationnelles réfèrent aux circonstances familiales (état matrimonial, personnes à charge), à l'emploi rémunéré et à l'implication sociale. Ces obstacles situationnels peuvent entraîner des conflits de temps, notamment avec les horaires scolaires. Selon les travaux de recherche recensés par Keith (2007 : 1123), les obligations familiales, professionnelles ou communautaires peuvent empiéter sur le temps consacré aux études et nuire à la réussite scolaire, voire désavantager² les étudiants adultes dans l'obtention de leur diplôme (Jacobs et Berkowitz King, 2002).

Ensuite, les barrières dispositionnelles concernent les attributs de l'étudiant adulte. Elles sont, selon Keith, plus difficiles à définir et à mesurer. Il peut s'agir de difficultés d'adaptation au collège, d'inquiétudes quant aux relations personnelles et sociales avec les étudiants plus jeunes, de sentiments d'incompétence scolaire. Des travaux (Merriam et Brockett, 1997 ainsi que Slotnick et collab., 1993, cités par Jacobson et Harris, 2008) révèlent que les étudiants adultes ont des perceptions moins bonnes de leur sentiment d'autoefficacité. Il peut en résulter une certaine forme d'intimidation à l'égard du collège et des études ainsi que des situations de stress, d'anxiété et de dépression (Fairchild, 2003 : 13). Deguire et ses collaborateurs (1996) remarquent que les étudiants adultes qui doutent de leurs compétences et de leur réussite scolaire vivent plus de stress et d'anxiété. Leurs premiers résultats scolaires viendront moduler ces émotions, selon leur niveau de réussite.

Enfin, les obstacles institutionnels réfèrent aux aspects structurels des collèges qui peuvent nuire aux étudiants plus âgés dans l'atteinte de leurs objectifs et dans la réponse à leurs besoins. Ces obstacles peuvent inclure des heures de cours et des heures d'accès à des services incompatibles avec l'horaire des étudiants adultes qui ont des personnes à charge ou un emploi rémunéré. Pour Caruth (2014 : 29), le principal obstacle des adultes qui retournent à l'école est souvent la coordination de leurs nombreuses responsabilités (travail, famille, école, personnes à charge, bénévolat, etc.). Pour Fairchild (2003 : 13-14),

² Dans son ouvrage consacré aux étudiants non traditionnels dans les collèges communautaires américains, John Levin (2007) soutient l'idée que les étudiants non traditionnels, dont les étudiants adultes, doivent être considérés comme des populations étudiantes « désavantagées ».

les collèges ignorent souvent les besoins des étudiants adultes à cet égard. Pour l’auteure, les étudiants adultes arrivent à persévérer malgré les difficultés dans un système qui ne les reconnaît pas pour ce qu’ils sont et qui n’est pas conçu pour répondre à leurs besoins. De même, Doray, Bélanger et Mason soulignent que plusieurs problèmes vécus par les étudiants adultes (qualité du contenu enseigné, compétence des professeurs, les horaires des cours, le rythme, etc.) sont « ancrés dans le régime éducatif collégial actuel, qui tarde à prendre en compte les conditions d’apprentissage de ces adultes » (Doray, Bélanger et Mason, 2005 : 82). Cette idée est également présente chez Howard Sims et Barnett (2015) lorsque les auteurs discutent de ce que vivent les étudiants non traditionnels dans l’enseignement supérieur. Ces étudiants évoluent dans un monde qui n’est pas adapté à leur réalité : « They are in a world that was never designed for them. » (En ligne)

1.3 Statistiques sur les étudiants adultes à l’enseignement régulier

Le réseau collégial québécois est marqué par la diversification et l’hétérogénéité des profils d’étudiants qui s’inscrivent dans les collèges aux quatre coins de la province : groupes ethnoculturels, autochtones, étudiants internationaux, migrants intraprovinciaux, étudiants de première génération, parents étudiants, étudiants diagnostiqués avec un trouble d’apprentissage (TA), trouble mental (TM) ou trouble de déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), etc. (Richard, 2013). À cette liste non exhaustive s’ajoutent les étudiants adultes qui sont de plus en plus nombreux à s’inscrire à l’enseignement régulier pour la première fois ou à revenir aux études collégiales. Mais combien sont-ils exactement? Quelle est l’ampleur du phénomène ?

Répondre à ces questions en considérant différentes caractéristiques sociales et culturelles des étudiants adultes présentées plus haut est excessivement complexe. À notre connaissance, les collèges ne recensent pas systématiquement différentes caractéristiques concernant les étudiants adultes : parentalité, interruption des études, travail à temps plein, etc. Le critère le plus sûr et objectif, bien qu’imparfait, pour tenter de déterminer la proportion d’étudiants adultes dans le réseau collégial demeure celui de l’âge.

Selon des données obtenues par le SRAM³ présentées au tableau 1, les étudiants âgés de 24 ans et plus inscrits à l'enseignement régulier représentaient 7,7 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans un nouveau programme d'études à la session d'automne 2016 dans l'ensemble des collèges publics.

Tableau 1 Nombre et proportion d'étudiants inscrits dans un nouveau programme d'études, selon le groupe d'âge et le sexe, ensemble des collèges du réseau public, populations A et B confondues⁴, cohortes 2007 à 2013

Cohorte	Nombre d'étudiants - proportion			
	Moins de 24 ans		24 ans et plus	
2007	66 257 – 94,3 %		4 002 – 5,7 %	
	<u>Hommes</u> 28 745 – 43,4 %	<u>Femmes</u> 37 512 – 56,6 %	<u>Hommes</u> 1 518 – 37,9 %	<u>Femmes</u> 2 484 – 62,1 %
2008	69 333 – 94,7 %		3 877 – 5,3 %	
	<u>Hommes</u> 29 565 – 42,6 %	<u>Femmes</u> 39 768 – 57,4 %	<u>Hommes</u> 1 321 – 34,1 %	<u>Femmes</u> 2 556 – 65,9 %
2009	70 029 – 94,5 %		4 061 – 5,5 %	
	<u>Hommes</u> 30 216 – 43,1 %	<u>Femmes</u> 39 813 – 56,9 %	<u>Hommes</u> 1 541 – 37,9 %	<u>Femmes</u> 2 520 – 62,1 %
2010	70 828 – 94,1 %		4 430 – 5,9 %	
	<u>Hommes</u> 30 239 – 42,7 %	<u>Femmes</u> 40 589 – 57,3 %	<u>Hommes</u> 1 652 – 37,3 %	<u>Femmes</u> 2 778 – 62,7 %
2011	70 329 – 93,9 %		4 580 – 6,1 %	
	<u>Hommes</u> 30 303 – 43,1 %	<u>Femmes</u> 40 026 – 56,9 %	<u>Hommes</u> 1 779 – 38,8 %	<u>Femmes</u> 2 801 – 61,2 %
2012	69 494 – 93,5 %		4 792 – 6,5 %	
	<u>Hommes</u> 29 695 – 42,7 %	<u>Femmes</u> 39 799 – 57,3 %	<u>Hommes</u> 1 868 – 39,0 %	<u>Femmes</u> 2 924 – 61,0 %
2013	70 040 – 93,1 %		5 229 – 6,9 %	
	<u>Hommes</u> 29 877 – 42,7 %	<u>Femmes</u> 40 163 – 57,3 %	<u>Hommes</u> 2 004 – 38,3 %	<u>Femmes</u> 3 225 – 61,7 %
2014	68 799 – 92,9 %		5 239 – 7,1 %	
	<u>Hommes</u> 29 818 – 43,3 %	<u>Femmes</u> 38 981 – 56,7 %	<u>Hommes</u> 2 006 – 38,3 %	<u>Femmes</u> 3 233 – 61,7 %
2015	67 837 – 92,3 %		5 626 – 7,7 %	
	<u>Hommes</u> 29 402 – 43,3 %	<u>Femmes</u> 38 435 – 56,7 %	<u>Hommes</u> 2 030 – 36,1 %	<u>Femmes</u> 3 596 – 69,1 %
2016	66 633 – 92,3 %		5 563 – 7,7 %	
	<u>Hommes</u> 28 813 – 43,2 %	<u>Femmes</u> 37 820 – 57,8 %	<u>Hommes</u> 2 056 – 37,0 %	<u>Femmes</u> 3 507 – 63,0 %

³ Ces données ont été compilées par Émilie Langlois-Bellemarre, conseillère à la recherche du SRAM, et fournies aux chercheurs au mois de septembre 2017.

⁴ Les étudiants de la « population A » sont ceux inscrits pour la première fois au collégial, souvent en provenance du secondaire. Ceux de la « population B » regroupent les autres étudiants inscrits qui ont déjà une expérience du collégial dans un autre programme d'études (SRAM, 2011 : 13).

Il est d'abord possible d'observer que la proportion d'étudiants adultes s'est haussée de 2,0 % sur une période de 10 ans. Elle est passée de 5,7 % en 2007 à 7,7 % en 2016. Cette augmentation de la proportion des étudiants de plus de 24 ans est certes due à une baisse du nombre d'inscriptions chez les étudiants âgés de moins de 24 ans depuis 2012, mais également à un accroissement constant du nombre d'inscriptions d'étudiants de 24 ans et plus. En fait, pour ces derniers, pour la période de 2007 à 2016, les inscriptions ont augmenté de 39,2 % ; alors qu'elles se sont accrues de seulement 0,6 % chez les étudiants de moins de 24 ans. Ces observations sur l'augmentation du nombre d'étudiants adultes inscrits à l'enseignement régulier des collèges au Québec sont semblables aux constats faits aux États-Unis (Hussar et Bailey, 2011). Il est à noter que, pour toutes les cohortes, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses chez les 24 ans et plus en comparaison des étudiantes de moins de 24 ans (pour l'ensemble des cohortes : $\chi^2 = 552,743$; $p < ,0001$).

Bien entendu, les étudiants adultes ne constituent pas la majorité des étudiants inscrits à l'enseignement régulier au collégial, mais il n'en demeure pas moins qu'ils représentent une proportion non négligeable de l'effectif étudiant. Pour reprendre l'expression de Deguire et ses collaborateurs (1996 : 6), il est possible de considérer la présence d'étudiants adultes à l'enseignement régulier au collégial comme un « phénomène permanent ». Malgré cela, comme nous le verrons plus loin, ces étudiants ont suscité peu d'intérêt chez les chercheurs du milieu collégial.

Le tableau 2 montre que, pour l'ensemble de ces dix cohortes, les étudiants de 24 ans et plus sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits dans un programme d'études techniques (78,6 %) que les étudiants de moins de 24 ans (35,5 %). Par conséquent, la proportion d'étudiants de 24 ans et plus est moins importante dans les programmes préuniversitaires, soit 8,9 % contre 52,4 % pour les étudiants de moins de 24 ans. Les deux groupes d'étudiants sont inscrits dans des proportions équivalentes dans un programme de Tremplin DEC : 12,5 % pour les étudiants de 24 ans et plus et 12,1 % pour ceux de moins de 24 ans.

Tableau 2 Proportion d'étudiants inscrits dans un nouveau programme d'études, selon le groupe d'âge, ensemble des collèges du réseau public, selon le secteur d'études, populations A et B confondues⁵, cohortes 2007 à 2013

Cohorte/Secteur	Proportion		
	Moins de 24 ans	24 ans et plus	
2007	Tremplin DEC	11,4 %	11,0 %
	Préuniversitaire	54,4 %	9,2 %
	Technique	34,2 %	79,8 %
2008	Tremplin DEC	12,2 %	9,7 %
	Préuniversitaire	53,7 %	9,5 %
	Technique	34,0 %	80,7 %
2009	Tremplin DEC	12,8 %	11,3 %
	Préuniversitaire	52,9 %	8,4 %
	Technique	34,2 %	80,3 %
2010	Tremplin DEC	11,8 %	11,6 %
	Préuniversitaire	52,8 %	8,4 %
	Technique	35,5 %	80,0 %
2011	Tremplin DEC	11,8 %	11,9 %
	Préuniversitaire	52,3 %	10,8 %
	Technique	36,0 %	77,2 %
2012	Tremplin DEC	11,6 %	11,7 %
	Préuniversitaire	52,3 %	8,9 %
	Technique	36,1 %	79,3 %
2013	Tremplin DEC	12,9 %	15,0 %
	Préuniversitaire	51,6 %	8,5 %
	Technique	35,4 %	76,5 %
2014	Tremplin DEC	12,6 %	13,7 %
	Préuniversitaire	51,4 %	8,7 %
	Technique	36,0 %	77,6 %
2015	Tremplin DEC	12,5 %	14,3 %
	Préuniversitaire	50,9 %	8,4 %
	Technique	36,6 %	77,3 %
2016	Tremplin DEC	12,1 %	13,5 %
	Préuniversitaire	51,1 %	8,2 %
	Technique	36,8 %	78,3 %
Total	Tremplin DEC	12,1 %	12,5 %
	Préuniversitaire	52,4 %	8,9 %
	Technique	35,5 %	78,6 %

Il est intéressant d'observer, comme le montre le tableau 3, que les étudiants âgés de 24 ans et plus sont majoritairement des étudiants appartenant à la population B, c'est-à-dire des étudiants avec une expérience d'études collégiales antérieure lors de leur inscription dans un nouveau programme d'études. Pour de nombreux étudiants adultes, leur inscription dans un nouveau programme d'études constitue un retour aux études. Également, il est

⁵ Les étudiants de la « population A » sont ceux inscrits pour la première fois au collégial, souvent en provenance du secondaire. Ceux de la « population B » regroupent les autres étudiants inscrits qui ont déjà une expérience du collégial dans un autre programme d'études (SRAM, 2011 : 13).

possible de constater que les étudiantes sont légèrement surreprésentées dans la population B ; des différences statistiques significatives étant observables seulement pour les cohortes 2008 ($\chi^2 = 10\,258$; $p = ,001$), 2011 ($\chi^2 = 9\,949$; $p = ,002$) et 2016 ($\chi^2 = 4\,000$; $p = ,05$).

Tableau 3 Nombre et proportion d'étudiants adultes, selon la population (A et B) et selon le sexe, ensemble des collèges du réseau public, cohortes 2007 à 2016

Cohorte	Nombre d'étudiants - proportion			
	Population A		Population B	
	1 002 - 25,0 %		3 000 - 75,0 %	
2007	<u>Hommes</u> 395 - 39,4 %	<u>Femmes</u> 607 - 60,6 %	<u>Hommes</u> 1 123 - 37,4 %	<u>Femmes</u> 1 877 - 62,6 %
	1 096 - 28,3 %		2 779 - 71,7 %	
2008	<u>Hommes</u> 416 - 38,0 %	<u>Femmes</u> 680 - 62,0 %	<u>Hommes</u> 905 - 32,5 %	<u>Femmes</u> 1 876 - 67,5 %
	1 134 - 27,9 %		2 926 - 72,1 %	
2009	<u>Hommes</u> 438 - 38,6 %	<u>Femmes</u> 696 - 61,4 %	<u>Hommes</u> 1 103 - 37,7 %	<u>Femmes</u> 1 824 - 62,3 %
	1 311 - 29,6 %		3 119 - 70,4 %	
2010	<u>Hommes</u> 511 - 39,0 %	<u>Femmes</u> 800 - 61,0 %	<u>Hommes</u> 1 141 - 36,6 %	<u>Femmes</u> 1 978 - 63,4 %
	1 423 - 31,1 %		3 157 - 68,9 %	
2011	<u>Hommes</u> 601 - 42,2 %	<u>Femmes</u> 822 - 57,8 %	<u>Hommes</u> 1 178 - 37,3 %	<u>Femmes</u> 1 979 - 62,7 %
	1 465 - 30,6 %		3 325 - 69,4 %	
2012	<u>Hommes</u> 579 - 39,5 %	<u>Femmes</u> 886 - 60,5 %	<u>Hommes</u> 1 289 - 38,7 %	<u>Femmes</u> 2 038 - 61,3 %
	1 600 - 30,6 %		3 629 - 69,4 %	
2013	<u>Hommes</u> 627 - 39,2 %	<u>Femmes</u> 973 - 60,8 %	<u>Hommes</u> 1 377 - 37,9 %	<u>Femmes</u> 2 252 - 62,1 %
	1 638 - 31,3 %		3 601 - 68,7 %	
2014	<u>Hommes</u> 637 - 38,9 %	<u>Femmes</u> 1 001 - 61,1 %	<u>Hommes</u> 1 369 - 38,0 %	<u>Femmes</u> 2 232 - 62,0 %
	1 684 - 29,9 %		3 942 - 70,1 %	
2015	<u>Hommes</u> 592 - 35,2 %	<u>Femmes</u> 1 092 - 64,8 %	<u>Hommes</u> 1 438 - 36,5 %	<u>Femmes</u> 2 504 - 63,5 %
	1 539 - 27,6 %		4 024 - 72,4 %	
2016	<u>Hommes</u> 601 - 39,1 %	<u>Femmes</u> 938 - 60,9 %	<u>Hommes</u> 1 455 - 36,2 %	<u>Femmes</u> 2 569 - 63,8 %

Également, certaines enquêtes américaines (Knapp, Kelly-Reid et Ginder, 2012 ; Markle, 2015) révèlent que les étudiants adultes ont des taux de diplomation moins élevés que ceux de l'ensemble des étudiants. Qu'en est-il au Québec ? Le SRAM a aussi produit des données concernant les taux de diplomation. Le tableau 4 présente les taux de diplomation des étudiants selon les groupes d'âge, pour les cohortes 2007 à 2013, pour l'ensemble des

collèges du réseau public, selon la durée (minimale et minimale + deux ans) pour la population A⁶.

Tableau 4 Taux de diplomation des étudiants, ensemble des collèges du réseau public, selon le groupe d'âge, selon la durée, population A, cohortes 2007 à 2012

Cohortes	Taux de diplomation (%), tout collège, tout programme, durée minimale		Taux de diplomation (%), tout collège, tout programme, durée minimale + 2 ans	
	Moins de 24 ans	24 ans et plus	Moins de 24 ans	24 ans et plus
2007	34,3 %	19,9 %	62,4 %	42,0 %
2008	34,6 %	17,6 %	62,1 %	41,3 %
2009	33,3 %	17,7 %	61,8 %	38,4 %
2010	31,9 %	15,3 %	61,8 %	38,0 %
2011	32,2 %	18,6 %	62,3 %	37,7 %
2012	33,4 %	18,8 %	63,1 %	40,1 %

Comme dans les enquêtes américaines, force est de constater que les étudiants adultes du réseau collégial québécois ont des taux de diplomation inférieurs à ceux des étudiants de moins de 24 ans. En effet, alors qu'environ un étudiant sur trois âgé de moins de 24 ans obtient un diplôme dans la durée minimale prévue, ce ratio est de moins d'un étudiant sur cinq pour ceux âgés de 24 ans et plus. Lorsque l'on observe les taux de diplomation selon la durée minimale prévue plus deux ans, il est possible de constater que les écarts demeurent tout aussi importants entre les deux groupes d'étudiants. Les taux de diplomation oscillent autour de 60 % pour les étudiants âgés de moins de 24 ans et de 40 % pour ceux âgés de 24 ans et plus.

Une précision s'impose ici. Ces dernières statistiques reposent sur l'analyse des étudiants de la population A uniquement. Nous avons vu au tableau 2 que l'effectif des étudiants âgés de 24 ans et plus de la population est d'environ 1 500 par cohorte. Ce nombre est donc

⁶ Il est généralement d'usage d'évaluer les taux de diplomation en considérant uniquement les étudiants de la population A. Pour une cohorte donnée, tous les étudiants de la population A ont commencé leurs études collégiales en même temps, alors que ceux de la population B peuvent avoir des caractéristiques totalement différentes les uns des autres. Certains étudiants de la population B peuvent être au collège depuis des années, avoir réussi tous les cours de formation générale dans leur cheminement antérieur et même avoir déjà obtenu un DEC dans un autre programme. Il est alors difficile d'interpréter correctement leur taux de diplomation et plus particulièrement le temps pris à obtenir leur diplôme, étant donné la multiplicité des cheminements antérieurs possibles.

relativement petit. Selon Émilie Langlois-Bellemare, conseillère à la recherche du SRAM⁷, le portrait de la situation peut être différent si l'on tient compte des étudiants de la population B. À titre d'exemple, pour la population B de la cohorte 2007, tous secteurs confondus, la proportion d'étudiants adultes avec un DEC avant de commencer un nouveau programme à l'automne 2007 était de 40 % (contre 10,3 % chez les étudiants de moins de 24 ans). Également, si l'on tient compte des étudiants adultes de la population B, toujours pour la cohorte 2007, qui n'avaient pas de DEC avant d'entreprendre leur nouveau programme d'études, en date du 20 octobre 2017, 57,6 % d'entre eux ont obtenu un diplôme contre 65,1 % chez les moins de 24 ans de la population B. Bien que cet écart soit moins important, il demeure statistiquement significatif ($\chi^2 = 61\,459$; $p < ,0001$).

En ce qui concerne le sexe des étudiants, comme le montre le tableau 5, force est de constater que les étudiantes adultes ont un taux de diplomation plus élevé que celui des étudiants adultes, notamment en considérant les taux de diplomation deux ans après la durée minimale. En effet, selon la durée minimale, pour l'ensemble des cohortes, l'écart entre les proportions d'étudiantes et d'étudiants qui obtiennent un diplôme n'est pas significatif ($\chi^2 = 0,044$; $p = ,834$) ; alors que cet écart est significatif pour la durée minimale plus deux ans ($\chi^2 = 83\,421$; $p < ,0001$) : les étudiantes adultes obtiennent un diplôme dans une proportion plus élevée que celle des étudiants adultes.

Tableau 5 Taux de diplomation des étudiants adultes, ensemble des collèges du réseau public, selon la durée, selon le sexe, population A, cohortes 2007 à 2012

Cohortes	Taux de diplomation (%), tout collège, tout programme, durée minimale		Taux de diplomation (%), tout collège, tout programme, durée minimale + 2 ans	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
2007	20,0 %	19,8 %	34,7 %	46,8 %
2008	14,9 %	19,3 %	33,4 %	46,2 %
2009	18,3 %	17,4 %	35,6 %	40,1 %
2010	14,7 %	15,6 %	35,0 %	39,9 %
2011	19,0 %	18,4 %	35,6 %	39,3 %
2012	19,7 %	18,2 %	37,7 %	41,8 %

En somme, comme le souligne Caruth (2014 : 29), les professionnels de l'éducation doivent être conscients que de nombreux étudiants adultes sont plus susceptibles de quitter

⁷ Échange courriel avec les chercheurs, le 20 octobre 2017.

les établissements d'enseignement sans obtenir un diplôme d'études en raison de différents ensembles d'obstacles (situationnel, dispositionnel et institutionnel) qui caractérisent leur parcours (voir section 1.2.3). Pour sa part, Lane (2004) précise que les études à temps partiel, le travail rémunéré à temps plein et le fait d'avoir des personnes à charge sont des facteurs augmentant le risque pour les étudiants adultes de ne pas terminer leurs études et de ne pas obtenir un diplôme.

1.4 Concilier différents rôles et situations

Comme nous l'avons vu en filigrane dans les pages précédentes, différentes problématiques peuvent marquer de manière particulière, mais sans leur être exclusives, l'expérience à l'enseignement postsecondaire des étudiants adultes. Dans les prochains paragraphes, nous présentons brièvement quelques aspects de trois de ces problématiques abordés dans les écrits spécialisés : la parentalité, le travail rémunéré et son impact sur le parcours scolaire et le retour aux études.

1.4.1 La parentalité

Si les travaux sur les étudiants adultes sont rarissimes dans le milieu collégial, ceux qui s'intéressent aux parents étudiants le sont tout autant. Le 2 juin 2017 s'est tenu à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) le premier colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM intitulé *Réalité des parents-étudiants : quel bilan pour le Québec*. Des intervenants du milieu collégial étaient présents, et l'une des communications à l'ordre du jour du colloque concernait la situation d'un collège, le Cégep de Sherbrooke (Pelletier-Gilbert, 2017). Les autres communications concernaient plutôt le milieu universitaire. Que pouvons-nous retenir de ces communications sur les réalités des parents étudiants au Québec?

D'abord, un constat s'est dégagé de ce colloque concernant le manque de données disponibles pour bien cerner la situation des parents étudiants, tant dans le milieu universitaire que dans les cégeps. Les intervenants soulignent que les établissements ne

disposent pas de liste recensant les parents étudiants et que les universités et les collèges doivent impérativement mettre en place des structures pour identifier les parents étudiants afin de documenter plus rigoureusement la problématique. Quelques enquêtes permettent d’avoir une idée sur l’ampleur du phénomène, mais force est de constater que peu de données sont disponibles et que l’évaluation de la situation des parents étudiants demeure très parcellaire (Lévesque, 2017). Dans le réseau des universités du Québec, l’enquête sur les *Indicateurs de Condition de Poursuite des Études* (ICOPE) (Bonin et Girard, 2013 ; Bonin, 2014) révèle qu’à l’automne 2011, 24,1 % de tous les nouveaux étudiants, tous cycles confondus, sont des parents étudiants. De ceux-ci, 72,0 % sont des femmes, 96,9 % sont âgés de 25 ans et plus et 73,6 % sont inscrits à temps partiel. Au collégial, en 2009, un document du service des communications du collège Ahuntsic révèle que le collège compte plus de 300 étudiants parents, dont près de 50 % avaient plus de 20 ans et étaient parents de plus d’un enfant (Collège Ahuntsic, 2009). De même, des enquêtes réalisées auprès des étudiants du Cégep de Sherbrooke entre 2009 et 2015, citées par Pelletier-Gilbert (2017), révèlent que 5 % des étudiants inscrits à l’enseignement régulier de ce collège sont des parents étudiants⁸. De ces étudiants, 75 % sont des femmes, 75 % sont âgés de plus de 25 ans, 87 % sont inscrits à temps plein et 79,5 % sont inscrits dans un programme technique. Quant au nombre d’enfants à charge, 41 % déclarent avoir un enfant, 39 % deux enfants, 13 % trois enfants et 7 % quatre enfants et plus. Enfin, pour 51 % des parents étudiants, les enfants sont âgés de cinq ans et moins ; pour 33 %, ils sont âgés de 6 à 12 ans et pour 15 %, ils sont âgés de 13 à 18 ans.

Ensuite, les communications présentées lors de ce colloque permettent de cibler différents besoins éprouvés par les parents étudiants, principalement identifiés par différents comités de travail et intervenants dans des universités canadiennes⁹ (Rioux et Pingeton, 2017). Il y a des besoins d’ordre économique : services de garde, logement, transport, aide financière, gestion des dépenses. Dans sa communication, Lévesque (2017) souligne également les difficultés financières relatives à la conciliation famille/travail/études dans un contexte de

⁸ Il s’agit d’une proportion semblable à celle des étudiants-athlètes (Pelletier-Gilbert, 2017).

⁹ University of Toronto, McGill University, University of Prince Edward Island, University of Saskatchewan et l’Université de Montréal.

monoparentalité qui obligent souvent les parents, majoritairement des femmes, à abandonner les études. Les difficultés financières et la précarité économique sont également soulignées par Pelletier-Gilbert (2017) à propos des parents étudiants au collégial. Il y a également des besoins autour des enjeux familiaux : problèmes relationnels au sein du couple, sentiments de culpabilité concernant le temps consacré aux études au détriment de la famille et des enfants ainsi que des besoins d'aide à la parentalité qui s'expriment souvent par une perception négative des compétences parentales. Différents besoins et enjeux concernant les études sont aussi identifiés : la gestion du temps et du stress, la difficulté de trouver un espace sans distraction pour étudier, la reconnaissance institutionnelle du statut de parents étudiants pour favoriser les échanges et les demandes d'accommodements auprès des professeurs et des membres du personnel. Enfin, différents besoins et enjeux psychosociaux peuvent toucher les parents étudiants : sentiment d'isolement, impression d'être seul à vivre une situation, difficultés de réseautage qui rendent plus difficile le développement d'une communauté d'appartenance. Sur le plan de la santé mentale, il est évident que les différents besoins et enjeux énumérés dans ce paragraphe peuvent entraîner différents problèmes. Dans une enquête réalisée dans trois cégeps et deux universités québécoises auprès de 39 parents étudiants (11 entretiens semi-dirigés et 28 questionnaires autoadministrés), Larivière et Lepage (2010) soulignent que les principaux besoins des parents étudiants concernent les ressources en garderie, les problèmes financiers et la difficulté à développer un sentiment d'appartenance au programme d'études. De même, les données de la recherche de Deguire et ses collaborateurs (1996) révèlent que 40 % des adultes rencontrés ont des enfants et que 75 % d'entre eux expriment un inconfort de ne pas pouvoir accorder le temps qu'ils voudraient à leurs enfants en raison de leurs études. Plus du tiers (36 %) vont jusqu'à dire que « leurs études nuisent à leur relation avec leurs enfants » (Deguire et collab., 1996 : 75-93). Les chercheurs constatent aussi que les étudiants adultes assistent plus rigoureusement aux cours que les plus jeunes, mais que leurs absences sont davantage motivées en raison de leur emploi ou de leurs responsabilités familiales plutôt que par manque d'intérêt. À ce sujet, Doray, Bélanger et Mason (2005) mentionnent que certains parents étudiants doivent parfois abandonner leurs cours en raison des problèmes de santé nécessitant des traitements pour leurs enfants. Ces traitements ayant lieu en journée entrent en conflit d'horaire avec

le moment où les cours ont lieu. Il devient alors impossible de concilier les deux obligations.

Également, les communications mettent en lumière différents obstacles rencontrés par les intervenants pour soutenir les parents étudiants. Il est difficile de rejoindre les parents étudiants puisque, comme nous l'avons souligné plus haut, il n'existe pas de liste ou de campagne d'autodéclaration systématique permettant d'identifier les parents étudiants. Par conséquent, les parents étudiants ont une présence réduite sur le campus, souffrent d'une forme d'invisibilisation dans les établissements et risquent d'être moins informés des services offerts. Répondre à certains besoins des parents étudiants peut demander des ressources financières et humaines importantes, par exemple dans la mise en place d'un service de garde en milieu scolaire. L'organisation en silo des services pour répondre aux besoins et aux demandes des parents étudiants peut aussi rendre le travail des intervenants plus difficile.

À la lumière de ces quelques sources de renseignements concernant les parents étudiants, il est loisible de croire que plusieurs centaines d'étudiants adultes dans le réseau collégial doivent concilier vie familiale et études.

1.4.2 Le travail rémunéré

La conciliation études et travail chez les étudiants n'est pas un fait nouveau. Par contre, le nombre d'heures travaillées pendant les études varie en fonction des pays et de leurs valeurs culturelles. Dans les pays tels que le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada, le travail pendant les études répond à une exigence dite « libérale », qui incite à « l'émancipation individuelle » des étudiants et encourage les jeunes à développer leur autonomie (Van de Velde, 2008). Au Canada, la crise économique des années 1970, le développement des centres commerciaux, le besoin d'une main-d'œuvre flexible, l'accessibilité et la prolongation des études, associés aux valeurs d'émancipation et d'autonomie des jeunes, ont incité plusieurs étudiants à occuper un emploi en même temps que leurs études. Aujourd'hui, cette réalité est devenue la norme chez près des deux tiers

des étudiants canadiens, et ce, dès la fin du secondaire et du postsecondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1995 ; Busknik, 2003 ; Laplante et collab., 2010). Les étudiants québécois s'investissent davantage dans un emploi rémunéré pendant leurs études si on les compare à l'ensemble des étudiants canadiens (Gauthier et Labrie, 2013). Selon les données de Roy (2008a), pour 82 % des cégepiens, ces emplois n'ont aucun lien avec leur programme d'études. Chez les étudiants universitaires, les emplois occupés pendant les études, surtout aux deuxième et troisième cycles, sont généralement des emplois liés au domaine d'études (Sales et collab., 1996). Selon Poirier (1990), on observe la même réalité chez les étudiants de 30 ans et plus.

Il existe plusieurs motifs qui incitent les étudiants à travailler tels que « la recherche d'autonomie financière face aux parents, l'amélioration de leurs conditions de vie, le financement des loisirs ou l'acquisition d'une expérience de travail qui serait valorisante au moment de l'insertion professionnelle » (Laplante et collab., 2010 : 6-7). Pour 95 % des étudiants du milieu collégial, c'est le désir d'autonomie financière qui les pousse à travailler et, pour 45 % d'entre eux, il s'agit de leur principale raison d'occuper un emploi (Roy, 2006). Du nombre total d'étudiants interrogés par Roy (2008a : 511), 22 % ont comme principale raison de devoir travailler afin de subvenir à leurs besoins. Gingras et Terrill (2006) arrivent aux mêmes résultats que ceux de Roy (2008a) en ce qui concerne le désir d'autonomie financière comme principale raison de travailler pendant les études, mais dans une proportion de 79 %. Selon les données de Eckert (2009), la proportion d'étudiants ayant besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins passe de 22 % à 53 % chez les étudiants qui ne vivent plus chez leurs parents.

Comme nous l'avons vu à la section 1.2.3, notamment dans les travaux anglo-saxons, les étudiants adultes semblent occuper un emploi rémunéré et travailler plus d'heures que les autres étudiants (Harju et Eppler, 1997 ; Forbus et collab., 2011 ; Woods et Frogge, 2017). Qu'en est-il au Québec ?

Selon des données de la Fédération des cégeps (2005), 65,3 % des étudiants occupent un emploi rémunéré en moyenne 16,5 heures par semaine pendant leur année scolaire ; alors

que les données de Roy, Bouchard et Turcotte (2008) indiquent que 72 % des étudiants travaillent en moyenne 17,2 heures par semaine. Des données plus récentes du MESRS révèlent que le nombre d'heures travaillées au collégial se situe à 16 heures par semaine en moyenne et que « [l']analyse en fonction de l'âge révèle que le groupe des moins de 20 ans est moins occupé que les autres groupes d'âge avec une semaine de travail moyenne de 15,1 heures » (MESRS, 2015 : 52). Il apparaît donc que les étudiants plus âgés travaillent légèrement plus.

Également, l'âge a une influence sur les revenus, puisque les étudiants de 24 ans et moins ont des revenus d'emploi inférieurs à ceux des étudiants âgés de 25 ans et plus (MESRS, 2015, 53-54). La forte présence des étudiants non traditionnels sur le marché du travail rémunéré en même temps que les études amène Wirt et ses collaborateurs (2002) (cités par Chen, 2014) à observer que ces étudiants ont tendance à se considérer d'abord comme des employés/travailleurs et des étudiants ensuite. De même, Deguire et ses collaborateurs rapportent qu'en raison de leurs différences de parcours, les étudiants adultes s'identifient autrement qu'en tant qu'étudiants par exemple : « [...] mère, travailleur qui étudie, artiste, chômeur, gérant de magasin, etc. » (Deguire et collab., 1996 : 45). Au-delà des représentations de soi, le travail rémunéré apparaît important pour les étudiants adultes qui ont des responsabilités financières parfois très importantes. Les études peuvent s'avérer dispendieuses, notamment quant au coût de renonciation d'un salaire. Et l'endettement peut s'installer tranquillement. Pour Laplante et ses collaborateurs (2010), le sentiment « d'endettement » aurait des impacts sur l'abandon scolaire de certains étudiants. L'endettement antérieur à l'inscription aux études influencerait davantage l'abandon en début de parcours, alors que celui cumulé au moment des études, surtout lorsqu'il s'agit de longues études, inciterait l'étudiant à quitter les études afin de s'acquitter plus rapidement de ses dettes.

Selon l'étude de Laplante et collab. (2010), le travail pendant les études collégiales aurait un effet bénéfique et, encore plus, si l'emploi est en lien avec le programme d'études (Jetté, 2001 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Il semble que le fait de travailler de 8 à 20 heures par semaine n'aurait aucun impact dans la poursuite des études (Laplante et collab.,

2010). Pour Bushnik (2003) et Bowlby et McMullen (2002), au Canada, un étudiant qui ne travaille pas du tout a « plus de deux fois plus de chances » d'abandonner ses études en comparaison avec un étudiant qui travaille entre 1 et 20 heures par semaine. Le fait de travailler environ 20 heures par semaine améliorerait le parcours scolaire, alors que celui de ne pas travailler ou de travailler plus de 20 heures aurait l'effet contraire. Pour Gauthier et Labrie (2013), c'est le fait de travailler au-delà de 15 heures par semaine qui aurait des impacts néfastes sur la réussite scolaire des étudiants de 15 à 24 ans. Les données de Roy (2008a) révèlent qu'à partir de 25 heures par semaine, les impacts négatifs ont beaucoup plus d'incidences sur la moyenne générale des étudiants. Il semble également que ces résultats puissent varier selon les caractéristiques des étudiants. Richard et Mareschal (2013) ont observé que les étudiants qui sont en situation de migration et qui travaillent 20 heures et plus par semaine ont une meilleure moyenne générale que celle des étudiants non migrants qui travaillent le même nombre d'heures. Pour Jetté (2001), d'autres facteurs facilitent la conciliation études et travail tels que le fait d'habiter chez ses parents, d'étudier dans un programme moins exigeant et « selon son projet personnel ». Se référant à des résultats de recherches américaines, Dundes et Marx (2006) soulignent que travailler pendant les études augmente l'efficacité des étudiants, malgré le stress occasionné par le manque de temps investi dans la préparation des examens et la réalisation des travaux.

Adams et Corbett (2010) ont rapporté que 40 % des étudiants adultes (non traditionnels) déclarent étudier au moins six heures par semaine, alors que seulement 21 % des étudiants traditionnels interrogés estiment consacrer six heures ou plus par semaine à leurs études. Également, les données recueillies par Woods et Frogge (2017 : 99) suggèrent que les étudiants adultes passent beaucoup plus d'heures à étudier. Encore une fois, ces études soulignent la perception selon laquelle les étudiants non traditionnels ont tendance à maintenir un haut niveau d'engagement envers leurs études malgré leurs nombreuses autres responsabilités.

Afin de concilier travail et études, certains étudiants vont choisir de prolonger leurs études pour maintenir leur emploi. D'autres le feront pour obtenir de meilleures notes en allégeant leur horaire (Roy, 2008). Les impacts liés au travail varient selon le nombre d'heures

travaillées, mais ils obligent souvent les étudiants à devoir couper dans le temps investi pour maintenir leurs relations sociales, leurs heures de sommeil ou le temps consacré aux loisirs (Roberge, 1997 ; Roy 2008 dans Laplante et collab., 2010).

Bien que plusieurs étudiants travaillent en même temps qu'ils sont aux études, ceux qui ne travaillent pas vivent souvent de la combinaison d'autres sources de revenus, comme les prêts et bourses, l'aide parentale, l'aide du conjoint, allocation familiale, etc. Bessette mentionne que les adultes qui n'occupent pas d'emploi pendant leurs études vivent beaucoup de pression financière et ressentent l'urgence de retourner sur le marché du travail pour améliorer leurs conditions. « Dans certains cas, cette impatience est attribuée à une certaine urgence d'obtenir un revenu décent pour sa famille, et quitter, un tant soit peu la pauvreté. » (Bessette, 1999 : 92) Certains, surtout les familles monoparentales, devront même visiter les organismes d'aide alimentaire dans l'attente de leur prêt (Bessette, 1999 : 92).

1.4.3 Le retour aux études

Pour différents auteurs (Duffy, 1998 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Pierce et Hawthorne, 2011), ce sont surtout des conditions relatives à l'emploi et à l'économie qui expliquent le retour à l'école des étudiants adultes. Ce retour est donc bien souvent motivé par un changement de carrière, les conséquences d'une perte d'emploi à cause d'une suppression de poste ou, encore, poussé par le besoin de mettre à jour leurs compétences sur de nouvelles connaissances pratiques ou technologiques (Turgeon, Bourque et Thibeault, 2007 : 77). Selon Doray, Bélanger et Mason (2005), pour certains étudiants, le retour aux études représente la reprise d'études interrompues pour des raisons « biologiques », par exemple un accident ou une maladie. Pour d'autres, il s'agit d'un retour dans un nouveau programme après un arrêt pour une réorientation de carrière ou, encore, à la suite d'une « désillusion professionnelle dans un emploi précédent ». Ce retour aux études est généralement « volontaire » pour les adultes (Lafortune, 1990), contrairement aux plus jeunes pour qui le collège est considéré comme une suite logique d'événements.

Pour Deguire et ses collaborateurs (1996), les étudiants adultes, qui arrivent de l'Éducation aux adultes au secondaire, connaissent peu les réalités du collégial, démontrent davantage d'insécurité, mais ont de bonnes capacités à réaliser leurs travaux. À l'inverse, ceux qui ont déjà fait des études collégiales ou universitaires démontrent plus d'autonomie et font généralement un retour dans une formation professionnelle technique. Les chercheurs soulignent également que les étudiants adultes qui reviennent aux études le font davantage sur une base volontaire et ils savent où ils s'en vont : « [i]ls n'ont pas de temps à perdre » (Deguire et collab., 1996 : 44). Ils vont privilégier leurs études au détriment d'autres obligations, puisqu'ils veulent vraiment réussir, mais il leur est parfois justement difficile de gérer leur temps : études, travail, famille.

L'adaptation des étudiants adultes se fait progressivement. La principale difficulté rencontrée dans les premières semaines de leur retour aux études est « la charge d'étude et les méthodes de travail » (Deguire et collab., 1996 : 77). Le rythme est difficile à prendre, mais après avoir reçu leurs premiers résultats scolaires, l'anxiété et l'insécurité éprouvées par plusieurs d'entre eux diminuent d'autant plus que leur réussite se situe généralement au-dessus de la moyenne du groupe (Deguire et collab., 1996).

Dans l'étude de Doray, Bélanger et Mason (2005), dont les analyses s'appuient sur l'expérience de 29 étudiants adultes¹⁰ revenus aux études collégiales à temps plein dans des programmes techniques, le retour aux études est un projet planifié sur le plan financier et sur celui de la gestion du temps. Pour plusieurs, le recours « aux prêts et bourses, travail à temps partiel, soutien des parents et aide du conjoint » (Doray, Bélanger et Mason, 2005 : 79) pendant l'année scolaire s'est avéré être la meilleure option. Pour d'autres, la planification économique passe par des indemnisations à la suite d'un accident (CNESST) ou par des revenus provenant d'un emploi d'été. Certains parents étudiants ont choisi de retourner aux études avant que les enfants ne commencent l'école ou, à l'inverse, qu'ils soient suffisamment autonomes. Malgré une bonne préparation, la gestion du temps demeure un casse-tête pour plusieurs. Comme nous l'avons vu plus haut, le travail

¹⁰ Pour ces chercheurs, un étudiant adulte est celui qui a interrompu ses études pendant au moins un an. Il peut alors être âgé de moins de 24 ans.

rémunéré peut exercer une influence sur le temps accordé aux études, à la famille. Toutefois, les prêts et bourses sont insuffisants pour se priver d'un revenu d'un emploi, surtout lorsqu'il s'agit de famille monoparentale. Les tâches doivent aussi être réaménagées au sein du couple afin de libérer du temps pour les études. Ainsi, le manque de temps et les difficultés financières peuvent mener à l'abandon des études, mais la motivation à améliorer les conditions de vie des étudiants adultes peut aussi les aider à persévérer (Doray, Bélanger et Mason, 2005).

Également, Doray, Bélanger et Mason soulignent plusieurs problèmes vécus par les étudiants adultes : difficultés de concentration ; difficultés d'intégration dans le collège ; intolérance envers les étudiants plus jeunes qui manquent souvent de discipline, d'intérêt en classe et qui plagient ; stress relié aux études le soir après les cours qui ne laissent plus de place au repos ; stress vécu à cause du manque de temps libre, du manque de temps à partager en famille ; « [...] charge de travail trop lourde ; [...] difficultés de compréhension dans des cours importants ; [...] absence d'encadrement des étudiants ; [...] problèmes de santé ; [...] mauvaise qualité pédagogique des enseignants ; [...] perte d'intérêt pour la matière, etc. » (Doray, Bélanger et Mason, 2005 : 83) Toutes ces réalités poussent certains étudiants à quitter temporairement leur programme, mais, pour d'autres, « [I] a motivation associée à leur projet professionnel permet de surmonter les obstacles et les échecs » (Doray, Bélanger et Mason, 2005 : 82).

1.5 Problèmes de recherche

Ce relevé des écrits et état de la question permettent de constater que peu de recherches ont été menées sur les réalités des étudiants adultes à l'enseignement régulier collégial au Québec. Celles qui y ont été réalisées datent d'environ une vingtaine d'années. Les données du SRAM montrent que les étudiants de 24 ans et plus constituent un segment de la population étudiante des collèges qui connaît une croissance importante. Malheureusement, la rareté des enquêtes et recherches menées au Québec porte à croire que la plupart des enseignants, des intervenants et des administrateurs du milieu collégial savent peu de choses sur ce profil d'étudiants. Les travaux réalisés aux États-Unis

permettent de documenter les différents obstacles et réalités des étudiants adultes, mais comme le contexte collégial québécois est unique, il apparaît, à la lumière de ces constats, pertinent et impératif d’approfondir nos connaissances sur ces étudiants quant aux difficultés et obstacles qui jalonnent leur parcours scolaire ; aux défis qu’amène la conciliation famille/études et travail et à leurs besoins concernant la poursuite de leurs études dans les meilleures conditions possible. C’est d’ailleurs ce que soutiennent différents chercheurs : avec l’augmentation du nombre d’étudiants non traditionnels, le besoin de recherches supplémentaires, notamment qualitatives qui demeurent actuellement assez limitées (Langrehr et collab., 2015 : 879), pour comprendre et évaluer la motivation, les techniques et stratégies d’apprentissage et les compétences de vie des étudiants adultes est crucial pour les établissements d’enseignement, pour leurs stratégies de recrutement, pour la rétention des étudiants et pour leur réussite (Jacobson et Harris, 2008 : 413).

1.6 Objectifs de recherche

Pour aborder ces différents problèmes, la recherche vise l’atteinte de l’objectif général suivant : comprendre comment les étudiants adultes vivent leurs études collégiales à l’enseignement régulier en 2017-2018. Les trois objectifs spécifiques suivants orientent la recherche :

- 1) Identifier les facilités et difficultés qu’ils rencontrent.
- 2) Décrire les types de relations que vivent les étudiants adultes avec les étudiants plus jeunes.
- 3) Identifier les besoins des étudiants adultes à l’égard a) du programme d’études, b) du rôle des professeurs, c) de la pédagogie en classe, d) des services offerts et e) du milieu de vie du collège.

2. MÉTHODOLOGIE

Les pages qui suivent présentent les aspects méthodologiques de la recherche : approche méthodologique adoptée, population à l'étude, description de la collecte de données (description de l'outil de collecte de données utilisé, établissements sollicités, recrutement des participants, profil de l'échantillon), analyse et interprétation des données ainsi que les considérations éthiques.

2.1 Approche méthodologique

Considérant les objectifs de recherche, l'approche méthodologique se situe dans une perspective de recherche exploratoire, d'une démarche inductive et qualitative (Chevrier, 2010) relevant du paradigme interprétatif de la recherche en éducation (Gall, Gall et Borg, 2007). Cette approche favorise la connaissance approfondie du contexte et des phénomènes sociaux en mettant l'accent sur le point de vue des personnes, en donnant préséance à l'expérience subjective des répondants et elle cherche à décrire ainsi qu'à comprendre les significations que les personnes accordent à leurs expériences (Anadon, 2006). Dans le travail proposé ici, il n'est pas question de dégager des lois statistiques, mais plutôt de généraliser analytiquement (Guba et Lincoln, 1994). De plus, l'approche qualitative se révèle utile afin de réviser, de reconstruire et de transformer les savoirs précédents en des savoirs mieux informés (Guba, 1990 ; Guba et Lincoln, 1994), en l'occurrence ici ceux produits par Deguire et ses collaborateurs (1996), par Bessette (1999) et Doray, Bélanger et Mason (2005).

2.2 Population à l'étude

La population à l'étude est celle des étudiants adultes, c'est-à-dire ceux âgés de 24 ans et plus au moment de s'inscrire dans un programme d'enseignement régulier. Comme nous l'avons vu dans l'état de la question, plusieurs caractéristiques peuvent définir ce qu'est un étudiant adulte. Dans cette recherche, nous avons fait le choix d'adopter seulement le critère de l'âge qui demeure, bien qu'imparfait, le plus objectif pour opérationnaliser le

concept d'étudiant adulte, pour faciliter le recrutement des participants et pour s'assurer d'une diversité des profils possible d'étudiants adultes dans notre échantillon. Il est à noter que nous ne voulions pas considérer les étudiants inscrits dans les programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC), puisque la diversité des classes en termes d'âge est moins importante dans ces programmes. Cette option ne nous permettait pas de répondre correctement à l'objectif spécifique 2 qui concerne les relations que vivent les étudiants adultes avec les étudiants plus jeunes, notamment ceux qui arrivent du secondaire.

2.3 Collecte de données

2.3.1 Outil de collecte de données utilisé

Comme l'objectif général consiste à comprendre des réalités du point de vue des personnes qui les vivent, l'approche méthodologique à privilégier repose sur l'analyse d'entretiens individuels semi-dirigés. Cette technique permet de créer une discussion, un échange et d'approfondir diverses situations, de relever différentes perceptions sur le phénomène à l'étude et de décrire les éléments identifiés par les répondants (Savoie-Zajc, 2010). Elle permet, comme le mentionnait Bourdieu (1993), de « comprendre », c'est-à-dire de décrire et d'approfondir des réalités sociales. Cette technique de collecte de données apparaît appropriée, puisque le champ des idées et des conceptions sur un phénomène ne peut être révélé que par la rencontre et l'échange (Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 254). C'est d'ailleurs une technique de collecte de données souvent utilisée dans la recherche en éducation et dans le milieu collégial lorsque les chercheurs s'intéressent à des caractéristiques particulières des étudiants ou pour approfondir des réalités vécues par ces derniers (Roy et collab., 2003 ; Bourdon et collab., 2007 ; Richard et Mareschal, 2013 ; Piché et Chouinard, 2013, pour ne citer que ceux-ci).

Les questions du guide d'entretien ont été développées autour des trois objectifs spécifiques de la recherche. Certaines d'entre elles ont été inspirées de la recherche de Bessette (1999) ainsi que de celle de Deguire et ses collaborateurs (1996), d'autres

relevaient des questionnements des chercheurs. Le guide a ensuite été soumis à deux collègues anthropologues, enseignants et chercheurs pour recueillir leurs commentaires sur le contenu et la forme des questions. Des ajustements ont ensuite été apportés au guide d'entretien. Enfin, après la réalisation de quelques entretiens, une question a été reformulée à cause des difficultés de compréhension des participants.

Le guide d'entretien, qui se trouve à l'annexe 1, est divisé en 4 sections :

- A. Renseignements sociodémographiques ;
- B. Retour dans le temps : inscription ou retour aux études collégiales, cheminement de vie, parcours scolaire, expériences des premières semaines.
- C. Facilités, difficultés, besoins et vie collégiale : changements dans les habitudes de vie, réalités économiques, obligations extrascolaires, besoins à l'égard des études (programme d'études, rôles des professeurs, pédagogie en classe, services offerts, milieu de vie), cohabitation avec les étudiants plus jeunes, travaux d'équipe, sentiment d'appartenance au programme et au collège ;
- D. Suggestions des participants.

2.3.2 Établissements sollicités

Pour des raisons pratiques, en raison de la proximité des collèges et de nos réseaux de contacts pour organiser la collecte de données, celle-ci s'est déroulée dans les collèges privés de la région de la ville de Québec. Nous avons sollicité les directions du Collège Bart, du Collège O'Sullivan de Québec, du Collège Mérici et du Campus Notre-Dame-de-Foy, puisque la nature des programmes (Soins infirmiers, Techniques de sécurité incendie, Technologie de l'estimation en bâtiment, Techniques juridiques, Techniques d'animation 3D, Techniques orthèses et prothèses orthopédiques, Techniques de tourisme, Techniques de bureautique, etc.) de ces collèges peut attirer de nombreux étudiants adultes. Les directions de ces quatre collèges ont accepté de participer à la recherche.

2.3.3 Recrutement des participants et stratégie d'échantillonnage

Afin de recruter les étudiants participants, nous avons demandé aux directions des collèges de nous mettre en contact avec des professeurs de différents programmes dans lesquels des étudiants adultes sont susceptibles d'être inscrits. Bien entendu, les professeurs et programmes vers lesquels nous avons été dirigés sont du secteur technique. Nous avons été mis en contact avec 8 professeurs de 10 programmes d'études de 1^{re}, 2^e et 3^e année. Le recrutement s'est déroulé à deux moments. D'abord, aux mois de septembre et octobre pour solliciter les étudiants inscrits en deuxième et troisième année de leur programme d'études et ensuite aux mois de janvier et février pour recruter des étudiants de première année. Nous désirions laisser le temps aux étudiants de première année de faire une session d'études avant de réaliser les entretiens.

Nous avons demandé aux professeurs de nous permettre de prendre quelques instants en classe afin de présenter la recherche aux étudiants, de leur fournir des renseignements quant aux aspects éthiques de la recherche, de répondre à leurs questions, de laisser nos coordonnées et de récupérer celles des étudiants intéressés. Les étudiants intéressés ont inscrit leur nom sur une feuille distribuée en classe. À l'automne, 36 étudiants ont manifesté leur intérêt pour participer aux entretiens ; alors qu'ils ont été 21 à l'hiver. Des 36 étudiants intéressés à la session d'automne, 14 ont été rencontrés pour un entretien semi-dirigé. Quant aux 21 étudiants intéressés à l'hiver, 7 ont été rencontrés pour un entretien semi-dirigé. Comme nous l'avons vu plus haut, les étudiants ont été sélectionnés selon le principal critère, soit celui d'avoir 24 ans au moment de leur inscription dans leur programme d'études. Pour faire le choix des participants, les chercheurs ont choisi au hasard un homme et une femme en alternance, dans chaque liste de noms recueillis dans les classes, en prenant soin de parcourir le haut et le bas des listes. Une attention a aussi été accordée pour sélectionner des participants dans tous les groupes rencontrés et dans tous les programmes. Par la suite, les chercheurs ont envoyé une première communication par courriel aux étudiants sélectionnés afin de valider leur intérêt et pour s'assurer qu'ils correspondent aux critères de sélection. Enfin, un moment a été convenu pour la réalisation des entretiens dans leur collège.

La stratégie d'échantillonnage est donc non probabiliste et se présente comme un assemblage de la méthode d'échantillonnage par choix raisonné, c'est-à-dire que les participants sont choisis sur la base de caractéristiques particulières (Fortin et Gagnon, 2016 : 271) et de la méthode d'échantillonnage de volontaires. Même si ce type d'échantillonnage comporte des limites et des inconvénients quant à la généralisation des résultats (Beaud, 1984 ; Satin et Shastry, 1993), il s'avère pertinent au regard de notre objectif de recherche, puisqu'il permet de « privilégier, autant qu'on puisse le faire, des unités typiques ou encore des personnes qui répondent au "type idéal" par rapport aux objectifs de la recherche » (Mayer et Ouellet 1991 : 389). Nous estimons également que le fait de se « restreindre » aux seuls collèges de la région de la ville de Québec n'est pas un aspect de l'échantillonnage qui affecte la qualité des données recueillies. Rappelons que l'approche adoptée dans cette recherche est exploratoire et interprétative et que l'objectif n'est pas de généraliser statistiquement les résultats obtenus, mais plutôt de comprendre en profondeur une réalité concernant des étudiants possédant des caractéristiques communes. En d'autres termes, le but désiré par l'utilisation de ce type d'échantillonnage est de faire ressortir la diversité des particularités et des caractéristiques à l'intérieur d'une population.

2.3.4 Déroulement des entretiens

Tous les entretiens se sont déroulés dans les collèges d'appartenance des étudiants. Nous avons réservé les locaux pour les entretiens aux moments qui correspondaient aux disponibilités des participants. De cette manière, ces derniers connaissaient déjà les lieux, et ce choix facilitait la gestion de leur temps et leurs déplacements. À chacune des rencontres, la chercheuse a expliqué les objectifs de la recherche, le déroulement de l'entretien, les règles de confidentialité et le formulaire de consentement à signer. Une copie signée du formulaire de consentement a ensuite été retournée par courriel au participant. Une brève discussion d'introduction a été engagée par la chercheuse afin de mettre le participant à l'aise, avant de commencer l'enregistrement audio de l'entrevue. Tous les étudiants ont accepté l'enregistrement audio de l'entretien. La durée approximative de l'entretien a été d'environ 60 minutes.

2.4 Profil de l'échantillon

Le tableau 1 présente le profil des 21 répondants qui ont participé à l'étude.

Tableau 6 Profil sociodémographique de l'échantillon

Caractéristiques sociodémographiques		<i>n</i> = 21	%
Sexe	Femmes	13	61,9 %
	Hommes	8	38,1 %
Âge	24 à 29 ans	9	42,9 %
	30 à 39 ans	11	52,4 %
	40 ans et plus	1	4,8 %
Programmes d'études	Technique d'évaluation en bâtiment	4	19,0 %
	Techniques juridiques	3	14,3 %
	Sécurité incendie	2	9,5 %
	Soins préhospitaliers d'urgence	2	9,5 %
	Technique de bureautique et coordination du travail de bureau	2	9,5 %
	Soins infirmiers	2	9,5 %
	Animation 3D et synthèse de l'image	2	9,5 %
	Techniques en orthèses prothèses orthopédiques	2	9,5 %
	Technique de tourisme	2	9,5 %
Session d'inscription	Première	2	9,5 %
	Deuxième	6	28,6 %
	Troisième	3	14,3 %
	Quatrième	4	19,0 %
	Cinquième	4	19,0 %
	Sixième	2	9,5 %
Étudiants parents	1 enfant	3	14,3 %
	2 enfants	3	14,3 %
	3 enfants	3	14,3 %
	4 enfants	1	4,8 %
	6 enfants	1	4,8 %
Situation résidentielle et familiale	Habite avec son conjoint	15	71,4 %
	Habite seul/monoparental	4	19,0 %
	Habite en colocation	2	9,5 %

Dans le contexte où l'on retrouve environ 58,0 % de filles inscrites dans le réseau collégial et 42,0 % de garçons (MEESR, 2015 : 27), notre échantillon est assez représentatif avec 61,9 % de femmes et 38,1 % d'hommes. Quant à l'âge des répondants, ce sont les 30-39 ans qui sont davantage représentés (52,4 %), suivi des 24-29 ans (42,9 %). En ce qui concerne les programmes d'études, tout comme pour le sexe des répondants, nous voulions représenter un large éventail de profils, autant dans les secteurs d'emploi dits « féminins » que « masculins ». Mis à part un taux un peu plus élevé de répondants du programme de Technique d'évaluation en bâtiment (19,0 %), le ratio par programme a été assez similaire, soit environ 9,5 % des répondants par programme. On remarque aussi que 52,4 % des participants sont parents et que la grande majorité habite avec un conjoint (71,4 %).

2.5 Analyse et interprétation des données

L'approche méthodologique utilisée dans cette étude relève d'une démarche inductive. Comme le souligne Basit (2003), la démarche inductive sollicite l'intuition et la créativité du chercheur, puisqu'elle consiste à émettre des hypothèses et à formuler des interprétations, à aboutir « à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique pré-établi » (Blais et Martineau, 2006). Pour ce faire, l'analyse de contenu a été réalisée à partir de la codification des données obtenues lors des entretiens semi-dirigés. Comme le proposent Huberman et Miles (2003), l'analyse se fait par le biais d'un codage par catégories ouvertes qui permet de faire ressortir les similarités d'idées et de les classer par thèmes en tenant compte des orientations de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2003 ; Bardin, 2013). Plus spécifiquement, lors du traitement et de l'analyse des données, l'objectif est de saisir les caractéristiques spécifiques et les expériences personnelles de chacun des participants, en lien avec les objectifs de la recherche. Pour McMillan et Schumacher (2010), c'est en précisant les thèmes et les paradigmes généraux qu'il devient possible d'expliquer ce qui unit les différentes réalités vécues par la population à l'étude. Il s'agit donc d'analyser le contenu des entretiens « to establish clear links between the research objectives and the summary findings derived from the raw data » (Thomas, 2006 : 238).

2.6 Considérations éthiques

Bien que le Campus Notre-Dame-de-Foy possède une politique d'éthique de la recherche adoptée par le Conseil d'administration de la Corporation Campus-Notre-Dame-de-Foy, aucun comité d'éthique de la recherche (CER) n'a encore été mis sur pied. Toutefois, la recherche qui y est effectuée est toujours rigoureusement menée sur le plan de l'éthique et est conforme aux exigences et aux principes éthiques de la recherche avec des êtres humains qui s'appuient sur *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC2, 2014).

Pour les entretiens semi-dirigés, il est de la responsabilité du chercheur de s'assurer que le bien-être physique, social, psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité ainsi que les droits des personnes qui participent à la recherche soient protégés (Crête, 2010). Afin qu'il en soit ainsi, différentes mesures ont été prises. Pour assurer la confidentialité des données lors de la collecte de données, les chercheurs ont utilisé un code remplaçant le nom ou tout autre renseignement permettant d'identifier un répondant. Ainsi, il est impossible de lier un entretien avec un répondant en particulier. Les chercheurs n'ont divulgué aucune information nominale ni aucun renseignement qui permettraient d'identifier un répondant ou un établissement participant. De plus, en aucun cas les résultats individuels n'ont été communiqués à qui que ce soit. Pour l'obtention d'un consentement libre et éclairé lors des entretiens semi-dirigés, chaque répondant a été informé par écrit des objectifs de la recherche, de sa nature et de ses procédés, de ses enjeux, des mesures prises pour assurer la confidentialité et du caractère facultatif de la participation. En outre, le droit inaliénable à se retirer en tout temps et sans aucun préjudice a été rappelé aux répondants. Le formulaire de consentement utilisé se trouve à l'annexe 2. Également, les personnes qui ont effectué les transcriptions verbatim des entretiens semi-dirigés ont signé une entente de confidentialité. Cette entente se trouve à l'annexe 3.

3. RÉSULTATS

La troisième partie du rapport présente les résultats de la codification et de l'analyse des 21 entretiens semi-dirigés. D'abord, à la section 3.1, nous décrivons le parcours scolaire des étudiants adultes et leurs perceptions quant à leurs premiers moments d'inscription dans leur programme d'études actuel. Ensuite, à la section 3.2, nous abordons, selon les points de vue des étudiants, les facilités et les difficultés que ces derniers rencontrent en tant qu'étudiant adulte au collégial. Nous poursuivons, aux sections 3.3 et 3.4, avec les changements dans leur situation financière et ceux amenés dans leur vie à la suite de leur inscription aux études collégiales. Puis, nous exposons, à la section 3.5, leurs observations quant à la cohabitation des étudiants adultes et des étudiants plus jeunes. En terminant, nous détaillons les besoins exprimés par les étudiants rencontrés pour les soutenir dans la poursuite de leurs études collégiales. Chacune de ces sections se termine avec une synthèse sous la forme de faits saillants à retenir et de discussion.

Nous utilisons plusieurs extraits des propos des 21 étudiants adultes pour illustrer leurs points de vue et mieux comprendre les explications et significations que ces derniers attribuent à leur expérience. Ces extraits sont toujours présentés entre guillemets (« ») dans le corps du texte ou mis en retrait du texte sans guillemets. Ils sont attribués à leurs auteurs, en mentionnant leurs sexe et âge.

3.1 Parcours scolaire antérieur et premiers moments au collégial

J'ai décidé d'y aller à fond, parce que je me dis, à 40 ans, je ne veux pas le regretter et me dire : « J'aurais donc dû. » (Homme, 26 ans).

Les premières questions d'approfondissement du guide d'entretien (annexe 1, questions B1 à B3) cherchent à situer le cheminement de vie et le parcours scolaire des étudiants adultes, ainsi qu'à décrire comment se sont déroulées leurs premières semaines dans leur programme d'études actuel.

Presque tous les étudiants (95,2 %) rencontrés font un retour aux études après une interruption variant de quelques mois à plusieurs années. Pour certains, il s'agit d'une première expérience au collégial après être retournés aux études à l'enseignement aux adultes. Pour d'autres, le retour se fait après une interruption de leurs premières études collégiales ou à la suite d'un changement de programme ou d'un changement de carrière. La grande majorité des étudiants rencontrés a déjà obtenu un diplôme d'études : un diplôme universitaire (baccalauréat) (19,0 %) ; un diplôme d'études collégiales (47,6 %) ; une attestation d'études collégiales (4,8 %) ; un diplôme d'études professionnelles (23,8 %) ou un diplôme d'études secondaires (4,8 %). Si certains participants ont eu un parcours scolaire typique et sans interruption jusqu'à leur première diplomation au collégial (61,9 %) ; pour d'autres (19,0 %), les difficultés scolaires présentes au secondaire ont bouleversé leurs parcours d'études et retardé l'obtention de leur diplôme. « Je n'aimais pas ça parce que je n'étais pas bon, c'était dur. » Ces derniers ont alors dû faire un retour à l'éducation aux adultes pour compléter les cours manquants du secondaire avant de s'inscrire dans un programme d'études collégiales. Après leurs études secondaires, quelques participants (14,3 %) se sont dirigés au collégial sans objectif clair ou, encore, leur parcours a été parsemé de difficultés personnelles. Ces réalités les ont parfois menés à des échecs scolaires ou à l'abandon de leurs études et elles ont affecté leur « cote R ». Ces nouveaux obstacles ont alors nui à la poursuite des études collégiales ou universitaires dans le domaine convoité.

J'ai fait un an en sciences pures. Pendant cette année-là, j'étais dans ma crise d'adolescence. J'ai tout envoyé promener. En même temps, ma mère était très malade et j'avais de lourdes responsabilités. Par la suite, je suis retournée en sciences humaines, mais je vivotais, je n'allais pas tout le temps à mes cours, j'avais zéro motivation. (Femme, 41 ans)

Les raisons qui les motivent à un retour sur les bancs d'école sont diverses. Pour 66,7 % des participants, le retour aux études est lié à l'amélioration des conditions de travail et de vie (besoin de changement, augmentation du salaire, amélioration de l'horaire de travail, emploi à temps plein, diversité des possibilités d'emploi, mettre ses compétences à jour, etc.). Pour 28,6 % des répondants, le retour aux études fait suite à une remise en question quant à leur avenir.

Mon plan initial était de prendre une pause de l'école pour voir ce que voulais faire. Après 4 à 5 ans à la direction d'un restaurant, je me suis remis en question. Après réflexion, j'ai décidé de me rediriger vers un métier qui me correspondait davantage. (Homme, 28 ans)

J'ai fait la revue de ce que j'avais déjà fait comme études, quels genres d'emplois je pourrais aimer et qu'est-ce qui pourrait regrouper mes intérêts personnels, ma situation familiale, etc. (Femme, 37 ans)

Les accidents de travail et les blessures (14,3 %) sont aussi des motifs qui obligent certains participants à changer d'emploi et, donc, à suivre une nouvelle formation. Le besoin d'occuper un emploi qui correspond aux valeurs ou aux champs d'intérêt fait aussi partie des incitatifs rapportés chez quelques-uns des étudiants rencontrés (14,3 %).

Afin de connaître les impressions des répondants quant à leurs expériences au cours de leur première session dans leur programme, nous leur avons posé la question suivante : « Revenons dans le temps. Comment avez-vous vécu vos premières semaines et votre première session au collège dans le programme dans lequel vous êtes inscrit ? » (annexe 1, question B2) D'abord, plusieurs d'entre eux avaient quelques appréhensions en raison de leur âge (gêne, sentiment d'être mis à part, sentiment d'être trop vieux) ou étaient nerveux parce qu'ils se doutaient qu'ils seraient « les plus vieux de leur cohorte ». D'autres envisageaient un retour aux études difficile à cause des mauvaises expériences passées, du temps écoulé depuis leurs dernières études ou, encore, étaient stressés par la baisse de revenu à venir. Mises à part ces appréhensions, la grande majorité a trouvé le retour aux études très stimulant malgré quelques difficultés ressenties sur lesquelles nous reviendrons plus loin (section 3.2). Voici comment une étudiante adulte décrit ce qu'elle ressentait lors des premières semaines :

J'ai trouvé ça vraiment difficile, mais c'était tellement passionnant. J'arrivais chez moi et j'avais vraiment envie de me coucher pour me relever le lendemain matin et retourner en classe. Je sentais que je touchais à quelque chose. Je savais que c'était ce que je voulais faire. (Femme, 35 ans)

Ensuite, en ce qui a trait à l'intégration, les discours sont plus mitigés. Des étudiants mentionnent que leur âge et leurs expériences de vie leur ont permis de bien s'intégrer dans les groupes ou, à l'inverse, l'écart d'âge a plutôt créé des difficultés d'adaptation et d'intégration en raison des différences de réalités et d'affinités. Par exemple, des étudiants adultes mentionnent que le fait d'avoir eu des employés ou d'avoir travaillé avec des personnes de différents groupes d'âge a facilité leur intégration avec les divers étudiants présents dans leurs cours. Certains ajoutent que les jeunes de leur groupe sont assez matures ou très gentils et que tous parviennent à partager leurs expériences. Pour d'autres, leurs expériences de travail et leurs expériences de vie font en sorte qu'ils n'ont pas l'impression de partager les mêmes réalités et préoccupations que celles des étudiants plus jeunes. Malgré les aspects positifs du retour aux études, dès les premières semaines de cours, plusieurs étudiants adultes ont ressenti le manque de temps disponible pour maintenir le même rythme de vie (vie familiale, activités sociale et sportive) et ont dû revoir leur gestion du temps.

J'ai frappé un mur. Je me couchais le soir et je n'avais pas eu le temps de m'asseoir depuis mon arrivée de l'école. Il y a tellement de choses à faire (préparer les lunchs pour le lendemain, préparer le souper, etc.). Le lendemain matin, je partais vers 7 heures pour aller reconduire mes filles, si mes cours finissent à 17 heures, je reviens à la maison à 17h45, donc, on n'a pas beaucoup de temps. Ça a été l'enfer pendant les 6 premières semaines. Ce n'était que de l'adaptation. (Femme, 37 ans)

Nous reviendrons en détail sur le thème du manque de temps à la section 3.4.

À ce rapide tour d'horizon concernant leur appréciation de leurs premiers pas dans leur nouveau programme d'études, nous avons demandé aux étudiants adultes si cela correspondait à ce qu'ils s'étaient imaginé (annexe 1, question B3). Pour certains, leurs connaissances préalables du programme, obtenues par l'intermédiaire d'un orienteur ou d'amis inscrits dans le programme, leur avaient permis de s'imaginer avec justesse les réalités rencontrées. Pour d'autres, avec leurs expériences d'études antérieures, le retour en classe correspondait à ce qu'ils s'étaient imaginé (28,6 %). « Je savais que ça allait être difficile, mais ça correspond à ce je m'attendais. » Pour certains, les études étaient plus

faciles que ce qu'ils s'étaient imaginé (23,8 %), étant donné que les étudiants plus jeunes ont une plus grande maturité que ce qu'ils pensaient¹¹, qu'il y a une bonne cohésion dans le groupe et que l'âge n'a pas trop d'impact dans leur intégration au groupe. De plus, ils ne pensaient pas réussir aussi bien leurs travaux : ils performant au-delà de leurs attentes. Certains préféraient ne rien anticiper inutilement afin d'éviter les déceptions ou, tout simplement, à cause de leur tempérament (14,3 %). « Je ne m'attendais pas à grand-chose. Je n'ai pas tendance à me faire des idées avec des informations que je n'ai pas. » (Homme, 27 ans) Quelques participants (14,3 %) ont été rapidement déçus, puisqu'ils pensaient recevoir une formation plus pratique, plus en lien avec les réalités du métier, avec moins de travaux à réaliser à l'extérieur des cours et une meilleure compréhension de leurs réalités en tant qu'étudiants adultes de la part des professeurs :

Je m'attendais à ce que ce soit un programme beaucoup plus pratique, plus terrain avec les professeurs. J'ai aussi été un peu déçue des professeurs, puisqu'il y en avait beaucoup qui n'avaient pas d'expérience et ne tenaient pas compte des réalités des adultes. Certains ont des enfants, moi, je travaille à temps plein, alors... (Femme, 28 ans)

Un répondant (4,8 %) ne s'imaginait pas avoir une si grosse charge de travail scolaire, un autre ne s'imaginait pas devoir mettre sa vie « sur pause » pendant ses études et un dernier n'avait pas eu le temps de se créer des attentes en raison du court délai entre la prise de décision concernant le retour aux études et le début des cours. Enfin, un répondant (4,8 %) n'a pas répondu à la question.

¹¹ Nous verrons plus loin que cette perception en début de parcours s'est grandement transformée au cours de la formation.

3.1.1 Faits saillants et discussion : parcours scolaire antérieur et premiers moments au collégial

Parcours scolaire

Presque tous les étudiants adultes rencontrés (95,2 %) effectuent un retour aux études après avoir obtenu un diplôme : universitaire (19,0 %), collégial régulier (47,6 %), attestation d'études collégiales (4,8 %), professionnel (23,8 %) et secondaire (4,8 %). La majorité d'entre eux avait donc déjà une expérience des études postsecondaires. Si 61,9 % des répondants ont un parcours scolaire antérieur sans interruption jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme d'études postsecondaires, pour 19,0 %, les difficultés scolaires au secondaire les ont incités à faire des études professionnelles ou à l'enseignement aux adultes pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. En comparaison avec l'étude de Doray, Bélanger et Mason, (2005), sur un total de 29 participants, seuls 11 répondants (37,9 %) avaient un diplôme d'études collégiales avant leur retour aux études et 19 répondants (65,5 %) avaient déjà une expérience au collégial. À ceux-ci, s'ajoutent huit répondants (27,6 %) qui avaient déjà une expérience universitaire. Il est fort probable que ces 8 étudiants soient les mêmes que les 11 étudiants ayant déjà un diplôme d'études collégiales, bien que ce renseignement ne soit pas précisé. Étant donné que 16 répondants (55,1 %) de l'étude de Doray, Bélanger et Mason (2005) ont 25 ans et moins comparativement à ceux de notre recherche qui ont tous 24 ans et plus, l'écart d'âge entre les étudiants ayant déjà un diplôme au moment de leur retour aux études s'explique probablement par ces différences quant à l'âge des répondants.

Motifs du retour aux études

Tel qu'il est retrouvé dans les études de Duffy (1998), de Turgeon, Bourque et Thibeault (2007), de Jacobson et Harris (2008) ainsi que de Pierce et Hawthorne (2011), les motifs du retour aux études concernent l'amélioration des conditions de travail et la mise à jour des compétences. Ce besoin s'exprime par le désir de changement, d'augmentation du salaire, d'amélioration de l'horaire de travail, d'emploi à temps plein, etc., chez 67,7 % des

étudiants adultes rencontrés. Pour 14,3 % des répondants, c'est en raison d'un accident de travail qu'ils se retrouvent au collégial, dans une nouvelle formation. Trois répondants (14,3 %) sont motivés par le désir d'occuper un emploi qui correspond davantage à leurs valeurs personnelles.

Expériences du retour aux études

En ce qui concerne l'expérience du retour aux études, 71,4 % des répondants avaient déjà une expérience au collégial. Il n'est donc pas étonnant que, pour 52,4 % d'entre eux, le retour aux études correspondait à leurs attentes. Parmi ceux-ci, cinq répondants (23,8 %) estiment que le retour aux études a été plus facile que ce à quoi ils s'attendaient : perception des étudiants (jeunes) plus matures, bonne chimie dans le groupe, capacité à faire les travaux, bonne intégration malgré l'âge. Les facilités exprimées par ces cinq répondants expriment des préoccupations auxquelles fait référence Mercer (1993), cité par Fairchild (2003) et Keith (2007), en parlant des barrières dispositionnelles. Celles-ci font référence à des inquiétudes en ce qui concerne les relations personnelles et sociales avec les étudiants plus jeunes et le sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires pour réussir leurs études, sentiment également remarqué dans l'étude de Deguire et collaborateurs (1996). Pour les autres répondants, certains n'avaient pas d'attentes, d'autres ont vécu des déceptions : formation pas assez pratique, manque de lien avec les réalités du métier, trop de travaux à l'extérieur des cours et manque de compréhension des professeurs envers leurs réalités d'adulte. À ce sujet, le sentiment d'absence de compréhension des professeurs à l'égard des étudiants adultes avait aussi été souligné par les répondants dans l'étude de Bessette (1999).

Bien que la majorité des participants ait trouvé très stimulant leur retour aux études, quelques-uns étaient stressés en raison de leur âge ; alors que d'autres réfèrent à leurs expériences scolaires antérieures plutôt négatives. Le rapport à l'âge est un commentaire également retrouvé dans l'étude de Deguire et collaborateurs (1996) selon lequel certains étudiants adultes se sentaient mal à l'aise d'être encore aux études à un âge plus avancé. Des répondants mentionnent que leurs expériences de vie les ont aidés à bien s'intégrer

dans leur groupe pour deux principales raisons. Premièrement, parce qu'ils étaient déjà habitués à côtoyer des personnes appartenant à différents groupes d'âge dans le cadre de leur emploi. Deuxièmement, parce qu'ils avaient déjà eu une expérience au collégial.

3.2 Facilités et difficultés des étudiants adultes au collégial

Nous avons vu aux sections 1.2 et 1.4 que les réalités vécues par les étudiants adultes les amènent possiblement à vivre leurs études et à concilier des rôles et des situations de manières différentes de l'ensemble des étudiants plus jeunes. Nous leur avons donc demandé de s'exprimer et de nous expliquer les aspects plus faciles ou difficiles qu'ils rencontrent en tant qu'étudiants adultes au collégial (annexe 1, question C1). Les tableaux 7 et 8 présentent les éléments de réponse recueillis sur ce thème. Commençons par les facilités mentionnées.

Tableau 7 Facilités rencontrées chez les étudiants adultes au collégial

	<i>n</i> = 21	%
Maturité	14	66,7 %
Formations et expériences antérieures	9	42,9 %
Capacité d'organisation	9	42,9 %
Habilités relationnelles avec les pairs	2	9,5 %
Soutien extérieur	2	9,5 %
Habilités relationnelles avec les professeurs	1	4,8 %
Ouverture des professeurs	1	4,8 %

Les étudiants estiment que leur « maturité » a une « influence sur leurs comportements » et s'avère un facteur facilitant de la poursuite de leurs études. L'un d'eux s'exprime ainsi : « On a la maturité. » Ainsi, 66,7 % des participants mentionnent être plus motivés, plus attentifs, plus impliqués en classe, être moins portés à se plaindre et à considérer davantage le côté utile du contenu enseigné. Ils se décrivent comme plus assidus et disent ne pas avoir de temps à perdre avec des distractions (sorties, bars). Leurs objectifs sont de réussir leurs études rapidement avec les meilleures notes possible. Ils associent ces comportements à leur plus grande maturité. Voici comment certains d'entre eux s'expriment à ce propos.

C'est la maturité que j'ai envers mes études. Je prends ce que je fais au sérieux et je me donne à 100 %. C'est pour ça que je suis premier de classe dans ma technique. (Homme, 27 ans)

Je sais plus ce que je veux. J'ai plus de patience, je suis plus motivée, en comparaison avec une amie qui a 20 ans, pour qui les études sont payées par ses parents. Alors elle « niaise un peu ». À cet âge-là, j'avoue que j'aurais niaisé aussi. Mais, moi, je sais ce que je veux, alors, ça facilite les choses. (Homme, 26 ans)

Pour 42,9 % des étudiants rencontrés, les formations et expériences antérieures s'avèrent également des éléments qui facilitent leurs études. Que ce soit une formation scolaire, une expérience de vie ou en milieu de travail, les acquis antérieurs sont bénéfiques pour la compréhension des contenus de cours, la réalisation des travaux, la motivation et la réussite scolaire en tant qu'étudiant adulte.

Aujourd'hui, je peux appliquer mes expériences accumulées au fil des ans pour produire des textes ou bien rédiger des communications. Je le remarque aussi avec les gens de mon âge, on peut appliquer ce qu'on connaît. (Femme, 32 ans)

La matière rentre plus vite parce que j'ai déjà de l'expérience dans mon domaine d'études. (Femme, 28 ans)

J'ai de la facilité dans mon domaine d'études parce que j'ai de l'expérience en construction, j'ai déjà rénové mon chalet, mon condo, donc je connais les matériaux en comparaison avec certains jeunes qui ne savent pas trop où s'en aller. (Homme, 38 ans)

Également, 42,9 % des participants parlent de leur « capacité d'organisation » et expliquent qu'ils sont plus aptes à organiser leur temps et structurer leur travail pour arriver à leurs objectifs, compte tenu de leurs réalités, notamment familiale, conjugale et professionnelle.

Je suis organisée dans mon travail, je suis à mon affaire. Si j'arrive à ne pas ramener de devoirs à la maison la fin de semaine ou le soir, c'est parce que la

semaine, je suis efficace, je sais que je n'ai pas de temps à perdre. (Femme, 32 ans)

Les facilités, ce qui me vient tout de suite, c'est la structure. Avec l'âge, j'ai appris à bien structurer mon temps pour faire mes travaux et gérer mon temps pour m'occuper de mes enfants. Je fais mes travaux au fur et à mesure, je n'attends pas à la dernière minute. (Homme, 36 ans)

Je gère mieux mon temps que lorsque j'étais jeune. Donc, aussitôt que j'ai un trou de libre, sans enfant, j'en profite pour faire mes travaux. [...]. Même si j'ai une vie familiale que mes amis n'ont pas, je réussis à mieux produire mes travaux ou plus rapidement qu'eux autres parce que je gère vraiment bien mon horaire. Ce que je ne faisais pas nécessairement quand j'étais plus jeune. Je les faisais à la dernière minute ou je les faisais de nuit ou... (Femme, 39 ans)

Parmi les autres facilités mentionnées, on retrouve 9,5 % des participants qui disent que « leur habileté relationnelle avec les pairs », comme l'entraide entre étudiants pour améliorer leur compréhension, l'esprit de groupe et la convivialité, favorise leur intégration et améliore leur expérience dans le programme. Que ce soit d'un point de vue financier ou organisationnel, 9,5 % des répondants disent que « le soutien extérieur » provenant du conjoint et des parents facilite leur retour aux études ou, du moins, leur permet de bien s'y consacrer, voire de mieux réussir. Un répondant (4,8 %) parle de ses « habiletés relationnelles avec les professeurs » qui s'expriment par le fait d'être moins gêné à prendre sa place et à poser des questions. Un autre (4,8 %) souligne que l'ouverture du professeur à l'égard de ses responsabilités en tant qu'étudiant adulte lui permet une certaine souplesse en cas de besoin en ce qui a trait à ses obligations familiales.

Attardons-nous maintenant aux difficultés mentionnées par les étudiants adultes rencontrés. Elles sont présentées au tableau 8 à la page suivante.

Tableau 8 Difficultés rencontrées chez les étudiants adultes au collégial

	<i>n</i> = 21	%
Conciliation des études et des responsabilités familiales	6	28,6 %
Adaptation au rythme de vie d'étudiant	6	28,6 %
Conciliation des études et de l'emploi	5	23,8 %
Adaptation technologique	5	23,5 %
Manque d'argent	3	14,3 %
Conciliation des études et entretien de la maison	3	14,3 %
Conciliation des études et vie sociale	2	9,5 %
Relations avec les étudiants plus jeunes	2	9,5 %
Travaux à l'extérieur des cours	2	9,5 %
Relations entre les professeurs et les étudiants	2	9,5 %

Parmi les difficultés mentionnées, six répondants (28,6 %) abordent la question de la conciliation des études avec les obligations familiales avec des enfants. Le temps alloué à la famille (faire les repas, s'occuper des enfants, les bains, les activités parascolaires, etc.) est souvent amputé au profit des études ou l'inverse. Il est aussi difficile de prévoir avec certitude les besoins et les soins des enfants (aide dans les devoirs, maladies, devoir se lever la nuit, etc.). Il faut donc savoir s'organiser et s'adapter rapidement pour éviter de prendre du retard dans les études. Quant à l'adaptation au rythme de vie d'étudiant, 28,6 % des étudiants adultes mentionnent qu'ils ont moins d'énergie que lorsqu'ils étaient plus jeunes ; qu'il leur est plus difficile de demeurer attentif en fin de journée ou d'assimiler la matière ; et que leurs études sont parfois loin derrière eux, en comparaison des étudiants plus jeunes qui arrivent du secondaire et qui ont appris les façons de faire il y a peu de temps. Ils doivent s'adapter au rythme de la vie d'étudiant.

La principale difficulté, c'est l'adaptation. Parce que tu n'arrives pas directement du secondaire. Pour ceux-là tout est frais dans leur tête. (Homme, 38 ans)

À 17-18 ans, ça ne me dérangeait pas de finir à 20 heures, mais plus maintenant, je suis fatiguée. Tu sais, le dernier cours de 17h30 à 20h30, je n'enregistre plus. (Femme, 38 ans)

Pour cinq autres (23,8 %), la conciliation des études avec le travail rémunéré est difficile : le temps manque. Nous verrons à la section 3.3 que lorsque nous leur demandons explicitement si la conciliation études et travail rémunéré se fait bien, la majorité de ceux qui travaillent affirme qu'elle est difficile. Comme nous l'avons vu à la section 1.4, il est difficile pour les étudiants adultes de concilier les études avec différents rôles et situations de leur vie. Voici comment s'expriment quelques répondants sur ces différentes conciliations.

Retourner à l'école, c'est une chose, mais être parent, puis retourner à l'école, c'est une autre chose. Je ne peux pas me permettre de travailler la fin de semaine ou de travailler le soir, c'est physiquement impossible. (Femme, 33 ans)

Le plus tannant, je dirais que c'est d'avoir des enfants. [...] Quand les cours finissent à huit heures et demie, je n'ai pas le choix. Il faut que je sois ici jusqu'à huit heures et demie et il faut que je m'arrange pour que les enfants soupent tout seuls. Ça, c'est le plus tannant, je vous dirais. (Femme, 38 ans)

Il y a des nuits que je ne dors pas. Ça dépend de mon bébé. J'arrive un peu plus fatiguée à l'école, puis quand j'arrive chez moi, il faut que je fasse mon rôle de maman avant de pouvoir m'asseoir, d'étudier et de faire mes travaux. Ça, je trouve ça plus difficile. (Femme, 30 ans)

Près du quart des répondants (23,8 %) soulignent la difficulté de concilier les études et l'emploi. C'est principalement le manque de temps pour occuper les deux rôles qui est mentionné. L'adaptation technologique représente une difficulté énoncée par 23,8 % des participants qui n'ont pas été habitués à utiliser les nouvelles technologies, qui servaient peu au travail ou qui ne sont pas à jour avec les nouveaux logiciels utilisés dans les cours. Le manque d'argent est parfois une difficulté identifiée par les étudiants adultes pour 14,3 % des répondants. La conciliation des études et l'entretien de la maison s'avèrent problématiques pour 14,3 % des étudiants pour qui la présence à l'école a un impact sur le temps disponible à y consacrer (entretien du terrain, tondre le gazon, faire le ménage, le lavage, l'épicerie, la cuisine, etc.). « Quand j'arrive le soir, je reprends mes souliers d'adulte, de conjointe... Il faut faire à manger, il faut faire l'épicerie, il faut faire le ménage. Parce qu'il faut que ça se fasse, parce que ce n'est pas ma mère qui va le faire. Puis, j'ai mon travail où je dois fournir un rendement. » (Femme, 32 ans) Deux répondants (9,5 %)

parlent de la « conciliation des études et de la vie sociale » (conjoint et amis) en raison des difficultés à leur consacrer du temps pendant leurs études. Seulement deux étudiants rencontrés (9,5 %) mentionnent explicitement « les relations avec les étudiants plus jeunes » comme une difficulté. Ils déclarent que les réalités et les attitudes des étudiants plus jeunes en classe sont parfois très différentes des leurs. Nous reviendrons en détail à la section 3.5 sur la cohabitation, la mixité et la dynamique en classe entre étudiants adultes et étudiants plus jeunes. Les travaux à l'extérieur des cours représentent aussi une difficulté pour 9,5 % des répondants, puisque, le soir, la fatigue est plus présente, l'envie de passer du temps en famille s'impose et que le besoin de se reposer ou de vaquer à d'autres occupations se fait sentir. Pour cette raison, l'idéal est de parvenir à faire tous les travaux le jour à l'école ou, encore, à ne pas en recevoir des professeurs. Enfin, « les relations entre les professeurs et les étudiants » sont parfois difficiles pour certains étudiants adultes (9,5 %), puisque certains professeurs sont à l'occasion plus jeunes que les étudiants, que ces professeurs possèdent moins d'expérience et qu'ils semblent avoir moins de crédibilité à leurs yeux. Pour d'autres, le sentiment de ne pas être écouté, le fait de demeurer sans réponse à leurs questions par méconnaissance de la matière ou, encore, parce que le professeur ne tient pas compte de leurs réalités d'adultes sont aussi des irritants. Encore une fois, nous reviendrons en détail sur la question concernant les relations et les rôles des professeurs un peu plus loin à la section 3.6.

3.2.1 Faits saillants et discussion : facilités et difficultés des étudiants adultes au collégial

Force est d'observer que la majorité des éléments facilitants mentionnés par les étudiants rencontrés concernent des aptitudes ou des caractéristiques personnelles : maturité (66,7 %), formations et expériences antérieures (42,9 %), capacité d'organisation (42,9 %). À cela s'ajoutent dans des proportions moins importantes les habiletés relationnelles avec les pairs (9,5 %), avec les professeurs (4,8 %). Les seuls éléments facilitants mentionnés extérieurs à eux concernent le soutien provenant du conjoint et des parents (9,5 %) ainsi que l'ouverture des professeurs à l'égard des responsabilités des étudiants adultes (4,8 %).

En ce qui concerne les difficultés, il apparaît évident que la conciliation de différents rôles et situations est l'aspect le plus difficile, relevé dans les propos des répondants. La conciliation des études et des responsabilités familiales en ce qui concerne les soins à fournir aux enfants (28,6 %), l'adaptation au rythme de vie d'étudiant (28,6 %), ainsi que la conciliation études et travail (23,8 %) exigent une planification et une organisation sans faille, mais qui ne sont pas toujours possibles. Ce sont là des difficultés signalées dans différentes études (Deguire et ses collaborateurs, 1996 ; Bessette, 1999 ; Doray et collaborateurs, 2005 ; Ross-Gordon, 2011). Elles font écho aux situations plus complexes que vivent les étudiants adultes soulevées par Caruth (2014) et à leurs diverses responsabilités (Kasworm, 2012). Rappelons que Caruth (2014) souligne que les étudiants adultes sont plus susceptibles de quitter les établissements d'enseignement sans obtenir un diplôme d'études en raison de ces différents obstacles.

Plusieurs conséquences en lien avec ces conciliations sont ressenties telles que le manque de temps, la fatigue, la pression des enfants (manque de temps à leur consacrer) ainsi que le sentiment d'être désavantagé¹² par rapport aux autres étudiants qui n'ont pas toutes ces responsabilités. On retrouve aussi ce type de commentaire dans l'étude de Bessette (1999) affirmant que, pour certains étudiants adultes, les conditions d'apprentissage, la concentration en classe et l'assimilation de la matière sont plus exigeantes que pour les plus jeunes. Les difficultés autour des enjeux familiaux sont également soulevées par Pelletier-Gilbert (2017) et Deguire et collaborateurs (1996) chez les parents étudiants : problèmes relationnels au sein du couple, sentiments de culpabilité concernant le temps consacré aux études au détriment de la famille et des enfants ainsi que des besoins d'aide à la parentalité qui s'expriment souvent par une perception négative des compétences parentales. Trois autres difficultés ressortent quelque peu du lot : l'adaptation technologique (23,5 %), le manque d'argent (14,3 %) et la conciliation des études et de l'entretien de la maison (14,3 %). Tel qu'il est observé par Fairchild (2003), Kasworm (2012) et Caruth (2014), force est d'admettre que les enjeux d'adaptation de leur

¹² Cela fait écho à l'idée de John Levin (2007) qui soutient que les adultes doivent être considérés comme des populations étudiantes « désavantagées ».

vie avec différentes conciliations à réaliser, ainsi que l'adaptation au milieu scolaire collégial semblent donc être des difficultés importantes pour les étudiants adultes.

3.3 Situation financière des étudiants adultes

Les questions 6 de la section A et 3 de la section C du guide d'entretien semi-dirigé (voir annexe 1) nous ont permis d'aborder la situation financière des étudiants adultes rencontrés. D'abord, le tableau 9 présente les sources de revenu et d'emprunt des répondants.

Tableau 9 Sources de revenu et d'emprunt

		<i>n</i> = 21	%
Travail rémunéré	20 heures et moins	5	23,8 %
	21 à 30 heures	6	28,6 %
	31 à 40 heures	1	4,8 %
	40 heures et plus	1	4,8 %
	Indéterminé (à contrat)	1	4,8 %
Autres revenus	Aide financière aux études	14	66,7 %
	Pension alimentaire	9	42,9 %
	Soutien des parents	8	38,1 %
	Soutien du conjoint	8	38,1 %
	Allocations familiales	7	33,3 %
	Stage rémunéré	4	19,0 %
	Prestations CNESST	2	9,5 %
	Financement des coopératives d'habitation	1	4,8 %
	Assurance emploi	1	4,8 %
Emprunts	Emprunts bancaires (maison, condo, voitures, autres)	16	76,2 %
	Solde de carte de crédit non payé à la fin du mois	8	38,1 %
	Recours à une marge de crédit	6	28,6 %

En ce qui concerne le temps attribué à l'emploi pendant les études, 14 participants (66,7 %) occupent un emploi rémunéré tout au long de l'année. Il est à noter que 4 d'entre eux ont un stage rémunéré, dont 3 qui combinent emploi et stage rémunéré. Également, de ces 14 étudiants qui ont un travail rémunéré, plus de la moitié (8) y consacrent plus de 21 heures par semaine. Parmi les 7 étudiants (33,3 %) qui n'occupent pas d'emploi rémunéré pendant l'année scolaire, l'un d'eux fait un stage rémunéré pendant l'été et un autre travaille bénévolement dans l'entreprise de son conjoint. Enfin, 6 répondants (28,6 %) disent travailler un plus grand nombre d'heures pendant l'été que pendant l'année scolaire.

Également, pour ceux qui occupent un emploi rémunéré pendant les études, nous leur avons demandé, d'une part, s'il était facile de concilier travail et études et, d'autre part, si leur employeur était flexible pour adapter leur horaire de travail et jours de congé à leurs études collégiales. À la première question, c'est un peu plus de la moitié des répondants (9 sur 14 ; 64,3 %) qui disent que la conciliation travail et études est difficile.

Je dénote une importante différence d'efficacité quand je n'ai pas de contrat. Quand j'ai un moment de répit, je peux prendre le temps que j'ai, soit pour me reposer, pour travailler ou étudier, puis ça change carrément la dynamique. Ça me donne du temps pour vraiment m'appliquer sur mes études. (Homme, 27 ans)

C'est difficile. Des fois je deviens « claqué raide », il faut que je dorme, je n'ai pas le choix. Mais en même temps, je n'ai pas le choix, alors je repars sur l'adrénaline. Le gros problème c'est la gestion du temps, tu vas à l'école, après tu tombes dans le trafic, puis ça me cause du stress parce qu'il faut que j'arrive au travail à temps. (Homme 38 ans)

Non, ce n'est pas facile parce que dans le domaine où j'étais, souvent, on me demandait d'avoir des disponibilités le jour, en même temps que l'école. Alors, pour certains contrats, c'était impossible. (Femme, 41 ans)

À la deuxième question, ce sont presque tous les étudiants adultes rencontrés qui occupent un emploi (12 sur 14 ; 85,7 %) qui affirment que leur employeur fait preuve de flexibilité et de compréhension envers leur employé/étudiant. À la lumière des extraits ci-haut, force est de constater que les difficultés de la conciliation travail et études pour les étudiants adultes concernent le manque de temps.

Le tableau 9 montre que les étudiants ont plusieurs autres sources de revenus, notamment sous la forme de transferts gouvernementaux ou du soutien apporté par des proches. L'aide gouvernementale prend la forme d'aide financière aux études (66,7 %), d'allocations familiales (33,3 %), de prestations de la Commission des normes du travail, de l'équité, de la santé et de la sécurité au travail (CNESST) (9,5 %), d'aide de financement des coopératives d'habitation (4,8 %) ou des prestations d'assurance-emploi (4,8 %). Le soutien des proches prend la forme de pensions alimentaires (42,9 %), du soutien financier et matériel des parents (38,1 %) ou du conjoint (38,1 %). Le soutien de la famille ou du

conjoint varie d'un participant à un autre en ce qui a trait aux montants, à la régularité et il peut prendre différentes formes. Par exemple, certains reçoivent un montant mensuel, pour d'autres, ce sont des paiements qui sont pris en charge comme le loyer, les frais d'électricité, le câble, l'alimentation, etc. Parfois, cette aide est ponctuelle : épicerie, entretien de la voiture ou autres. À aucun moment, les participants n'ont mentionné devoir rembourser l'aide reçue par les parents ou conjoints, par contre, plusieurs ont mentionné être parfois mal à l'aise de ne pas pouvoir participer financièrement à parts égales au partage des frais.

Par exemple, c'est mon chum qui achète le vin à la SAQ. Mais je ne suis comme pas capable de dire : « Je vais m'ouvrir une bouteille de vin ». Je lui demande : « Est-ce que je peux ouvrir une bouteille de vin ? » Puis là, il me dit d'arrêter de le demander. Mais j'y réponds : « Tu ne comprends pas. Je ne suis pas capable de m'en payer du vin, et de prendre ce que tu as acheté », c'est comme si... Parce que dans ma tête, ce n'est pas du partage, je ne suis pas capable de me le payer. Je ne peux pas dire : « Ce n'est pas grave, je vais en prendre une et je vais lui rembourser, c'est moi qui vais payer la prochaine. » Non, je ne peux pas dire que c'est moi qui vais payer la prochaine... (Femme, 32 ans)

Bien que chacun des étudiants rencontrés ait des sources de revenus différentes et une organisation financière unique, force est de constater que trois sources de revenus jouent un rôle important dans la poursuite des études de ces étudiants : le travail rémunéré, les transferts gouvernementaux et le soutien des proches.

On remarque aussi que la très grande majorité des participants (76,2 %) ont des emprunts bancaires à leur actif qui sont reliés à une hypothèque pour une maison ou pour un condo, à l'achat d'une voiture, à la consolidation de dettes ou autres prêts personnels. De plus, 38,1 % des répondants déclarent avoir un solde de carte de crédit non payé à la fin du mois et 28,6 % disent utiliser une marge de crédit. Force est de reconnaître, si on y ajoute le recours à l'aide financière aux études, qu'une bonne proportion d'étudiants adultes accumule des dettes, parfois très importantes, lors de leur retour aux études.

3.3.1 Comment les répondants évaluent-ils leur situation financière ?

Nous avons demandé aux étudiants adultes comment ils évaluent leur situation financière depuis le début de leur programme d'études (annexe 1, question C3). Le tableau 10 présente les éléments de réponse fournis par les répondants qui illustrent différentes réalités et les impacts financiers de la poursuite de leurs études collégiales.

Tableau 10 Situation financière depuis l'inscription dans le programme

	<i>n</i> = 21	%
Restrictions/privations	8	38,1 %
Manque d'argent	7	33,3 %
Pas de problème financier	6	28,6 %
Plus grand endettement	6	28,6 %
Besoin du soutien financier de la famille ou du conjoint	6	28,6 %
Besoin de l'aide financière aux études	5	23,8 %
Stress en lien avec l'argent	5	23,8 %
Souligne l'importance des stages rémunérés	2	9,5 %
Manque de programmes d'aide pour les étudiants adultes	1	4,8 %
Travail pour avoir l'expérience	1	4,8 %
Besoin d'ajouter des heures au travail	1	4,8 %

D'abord, il est intéressant d'observer que six répondants (28,6 %) ont déclaré ne pas avoir de problème financier particulier depuis l'inscription dans leur programme d'études. Qu'est-ce que ces étudiants ont en commun ? Premièrement, il faut souligner que quatre d'entre eux sont inscrits en première année de leur programme d'études, dont deux en première session. Il se peut que les impacts financiers ne leur soient pas encore apparus. Deuxièmement, il est intéressant d'observer que cinq de ces six étudiants n'occupent pas un travail rémunéré. Ils comptent principalement sur des transferts gouvernementaux pour boucler leur budget : assurance emploi, CNESST, allocations familiales, aide financière aux études. Ainsi, sur le total des sept participants à la recherche qui n'occupent pas un travail rémunéré pendant la session d'études (voir tableau 9), cinq disent ne pas avoir de problème financier.

Ensuite, on constate que la majorité des répondants ne dépeint pas leur situation financière de manière aussi positive. Dans les éléments qui sont les plus souvent mentionnés par les répondants il y a la nécessité de se restreindre, voire de se priver dans les sorties, les achats et même l'alimentation pour huit répondants (38,1 %).

C'est difficile de se restreindre quand tu as eu une vie sans restriction pendant 10 ans. J'exagère, mais c'est de ne pas pouvoir m'acheter de vêtements, de ne pas pouvoir aller au restaurant si ton conjoint ne le paie pas, ne pas faire de voyage [...] c'est difficile, quand tu l'as eue, de ne plus l'avoir. (Femme, 32 ans)

Ça représente que, hier soir, on a mangé un souper de « baloney », que la veille, on n'a probablement pas mangé du foie gras. Je change les habitudes d'achats de la maison, ça change les habitudes auprès de mes filles. Avant, on allait au cinéma une fois de temps en temps. Là, le cinéma, il est à la maison. On achète du popcorn à la place. Donc, c'est de penser à tout ça. Ma voiture, elle est rouillée, je l'ai achetée usagée, il y a de l'eau qui rentre à l'intérieur, mais je n'ai pas les moyens de m'en acheter une. Donc, je roule avec une vieille voiture rouillée, mon conjoint a sa vieille voiture rouillée aussi, mais on n'a pas de paiement d'auto. Donc, on s'organise pour arriver, on n'a pas changé les prélèvements pour l'hypothèque avec mon retour à l'école. On n'a rien changé des versements, alors on a coupé à l'intérieur. On s'organise pour arriver. C'est moi qui fais le budget, donc je m'organise pour tenir le budget serré. (Femme, 33 ans)

Ce sont des choix qu'on fait. On achète beaucoup moins de neuf, on va dans les friperies, on réutilise [...] Je fais moins de voyage, sauf qu'on fait des choix différents. Il y a des gens qui capoteraient de vivre avec notre salaire en ce moment, mais ça se fait, ça se budgete. (Femme, 41 ans)

Sept répondants (33,3 %) soulignent explicitement qu'ils manquent d'argent. Conséquemment à cela, il n'est pas étonnant d'observer que six étudiants (28,6 %) mentionnent avoir un plus grand endettement. Il est à noter que ces étudiants déclarent tous ne pas payer le solde de leur carte de crédit à la fin du mois ou alors d'avoir recours à une marge de crédit (voir tableau 9).

Malgré leur âge et l'indépendance financière acquise depuis plusieurs années pour certains étudiants rencontrés, six d'entre eux affirment avoir besoin du soutien financier de leurs parents ou de leurs conjoints. Celui-ci peut prendre différentes formes : un transfert

d'argent mensuel fait par les parents, des parents qui paient les études, les conjoints qui paient la nourriture, le câble, etc.

Mes parents m'ont toujours dit que c'était correct de m'aider financièrement parce que je suis étudiant et que je ne suis pas encore placé dans la vie. (Homme, 28 ans)

Je paie le condo, parce qu'il est à moi et mon conjoint paie tous les à-côtés : la nourriture, Videotron, Hydro, le stationnement, 80 % des sorties au restaurant. S'il ne payait pas ça, je ne sais pas comment je ferais. (Femme, 32 ans)

J'habite avec mon chum et je ne paie rien avec lui. [...] c'est peut-être à cause de mes problèmes financiers que je ne paie pas les factures de Bell, de la télé, d'Hydro, sinon je pense que je les paierais. (Femme, 25 ans)

Alors que nous avons vu au tableau 9 que 14 répondants reçoivent de l'aide financière aux études, seulement 5 d'entre eux soulignent explicitement le besoin de cette source de revenus. À la lecture de leurs commentaires concernant leur situation financière, on sent une forme de fatalité à vivre pauvrement pendant les études. L'aide financière aux études est visiblement insuffisante pour couvrir leurs dépenses, puisqu'elle est combinée à d'autres ressources financières provenant de l'emploi, des parents ou du conjoint. L'accent est davantage mis sur les conséquences du manque d'argent, sur les sacrifices à faire et sur l'organisation pour réussir à tout combiner comme diminuer les heures de sommeil pour concilier travail, études, famille ou, encore, restreindre la qualité alimentaire, les sorties, les achats. Ainsi, les prêts et bourses sont un aspect des revenus, mais les répondants parlent davantage de l'ensemble de leurs problèmes financiers plutôt que de leurs sources de revenus qui ont été nommées au début des entretiens.

Enfin, il est peu surprenant que 5 étudiants adultes (23,8 %) soulignent le fait que les considérations financières peuvent être une source de stress ou de préoccupation depuis le début de leurs études. Cela peut prendre différentes formes : manque d'argent, sentiment de dépendance par rapport au conjoint, perte d'autonomie, privation des enfants, sentiment de ne pas cumuler assez d'argent pour prévoir les urgences ou la retraite, etc.

3.3.2 Faits saillants et discussion : situation financière des étudiants adultes

Pour les étudiants adultes, les enjeux financiers sont très importants. Pour plusieurs d'entre eux, des obligations familiales doivent être comblées malgré le retour à temps plein ou à temps partiel sur les bancs d'école. À cet effet, 52,4 % des étudiants rencontrés ont des enfants à charge (cette proportion est de 40,0 % dans les travaux de Deguire et ses collaborateurs (1996)). Il s'agit d'une réalité à laquelle les étudiants traditionnels ne font généralement pas face. Ceux-ci vivent souvent encore chez leurs parents, et comme le mentionnent Howard Sims et Barnett (2015), ces derniers soutiennent financièrement leurs enfants.

La majorité des répondants (66,7 %) travaillent pendant leurs études, ce qui est assez similaire aux données de Eckert (2009), où 53 % des étudiants ne vivant plus chez leurs parents doivent travailler pour subvenir à leurs besoins, dont trois étudiants faisant un stage rémunéré en même temps que leur emploi. Parmi ceux qui ont un emploi, 78,6 % y consacrent plus de 21 heures par semaine. De ceux-ci, près de la moitié (42,8 %) augmentent leurs heures pendant l'été. Étant donné que la moyenne d'heures travaillées au collégial se situe autour de 15 à 17 heures (Fédération des cégeps, 2005 ; MESRS, 2015), le nombre d'heures travaillées des étudiants adultes de notre étude est donc plus élevé que celui des plus jeunes. Ce qui correspond aux réalités retrouvées dans les études américaines de (Harju et Eppler, 1997 ; Forbus et collab., 2011 ; Woods et Frogge, 2017). Bien que 85,7 % des étudiants qui travaillent disent que leur employeur est flexible et compréhensif à leur égard, 64,3 % d'entre eux éprouvent des difficultés à concilier travail et études principalement à cause du manque de temps. Cet élément soulevé à la section 3.2 sur les difficultés revient donc régulièrement, et sans grande surprise, dans les propos des étudiants adultes rencontrés.

Mis à part les revenus d'emploi, les étudiants ont aussi d'autres ressources financières telles que des transferts gouvernementaux et le soutien des membres de la famille ou du conjoint qui peuvent toutefois être moins réguliers. En ce qui concerne les transferts gouvernementaux, ceux-ci apparaissent d'une importance capitale, peu importe leur forme,

pour boucler le budget des étudiants adultes. Les deux tiers des répondants bénéficient de l'aide financière aux études, mais celle-ci semble être insuffisante. Pour ce qui a trait au soutien des membres de la famille, cette aide s'exprime de différentes façons telles que le transfert d'argent mensuel, le paiement des frais d'études, le paiement des frais quotidiens ou ponctuels (nourriture, câble, frais reliés à la voiture, etc.). Le soutien financier provenant des transferts gouvernementaux ainsi que celui des parents et du conjoint sont aussi des ressources mentionnées dans l'étude de Doray, Bélanger et Mason (2005).

En ce qui concerne l'endettement, en plus de l'aide financière aux études, les trois quarts des répondants (76,2 %) enregistrent des dettes sous forme de prêts bancaires (maison, condo, voiture, consolidation de dettes, prêts personnels) ou de crédit dont ils n'arrivent pas à en payer le solde en fin de mois : carte de crédit (38,1 %) et marge de crédit (28,6 %). À cela s'ajoute le coût de renonciation d'un salaire à temps complet durant le temps des études. Avec les responsabilités qu'ils ont avant de revenir aux études, force est de reconnaître que les étudiants adultes risquent de connaître des épisodes de pauvreté. Même si plus de la moitié des étudiants rencontrés (52,4 %, voir la section 3.1) retourne aux études afin d'améliorer leurs conditions de travail et de vie, à court terme, ce sont des difficultés financières et la précarité économique qui marqueront leur parcours scolaire. C'est d'ailleurs seulement six répondants (28,6 %) qui affirment ne pas éprouver de problèmes financiers. Il est à noter que cinq de ces six répondants ne travaillent pas du tout. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réalité. Par exemple, trois d'entre eux bénéficient du soutien de la CNESST en raison d'un accident de travail ou de l'assurance-emploi. Des événements particuliers de leur vie ont créé une situation permettant un retour aux études soutenu par des aides gouvernementales. Pour Doray, Bélanger et Mason (2005), les étudiants qui bénéficient d'indemnisation de la CNESST auraient profité de leur arrêt de travail obligé pour planifier leur retour aux études. Ce qui correspond aussi aux commentaires des répondants de notre étude. D'autres (19,0 %) en sont à leur première année dans leur programme. On peut alors prétendre qu'il leur reste des économies. Enfin, la combinaison du soutien des proches et de l'aide gouvernementale parvient parfois à répondre aux besoins financiers de quelques étudiants.

Force est de constater que 15 autres répondants (71,4 %) éprouvent des difficultés financières à différents niveaux. Ils doivent donc sacrifier des activités, des achats, voire pour 38,1 % d'entre eux, la qualité de leur alimentation. Ceux qui doivent concilier études et travail et augmenter le nombre d'heures de travail sont parfois amenés à diminuer les heures de sommeil. Malgré ces privations et sacrifices, 33,3 % déclarent explicitement tout de même manquer d'argent et 28,6 % estiment avoir un plus grand endettement. Également, des répondants (23,8 %) mentionnent différentes conséquences psychologiques (stress, inquiétude) reliées à leur condition financière s'exprimant par la peur de manquer d'argent, le sentiment d'être dépendant de l'aide apportée par le conjoint, la perte d'autonomie, le fait de devoir priver leurs enfants, etc. Bien que les données présentées dans l'étude de Bessette (1999) suggèrent que le stress financier et l'impatience de se sortir de la pauvreté sont associés aux étudiants adultes qui ne travaillent pas pendant leurs études, il est loisible de croire que ces sentiments sont aussi souvent ressentis chez ceux qui travaillent.

3.4 Être étudiant adulte au collégial, qu'est-ce que ça change ?

Nous avons demandé aux étudiants adultes ce qui avait changé dans leur vie depuis le début de leur inscription dans leur programme (annexe 1, question C2). Le manque de temps a été le principal impact énoncé. Il se répercute dans diverses sphères de la vie des participants, telles que présentées au tableau 11 à la page suivante.

Tableau 11 Changements dans la vie des étudiants adultes depuis leur inscription dans leur programme

Changements liés au manque de temps	<i>n</i> = 21	%
Manque de temps	14	66,7 %
Manque de temps pour la famille	12	57,1 %
Manque de temps pour la vie sociale	11	52,4 %
Manque de temps pour se reposer	11	52,4 %
Manque de temps pour de maintenir de saines habitudes alimentaires	7	33,3 %
Manque de temps pour l'entretien de la maison	3	14,3 %
Manque de temps pour les activités sportives	3	14,3 %
Autres changements mentionnés		
Impact budgétaire	11	52,4 %
Réorganisation du mode de vie	9	42,9 %
Présence de stress	3	14,3 %
Changement d'attitude à l'égard des études	3	14,3 %
Sentiment d'accomplissement personnel	3	14,3 %
Séparation du couple	2	9,5 %
Amélioration de la vie sociale	2	9,5 %

En tout premier lieu, on remarque que la plupart des changements soulignés par les répondants ont une connotation négative : manque de temps, impact budgétaire, séparation et stress. En fait, en tenant compte des 94 mentions d'éléments de réponse présentés au tableau 11, on constate que 77 d'entre eux (81,9 %) sont négatifs. Donc, les étudiants adultes rencontrés estiment les changements qui marquent leur retour aux études et leur parcours scolaire plutôt négativement. Il y a fort à parier que cette perception teinte la manière dont ils vont vivre leurs études.

Le plus grand changement mentionné par 66,7 % des étudiants adultes depuis leur inscription dans leur programme d'études est le manque de temps. Celui-ci s'exprime dans diverses sphères de leur vie. Pour 57,1 % des répondants, le manque de temps a un impact dans leurs relations familiales, que ce soit pour des activités, pour des sorties avec les enfants ou et avec le conjoint. « Je sortais plus souvent avec mes filles avant. » (Femme,

38 ans) « Moins de temps avec le conjoint. » (Femme, 28 ans) « Des fois, les enfants me demandent pour jouer avec eux et je suis obligée de leur répondre que je n'ai pas le temps. Ça me crève le cœur de leur répondre ça. Mais des fois, je n'ai pas le choix. C'est ça qui a changé, c'est surtout dans ma vie familiale. » (Femme, 39 ans)

Le manque de temps pour la vie sociale est aussi un des changements dans la réalité de 52,4 % des participants, puisque les relations sociales et les loisirs sont souvent les premiers à être mis de côté (refuser des invitations, moins de temps pour appeler les amis ou pour sortir et rencontrer des gens). « Je n'ai plus de vie sociale. » (Homme 27 ans) « Je me suis éloigné de ma famille, puis de mes amis puisque j'ai déménagé à Québec. » (Homme 28 ans)

Le manque de temps pour se reposer touche 52,4 % des répondants et il se caractérise par le manque de sommeil. Les étudiants disent dormir moins longtemps et faire de l'insomnie. Conséquemment au manque de sommeil, les étudiants estiment avoir de la difficulté à se concentrer, avoir besoin de silence pour se reposer la tête ou, encore, vivent de l'irritabilité causée par le manque de repos. « Je coupais dans mon sommeil, ce qui n'est pas nécessairement une bonne chose, mais il fallait couper quelque part. » (Homme, 28 ans) « Je dois être plus assidue puisque je n'ai pas le repos nécessaire. » (Femme, 30 ans) « J'ai beaucoup moins de patience et je suis plus à fleur de peau. En classe, on a hâte que les cours finissent. Je remarque que je retiens moins bien la matière, des fois, je suis tellement fatiguée que je n'arrive plus à suivre le cours. » (Femme, 28 ans)

On retrouve le manque de temps pour maintenir de saines habitudes alimentaires chez 33,3 % des répondants (manque de temps pour cuisiner). Trois répondants (14,3 %) manquent de temps pour réaliser les tâches ménagères (ménage, lessives, etc.), de même que pour pratiquer des activités sportives (14,3 %) (manque de temps pour faire du sport).

Les répondants font état de plusieurs autres changements qui ne sont pas liés au manque de temps. Considérant les données présentées à la section 3.3, il n'est pas étonnant de voir que la moitié des étudiants adultes (52,4 %) identifient des impacts budgétaires liés à leur

retour aux études. N'étant plus disponibles pour occuper un emploi à temps complet, les étudiants adultes s'exposent à une grosse perte de revenus et sont obligés de revoir ou de modifier leur rythme de vie. « Je passe d'un salaire de 60 000 \$ à 20 000 \$. » (Homme, 26 ans) Par exemple, financièrement, il devient plus difficile de voyager, de maintenir certaines activités sportives (ski alpin, hockey), d'acheter des aliments plus dispendieux ou de s'offrir des repas au restaurant. Les répercussions financières sont aussi insidieuses, puisqu'elles augmentent le stress et les préoccupations des répondants lorsqu'arrivent les fins de mois. De plus, elles ajoutent un poids financier sur les conjoints et créent des malaises auprès des participants qui ont parfois le sentiment de leur être redevables.

C'est sûr que je peux moins travailler. Alors, je rapporte moins d'argent à la maison. C'est sûr que c'est un peu plus « plate » pour mon chum parce que c'est lui qui travaille majoritairement pour apporter l'argent. Ça, ça l'a changé.
(Femme, 24 ans)

Pour 42,9 % des répondants, la réorganisation du mode de vie est aussi un changement survenu depuis leur retour aux études. Pour eux, il s'agit d'un changement de routine (être à l'école à la place d'être au travail) ; d'une réorganisation dans la façon de se véhiculer (changer la voiture pour le transport en commun) ; d'une adaptation dans l'organisation de l'horaire de son temps (passer d'un horaire de travail de type « quarts de travail » 14 jours de travail et 14 jours de congé à un horaire d'études à temps plein) ou, encore, de l'introduction d'activités sportives pour diminuer le stress. La réorganisation se répercute aussi dans la régularisation des horaires (par rapport au rythme de certains milieux de travail) ; dans un revenu plus stable et plus prévisible (prêts et bourses) et par une plus grande stimulation intellectuelle (par rapport à un emploi composé de tâches répétitives).

D'autres changements tels qu'une augmentation du stress (associée aux travaux, au souci de performance, au désir de réussite, aux perturbations financières et aux préoccupations face à l'avenir) ; le changement d'attitude à l'égard des études (plus de rigueur, plus de discipline) et le sentiment d'accomplissement personnel (réussite scolaire, sentiment de fierté, réalisation de soi, meilleure attitude envers les études) sont chacun évoqués par 14,3 % des étudiants rencontrés. Deux répondantes (9,5 %) mentionnent qu'elles ont vu

des améliorations dans leur vie sociale, puisque leur retour aux études les expose à plus d'interactions sociales que dans leur rôle de mère au foyer. Enfin, dans la même proportion, des étudiants ont vécu une séparation de couple à cause de leur migration pour études et du manque de temps investi dans le couple (études, couple, travail).

3.4.1 Faits saillants et discussion : étudiant adulte au collégial, qu'est-ce que ça change ?

« Quand le temps manque! » Cette phrase peut très bien résumer une bonne part des propos des étudiants adultes rencontrés lorsqu'on leur demande ce que leur inscription au cégep a changé. Le manque de temps est en effet le changement le plus important rapporté par 66,7 % des répondants. Il se répercute dans plusieurs sphères de leur vie telles que les relations familiales, la vie sociale, le repos, les changements des habitudes alimentaires, l'entretien de la maison et les activités sportives. C'est aussi ce à quoi réfère Mercer (1993), cité par Fairchild (2003) et Keith (2007), au sujet des contraintes situationnelles, à savoir que les réalités familiales, l'emploi et les activités sociales se retrouvent en compétition avec le temps à investir dans les études. Force est de constater que le manque de temps a des incidences sur la qualité et les habitudes de vie des répondants. Du point de vue des interactions sociales, 57,1 % des répondants mentionnent qu'ils doivent restreindre le temps investi dans leurs relations familiales avec leurs enfants, leur conjoint et les autres membres de leur famille et 52,4 % des répondants réduisent ou abandonnent des activités sociales avec des amis. Il s'agit de réalités également observées dans l'étude de Deguire et collaborateurs (1996). Aussi, Pelletier-Gilbert (2017) rapporte un sentiment de culpabilité vécu chez les étudiants parents qui doivent prioriser leurs études au détriment du temps consacré à leurs enfants et à leur famille, suivi d'une remise en question de leurs compétences parentales. De même, Roberge (1997) et Roy (2008), cités dans Laplante et ses collaborateurs (2010), soulignent que la conciliation études et travail entraîne les étudiants à restreindre le temps accordé aux relations sociales et aux loisirs. En ce qui concerne la santé physique, 11 répondants (52,4 %) mentionnent que le manque de temps a un impact sur la qualité de leur repos : diminution des heures de sommeil et insomnie. Pour certains, cela n'est pas sans conséquence. Ils mentionnent l'impatience ou l'irritabilité. Il s'agit d'un élément soulevé par d'autres chercheurs (Roberge, 1997 ; Roy

2008 cités dans Laplante et collab., 2010). Toujours d'un point de vue physique, le manque de temps oblige 33,3 % des répondants à revoir leurs habitudes alimentaires, puisque le manque de temps pour cuisiner et les restrictions financières (conséquences du manque de temps pour travailler) les incitent à se nourrir sur le pouce avec des aliments de moindre qualité. De même, l'insuffisance de temps empêche 14,3 % des répondants de poursuivre des activités physiques. Cela a un impact sur leur sentiment de bien-être général et, pour certains, occasionne une prise de poids. Pour 14,3 % des répondants, l'entretien de la maison (ménage, lessives) devient souvent une activité de dernière importance sur la liste des obligations quotidiennes.

En plus du manque de temps, d'autres changements importants sont mentionnés. L'un d'eux concerne les impacts budgétaires (52,4 %). Des répondants affirment que leur retour aux études a eu une incidence à la baisse sur leurs revenus, ce qui les oblige à faire des changements dans leur consommation (voyage, activités sportives, qualité des aliments, repas au restaurant). Ils soulignent également le stress associé aux préoccupations pécuniaires et l'augmentation de la responsabilité financière assumée par les conjoints. À cet égard, il apparaît dans quelques-uns des entretiens un élément qui mériterait plus d'attention, puisque nous ne l'avons pas relevé dans d'autres recherches sur les étudiants adultes : les malaises ressentis par ces derniers à l'égard des conjoints qui doivent les soutenir financièrement. Il s'agit d'un élément particulier aux étudiants adultes qui vivent des situations conjugales différentes de celles des étudiants plus jeunes. Il en ressort en filigrane, pour ceux qui abordent le sujet, qu'ils ne sont pas du tout à l'aise avec cette situation. On peut alors se demander quel effet cela peut avoir ce sentiment de dépendance, de perte d'autonomie financière sur leur image de soi, leur état d'esprit quant à leur retour aux études et leur persévérance scolaire. À ce sujet, Doray, Bélanger et Mason (2005) expliquent que les difficultés financières peuvent avoir un impact sur la poursuite des études, malgré la motivation des étudiants adultes.

D'autres répondants (42,9 %) font état de changements en ce qui concerne la réorganisation de leur mode de vie (emploi du temps, adaptation à un autre type de transport, bienfaits des

activités sportives, stabilité dans l'horaire, stabilité financière provenant de l'aide financière aux études, augmentation de la motivation).

Aussi, quelques répondants (14,3 %) soulignent une augmentation du stress associé à la réussite scolaire et aux soucis financiers. Également, deux répondants soulignent que le retour aux études les a conduits à une séparation conjugale. En revanche, sur une note plus positive, un changement d'attitude à l'égard de leurs études s'exprime par une plus grande rigueur et une meilleure discipline en comparaison de leurs études antérieures. La même proportion d'étudiants adultes (14,3 %) évoque même un sentiment d'accomplissement personnel grâce à leur réussite scolaire. Il est intéressant de souligner que deux répondantes (9,5 %), qui étaient mères au foyer, expriment l'idée que le retour aux études a eu un impact dans leur vie sociale, étant donné qu'elles sont davantage exposées aux relations sociales à l'école. Nous avons vu à la section 1.4.1 concernant les parents étudiants que différentes difficultés psychosociales peuvent toucher ces derniers : sentiment d'isolement, impression d'être seul à vivre une situation, difficultés de réseautage. Certes, ces difficultés peuvent être vécues par les parents étudiants, mais les propos de nos deux répondantes laissent entrevoir que le retour à l'école peut aussi contribuer à briser l'isolement pour certains parents étudiants. Ces éléments soulèvent l'importance de la socialisation et du développement d'interactions sociales chez les parents étudiants. Il apparaît donc important de mettre en place des structures permettant aux parents étudiants de réseauter, échanger et partager.

Le retour aux études peut s'avérer un grand bouleversement dans la vie d'un jeune adulte. Nous venons de voir que les étudiants adultes rencontrés estiment que les changements qui marquent leur retour aux études et leur parcours scolaire sont plutôt négatifs. Comment cela peut-il marquer la manière dont ils vont vivre leurs études ? Nous avons vu à la section 1.3 que le taux de diplomation des étudiants adultes du réseau collégial est inférieur à celui des étudiants de moins de 24 ans. Même constat du côté des recherches américaines (Knapp, Kelly-Reid et Ginder, 2012 ; Markle, 2015). Pour Lane (2004), la combinaison études/travail/famille augmente les risques d'abandon chez les étudiants adultes. Pour Caruth (2014), ce sont les nombreux obstacles qu'ils rencontrent (situationnels, dispositionnels et institutionnels) qui en sont les causes. Nous savons également que les

étudiants adultes effectuent un retour aux études avec des objectifs de formation clairs et réfléchis, qu'ils sont très motivés et préparés quant à leur formation. À la lumière de nos résultats, il est loisible de se demander si les changements qui surviennent dans leur vie durant leurs études ne les incitent pas à décrocher, parfois pour une deuxième fois pour plusieurs d'entre eux. Y aurait-il des moyens pour atténuer les changements négatifs amenés par le retour aux études ?

3.5 Étudier avec des étudiants plus jeunes

Dans cette partie, nous nous intéressons aux réalités vécues par les étudiants adultes concernant la « cohabitation » avec les étudiants plus jeunes en classe.

Quatre thèmes seront successivement abordés : expériences et perceptions des étudiants adultes concernant la cohabitation, les avantages et inconvénients de la cohabitation, la dynamique de la participation en classe et la question des travaux d'équipe avec des étudiants plus jeunes.

3.5.1 *Expériences et perceptions de la cohabitation*

Le tableau 12 présente les éléments de réponse recueillis lorsque nous questionnons les étudiants adultes sur la manière dont ils vivent et perçoivent la cohabitation avec les étudiants plus jeunes (annexe 1, question C6).

Tableau 12 Expériences et perceptions de la cohabitation

	<i>n</i> = 21	%
Immaturité des plus jeunes	15	71,4 %
Temps consacré aux études, pas aux distractions	7	33,3 %
Différences de motivation	6	28,6 %
Ajustements nécessaires	6	28,6 %
<i>Clash</i> entre les générations	6	28,6 %
Entraide entre les étudiants	5	23,8 %
Sentiment d'être jugé par les plus jeunes	3	14,3 %

Mentionnons d'abord que la majorité des répondants (71,4 % - données non illustrées dans le tableau) perçoivent la cohabitation de manière positive, alors que 14,3 % l'estiment négative : « J'ai bien de la misère avec les petits jeunes » et que 14,3 % ont un avis neutre : « Ils m'appellent "mom", c'est à peu près ça, ma cohabitation. Il n'y a pas de chimie, mais c'est très respectueux » (Femme, 33 ans), en soulignant au passage qu'il existe une distance entre les étudiants adultes et les plus jeunes.

Ça se passe relativement bien. On est le même groupe pendant trois ans. Alors, on apprend vraiment à se connaître puis à développer des liens même s'ils sont plus jeunes. On a la même passion. (Femme, 35 ans)

Moi, je ne les trouve pas dérangeants du tout. Sans farce, je suis surprise. [...] Tout le monde se parle. (Femme, 39 ans)

Ça se passe quand même bien. Il y a beaucoup de jeunes qui sont très matures. J'ai du *fun* avec eux autres, ça se passe bien. Je m'intéresse à leur vie amoureuse, avec leurs intrigues que je trouve très drôles. [...] Je me mélange avec les plus jeunes, puis parfois, j'apprécie plus la présence des plus jeunes que des plus vieux. (Femme, 30 ans)

Ça se passe bien. Probablement parce que je suis une personne ouverte puis que je vais vers eux et aussi parce que j'aime les jeunes [...] Je vous mentirais si je vous disais qu'il n'y a jamais d'accrochages, c'est normal, mais en général ça se passe quand même bien. (Femme, 39 ans)

Ce dernier extrait, qui fait écho à des accrochages, permet de constater que les étudiants adultes ont toutefois quelques réserves quant à cette bonne cohabitation. En effet, malgré cette perception générale assez positive, nous constatons que lorsque les étudiants adultes s'expriment sur des aspects plus précis de la cohabitation, ce sont surtout des éléments négatifs qui marquent leurs propos. Voici une description de leurs observations qui prennent souvent la forme d'une comparaison.

Pour 71,4 % des étudiants adultes, la cohabitation est teintée par l'immaturité des plus jeunes. Pour certains étudiants rencontrés, « ça a été une grosse adaptation » et ils ne pensaient pas « que les petites jeunes étaient encore comme ça ». Voici comment certains décrivent l'immaturité des plus jeunes :

Ils manquent de maturité, ils ne sont pas là pour les mêmes raisons. Eux, ils sont là parce qu'il faut qu'ils soient là. (Femme, 32 ans)

Ils ne se présentent pas aux cours, ils arrivent en retard ou ils s'en fichent complètement parce qu'ils préfèrent dormir ou jouer à des jeux pendant les cours plutôt que d'étudier ou de prendre des notes quand le professeur parle. (Homme, 28 ans)

Ils n'écoutent pas, c'est épouvantable. Je suis assis en arrière et je vois qu'ils ont tous le Facebook ouvert ou ils sont tous en train de magasiner sur « Wish ». Ils ne sont pas intéressés. On voit vraiment la différence de maturité d'un étudiant à l'autre. (Homme, 38 ans)

D'autres participants notent l'immaturation des plus jeunes, mais relativisent leurs propos en pensant à leur propre attitude lorsqu'ils avaient leur âge. « J'entends des commentaires, des fois, qui me surprennent, mais je comprends. En même temps, je me dis que lorsque j'avais leur âge, je devais avoir des commentaires de la sorte. » (Femme, 30 ans)

Nous avons vu dans l'état de la question ainsi qu'à la section 3.1 que les raisons qui motivent les étudiants adultes à poursuivre leurs études ou à y revenir sont diverses. Mais chose certaine, leurs objectifs sont clairs et, compte tenu de leurs obligations, le temps qu'ils ont est précieux. Ainsi, 33,3 % des répondants perçoivent, lorsqu'ils se comparent aux plus jeunes, que leur temps est consacré aux études, pas aux distractions. Ils veulent mettre à profit leur présence en classe et, pour ce faire, ils demeurent concentrés sur leurs études.

Moi, je suis ici et il faut que ce soit constructif. Chez moi, je dois m'occuper de mon enfant, je ne peux pas m'occuper d'autres choses. C'est un temps dont j'ai besoin. (Femme, 35 ans)

Je n'embarque pas dans leurs affaires, ça ne m'intéresse pas. Moi, je suis là pour étudier, je suis là pour faire mes affaires. (Femme, 28 ans)

Je n'ai pas de temps à perdre, j'ai passé l'âge de parler dans le dos de quelqu'un que je ne connais pas parce que, cette journée-là, elle m'a regardée croche. Je n'ai pas de temps à perdre là-dessus. (Femme, 32 ans)

Un peu plus du quart des étudiants adultes (28,6 %) perçoivent aussi des différences de motivation entre eux et les plus jeunes. La « rigueur moins présente », les « délais à respecter », le « plagiat » sont soulignés comme exemples. Voici comment un étudiant rencontré s'exprime à ce propos :

Tu leur demandes pourquoi ils étudient dans ce programme. Ils te répondent « bien, ça a de l'air le *fun* ». Tu sais, ils ne savent pas encore pourquoi ils sont là. Moi, je sais pourquoi je suis assis ici, pourquoi je paie, puis je sais que j'ai une autre vie. J'ai une raison, j'ai un but que je veux réaliser. Des fois, il y a des plus jeunes qui disent : « Je suis ici pour passer du temps parce que je suis ici en attendant. » Tu sais, il y en a qui pensent de même. (Homme, 26 ans)

Peu importe s'ils considèrent la cohabitation positive, négative ou neutre, 28,6 % des étudiants rencontrés estiment que la cohabitation nécessite des ajustements ou des compromis tels que s'adapter à l'immaturation des étudiants plus jeunes. « C'est sûr que la maturité est différente, mais je m'adapte très bien avec ça et je vis bien avec la différence. » (Homme, 26 ans) Leurs façons de travailler demandent aussi une adaptation, mais le respect de la rigueur et des objectifs des étudiants adultes demeure présent. « Ça a été une adaptation de devoir faire des compromis, tout en exigeant de faire le travail de la façon demandée. Il faut parfois leur montrer comment faire. » (Femme, 41 ans)

Sur une note plus positive, la cohabitation permet aussi l'entraide entre les étudiants pour 23,8 % des répondants : donner des conseils, aider à la compréhension de la matière, diversité d'opinions et de connaissances.

Ils me montrent plein de choses [...] Plein de trucs sur Internet, sur mon téléphone. (Femme, 39 ans)

Ils ont différentes expériences de vie, des visions différentes, versus des personnes plus vieilles. Ce n'est pas les mêmes générations, au niveau positif, ça apporte une nouvelle vision différente de la tienne. (Femme, 37 ans)

Les façons de faire sont encore fraîches dans la mémoire des plus jeunes, par exemple les gabarits à respecter dans les travaux. (Femme, 32 ans)

Certains étudiants adultes (28,6 %) observent dans la cohabitation un fossé (*clash*) entre les générations en raison de leurs différences d'âge et du sentiment de ne pas être à la même place dans la vie. « Le *clash*, tu le sais quand tu les regardes. Tu fais comme “OK”, mais quand tu les entends parler, tu dis “Oh boy”, on n'est pas dans la même génération. » (Homme, 27 ans) Ce *clash* peut aussi être perçu sur le plan des compétences technologiques. « N'empêche qu'il y avait un *clash* entre les jeunes de 17 ans qui ont plein de connaissances numériques, puis moi qui avais l'impression d'entendre du chinois. » (Femme, 35 ans)

Enfin, il est à noter que trois étudiants adultes (14,3 %) ont l'impression d'être jugés par les plus jeunes. Une répondante rapporte qu'une étudiante plus jeune avec qui elle faisait un travail d'équipe jugeait les adultes de son équipe qui faisaient un retour aux études. « Elle nous jugeait beaucoup parce que, nous, on faisait un retour aux études [...] Pour elle, on revenait du travail, on n'était rien avant, on n'avait pas d'éducation » (Femme, 32 ans). Toutefois, on peut constater avec les propos d'une étudiante que les jugements peuvent être fait de part et d'autre : « Des fois, il y a comme un jugement intergénérationnel. Puis des fois, c'est de ma part, puis des fois, c'est de leur part. » (Femme, 41 ans)

3.5.2 Avantages et inconvénients de la cohabitation avec les étudiants plus jeunes en classe

Après avoir demandé aux répondants de s'exprimer plus largement sur la manière dont ils vivent la cohabitation avec les étudiants plus jeunes, nous les avons amenés à s'exprimer plus explicitement sur les avantages et les inconvénients de cette cohabitation (annexe 1, question C6a). Le tableau 13 présente les éléments de réponse recueillis à cette question.

Tableau 13 Avantages et inconvénients de la cohabitation avec les étudiants plus jeunes en classe

	<i>n</i> = 21	%
Manque d'assiduité et de maturité des jeunes (inconvénient)	13	61,9 %
Entraide et échanges d'expériences (avantage)	10	47,6 %
Attitude stimulante des plus jeunes (avantage)	8	38,1 %
Aucun inconvénient	8	38,1 %
Apportent de nouvelles connaissances (avantage)	6	28,6 %
Aucun avantage	5	23,8 %
Difficultés dans les travaux d'équipes (inconvénient)	2	9,5 %
Difficulté technologique en comparaison aux plus jeunes (inconvénient)	1	4,8 %

D'emblée, il est possible d'observer que 38,1 % des étudiants adultes ne voient aucun inconvénient à l'hétérogénéité des classes ; alors que 23,8 % des répondants n'y voient aucun avantage. C'est donc dire que 38,1 % des répondants peuvent y voir des avantages et que 23,8 % peuvent y voir des inconvénients.

Commençons ici par les avantages. Premièrement, comme nous l'avons observé au tableau 12, où 23,8 % des étudiants identifient l'entraide entre les étudiants pour décrire la cohabitation entre les étudiants adultes et les plus jeunes en classe, 47,6 % des participants soulignent encore l'entraide et les échanges comme un avantage de cette cohabitation. La diversité d'expériences et de connaissances au sein de la classe permet de mettre à profit les savoirs en les partageant entre pairs. Deuxièmement, un autre avantage mentionné par 38,1 % des étudiants est l'attitude stimulante des plus jeunes. En effet, plusieurs étudiants

adultes reconnaissent aux étudiants plus jeunes des comportements compétitifs qui encouragent le dépassement personnel, principalement dans le sport et les entraînements qui sont obligatoires à certains programmes d'études. D'autres répondants trouvent les jeunes étudiants énergisants, « vivifiants et rafraîchissants ». Un répondant mentionne qu'« on peut toujours rêver avec eux autres » ; alors qu'un autre affirme « se sentir plus jeune » et « oublier son âge ». Voici également comment un autre répondant s'exprime à ce propos :

Le fait que les jeunes aient beaucoup de facilité à réussir les examens physiques, qu'ils courent plus vite que moi, qu'ils soient plus forts que moi, ça vient me chercher, ça me force à performer un peu plus, à aller m'entraîner plus pour essayer d'avoir les mêmes résultats qu'eux autres. (Homme, 28 ans)

Troisièmement, 28,6 % des étudiants adultes considèrent que les jeunes leur apportent de nouvelles connaissances, que ce soit sur le plan technologique, sur des façons différentes de voir les choses ou, encore, sur le vocabulaire et les modes communicationnels qui leur permettent de mieux entrer en contact et de comprendre les jeunes d'autres générations, extérieurs au cours.

En ce qui concerne les inconvénients, comme présenté au tableau 12, où 71,4 % des étudiants adultes soulignent l'immatunité des étudiants plus jeunes pour décrire la cohabitation, le manque d'assiduité et de maturité des jeunes est une fois de plus mentionné comme un inconvénient important par 61,9 % des répondants. Les plus jeunes sont, pour plusieurs, dérangeants en classe, autant pour les professeurs que pour d'autres étudiants, ou, encore, leur manque d'assiduité nuit aux travaux d'équipe.

Ce qui est tannant, c'est de voir les enseignants distraits, souvent par les plus jeunes, parce qu'il y en a qui sont tout le temps sur leur téléphone ou qui dorment en classe. Déranger l'enseignant fait en sorte que ça dérange le « beat » de la classe. (Femme, 33 ans)

Les jeunes sont à l'âge de sortir, puis de « foirer » en plein milieu de la semaine et de ne pas rentrer en classe le lendemain. Donc, quand on doit travailler avec son partenaire et qu'il n'est pas là... on ne peut pas avancer dans notre travail. (Femme, 39 ans)

Deux répondants (9,5 %) y voient d'autres difficultés dans les travaux d'équipe en raison de leurs différences en ce qui concerne leur assiduité, leurs attentes et leurs méthodes de travail. « Ils n'ont pas les mêmes attentes et les mêmes méthodes de travail que nous. » (Femme, 24 ans)

Enfin, 4,8 % des étudiants adultes indiquent leurs difficultés technologiques en comparaison des plus jeunes qui grandissent dans un univers technologique qui était pratiquement absent il y a quinze ans.

3.5.3 Dynamique de la participation en classe avec les plus jeunes

Différents éléments soulignés dans la section précédente laissent croire que la cohabitation en classe influence la dynamique de la participation des étudiants adultes avec les plus jeunes. Nous leur avons demandé de commenter la manière dont cette dynamique se déroule (annexe 1, question C6b). Le tableau 14 présente les éléments de réponse à cette question.

Tableau 14 Dynamique de la participation en classe avec les plus jeunes

	<i>n</i> = 21	%
Participation plus grande des étudiants adultes comparativement aux plus jeunes	17	81,0 %
Participation en lien avec la personnalité	4	19,0 %
Interventions des adultes dérangent les plus jeunes	4	19,0 %
Participation des adultes stimule la participation des étudiants plus jeunes	3	14,3 %
Participation égale	2	9,5 %
Absence de participation des adultes pour ne pas décourager les jeunes	2	9,5 %
Les professeurs apprécient la participation des adultes	1	4,8 %
Les jeunes participent davantage que les adultes	1	4,8 %
Jeunes retardent le groupe par manque d'expérience ou d'intérêt	1	4,8 %

On observe qu'une majorité d'étudiants adultes (81,0 %) remarquent une participation plus grande des étudiants adultes comparativement à celle des plus jeunes. « Les plus vieux, ceux de la mi-vingtaine et plus, c'est nous autres qui participons. C'est nous autres qui faisons les échanges et les débats. » (Femme, 39 ans)

Ils expliquent ce comportement par le fait qu'ils se sentent plus à l'aise que les plus jeunes (moins gênés), qu'ils désirent mieux comprendre la matière et estiment que ça aide aussi les étudiants plus jeunes.

Au contraire, même que je me sens plus à l'aise. Est-ce que c'est parce que je suis plus vieux ? Peut-être, oui. Je dirais peut-être qu'il y a un facteur là-dedans qui fait en sorte que je m'en fous. [...] Souvent, les jeunes ont peur de poser des questions parce qu'ils sont encore au stade où ils ne veulent pas se faire juger par leurs pairs. Moi, à l'âge où je suis rendu là, je n'en ai rien à foutre de ce que les gens peuvent penser de moi, surtout des jeunes de cet âge-là. Alors les questions que j'ai à poser, même si ce sont des questions niaiseuses, ou peu importe, ça ne me dérange pas de les poser, je suis là pour apprendre. (Homme 27 ans)

Le professeur pose une question, les jeunes s'enfoncent dans leur chaise, ils ne veulent pas répondre, puis s'ils répondent, ils vont être 3 jours à se demander de quoi ils ont eu l'air. (Femme, 32 ans)

Je me suis longtemps souciee des opinions des autres, puis, là, maintenant, c'est ma réussite scolaire qui prime. (Femme, 24 ans)

Ce sont les enseignants qui doivent aller chercher les plus jeunes. Je me suis déjà fait dire par un enseignant de ne plus répondre pour aller voir les plus jeunes et les réveiller. [...] J'ai l'impression que les plus jeunes, plus vite le cours est fini, plus ils vont être heureux. [...] Étant sur leur téléphone, j'ai l'impression que les étudiants plus jeunes n'entendent même pas les questions. (Femme, 33 ans)

Plusieurs répondants décrivent plus précisément la dynamique de la participation en classe. De ceux-ci, 19,0 % remarquent que la participation des étudiants n'a pas de lien avec l'âge, mais plutôt avec la motivation et la personnalité de l'étudiant. Une proportion équivalente d'étudiants adultes mentionne que la plus grande participation et les interventions des adultes dérangent parfois les plus jeunes.

[...] On pose des questions parce qu'on veut en savoir plus. Souvent, je sens des paires d'yeux qui nous regardent, puis je suis comme... mais oui, on est là pour apprendre. (Femme, 33 ans)

Inversement, 14,3 % des répondants estiment que la participation des adultes stimule la participation des étudiants plus jeunes : soit ils le font volontairement pour les faire réfléchir, pour rendre le cours plus stimulant ou, encore, parce que les étudiants plus jeunes leur disent qu'ils aiment leurs interventions en classe.

Également, 9,5 % des étudiants adultes constatent que la participation des plus jeunes est plutôt égalitaire et 9,5 % des répondants disent s'abstenir de participer pour ne pas décourager les jeunes, puisqu'ils les sentent parfois dépassés par les contenus enseignés :

Des fois, je m'empêche de poser des questions parce que je me dis qu'on va perdre le groupe pendant une demi-heure. (Femme, 28 ans)

Parce que, tu sais, je le vois le petit qui a l'air découragé, je ne veux pas qu'il perde le fil du cours. (Homme, 36 ans)

Enfin, la dynamique de la participation en classe avec les plus jeunes est décrite par le fait que les professeurs apprécient la participation des étudiants adultes (un répondant), que les jeunes participent davantage que les adultes (un répondant) ou que les jeunes retardent le groupe par manque d'expérience ou d'intérêt (un répondant).

3.5.4 Travaux d'équipe avec les plus jeunes : avantages et inconvénients

La dernière question concernant la cohabitation en classe aborde les avantages et les inconvénients rencontrés lors des travaux d'équipe avec les plus jeunes (annexe 1, question C6c).

Tableau 15 Avantages et inconvénients rencontrés lors des travaux d'équipe avec les étudiants plus jeunes

	<i>n</i> = 21	%
Manque d'assiduité et de maturité des étudiants plus jeunes	13	61,9 %
Partage inéquitable des tâches	8	38,1 %
Entraide, échanges de connaissances	7	33,3 %
Conciliation des horaires	4	19,0 %
Apprendre à travailler avec une diversité de personnes	2	9,5 %

De façon générale, les participants identifient plus d'inconvénients à réaliser des travaux d'équipe avec les plus jeunes que d'avantages. Les raisons qui expliquent ces difficultés concernent, pour 61,9 % des étudiants adultes, le manque d'assiduité et de maturité des étudiants plus jeunes. Les étudiants adultes estiment que les plus jeunes ont tendance à reporter le travail à plus tard, qu'ils manquent d'intérêt ou de motivation dans la réalisation de leurs travaux, qu'ils visent simplement la note de passage, qu'ils sont moins appliqués, etc.

Je prends vraiment à cœur mes études pour me trouver un travail. Puis eux autres, des fois, ils prennent ça un petit peu plus à la légère. Donc, on n'a pas les mêmes intérêts, la même motivation. (Femme, 35 ans)

Vu ma situation familiale, j'ai l'habitude de préparer mes affaires à l'avance, d'être prête d'avance. Alors quand arrive la date de remise, non seulement mon travail est prêt, mais j'ai même eu du temps pour le peaufiner. Je n'ai pas le choix, il peut arriver n'importe quoi, je peux tomber malade, la gastro, tout peut arriver. Moi, j'ai tout ça en tête, mais pas eux autres. (Femme, 35 ans)

Honnêtement, au cégep et à l'université, j'adorais les travaux d'équipe, parce que ça diminuait la charge de travail. Maintenant, au retour aux études,

j'aimerais en avoir le moins possible, parce que tu te retrouves mélangé avec des gens qui n'ont pas les mêmes buts que toi. Par exemple, je pourrais faire mon travail demain, mais mon coéquipier n'est pas disponible. N'est-il vraiment pas disponible ou c'est parce qu'il n'a pas le goût de le faire ? Tu te retrouves confronté à des gens qui n'ont pas les mêmes priorités que toi, qui ne sont pas organisés comme toi. Alors, pour moi, les travaux d'équipe, c'est vraiment le moins possible. (Femme, 32 ans)

Ils sont moins structurés, ils sont plus à la dernière minute : « Ah, mais ce n'est pas grave, on va faire ça demain. » Ils arrivent éméchés certains matins. Nous autres, on est réveillé. On est frais et dispos. Les adultes, on a un travail à faire, on va le faire, point. Les plus jeunes, il faut leur pousser un petit peu dans le derrière. Peut-être pas tous, mais certains que j'ai en tête. (Femme, 33 ans)

Ce que j'ai beaucoup remarqué, c'est qu'ils ne travaillent pas, ils n'ont pas d'enfant. C'est « me, myself and I ». Alors, souvent, les travaux c'est de la dernière minute. C'est pour ça que je le fais toute seule mon travail d'équipe. Parce que je me fais souvent dire : « Je n'ai pas le temps, je vais veiller ce soir. En fin de semaine, je n'ai pas le temps pour ça. » C'est arrivé souvent. Alors, je le fais à leur place. (Femme, 28 ans)

Ce dernier extrait illustre bien que plus du tiers des répondants (38,1 %) y voient un partage inéquitable des tâches où les adultes travaillent davantage pour finalement partager la même note avec les étudiants qui n'ont pas fourni les efforts demandés. Voici ce qu'en dit également une autre répondante :

C'est sûr que je vais mettre plus d'heures qu'eux. Puis, ils vont avoir quand même une bonne note. Mais en même temps, je n'aurai pas à avoir une mauvaise note juste parce que je travaille avec eux. (Femme, 38 ans)

La conciliation des horaires est aussi une difficulté soulignée par 19,0 % des étudiants adultes, puisque leur emploi du temps est utilisé différemment, surtout pour les parents étudiants.

Seulement deux avantages liés aux travaux d'équipes avec les plus jeunes sont mentionnés. Le premier, par 33,3 % des répondants, concerne l'entraide et les échanges de connaissances. Cet aspect a été également souligné à la section 3.5.2 concernant les avantages de la cohabitation en classe. Nous y reviendrons dans les faits saillants et la

discussion. Le deuxième, mentionné par 9,5 % des répondants, souligne le fait que travailler avec différentes personnes permet aux étudiants adultes d'apprendre à travailler avec une diversité de personnes pour s'adapter aux réalités du futur emploi.

Enfin, concernant les travaux d'équipe, il est intéressant de souligner que quelques répondants (19,0 %) considèrent que l'âge n'a pas d'incidence dans le choix des partenaires pour leur réalisation, mais qu'ils vont tenir compte des affinités qu'ils partagent ou de la maturité de leurs coéquipiers. D'autres étudiants adultes (14,3 %) préfèrent être en équipe avec des étudiants de leur âge avec qui ils partagent plus d'affinités. Bien que l'âge puisse servir de critère pour choisir ses coéquipiers de travail, celui des affinités est aussi important.

3.5.5 Faits saillants et discussion : la cohabitation étudiants adultes et plus jeunes

La lecture des pages précédentes laisse apercevoir que les étudiants adultes expriment une position qui peut paraître paradoxale quant à leur cohabitation avec des étudiants plus jeunes. Alors que les répondants ont une perception majoritairement positive (71,4 %) en ce qui concerne leur cohabitation avec les étudiants plus jeunes, leurs perceptions positives initiales se transforment souvent en commentaires négatifs lorsqu'il s'agit d'identifier les avantages et les inconvénients de leur cohabitation et des travaux d'équipe. De manière générale, les étudiants adultes vont souligner le manque de maturité des étudiants plus jeunes. En fait, lorsque l'on considère tous les thèmes abordés lors des entretiens où les étudiants adultes ont parlé de l'immatunité, on constate que 20 des 21 étudiants rencontrés (95,2 %) ont souligné d'une manière ou d'une autre les différences de maturité entre eux et les étudiants plus jeunes. Le manque d'assiduité et les distractions en classe des étudiants plus jeunes sont aussi mentionnés. Nous verrons à la prochaine section que puisque les étudiants plus jeunes distraient les professeurs et les autres étudiants en classe et qu'ils retardent le rythme des cours, les étudiants adultes expriment un besoin à cet égard envers les professeurs : plus de discipline. Ces manques de maturité et d'assiduité ont aussi des répercussions dans les travaux d'équipe. À ce sujet, les étudiants adultes constatent essentiellement un partage inéquitable des tâches (désintérêt des plus jeunes, plus de temps

investi par les adultes) et des difficultés de conciliation des horaires (manque de disponibilité des jeunes). Les propos recueillis auprès de nos répondants sont semblables à ceux recueillis par Bessette (1999) en ce qui concerne les travaux d'équipe. La réalisation des travaux d'équipe avec des étudiants plus jeunes n'ayant pas toujours les mêmes objectifs et maturités que les étudiants adultes est un irritant pour ces derniers. Aussi, ils ont souvent l'impression de devoir gérer les conflits d'équipe, tâche qui devrait être assumée par le professeur, ainsi que de travailler plus fort que les autres puisque leur objectif est souvent d'avoir d'excellentes notes. Ils ont donc le sentiment de prendre leurs études plus au sérieux et de donner leur note, pour le travail d'équipe, à ceux qui ne mettent pas les efforts afin de ne pas être pénalisés dans leurs performances scolaires.

On peut attribuer ces perceptions et constats des étudiants adultes envers les plus jeunes au fait que les premiers considèrent qu'il existe des différences de motivation entre les deux groupes d'étudiants. Les étudiants adultes soulignent, chez les plus jeunes, l'absentéisme, les retards, le désintérêt, le manque d'attention en classe, le manque de rigueur, le non-respect de règles et de délais, etc., en comparaison de leurs propres motivations et leurs comportements. À l'inverse, les étudiants adultes estiment qu'ils sont plus assidus aux cours, qu'ils participent plus que les plus jeunes en classe, qu'ils posent les questions pour approfondir leurs connaissances et s'assurer de bien comprendre et qu'ils s'appliquent davantage dans leurs travaux qu'ils réalisent à l'avance, plutôt qu'à la dernière minute. Ces comportements rejoignent ceux relevés dans les travaux de Bessette (1999) en ce qui concerne le désir de terminer rapidement les cours chez les plus jeunes et la plus grande facilité à s'exprimer chez les plus âgés. Également, Deguire et ses collaborateurs (1996) observent que les objectifs des étudiants adultes sont bien définis. Ils affichent une plus grande présence aux cours et font les efforts nécessaires pour réussir. Cet intérêt envers le contenu des cours fait écho aux propos de différents auteurs (Doray et collab., 2005 ; Bye, Pushkar et Conway, 2007 ; Lovell, 2014) en ce qui concerne la motivation intrinsèque plus élevée chez ces étudiants, en comparaison avec celle des étudiants plus jeunes.

Parfois, certains répondants perçoivent même les différences entre adultes et plus jeunes comme un fossé (*clash*) générationnel, notamment en ce qui concerne les différences de maturité et de connaissances technologiques.

Les travaux réalisés au Québec par Deguire et ses collaborateurs (1996) et par Bessette (1999) rapportent également que les étudiants adultes ont le sentiment de ne pas avoir les mêmes objectifs de réussite que leurs condisciples plus jeunes. Ce qui ressort davantage dans l'étude de Bessette (1999), c'est le manque de préparation, voire le choc que vivent les étudiants adultes en arrivant dans une classe où ils se retrouvent avec autant de jeunes. Force est de constater que des propos similaires sont exprimés 20 ans plus tard par les étudiants rencontrés.

Bien entendu, la cohabitation n'amène pas que des inconvénients ou des aspects négatifs. Plusieurs étudiants adultes y voient clairement des avantages et des bénéfices qui peuvent être regroupés en trois ensembles : 1) l'entraide et l'échange (conseils, expériences, compréhension de la matière), 2) l'apport de nouvelles connaissances (vocabulaire, points de vue, soutien technologique) et 3) l'attitude stimulante des plus jeunes (dépassement de soi, ambiance, développement de l'esprit d'équipe).

En terminant, plusieurs répondants expliquent que les références à l'âge ne sont pas toujours les seuls facteurs qui expliquent les comportements des étudiants. Ils soutiennent que la participation des étudiants est davantage reliée à la motivation et à la personnalité, plutôt qu'à l'âge de l'étudiant. Des commentaires similaires sont faits concernant les travaux d'équipe : les affinités et la maturité priment sur l'âge que peut avoir un étudiant quand vient le temps de choisir ses condisciples. Malgré tout, des étudiants estiment que les affinités et la maturité viennent souvent avec l'âge et que, de ce fait, ils préfèrent être en équipe avec des étudiants adultes.

3.6 Besoins des étudiants adultes

Nous avons abordé le thème concernant les besoins des étudiants à l'égard de leurs études collégiales sous différents angles : programme d'études, rôle du professeur, pédagogie en classe, services offerts et milieu de vie du collège (voir question C5, annexe 1). Il est important de souligner que la formulation de chacune des questions ainsi que la discussion que nous avons eue avec chacun des répondants n'exigeaient pas de faire spécifiquement des liens avec le statut d'adulte des étudiants, comme pour les autres questions. Lors de la codification, nous avons observé que leur propos et les exemples qu'ils donnaient n'illustraient pas toujours des besoins spécifiques liés au fait qu'ils sont des étudiants adultes, mais plutôt au fait qu'ils sont « tout simplement » étudiants. C'est pourquoi notre travail de codification et d'analyse nous a amenés à distinguer les éléments de réponse dans les propos des répondants en tenant compte du fait qu'ils réfèrent explicitement à leur statut d'adulte ou pas. C'est pour cette raison que la présentation des données dans cette section, notamment dans les tableaux de fréquences, distingue les éléments de réponse qui font une « référence spécifique au statut d'adulte » de ceux pour lesquels il n'y a « aucune référence spécifique au statut d'adulte ». À titre d'exemple, voici des extraits d'entretien qui ont été codifiés comme « référence au statut d'adulte » : « Quand j'ai fait mon autre DEC, il n'y avait pas d'internet » ; « C'est plus mes priorités d'adulte » ; « Tu sais comment est-ce qu'on était à 16 ans! ». Voici d'autres extraits ne faisant « aucune référence spécifique au statut d'adulte » : « [...] la cafétéria, c'est bien, puisque quand on n'a pas le temps de se faire un lunch ». « Je dirais que l'accompagnement des professeurs est excellent. Ils sont très dévoués, on a l'aide à la réussite pour pouvoir poser nos questions [...] et ils nous attendent. On leur écrit [...] et ils nous répondent sans problème ». « [...] les cours complémentaires dans un domaine technique, c'est trois heures par semaine. Trois heures dans une technique, c'est du temps considérable. Quand tu choisis de faire une technique, c'est parce que tu vas dans un domaine que tu as choisi, tu n'as pas besoin d'ouvrir tes horizons à autre chose ».

Enfin, ces extraits montrent que plusieurs besoins exprimés lors des rencontres étaient déjà satisfaits. Ainsi, les besoins mentionnés dans cette section n'indiquent pas nécessairement des lacunes ou des manques à combler.

3.6.1 Les besoins à l'égard du programme

La première question posée aux étudiants sur le thème des besoins cherche à identifier ceux qu'ils estiment importants à l'égard du programme d'études. Selon l'approfondissement de leur réponse, nous les relançons avec les thèmes suivants : la durée du programme, le rythme, les exigences, la charge de travail, le calendrier scolaire, le stage et le lieu de stage. Le tableau 16 présente les éléments de réponse recueillis.

Tableau 16 Besoins à l'égard du programme d'études

	Référence au statut d'adulte	Aucune référence au statut d'adulte	Total
	<i>n</i> %	<i>n</i> %	<i>n</i> %
Un programme plus court	10 47,6 %	6 28,6 %	16 76,2 %
Une charge de travail allégée	6 28,6 %	4 19,0 %	10 47,6 %
Un meilleur équilibre dans les exigences du programme	5 23,8 %	8 38,9 %	13 61,9 %
Un programme axé sur la pratique	2 9,5 %	10 47,6 %	12 57,1 %
Modifier les spécificités du programme	1 4,8 %	2 9,5 %	3 14,3 %
Création de groupes homogènes	1 4,8 %	1 4,8 %	2 9,5 %
Formation qui offre plusieurs possibilités d'emploi	- -	1 4,8 %	1 4,8 %

À la lecture de ces données, nous pouvons constater que le principal besoin exprimé faisant explicitement référence au statut d'adulte (47,6 %) concerne la durée du programme. En

effet, plusieurs répondants soulignent le besoin de faire leurs études rapidement afin de « reprendre leur vie d'avant » et de pouvoir retourner sur le marché du travail. « Je n'aurais pas été prêt à faire mes études en quatre ans parce que je n'ai pas de temps. Un an, c'est un an de salaire et un an de ma vie. » (Homme, 27 ans) Ils expriment ainsi le besoin d'un programme plus court. D'autres mentionnent qu'en raison de leur âge et des pertes financières liées à leurs études, ils ne peuvent s'éterniser sur les bancs d'école. Pour certains, le programme pourrait être réorganisé de façon à le rendre moins long, sans toutefois perdre le contenu nécessaire. Ils remarquent que certains contenus sont redondants ou, encore, que du travail pourrait être fait à l'extérieur des cours pour avancer plus rapidement dans la matière. Une version accélérée du programme serait appréciée ou de moins longues vacances d'été pourraient être des options envisagées.

Le programme se fait en deux ans. Personnellement, j'aurais préféré qu'il se fasse en un an et demi. Pourquoi ne pas l'allonger avec une session d'été ? Ensuite, on revient à l'automne, puis on retourne sur le marché du travail. Ce serait plus intensif. (Femme, 33 ans)

La durée du programme. Le fait que ça soit en deux ans, c'est vraiment bien parce que je vais pouvoir retourner assez rapidement sur le marché du travail. Donc, des études pas trop longues. Pour moi, c'est important que ça ne soit pas trop long. Trois ou quatre ans, je n'aurais pas pu me le permettre. (Femme, 30 ans)

Toujours dans la catégorie des besoins référant explicitement au statut d'adulte, 28,6 % des étudiants rencontrés souhaitent une diminution de la charge de travail. Leurs propos s'articulent principalement autour de deux thèmes : les cours de formation générale et le travail à l'extérieur de la classe. Certains disent que leurs cours de formation générale ajoutent un surplus de travail, ce qui fait en sorte qu'ils manquent de temps pour étudier, réaliser leurs travaux comme ils le voudraient ou leurs activités et obligations extrascolaires quotidiennes. En revanche, ajouter une année pour faire leurs cours de base avant leur inscription dans leur programme retarderait leur diplomation. D'autres répondants souhaiteraient ne pas avoir de travaux à l'extérieur des cours afin d'avoir du temps pour reprendre leur souffle après des journées de huit heures en classe. Par contre, la réduction

de la charge de travail ne doit toutefois pas venir à l'encontre de l'idée de raccourcir la durée du programme.

Je voudrais que l'horaire soit moins chargé, mais s'il est moins chargé, je ne voudrais pas allonger la durée du programme, je veux le faire en deux ans. Alors, je n'ai pas le choix de suivre le rythme. (Homme, 38 ans)

Certains répondants considèrent qu'il serait difficile de diminuer la charge de travail tout en conservant la qualité du programme.

Au niveau de la charge de travail, le domaine exige ça, peu importe le collègue. Mais étant donné qu'il y a beaucoup de stages, je vois ceux qui n'ont pas de famille, qui habitent chez papa et maman, qui ne font pas leur lavage, qui ne font pas leur bouffe... Ils en arrachent dans leur temps. Fait que je pense que c'est vraiment un besoin de diminuer la charge de travail. Est-ce que c'est réaliste avec le programme, je ne le sais pas ? (Femme, 41 ans)

En ce qui concerne l'équilibre des exigences du programme, cinq répondants (23,8 %) font explicitement des commentaires en lien avec le fait qu'ils sont adultes. Leurs propos révèlent que, dans certains programmes, le niveau d'exigence est parfois trop faible ou parfois trop élevé. Il est aussi mentionné qu'il est important de maintenir un bon rythme d'enseignement pour garder l'attention des étudiants.

Je pense que la barre pourrait être plus haute. Je me dis qu'il y a des étudiants, surtout des plus jeunes, peut-être parce qu'ils n'ont pas l'expérience du marché du travail, ils ne voient pas les réalités du marché du travail. Alors, quand ils vont arriver sur le marché du travail, ils vont faire le saut parce qu'ils ne savent pas comment parler aux clients, ils ne savent pas comment se présenter, ils ne savent pas nécessairement comment livrer un produit de qualité. La clientèle voit toutes ces choses-là. Comme j'ai beaucoup d'expérience sur le marché du travail, je le sais qu'il faut vraiment être prête, puis qu'il faut être solide quand on arrive sur le marché du travail. Alors, je pense qu'en milieu scolaire, ça devrait vraiment être mis de l'avant davantage. (Femme, 39 ans)

Il y a deux cours en particulier où beaucoup d'étudiants vont les faire ailleurs parce que les exigences sont tellement folles qu'on n'aurait pas pu les faire en même temps que les autres cours. Il faudrait donc qu'ils adaptent les exigences de certains cours qui demandent un volume d'étude et de travail

insensé. C'est un cours de niveau universitaire. Je le sais, puisque j'en ai fait à l'université. (Femme, 41 ans)

De manière plus marginale, dans les besoins référant explicitement au statut d'adulte, 9,5 % des répondants expriment le besoin d'un programme d'études axé sur la pratique, avec des stages reliés au domaine d'études. « C'est pour ça que je venue ici. On a trois stages de deux mois durant nos trois années. J'aime mieux pratiquer ce que j'ai à faire plutôt que de l'apprendre en classe. Heureusement qu'ils sont rémunérés, sinon ça compliquerait les choses. » (Femme, 25 ans) Il est à noter qu'au total, 57,1 % des étudiants adultes mentionnent ce besoin. Ils insistent sur la pertinence de tout ce qui permet de mettre en pratique les réalités du futur métier : stages en milieu de travail, simulations, exercices pratiques, etc. Selon eux, cette approche leur permet de mieux retenir ce qui est enseigné. Ils apprécient aussi les cours dont le contenu et les liens avec le métier enseigné sont clairs et pertinents.

Également, un étudiant (4,8 %) exprime l'idée qu'il faut « modifier certaines spécificités du programme » en lien avec le fait qu'il est adulte. Le répondant qui fait un lien explicite avec le fait qu'il est adulte aborde la question des frais reliés à l'achat d'uniforme, frais de sortie, etc. Pour les étudiants qui ont déjà des responsabilités financières, ces frais peuvent apparaître exorbitants et des solutions de rechange seraient bienvenues. Un autre étudiant (4,8 %) souhaite la création de groupes homogènes : mettre ensemble les étudiants qui font un retour aux études.

Enfin, seul un étudiant (4,8 %) qui ne fait pas référence à son statut d'adulte exprime le besoin d'avoir accès à une formation qui pourra lui offrir plusieurs possibilités d'emploi.

3.6.2 Les besoins à l'égard du rôle du professeur

Nous avons également questionné les étudiants adultes afin de connaître leurs besoins à l'égard du rôle des professeurs. Encore une fois, selon l'approfondissement de leur réponse, nous relançons la discussion autour des thèmes suivants : l'accompagnement de l'étudiant et la discipline en classe. Le tableau 17 présente les éléments de réponse recueillis.

Tableau 17 Besoins à l'égard du rôle des professeurs

	Référence au statut d'adulte	Aucune référence au statut d'adulte	Total
	<i>n</i> %	<i>n</i> %	<i>n</i> %
Respect et application des règles	12 57,1 %	3 14,3 %	15 71,4 %
Compétence de la matière enseignée	4 19,0 %	4 19,0 %	8 38,1 %
Disponibilité et accessibilité du professeur	1 4,8 %	18 85,7 %	19 90,5 %
Souplesse et ouverture	1 4,8 %	- -	1 4,8 %
Connaissance et soutien technologiques	- -	2 9,5 %	2 9,5 %
Application d'équité entre les étudiants	- -	2 9,5 %	2 9,5 %
Cours magistraux	- -	1 4,8 %	1 4,8 %

D'abord, une forte proportion d'étudiants souligne avoir besoin de voir les règles respectées, dont 57,1 % des étudiants qui font un lien explicite avec leur statut d'adulte. Ce respect et cette application des règles de la part du professeur peuvent prendre différentes formes : discipline en classe, règles de classe, règles du programme, plan de cours, échéanciers, heures de cours, congés indiqués au calendrier, etc. L'idée de la discipline en classe ressort souvent dans leurs commentaires. Il y aurait souvent « du niaisage » des « plus jeunes » que les professeurs « laissent aller ». Ils aimeraient par moments que les professeurs interviennent un peu plus. Voici comment quelques-uns des répondants s'expriment sur ce sujet :

Dans notre classe, on a des bébés de 16, 17 ans. [...] Moi, je n'ai pas de temps à perdre, puis *let's go*, on enchaîne. Souvent, tu as ceux-là qui n'écoutent pas, tu as ceux qui magasinent, tu as ceux qui font du Facebook. Puis, quand les explications sont finies, ils lèvent la main, puis : « Je n'ai pas compris. » [...] Des fois, les professeurs n'en tiennent pas rigueur, ils ne font pas la discipline, ils font du laisser-aller ou ils ferment les yeux. (Femme, 32 ans)

Ça serait la discipline parce que cela nous rend un peu fous. C'est arrivé dans beaucoup de classes, les gens plus jeunes, ils s'installent au fond de la classe, puis, blablabla... tatata... Toi, tu écoutes le professeur, mais ils sont en arrière de toi, puis tu entends leur vie. Puis, le professeur le voit, mais... j'en ai rarement vu intervenir... C'est comme s'ils se disent : « Ils sont supposés écouter, s'ils n'écoutent pas, ce sont eux les pires. » Mais ça dérange tout le monde en classe. Puis ç'a été assez loin qu'à un moment donné, on a rencontré le professeur à la fin du cours pour lui dire : « Écoute, il faudrait faire de quoi. » (Femme, 32 ans)

La discipline. Des fois, il y en a que ça se voit qu'ils sortent du secondaire. Ils dérangent la classe. Mais, en même temps, le professeur au cégep, il n'est plus là pour faire de la discipline. Tu sais, je ne reproche pas à un professeur de ne pas en faire, souvent il va avertir le monde, mais à un moment donné... (Homme 27 ans)

C'est sûr que les jeunes du secondaire s'attendent un peu moins à écouter en classe, à faire leurs travaux. C'est sûr que si les professeurs portaient plus attention aux étudiants qui sortent du secondaire, qui écoutent moins, qui font un peu plus de brouhaha dans la classe, ça donnerait peut-être une chance à ceux qui veulent vraiment se concentrer, ceux qui sont enlignés vers la réussite. (Femme, 24 ans)

Certains répondants soulignent même que les professeurs apprécient la présence des adultes en classe en ce qui concerne la discipline et la gestion de classe :

Souvent, ce sont nos professeurs qui le disent : « On aime ça qu'il y ait des adultes dans les classes, ça fait des classes qui sont beaucoup plus tempérées, moins de niaisage, moins de Facebook d'ouverts. On dirait que les adultes tempèrent l'aspect... du "j'arrive du secondaire" des jeunes. » (Homme, 38 ans)

Quatre étudiants adultes (19,0 %) font un lien explicite avec leur statut en ce qui concerne la compétence du professeur à l'égard de sa matière. De manière générale, les étudiants désirent des professeurs qui connaissent leur matière, des professeurs dynamiques qui savent soutenir l'intérêt des étudiants, qui présentent des cours organisés et cohérents (dans la matière et dans les évaluations), et ce, sans redondance avec le contenu d'autres cours. Certains étudiants adultes possèdent parfois des expériences professionnelles assez pointues et ils se questionnent sur les compétences de certains de leurs professeurs. Bien

que ces commentaires ne soient pas généralisés, ils soulèvent toutefois une réalité, celle des besoins particuliers des étudiants adultes.

Par exemple, pour les cours qui demandent des connaissances spécifiques [titres des cours], où ça te prend un *background*, ici au collège, c'est n'importe quel professeur. Nous, on a une expérience. Des fois, on a plus d'expérience et de connaissances que le professeur. Ce n'est pas adapté au fait que tu as des gens qui font des retours aux études. (Femme, 32 ans)

C'est peut-être parce que j'ai la chance de le vivre que j'arrive avec un bagage plus important que le gars qui enseigne... Je le confronte par rapport à mon bagage, puis je le vois déstabilisé. À ce moment-là, je vais me taire, je vais dire : « C'est son cours. » Ce n'est pas normal que des étudiants me posent la question à moi au lieu de la poser au professeur. (Homme, 26 ans)

Leur expérience et leur crédibilité. Malheureusement, j'ai eu des professeurs qui n'étaient pas crédibles. Ils disaient des choses, et je le savais que ce n'était pas vrai. Donc, à ce moment-là, je suis désintéressée du cours. Je vérifie tout ce que le professeur dit, ça me dérange vraiment beaucoup. C'est malheureux de voir un professeur qui n'a pas assez d'expérience pour être où il est. C'est sûr qu'il faut donner la chance au coureur, mais des fois... il y a des choses que... (Femme, 30 ans)

Ensuite, le tableau 17 permet d'observer qu'un grand nombre d'étudiants (90,5 %) soulignent l'importance de la disponibilité et de l'accessibilité du professeur. De façon générale, les étudiants rencontrés sont très satisfaits de cette disponibilité. « Ils prennent toujours le temps de t'expliquer et ne considèrent jamais que tu es supposée d'avoir compris malgré les explications. Tu peux demander et redemander, jamais ils ne refusent de nous répondre. » (Femme, 41 ans) Ils apprécient pouvoir joindre leurs professeurs pour avoir des réponses à leurs questions au moment où ils en ont besoin. Plusieurs ont mentionné avoir accès à une plage horaire hebdomadaire, consacrée à l'aide à la réussite. De plus, il semble très facile de rejoindre les professeurs par courriel, à leur bureau ou encore au moyen de l'affichage de l'horaire sur leur porte de bureau, ce qui permet aux étudiants d'aller les rencontrer dans leur local de classe au moment d'une pause. Nous constatons que, pour la très grande majorité des étudiants adultes rencontrés, ce besoin n'est pas lié au fait qu'ils sont adultes puisque seul un étudiant lie ce besoin de disponibilité et d'accessibilité avec le fait qu'il est adulte. Il souligne que ses professeurs sont

disponibles pour répondre à des courriels à tous moments de la journée, ce qui lui permet d'être plus souvent à la maison (il a trois enfants). Ce même répondant mentionne aussi l'importance de l'ouverture et de la souplesse dont font preuve ses professeurs au regard de son statut d'étudiant adulte, dans son cas, sa situation parentale :

Moi, dans mon cours, la plupart des étudiants ont une vie familiale. Les professeurs sont très conscientisés par ça. Ils laissent en masse de temps pour les travaux. J'admire ça parce que, tu sais, il y a des fois ils arrivent et disent : « OK, regardez, ne vous stressiez pas. » [...] Ou encore... « On n'est pas arrivé à temps, ce n'est pas grave. Écoutez, je vous donne plus de temps. Au pire, on va finir une heure plus tôt, allez le faire à la maison. Vous allez sauver le trafic pour pouvoir profiter de votre soirée avec votre famille au lieu de travailler le soir. » Il y en a qui font ça. Je fais comme « wow! ». (Homme, 36 ans)

Même si les mentions de ces besoins en lien avec le fait d'être un étudiant adulte demeurent des exceptions, il n'en demeure pas moins que ces propos révèlent des situations et des besoins particuliers des étudiants adultes.

Enfin, quelques besoins sont exprimés par les répondants même s'ils ne font pas de lien explicite avec leur statut d'étudiant adulte. On peut noter un besoin à l'égard des connaissances et du soutien technologiques (9,5 %), de l'équité entre les étudiants (9,5 %), notamment dans la correction des travaux et leur évaluation, ainsi que le besoin de cours magistraux (4,8 %).

3.6.3 Les besoins à l'égard de la pédagogie en classe

La troisième catégorie de besoins abordée concerne ceux à l'égard de la pédagogie en classe. Une fois de plus, selon l'approfondissement des réponses des étudiants, nous relançons les échanges autour des thèmes suivants qui touchent à l'enseignement en classe : théorie, exercices pratiques, table ronde, travail d'équipe, utilisation des TICS (Moodle, Col.NET, Omnivox), laboratoire informatique, etc.

Tableau 18 Besoins à l'égard de la pédagogie en classe

	Référence au statut d'adulte	Aucune référence au statut d'adulte	Total
	<i>n</i> %	<i>n</i> %	<i>n</i> %
Exigences et difficultés reliées aux travaux d'équipe	4 19,0 %	8 38,1 %	12 57,1 %
Utilisation des TICS et matériel technologique	3 14,3 %	8 38,1 %	11 52,4 %
Travaux pratiques pour la compréhension de la matière	1 4,8 %	18 85,7 %	19 90,5 %
Utilisation d'une pédagogie diversifiée	1 4,8 %	11 52,4 %	12 57,1 %
Rythme du cours plus lent : approfondissement de la matière	- -	7 33,3 %	7 33,3 %
Accès à du matériel adéquat et spécifique à la formation	- -	4 19,0 %	4 19,0 %
Nombre d'étudiants par groupe	- -	1 4,8 %	1 4,8 %

D'abord, nous constatons que, contrairement aux besoins concernant le programme d'études et le rôle du professeur, les besoins liés à la pédagogie en classe sont moins explicitement abordés avec le fait d'être un étudiant adulte. Certes, 19,0 % des étudiants adultes ont mentionné la question des exigences et de la difficulté des travaux d'équipe. Bien évidemment, cette question dépasse les besoins de la pédagogie en classe, mais comme nous l'avons vu à la section 3.5, c'est un élément épineux pour les étudiants adultes. Les étudiants soulignent les difficultés à concilier les horaires de tous, le manque d'implication des membres de l'équipe et les différences d'objectifs à atteindre pour la réussite du travail. Voici comment deux étudiants s'expriment à ce propos :

Pour une personne qui a une famille, l'horaire ne correspond pas avec celles qui n'en ont pas. [...] Des fois, je fais le travail au complet parce que je n'ai jamais de nouvelles de mes coéquipiers. Je leur demande de faire des tâches, mais on ne me les envoie pas, alors, je finis par tout faire. (Femme, 39 ans)

C'est très dur de travailler en groupe avec des jeunes qui sont souvent sur le party et qui te disent qu'ils n'ont pas eu le temps de faire leur travail. Je n'ai pas plus de temps que les jeunes qui n'ont que 17 ans et qui n'ont pas d'obligations. (Femme, 38 ans)

Pour contourner certaines contraintes, certains suggèrent de planifier du temps en classe pour leur réalisation.

Ensuite, trois étudiants (14,3 %) évoquent des besoins concernant l'utilisation des TIC et du matériel technologique. Ce besoin en est un de soutien. Ils doivent s'adapter à des technologies qui n'existaient pas lorsqu'ils étaient à l'école. Il s'agit généralement d'une adaptation qui ne cause pas de réel problème :

Au début quand je suis arrivée, je dirais comme... *Omnivox*... j'étais un peu perdue. Je n'avais aucune idée de ce que c'était. Ce n'était pas là, je pense, quand j'ai fait mon premier DEC. On dirait que tous les élèves savaient c'était quoi, alors, il a fallu que je patine un peu là pour savoir c'était quoi. Le *Classroom* sur Google aussi, j'avais de la difficulté au début. On dirait que tous les élèves savaient c'était quoi. Tout ce qui était informatique, c'était normal pour eux parce que probablement que les professeurs le faisaient déjà depuis quelques années puis que les élèves devaient le faire au secondaire. J'ai trouvé ça compliqué. (Femme, 38 ans)

Col.NET, j'aime ça au bout. Quand j'ai fait mon autre DEC, il n'y en avait pas tellement d'Internet. Ça, je trouve ça le *fun*. Tu es tout le temps à jour, tu sais ce qui se passe. Les professeurs t'envoient tous les documents là-dessus. (Femme, 39 ans)

C'est sûr que je savais comment travailler avec Word, Excel, PowerPoint. [...] Alors, ce cours-là permet vraiment de mieux travailler avec la technologie. Tu sais, même si j'ai 28 ans, je n'ai pas toujours eu d'ordinateur chez mes parents quand j'étais jeune ou même Internet. (Homme, 28 ans)

Pour l'ensemble des étudiants adultes rencontrés, les besoins exprimés au regard de l'utilisation des TIC et du matériel technologique soulignent leurs besoins d'avoir accès à du matériel informatique à jour, de recevoir de l'aide pour l'utilisation des outils technologiques, de suivre des formations pour l'utilisation de matériel ou de logiciels et d'acquérir les connaissances nécessaires pour l'utilisation des outils informatiques utilisés en milieu de travail.

Également, un étudiant adulte mentionne avoir besoin de « travaux pratiques pour la compréhension de la matière » en lien avec le fait qu'il est un étudiant adulte. Un autre

mentionne le besoin d'une « pédagogie diversifiée », toujours en lien avec le fait qu'il est un étudiant adulte.

Bien entendu, le tableau 18 montre que beaucoup plus de répondants ont mentionné différents besoins sur le plan pédagogique, mais sans les articuler dans une logique d'étudiants adultes. On y retrouve :

- les travaux pratiques pour la compréhension de la matière (85,7 %) (les stages, les exercices pratiques, les exemples visuels, les évaluations formatives et sommatives qui assurent une meilleure compréhension du contenu théorique) ;
- l'utilisation d'une pédagogie diversifiée (52,4 %) (les tables rondes, les cours interactifs, les exercices pratiques, les cours magistraux, l'utilisation de l'informatique, les supports visuels, etc., qui permettent de demeurer attentif et intéressé) ;
- les exigences et difficultés liées aux travaux d'équipe (38,1 %) (le manque d'encadrement, les difficultés à trouver des disponibilités, les différences de priorités, l'iniquité dans la réalisation du travail) ;
- l'utilisation des TIC et du matériel technologique (38,1 %) (le soutien et la formation des professeurs et des étudiants pour l'utilisation des outils technologiques : logiciels, Word Pad, outils d'exploitation MAC pour les étudiants qui l'utilisent, matériel récent, accès au visionnement asynchrone des cours) ;
- le rythme du cours (33,3 %) (le temps alloué en classe pour intégrer et approfondir la matière ou des lectures et des exercices afin de favoriser la compréhension chez les étudiants) ;
- l'accès à du matériel adéquat et spécifique à la formation (19,0 %) (les logiciels spécialisés utilisés dans le domaine d'études) ;
- limiter le nombre d'étudiants par groupe (4,8 %) (un meilleur accompagnement des étudiants).

Étant donné que leurs propos ne permettent pas de lier ces éléments de réponse explicitement au fait qu'ils soient adultes, les besoins des étudiants adultes pourraient-ils donc être les mêmes que tous les étudiants sur le plan pédagogique ?

3.6.4 Les besoins à l'égard des services offerts

L'avant-dernier thème abordé sur les besoins concerne les services offerts. La discussion s'est déroulée autour des sujets suivants : orientation, aide pédagogique, soutien à l'apprentissage, aide financière, placement, services administratifs (besoin de formulaires), Centre de la petite enfance, etc. Le tableau 19 présente les éléments de réponse recueillis.

Tableau 19 Besoins à l'égard des services offerts

	Référence au statut d'adulte	Aucune référence au statut d'adulte	Total
	<i>n</i> %	<i>n</i> %	<i>n</i> %
Planification des horaires	6 28,6 %	6 28,6 %	12 57,1 %
CPE dans le collège	5 23,8 %	- -	5 23,8 %
Service d'orientation	2 9,5 %	2 9,5 %	4 19,0 %
Service des finances	1 4,8 %	3 14,3 %	4 19,0 %
Heures de disponibilité des services offerts	1 4,8 %	2 9,5 %	3 14,3 %
Transport pour les stages	1 4,8 %	- -	1 4,8 %
Cafétéria	- -	11 52,4 %	11 52,4 %
Soutien pour remplir des formulaires	- -	9 42,9 %	9 42,9 %
Activités d'accueil	- -	6 28,6 %	6 28,6 %
Soutien à l'apprentissage	- -	7 33,3 %	7 33,3 %
Disponibilité de la direction	- -	3 14,3 %	3 14,3 %
Soutien psychosocial	- -	2 9,5 %	2 9,5 %
Casiers plus grands	- -	1 4,8 %	1 4,8 %
Locaux pour étudier	- -	1 4,8 %	1 4,8 %
Service d'API (aide pédagogique individuel)	- -	1 4,8 %	1 4,8 %

Une majorité de répondants exprime des besoins concernant la planification des horaires, dont 28,6 % font un lien explicite avec leur statut d'étudiant adulte. Ils aimeraient recevoir leur horaire de cours à l'avance et non quelques jours avant le début des cours afin de pouvoir planifier et organiser leur temps (organisation familiale, horaire de travail, etc.).

Ils aimeraient aussi avoir un horaire de cours mieux équilibré dans la semaine. Cela éviterait des déplacements pour n'assister qu'à un seul cours en milieu de journée, ce qui hypothèque aussi une journée de travail. Certains préféreraient avoir leurs cours plus condensés et avoir une journée de moins en classe pour travailler ou vaquer à leurs obligations. Ce temps pourrait être utilisé pour les rendez-vous divers qui ne sont généralement qu'accessibles que sur les heures de bureau, en semaine (médecin, etc.). Des étudiants voient aussi des problématiques entre les heures de cours et les réalités parentales, puisqu'il leur est difficile de concilier leur horaire à celui des enfants (ouverture et fermeture des CPE, horaires scolaires des enfants) :

Finir à 20h30, ce n'est pas viable avec des enfants, c'est compliqué. Mon idéal serait de finir à 15h00 ou 16h00. (Femme, 38 ans)

Ben, c'est sûr que... j'ai... je n'aime pas ça aller chercher mon enfant à cinq heures et demie. Ça, c'est certain. (Homme, 38 ans)

Aussi, une participante mentionne qu'elle aimerait voir le calendrier scolaire respecté, plus précisément la semaine de relâche. Pour elle, durant cette période, il ne devrait pas y avoir de travaux ou de stage afin d'utiliser ce temps pour se mettre à jour, se reposer, etc. Elle propose de décaler la semaine de relâche dans leur programme, s'il est impossible de mettre les stages à un autre moment. Enfin, une autre participante apprécierait un calendrier scolaire plus court, semblable à celui des universités.

Quelques enjeux familiaux sont évoqués en lien avec la planification des horaires mais, encore plus spécifiquement, cinq répondants (23,8 %) mentionnent que la présence d'un CPE dans leur collège est un besoin évident. Pour eux, cela diminuerait le nombre de déplacements, les retards, etc., et leur permettrait d'avoir plus de temps pour faire autre

chose. « Si je pouvais amener le petit au CPE et aller à mes cours, j'aurais plus de temps avec lui, ce serait moins stressant que de courir partout en ville, en plus que je fais tout ça en autobus. » (Femme, 37 ans)

Néanmoins, une des participantes ne partage pas ce point de vue, puisqu'elle préfère ne pas mélanger l'école et les responsabilités familiales. « Je ne l'aurais pas amené ici parce que c'est trop proche de moi, il va le savoir et il va me demander continuellement. Aussi, ma famille et mes amis habitent près de chez moi, alors si j'ai besoin, c'est plus facile pour eux s'il est proche. » (Femme, 39 ans)

Quelques répondants (19,0 %) expriment des besoins à l'égard des services d'orientation, dont deux étudiants (9,5 %) qui font des liens intéressants avec leur statut d'étudiant adulte. À ce sujet, une participante mentionne que les notes inscrites au bulletin représentent une réalité passée des compétences scolaires et elles ne tiennent malheureusement pas compte des expériences acquises au fil des ans. Une meilleure connaissance et une sensibilité aux réalités des étudiants adultes semblent nécessaires :

L'orientation est importante, sauf qu'il y a des lacunes. Le premier orienteur que j'ai vu quand je suis arrivée ici, il a regardé mon parcours au niveau collégial. Tout ce qu'on a comme données, c'est ce j'ai fait au cégep avant et c'était cahoteux. Il m'a dit : « Ça va être difficile, tu ne vas peut-être pas y arriver, tu as peut-être pris trop de cours. » Puis là, il a douté de mes compétences. Je lui ai répondu que j'avais fait un BAC qui était quand même prenant en étant enceinte. Puis, je lui ai demandé : « Pourquoi vous doutez de moi ? Ce que vous me montrez-là, j'ai fait ça il y a 20 ans, je n'étais ni motivée, ni à mon affaire, ni présente à mes cours, ni... » C'est un autre contexte. (Femme, 41 ans)

En ce qui concerne le « service des finances » (19,0 %), dont un répondant (4,8 %) réfère à son statut d'adulte, les prêts et bourses sont une aide précieuse, mais d'autres formes d'aide, comme le paiement mensuel des frais de scolarité serait facilitant pour la gestion du portefeuille des étudiants. Rappelons pour ce dernier élément que la recherche s'est déroulée dans des collèges privés subventionnés où les frais de scolarité sont plus élevés.

Aussi, 14,3 % des répondants expriment un besoin concernant les heures de disponibilité des services offerts dont un répondant (4,8 %) réfère spécifiquement à son statut d'adulte. Ces étudiants désirent avoir une plus grande accessibilité à certains locaux, principalement les laboratoires ou ils apprécient la flexibilité des horaires reliés au centre d'aide en français. Le seul répondant (4,8 %) qui réfère à son statut d'adulte mentionne le manque de services offerts pour l'organisation des transports pour se rendre dans les lieux de stage. Cette réalité l'oblige à voyager avec ses condisciples et restreint son temps pour retourner chercher ses enfants à la garderie.

Enfin, sans entrer dans les détails de chacun d'eux, plusieurs autres besoins sont soulignés par les étudiants rencontrés sans toutefois faire de liens explicites avec le fait d'être un étudiant adulte à l'enseignement régulier collégial.

Mentionnons que 52,4 % des répondants parlent de la cafétéria en expliquant qu'ils aimeraient que celle-ci soit ouverte en permanence, qu'ils aient accès à plus de repas santé, qu'il soit possible de payer par carte de guichet ou de crédit et que les prix soient adaptés aux moyens financiers des étudiants. Un autre besoin concerne le soutien pour remplir des formulaires (42,9 %). À ce sujet, il est principalement question des formulaires pour les prêts et bourses. « Comme j'ai eu un peu de difficultés avec mes prêts et bourses, je suis allée voir quelqu'un qui m'a aidée et ça a été très simple, là. Il connaissait bien les démarches à faire. » (Femme, 38 ans) Également, les activités d'accueil en début de session sont mentionnées par 28,6 % des étudiants rencontrés. Le soutien à l'apprentissage (33,3 %) est aussi un incontournable pour la réussite de certains étudiants. Pour ce besoin, il est question du centre d'aide en français, des services adaptés et de l'accès à des centres d'aide disciplinaire (philosophie, sciences humaines ou français, par exemple). Quelques participants (14,3 %) mentionnent la disponibilité de la direction. Ils font référence à l'accessibilité des membres de la direction et de leur écoute à l'égard des besoins des étudiants. Le soutien psychosocial (9,5 %) fait référence aux services d'un travailleur social ou d'un psychologue. Le besoin de casiers plus grand, de locaux pour étudier et l'accès à un aide pédagogique individuel (API) sont chacun mentionnés par un répondant.

3.6.5 Les besoins à l'égard du milieu de vie du collège

La dernière catégorie de besoins abordée concerne ceux à l'égard du milieu de vie du collège. Selon l'approfondissement des réponses des étudiants, nous relançons la discussion autour des thèmes suivants : accueil, accessibilité (transport en commun, stationnement), cafétéria, activités étudiantes (salon étudiant, café étudiant, souper de groupe, sorties, fête de la rentrée), activités parascolaires (activités sportives, activités artistiques : chorale, théâtre). Le tableau 20 présente les éléments de réponse recueillis.

Tableau 20 Besoins à l'égard du milieu de vie du collège

	Référence au statut d'adulte	Aucune référence au statut d'adulte	Total
	<i>n</i> %	<i>n</i> %	<i>n</i> %
Accessibilité du collège et transport en commun	1 4,8 %	9 42,9 %	10 47,6 %
Activités sportives	1 4,8 %	7 33,3 %	8 38,1 %
Stationnement	- -	11 52,4 %	11 52,4 %
Activités étudiantes	- -	7 33,3 %	7 33,3 %
Lieu de rencontre pour les étudiants	- -	5 23,8 %	5 23,8 %
Résidences	- -	1 4,8 %	1 4,8 %
Température dans les locaux	- -	1 4,8 %	1 4,8 %

Les éléments de réponse du tableau 20 permettent de constater que les besoins les plus fréquemment mentionnés sur ce thème font peu référence au statut d'adulte. En fait, seuls les besoins concernant l'accessibilité du collège et le transport en commun et les activités sportives sont mentionnés chacun par un étudiant adulte.

Il n'en demeure pas moins que des besoins sont exprimés par les répondants, même si ces derniers ne font pas de lien explicite avec leur statut d'étudiant adulte. Les répondants qui abordent la question de l'accessibilité du collège et du transport en commun (47,6 %)

critiquent le manque d'accessibilité aux collègues par le réseau d'autobus, ce qui rend l'utilisation de la voiture plus pratique. D'autres soulignent que, malgré le service d'autobus disponible, l'habitude de voyager avec leur propre voiture ou l'éloignement de leur domicile motive leur choix de déplacement. Le seul étudiant qui laisse entendre qu'un besoin existe concernant l'accessibilité du collège et son statut d'étudiant adulte explique que les déplacements quotidiens sont très compliqués pour lui, puisqu'il doit déposer ses enfants à des endroits différents le matin et que le cégep n'est pas sur son chemin. Il est intéressant de noter que les autres parents étudiants n'ont pas explicitement fait de lien avec leur statut d'étudiant adulte en mentionnant ce besoin. Enfin, pour plusieurs participants parents qui doivent transiter par les CPE ou autres endroits, il est plus pratique de se déplacer en voiture qu'en autobus, et ce, malgré l'offre.

Parmi les huit répondants (38,1 %) qui ont mentionné les activités sportives, certains y participent et d'autres aimeraient y participer. Soit ils manquent de temps, de choix, d'encadrement ou d'accessibilité. Pour le seul répondant ayant fait un lien explicite avec le statut d'étudiant adulte, ces propos s'articulent autour du manque de temps.

Le stationnement est un besoin mentionné par 52,4 % des étudiants rencontrés. Aucun répondant ne fait de lien explicite avec le fait d'être un étudiant adulte. Certains collègues offrent suffisamment d'espace alors que d'autres, pas assez. Des collègues ont des frais trop élevés pour la vignette de stationnement alors que d'autres ont très peu de frais.

Le tiers des répondants (33,3 %) expriment des besoins en ce qui concerne les activités étudiantes. Certains aimeraient y participer, mais ne se sentent pas interpellés par ce qui est offert, ils déplorent l'organisation et les coûts ou ils n'ont tout simplement pas le temps à cause de leur horaire et charge de travail. D'autres y participent et apprécient ces activités qui se déroulent souvent à l'heure du dîner. Ils trouvent qu'elles apportent de l'animation et qu'elles permettent d'échanger avec les autres étudiants du collège avec qui ils ne parleraient pas dans d'autres contextes.

Cinq étudiants adultes (23,8 %) constatent qu'il manque un lieu de rencontre pour les étudiants. Soit le salon étudiant est inexistant, soit son aménagement ne répond pas à leurs besoins (un endroit à l'écart pour pouvoir décrocher des études). Un participant (4,8 %) a mentionné son besoin de vivre en résidence et un autre (4,8 %) souligne l'inconstance de température dans les classes. Aucun de ces besoins n'est lié explicitement au fait d'être un étudiant adulte.

3.6.6 Faits saillants et discussion : besoins des étudiants adultes

Au début de cette section, nous avons avisé le lecteur que notre travail de codification et d'analyse nous a amenés à distinguer les éléments de réponse dans les propos des répondants en tenant compte du fait qu'ils réfèrent explicitement à leur statut d'adulte ou pas. Cette synthèse et discussion s'attarderont principalement à ces éléments. Pourquoi s'intéresser aux besoins des étudiants adultes ? Dans la recherche de Bessette (1999), il est rapporté que les étudiants adultes ont le sentiment d'être laissés à eux-mêmes, alors que plusieurs sous-groupes d'étudiants ont droit à des mesures adaptées. Les étudiants adultes aimeraient aussi bénéficier de mesures adaptées à leurs réalités financières et à leurs obligations personnelles (concilier études, famille et emploi, par exemple), profiter d'une reconnaissance de leurs acquis et obtenir plus de soutien technologique. Ils constatent que les établissements n'ont peu, voire pas de mesure, pour leur venir en aide. Comme ils sont des adultes, ils sentent qu'ils doivent s'organiser par eux-mêmes.

Programme d'études

Au sujet des besoins à l'égard du programme d'études, trois éléments de réponse sont mentionnés par les répondants en faisant des liens explicites avec le fait qu'ils sont adultes : un programme d'études plus court, une charge de travail allégée et un meilleur équilibre dans les exigences du programme. Nous avons vu aux sections 3.1 à 3.4 que depuis leur inscription dans le programme d'études, les principaux changements notés par les étudiants concernent le manque de temps pour concilier travail, études et famille. Les difficultés financières sont également présentes et se répercutent dans différentes sphères de leur vie :

sentiment de dépendance envers le conjoint, stress, restrictions alimentaires, sorties, etc. Il n'est donc pas étonnant de constater que la durée du programme et la charge de travail sont des besoins exprimés concernant le programme d'études. Les étudiants soulignent la nécessité de réaliser leurs études rapidement afin de reprendre la vie qu'ils ont dû mettre en veilleuse. Ils affirment que le temps les presse à retourner sur le marché du travail pour combler les pertes financières subies pendant leurs études. Des propos semblables sont rapportés par Bessette (1999) concernant le besoin de retrouver un revenu convenable pour répondre aux besoins de la famille et pour sortir de la pauvreté. Un programme plus court serait donc apprécié, sans toutefois restreindre la qualité du programme. Une version accélérée du programme, une réorganisation permettant de limiter les redondances, l'ajout de contenu à réaliser à l'extérieur des cours ou, encore, la session allongée pendant les vacances d'été peuvent être des solutions envisageables, selon les répondants, pour répondre à ce besoin. Les étudiants souhaitent que la charge de travail soit allégée. Ils identifient deux éléments sur lesquels ils estiment possible d'apporter des changements. D'abord, les cours de la formation générale qui ajoutent du travail et qui diminuent le temps disponible pour les études, pour la réalisation des travaux et pour les obligations personnelles. Ensuite, le fait de devoir réaliser des travaux à l'extérieur des cours qui ne laisse plus de temps nécessaire pour, entre autres, se reposer, passer du temps en famille ou travailler après une journée de cours.

En ce qui concerne les exigences des programmes, un meilleur équilibre est souhaité entre les niveaux de difficulté d'un programme à un autre ainsi qu'une harmonisation dans les collèges qui offrent les mêmes cours.

Les besoins à l'égard du programme d'études se résument à des études de qualité, plus courtes en termes de temps avec une réduction de travaux à réaliser à l'extérieur des cours. Pour répondre à ces besoins, la révision des exigences, dans certains programmes, serait peut-être une piste de solution à envisager. Pour ce faire, une révision des redondances dans les cours et entre les contenus propres à chaque cours, ainsi qu'une révision des compétences à atteindre pourraient peut-être rendre les programmes plus égaux en terme

de difficultés. Cette approche nécessiterait peut-être aussi de revisiter les devis ministériels et voir quel est le temps nécessaire pour chaque formation.

Toujours concernant les étudiants qui évoquent leur statut d'adulte, deux soulignent le besoin d'un programme d'études axé sur la pratique. À ces deux répondants, s'ajoutent dix autres participants qui expriment ce besoin, mais qui ne réfèrent pas explicitement à leur statut d'adulte. Ils soulignent la pertinence de mettre en pratique tout ce qui sera nécessaire pour leur futur métier par plus de stages en milieu de travail, de simulations, d'exercices pratiques inspirés de situations réelles, etc. Ce sont des éléments que l'on retrouve dans l'étude de Bessette (1999) qui rappelle que « [...] les apprenants adultes ont tendance à apprendre à partir de la vie réelle et de leurs expériences » (Bessette, 1999 : 15). En citant Knowles (1990), l'auteure ajoute que les étudiants adultes « assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que (*sic*) [quand] celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles » (Knowles, 1990 : 73 dans Bessette p. 2-13).

Rôle des professeurs

En ce qui concerne les besoins à l'égard du rôle des professeurs, un besoin se démarque des autres : le respect et l'application des règles. Le manque d'intervention des professeurs en ce qui concerne la discipline et la gestion de la classe s'avère un irritant pour plusieurs répondants. Sur ce thème, les doléances des étudiants adultes portent souvent sur le comportement des étudiants plus jeunes en classe. On retrouve aussi, dans l'étude de Bessette (1999), des commentaires selon lesquels les étudiants adultes seraient plus impatients avec les étudiants plus jeunes en ce qui concerne leur indiscipline en classe. Du point de vue des professeurs, ils considèrent les étudiants adultes comme de bons alliés pour maintenir l'ordre. Certes, ils peuvent être des alliés, mais ce n'est pas à eux de le faire. Ce besoin fait bien entendu écho à tout ce qui a été soulevé à la section 3.5 sur la cohabitation avec des étudiants plus jeunes, où les étudiants adultes soulignent fréquemment le manque de maturité des étudiants plus jeunes, leur distraction en classe, leur faible participation pendant les cours et la gestion des travaux d'équipe.

Ce besoin quant au respect et à l'application des règles ne concerne pas seulement la gestion de la classe, mais aussi le respect des plans de cours, des échéanciers, des heures de cours ou les congés indiqués au calendrier scolaire.

Des étudiants font un lien explicite avec leur statut adulte en ce qui concerne la compétence des professeurs à l'égard de leur matière. Pour les étudiants, la connaissance de la matière, la capacité de soutenir l'intérêt des étudiants, la préparation de cours organisés et cohérents, sans redondance avec le contenu d'autres cours sont des qualités recherchées. La compétence des professeurs et la qualité du contenu enseigné sont aussi rapportées dans l'étude de Doray, Bélanger et Mason (2005). Deguire et collaborateurs (1996) soutiennent même que le niveau d'exigence à l'égard des professeurs est plus élevé chez les étudiants adultes. Comme nous avons pu le voir chez nos répondants, certains d'entre eux possèdent parfois des expériences professionnelles assez pointues et ils se questionnent sur les compétences de certains de leurs professeurs. Bien que ces commentaires ne soient pas généralisés, ils soulèvent toutefois une réalité, celle des besoins particuliers des étudiants adultes.

Pédagogie en classe

Les besoins à l'égard de la pédagogie en classe ont été peu abordés par les répondants en faisant des références explicites à leur statut d'adulte. Néanmoins, quatre d'entre eux mentionnent qu'ils vivent plusieurs problématiques lorsqu'arrive l'obligation de réaliser des travaux d'équipe. Tel qu'il est mentionné à la section 3.5.4, les répondants indiquent que la gestion des horaires, l'inégalité des implications des membres de l'équipe et la disparité des buts à atteindre sont souvent des irritants auxquels les étudiants adultes doivent faire face. Même constat du côté de l'étude de Deguire et collaborateurs (1996). Certains d'entre eux suggèrent d'ajouter du temps en classe pour répondre à la problématique des horaires des rencontres.

Sur le plan de l'utilisation des TIC et du matériel technologique, des répondants référant à leur statut d'adulte expriment un besoin, celui de recevoir du soutien pour les utiliser, puisque la plupart de ces technologies étaient absentes des écoles lors de leurs premières études postsecondaires. Par contre, ils mentionnent qu'ils parviennent assez facilement à s'y adapter.

Deux autres besoins, également rapportés par Deguire et ses collaborateurs (1996), sont exprimés chacun par un étudiant en faisant un lien explicite avec le statut d'adulte : le besoin de réaliser des travaux pratiques pour la compréhension de la matière et le besoin que les professeurs utilisent une pédagogie diversifiée.

Comme les besoins exprimés réfèrent peu au statut d'adulte, peut-être faut-il en conclure que les étudiants adultes et les plus jeunes ont des besoins similaires en ce qui concerne les méthodes pédagogiques ? Que finalement, tel que le proposent Médioni (2017) et Roche (2017), il n'y a pas vraiment de pédagogie qui s'adresse spécifiquement aux adultes ? Les professeurs, en utilisant une pédagogie diversifiée, répondent aux besoins de tous les types d'apprenants, jeunes et moins jeunes. Puisque les étudiants rencontrés ne font que très peu de liens entre leur statut d'adulte et leurs besoins à l'égard de la pédagogie en classe, notre analyse des propos des étudiants adultes rencontrés va en ce sens. Également, c'est ce que révèlent les analyses préliminaires des propos des professeurs rencontrés dans l'étude de Lapointe-Therrien (à paraître).

Services offerts

En ce qui concerne les besoins à l'égard des services offerts, plusieurs besoins sont mentionnés, mais peu de liens sont faits explicitement avec le statut d'étudiant adulte. Seulement deux besoins se distinguent à cet effet. D'abord, un besoin concerne la planification des horaires. Parmi les étudiants rencontrés, six d'entre eux font référence à leur statut d'adulte. Principalement, leurs besoins s'expriment autour des thèmes suivants :

- réception de leur horaire à l'avance au début de la session afin de pouvoir aménager leur temps (organisation familiale, horaire de travail, etc.) ;
- horaire de cours mieux réparti dans la semaine pour éviter les déplacements pour un seul cours et libérer une journée de travail ou pour les rendez-vous ;
- horaire de cours qui respectent les réalités des parents étudiants (horaires des CPE, congés scolaires des enfants).

Des besoins à l'égard de la planification des horaires sont aussi mentionnés par 75 % des étudiants adultes sondés dans l'étude de Deguire et collaborateurs (1996) ainsi que par ceux de la recherche de Doray, Bélanger et Mason (2005). Il s'agit donc d'un besoin qui semble persister au fil du temps.

Ensuite, des étudiants adultes voient aussi des problématiques entre les heures de cours et les réalités parentales, puisqu'il leur est difficile de concilier leur horaire à celui des enfants (heures d'ouverture et de fermeture des CPE, horaires scolaires des enfants). À ce sujet, cinq répondants désireraient avoir accès à un CPE dans leur milieu collégial. Ils y voient plusieurs avantages tels que la diminution des déplacements et des retards, l'utilisation de ce temps gagné pour d'autres occupations, la diminution du stress. Malgré le fait que plusieurs collèges possèdent ce genre d'installation, force est de constater que ce n'est pas le cas de tous les établissements. Nous avons vu à la section 1.4.1 que, selon différentes enquêtes (Larivière et Lepage, 2010 ; Rioux et Pingeton, 2017) concernant les parents étudiants, ce style d'infrastructure peut contribuer à soutenir les parents étudiants sur les plans économiques et organisationnels.

Enfin, quatre autres besoins sont exprimés par des étudiants en faisant un lien explicite avec le statut d'adulte : service d'orientation (deux mentions), service des finances (une mention), heures de disponibilité des services (une mention) et le transport pour les stages (une mention).

Milieu de vie du collègue

En ce qui concerne les besoins à l'égard du milieu de vie du collègue, plusieurs besoins sont mentionnés par les répondants, mais les liens avec le statut d'adulte sont rarissimes. En fait, seuls les besoins concernant l'accessibilité du collègue, le transport en commun et les activités sportives sont mentionnés chacun par un étudiant adulte. Ces résultats nous apparaissent comme peu importants au regard de l'ensemble des besoins exprimés par les étudiants adultes en lien avec leur statut et situation d'adulte.

CONCLUSION

De plus en plus d'étudiants adultes (24 ans et plus) s'inscrivent à l'enseignement régulier au collégial, notamment dans des programmes techniques. Selon les données obtenues du SRAM, nous observons un accroissement de 39 % des étudiants âgés de plus de 24 ans à l'enseignement régulier pour la période de 2007 à 2016. Néanmoins, peu d'études portent sur leurs réalités et leurs besoins, mis à part l'étude de Deguire et collaborateurs (1996), de Bessette (1999) et de Doray, Bélanger et Mason (2005). Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté, comme recommandé par Langrehr et ses collaborateurs (2015), pour une étude de nature qualitative afin de mieux comprendre les réalités vécues par les étudiants adultes au collégial. Elle s'appuie sur l'analyse de 21 entretiens semi-dirigés réalisés avec des étudiants adultes (13 femmes et 8 hommes, âgés de 24 ans et plus), inscrits dans différents programmes techniques, dans quatre collèges privés subventionnés de la ville de Québec (Campus-Notre-Dame-de-Foy, Collège Mérici, Collège Bart et Collège O'Sullivan). Nous voulions répondre à trois objectifs spécifiques. Premièrement, identifier les facilités et les difficultés que ces étudiants rencontrent en lien avec leurs études; deuxièmement, décrire les types de relations qu'ils vivent avec les étudiants plus jeunes et, troisièmement, identifier les besoins qu'ils éprouvent en ce qui a trait au programme d'études; au rôle des professeurs; à la pédagogie en classe; aux services offerts et du milieu de vie du collège.

En ce qui concerne le premier objectif spécifique, c'est-à-dire identifier les facilités et difficultés rencontrées pendant leurs études, nos analyses laissent entrevoir que les étudiants adultes estiment que des aptitudes ou des caractéristiques personnelles comme leur maturité, leurs expériences antérieures et leur capacité d'organisation sont leurs meilleures alliées. Leur aisance dans leurs relations avec les autres étudiants du groupe et leurs professeurs est aussi un élément facilitant, mais de moindre importance. Le manque de temps pour concilier les études, le travail et les obligations familiales ainsi que les difficultés financières sont sans aucun doute leurs principales difficultés. Le manque de temps se manifeste principalement dans le temps disponible à consacrer aux études, au travail (ce qui entraîne des problèmes financiers), à la famille (moins d'implications auprès

des enfants et du conjoint), dans le maintien des activités physiques et sociales (détérioration de saines habitudes de vie), dans une réorganisation quotidienne (mode de vie, transport, etc.), dans l'augmentation du stress (réussite scolaire, budget), dans des problèmes de sommeil (moins d'heures de sommeil), dans les habitudes alimentaires (temps pour cuisiner et bien s'alimenter). Le manque de temps est d'ailleurs le principal élément souligné par les étudiants adultes lorsqu'on leur demande ce que le retour aux études a changé dans leur vie. Notons également que les changements rapportés sont plutôt négatifs. Il y a lieu de se questionner à savoir comment il serait possible de rendre plus positif et moins difficile le retour aux études des étudiants adultes. Pour ces derniers, les difficultés financières représentent d'énormes défis et sacrifices. Bien qu'ils aient accès à différentes aides gouvernementales (prêts et bourses, allocations familiales, etc.), pour plusieurs, cette aide est nettement insuffisante. Certains d'entre eux doivent continuer à travailler pendant leurs études pour assurer leurs paiements (hypothèque, frais de subsistance, obligations familiales) ; contrairement aux étudiants plus jeunes qui vivent majoritairement chez leurs parents. Le soutien financier des parents, mais principalement du conjoint, est aussi présent. Par contre, le soutien du conjoint crée bien souvent des malaises chez les répondants qui ressentent un sentiment de dépendance. Il est fort probable que les réalités pécuniaires soient des freins importants pour les adultes qui aimeraient retourner à l'école. Il serait pertinent de réfléchir à ce qui pourrait être amélioré pour soutenir les étudiants adultes pendant leurs études, afin d'encourager leurs démarches. Toutes ces difficultés peuvent-elles expliquer pourquoi les étudiants adultes obtiennent un diplôme dans des proportions moindres que celles des étudiants plus jeunes? Les données recueillies ne peuvent pas fournir de réponse sans équivoque à cette question, mais elles représentent sans aucun doute des pistes explicatives à approfondir.

Pour ce qui est du deuxième objectif spécifique, c'est-à-dire décrire les types de relations que les étudiants adultes vivent avec les étudiants plus jeunes, les différences de motivation et de maturité sont, pour la quasi-totalité des répondants, le plus gros irritant. Celles-ci se répercutent dans la dynamique en classe (assiduité, participation, discipline) et dans la réalisation des travaux d'équipe, où les différences de motivation et d'implication des plus jeunes exaspèrent plusieurs étudiants adultes lors de leur production. Malgré ces difficultés,

la majorité des répondants parviennent à s'adapter au groupe et à tirer profit de la présence des plus jeunes (entraide, nouvelles connaissances, attitude stimulante des plus jeunes, surtout dans le sport). Au sujet de la cohabitation, quelques répondants nuancent leurs propos en parlant davantage de différences d'affinités que d'écarts d'âge lorsqu'ils expliquent leurs perceptions à l'égard des étudiants plus jeunes et du bon fonctionnement des travaux d'équipe.

Par ailleurs, le troisième objectif s'intéresse aux besoins des étudiants adultes (programme d'études, rôle des professeurs, pédagogie en classe, services offerts et milieu de vie du collège). L'analyse des besoins exprimés par les étudiants s'est effectuée en deux volets : ceux qui réfèrent à leur statut d'adulte et ceux qui n'y réfèrent pas. Pour ceux qui réfèrent à leur statut d'adulte, les principaux besoins mentionnés concernent le programme d'études et le rôle des professeurs. Les besoins à l'égard de la pédagogie en classe, des services offerts et du milieu de vie ont été moins soulignés chez les répondants qui faisaient un lien avec leur statut d'adulte.

Premièrement, en ce qui concerne le programme d'études, 1) l'accès à un programme plus court (pour retourner rapidement sur le marché du travail, pour reprendre leur vie d'adulte et pour avoir un rythme de vie moins essoufflant), 2) une diminution de la charge de travail (principalement pour les travaux à réaliser à l'extérieur des cours), 3) un meilleur équilibre dans les exigences de programme (niveaux de difficulté différents d'un programme et d'un collège à un autre) et 4) une formation centrée sur la pratique sont les besoins les plus souvent rapportés et liés au fait que l'étudiant est un adulte.

Deuxièmement, pour ce qui est du rôle des professeurs, le besoin le plus souvent exprimé et lié au statut d'adulte réfère au respect et à l'application des règles, et ce, principalement en ce qui a trait au manque de discipline en classe observé chez les plus jeunes. Les étudiants adultes associent clairement cette réalité à l'immaturation de plusieurs jeunes. Une importance est aussi attribuée à la compétence du professeur (bonne connaissance de la matière, présentation de cours bien organisée, capacité à maintenir l'intérêt, etc.). Certains remarquent que leurs connaissances et leurs compétences sont parfois supérieures à celles

de leurs professeurs. Dans ces situations, la crédibilité accordée à ces professeurs et l'intérêt pour ces cours sont grandement affectés.

Troisièmement, peu de répondants référant à leur statut d'adulte ont exprimé des besoins à l'égard de la pédagogie en classe. Néanmoins, les difficultés reliées aux travaux d'équipe (conciliation des horaires, implication des membres, réalisation des tâches) et à l'utilisation des TIC (besoin d'aide) ont été les principaux thèmes abordés. Les besoins associés aux travaux pratiques et une pédagogie diversifiée n'ont été exprimés que par deux étudiants au total. Il semble donc que la pédagogie utilisée par les professeurs soit adéquate et paraisse répondre aux besoins des étudiants adultes. C'est donc dire que ces besoins ne semblent guère différents de ceux des étudiants plus jeunes, ce qui vient à l'encontre de certains constats sur les différences d'apprentissage des étudiants adultes et plus jeunes (l'andragogie comparativement à la pédagogie, thèmes qui seront davantage discutés dans l'étude de Lapointe-Therrien [à paraître]).

Quatrièmement, le principal besoin exprimé par les répondants qui font référence à leur statut d'adulte à l'égard des services offerts concerne la planification des horaires (court laps de temps entre la réception de l'horaire et le début des cours, répartition des cours dans la semaine et respect des réalités des parents étudiants). À ce sujet, la conciliation des horaires de cours et des réalités parentales (congrés scolaires des enfants, horaire des CPE) peuvent être de véritables casse-tête. La présence de CPE dans tous les collèges serait grandement appréciée.

Cinquièmement, peu de besoins à l'égard du milieu de vie ont été exprimés par les répondants se référant à leur statut d'adulte. Seul un répondant parle de l'accessibilité du collège et du transport en commun et un autre des activités sportives.

Limites de la recherche

Cette recherche comporte quelques limites. D'abord, la question de la généralisation des résultats. Par les objectifs que poursuivait la recherche, l'approche méthodologique ne

visait pas une représentativité statistique. Ainsi, au sens statistique, notre échantillon d'étudiants volontaires n'est pas représentatif de la population des étudiants adultes du réseau collégial. Cela ne signifie pas que nos analyses ne sont pas représentatives des réalités vécues par les étudiants adultes à l'enseignement régulier. Il est néanmoins tout à fait possible de croire que d'autres réalités puissent marquer l'expérience collégiale des étudiants adultes.

Ensuite, un biais important de notre recherche est relié au fait que celle-ci n'a été réalisée que dans quatre collèges privés subventionnés de la région de Québec. Le nombre limité de collèges, les caractéristiques particulières des collèges privés subventionnés et des réalités régionales de la région de la Capitale-Nationale peuvent sans aucun doute teinter les résultats obtenus.

Également, il faut considérer que les étudiants adultes rencontrés sont probablement à l'intérieur de cette population d'étudiants les mieux organisés et les plus résilients. Qu'en est-il des étudiants adultes qui abandonnent leurs études en cours de route ? Comme nous l'avons vu avec les données sur la diplomation, ces jeunes existent. Nous croyons que nos résultats de recherche pourraient être différents si notre échantillon avait pu inclure ce profil d'étudiants adultes.

Enfin, notre échantillon est assez homogène sur le plan de la diversité sociale des répondants. Par exemple, il serait opportun de s'intéresser à la situation des étudiants adultes provenant de communautés ethnoculturelles issues de l'immigration récente. Des immigrants adultes s'inscrivent en grand nombre à des formations collégiales, et leurs réalités et besoins comme étudiants adultes doivent sans aucun doute compter des spécificités.

Pistes de recherches

Pour commencer, il apparaît pertinent de documenter les réalités et les raisons qui poussent des étudiants adultes à abandonner leurs études et de les comparer avec celles des étudiants

qui persévèrent afin de mieux cibler les circonstances « gagnantes » qui permettent aux étudiants adultes qui font un retour aux études de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Comme nous l'avons souligné dans les limites de la recherche, il est possible de croire que les étudiants adultes rencontrés dans le cadre de cette recherche, notamment ceux de deuxième et troisième année parviennent à mieux conjuguer leurs études avec leurs autres obligations. Ils sont présents en classe, ils sont toujours inscrits dans leur programme d'études et, malgré leur horaire chargé, ont trouvé le temps de nous rencontrer. À la lumière des données concernant la diplomation des étudiants adultes présentées à la section 1.3, il faut reconnaître qu'il ne s'agit pas d'une situation représentative de l'ensemble des étudiants adultes. Une meilleure compréhension des réalités des étudiants adultes qui abandonnent leur projet d'études permettrait d'identifier ce qui influence leur décision.

Aussi, depuis quelques années, des enquêtes sont menées dans les universités canadiennes (Bonin et Girard, 2013 ; Bonin, 2014; Lévesque, 2017; Rioux et Pingeton, 2017) pour documenter les réalités concernant les parents étudiants. Il apparaît pertinent de documenter ce phénomène dans le milieu collégial.

Enfin, un questionnement perdure en ce qui concerne les besoins pédagogiques spécifiques aux étudiants adultes. Des auteurs tels que Médoni (2017) et Roche (2017) se questionnent sur les différences d'apprentissage des apprenants adultes et plus jeunes en ce qui a trait aux approches pédagogiques comparées aux approches andragogiques. Mais peut-on vraiment parler de différences ?

En terminant, les réalités et les besoins exprimés par les étudiants adultes révèlent, à notre avis, des pistes de réflexion intéressantes pour tous professeurs, professionnels et directions d'établissement souhaitant améliorer le bien-être des étudiants adultes. Rappelons que, pour Fairchild (2003), les collèges ignorent trop souvent les besoins des étudiants adultes. Des mesures adaptées qui tiennent compte de la conciliation famille/travail/études, une aide financière bonifiée et adaptée aux réalités du retour aux études des adultes, des politiques institutionnelles qui tiennent compte de la réalité des étudiants adultes et qui prévoient des mesures de soutien, une plus grande sensibilisation du personnel enseignant

et professionnel à l'égard des besoins des étudiants adultes en sont quelques exemples. La participation à cette recherche a aussi semblé apporter une prise de conscience chez certains étudiants à propos de la qualité de leur programme, de leur formation, de leurs professeurs et des services qui étaient mis à leur disposition. Enfin, les chercheurs ont perçu la satisfaction des étudiants adultes de pouvoir s'exprimer sur ce qu'ils vivent et d'être écoutés. Bien que leurs réalités et leurs besoins soient en partie similaires à ceux des répondants sondés il y a près de vingt ans par d'autres chercheurs (Deguire et collab., 1996; Bessette, 1999; Doray, Bélanger et Mason, 2005), nous espérons que des améliorations seront apportées pour soutenir les étudiants adultes dans leur projet d'études.

Nous concluons par la réflexion de Julien et Gosselin (2015) concernant les étudiants « non traditionnels » aux études universitaires, mais qui s'applique aussi bien à ceux inscrits au collégial :

Somme toute, les règles qui soutiennent l'accès aux études et la réussite des personnes concernées par un rapport aux études non traditionnel demeurent, à maints égards, insuffisantes. Malgré des initiatives, les universités et, davantage encore, l'État québécois restent attachés à la vision d'un rapport aux études traditionnel, qui concerne pourtant une population décroissante de la population étudiante. Ce hiatus n'est pas sans conséquences : parce qu'en général les règles sont pensées pour les personnes dont le rapport aux études est traditionnel, elles sont susceptibles de désavantager celles qui s'en éloignent. Des efforts restent donc à faire pour soutenir l'accès aux études et la réussite de toutes les personnes qui ont la capacité et la volonté de réaliser un projet de formation universitaire [ou collégial]. De tels efforts devront s'appuyer sur des activités de veille et de recherche permettant de mieux connaître les populations étudiantes, les pratiques qui ont cours au sein des universités [ou des collèges], de même que l'effet des politiques et des programmes gouvernementaux sur l'accès aux études, les conditions d'études et les conditions de vie des étudiants. (Julien et Gosselin, 2015 : 201)

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, Jennifer Alexia Corbett, 2010, *Experiences of Traditional and Nontraditional College Students: a Quantitative Study of Experiences, Motivations and Expectations Among Undergraduate Students. Methods of Social Research*. Repéré en ligne : https://cola.unh.edu/sites/cola.unh.edu/files/student-journals/JenniferAdams_AlexiaCorbett.pdf
- Anadon, Martha, 2006, « La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches qualitatives*, 26-1 : 5-31.
- Bardin, Laurence, 2013, *L'analyse de contenu*. Paris, Presses universitaires de France.
- Basit, Tehmina N., 2003, « Manual or Electronic? The Role of Coding in Qualitative Data Analysis », *Educational Research*, 45-2 : 143–154.
- Bean, John P. et Barbara S. Metzner, 1985, « A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition », *Review of Educational Research*, 55-4 : 485-540.
- Beaud, Jean-Pierre, 1984, « Les techniques d'échantillonnage » : 175-200, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Benshoff, James M., 1993, Educational Opportunities, Developmental Challenges: Understanding Nontraditional College Students. Communication présentée au Annual Conference of the Association for Adult Development and Aging, New Orleans, 11-14 novembre.
- Bessette, Sylvie, 1999, *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.
- Blais, Mireille et Stéphane Martineau, 2006, « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26-2 : 1-18.
- Blau, Nicole et Candice E. Thomas-Maddox, 2014, « Are They Really *That* Different? Comparing Nontraditional versus Traditional Students' Motives for Communicating with Instructors », *AURCO Journal*, vol. 20.
- Bonin, Sylvie et Stéphanie Girard, 2013, *Enquête ICOPE 2011. Rapport d'enquête*. Montréal, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Bonin, Sylvie, 2014, *Être parent aux études universitaires. Conséquences pour le projet de formation et la poursuite des études*. Montréal, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Bourdieu, Pierre, 1993, « Comprendre » : 903-939, in P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*. Paris, Seuil.

- Bourdon, Sylvain et collab., 2007, *Famille, réseaux et persévérance au collégial : phase 1*. Rapport de recherche FQRSC-MELS. Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bowlby, Jeffrey et Kathryn McMullen, 2002, *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada.
- Brinthaupt, Thomas M. et Echell Eady, 2014, « Faculty Members' Attitudes, Perceptions, and Behaviors Toward Their Nontraditional Students », *The Journal of Continuing Higher Education*, 62 : 131–140.
- Bushnik, Tracey, 2003, *Étudier, travailler et décrocher : relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Document de recherche N° 004. Ottawa, Statistique Canada.
- Bye, Dorothea, Pushkar, Dolores et Michael Conway, 2007, « Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students », *Adult Education Quarterly*, 57-2 : 141–158.
- Caruth, Gail D., 2014, « Meeting the Needs of Older Students in Higher Education », *Participatory Educational Research*, 1-2 : 21-35.
- Chao, Ruth et Glenn E. Good, 2004, « Nontraditional Students' Perspectives on College Education: A Qualitative Study », *Journal of College Counseling*, 7-1 : 5-12.
- Chen, Joseph C., 2014, « Teaching Nontraditional Adult Students: Adult Learning Theories in Practice », *Teaching in Higher Education*, 19-4 : 406-418.
- Chevrier, Jacques, 2010, « La spécification de la problématique » : 53-73, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Choy, Susan. 2002. *Findings from the Condition of Education 2002: Nontraditional Undergraduates*. Washington, National Center for Education Statistics.
- Collège Ahuntsic, 2009, *Concilier études collégiales et vie de famille : nous sommes là pour vous!* Montréal, Collège Ahuntsic.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1992, *Les nouvelles populations des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1995, *Des conditions de réussite au collégial, réflexion à partir du point de vue des étudiants*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2000, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Crête, Jean, 2010, « L'éthique en recherche sociale » : 285-307, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- Cross, Patricia K, 1980, « Our Changing Students and Their Impact on Colleges: Prospects for a True Learning Society », *The Phi Delta Kappan*, 61-9 : 627-630.

- Deguire, Carole et collab., 1996, *Intégration des adultes à temps plein*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Collège de Rosemont.
- Donaldson, Joe F. et Barbara K. Townsend, 2007, « Higher Education Journals' Discourse About Adult Undergraduate Students », *Journal of Higher Education*, 78-1 : 27-50.
- Donaldson, Joe F., Townsend, Barbara K. et Thompson, Robin W., 2004, « Adult Undergraduates in Higher Education Journals: A Marginal and Insecure Status », *Journal of Continuing Higher Education*, 52-3 : 13-23.
- Doray, Pierre, Bélanger, Paul et Lusia Mason, 2005, « Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique », *Lien social et Politique*, 54 : 75-89.
- Duffy, Jean, 1998, « Applying the Critical Thinking Process to Career Decision Making of Adult Learners », *The Journal of Continuing Higher Education*, 46-1 : 41- 46.
- Dundes, Lauren et Jeff Marx, 2006, « Balancing Work and Academics in College: Why do Students Working 10-19 Hours Per Week Excel ? », *Journal of College Student Retention*, 8-1 : 107-120.
- Eckert, Henri, 2009, « Étudier, travailler... Les jeunes entre le désir d'autonomie et contrainte sociale », *Sociologie et sociétés*, 41-1 : 239-261.
- EPTC2, 2014, *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Les conseils.
- Esmond, Bill, 2015, « Part-Time Higher Education in English Colleges: Adult Identities in Diminishing Spaces », *Studies in the Education of Adults*, 47-1 : 21-34.
- Exposito, Sara et Susan Bernheimer, 2012, « Nontraditional Students and Institutions of Higher Education: A Conceptual Framework », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33:178-189.
- Fairchild, Ellen E., 2003, « Multiple Roles of Adult Learners », *New Directions For Student Services*, 102 : 11-16.
- Fédération des cégeps, 2005, *Les indicateurs de l'enseignement collégial. Tableau de bord 2004-2005*, Montréal. Direction des affaires éducatives et de la recherche, Fédération des cégeps.
- Forbus, Patricia, Newbold, John J. et Sanjay S. Mehta, 2011, « A Study of Nontraditional and Traditional Students in Terms of Their Time Management Behaviors, Stress Factors, and Coping Strategies », *Academy of Educational Leadership Journal*, 15-1: 109–126.
- Fortin, Marie-Fabienne et Johanne Gagnon, 2016, *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Gall, Meredith D., Gall, Joyce P. et Walter R. Borg, 2007, *Educational Research: an Introduction*. Boston, Allyn & Bacon.
- Gauthier, Marc-André et Marie-Pier Labrie, 2013, *Conciliation études-travail : les étudiants québécois s'investissent davantage dans un emploi rémunéré pendant leurs*

- études que l'ensemble de leurs homologues canadiens*. Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Gingras, Michèle et Ronald Terril, 2006, *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Graham, Steve et Joe F. Donaldson, 1999, « Adult students' Academic and Intellectual Development in College » *Adult Education Quarterly*, 49-3 : 147–162.
- Guba, Egon G., 1990, « The Alternative Paradigm Dialog » : 17-30, in E.G. Guba (dir.), *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Sage Publications.
- Guba, Egon G. et Yvonna S. Lincoln, 1994, « Competing Paradigms in Qualitative Research » : 105-117, in N. K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, Sage Publications.
- Guillemette, François, 2004, « Enseignement stratégique et autonomisation » : 141-162, in A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal, La Chenelière.
- Harju, Beverly L. et Marion A. Eppler, 1997, « Achievement Motivation, Flow and Irrational Beliefs in Traditional and Non-Traditional Students », *Journal of Instructional Psychology*, 24-3 : 147.
- Horn, Laura J. et Dennis C. Carroll, 1996, *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. Washington, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Horn, Laura, Cataldi, Emily F. et Anna Sikora, 2005, *Waiting to Attend College: Undergraduates Who Delay Their Postsecondary Enrollment*. Washington, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Howard Sims, Cynthia et Deborah R. Barnett, 2015, « Devalued, Misunderstood, and Marginalized: Why Nontraditional Students' Experiences Should Be Included in the Diversity Discourse », *Online Journal of Workforce Education and Development*, 8-1 : en ligne.
- Huberman, Michael A. et Mathew B. Miles, 2003, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Hussar, William J., and Tabitha M. Bailey, 2011, *Projections of Education Statistics to 2019*. Washington, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Jacobs, Jerry A. et Rosalind Berkowitz King, 2002, « Age and college completion: a Life-History Analysis of Women Aged 15-44 », *Sociology of Education*, 75, 211- 230.
- Jacobson, Rebecca et Sandra M. Harris, 2008, « Does the Type of Campus Influence Self-Regulated Learning as Measured by the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)? », *Education*, 128-3 : 412-431.

- Jetté, Mylène, 2001, *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Québec, Université Laval.
- Julien, Mélanie et Lynda Gosselin, 2015, « Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 45-1 : 188-206.
- Justice, Elaine M. et Teresa M. Dornan, 2001, « Metacognitive Differences Between Traditional-Age and Nontraditional-Age College Students » *Adult Education Quarterly*, 51-3 : 236-249.
- Kasworm, Carol E., 1990, « Adult Undergraduates in higher education: A review of Past Research Perspectives », *Review of Educational Research*, 60-3 : 345-372.
- Kasworm, Carol E., 2010, « Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity », *Adult Education Quarterly*, 60-2 : 143-160.
- Kasworm, Carol E., 2012, « US Adult Higher Education: One Context of Lifelong Learning », *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5-1 : 1-19.
- Keith, Pat M., 2007, « Barriers and Nontraditional Students' Use of Academic and Social Services », *College Student Journal*, 41-4 : 1123-1127.
- Kim, Karen A., 2002, « ERIC Review: Exploring the Meaning of “Nontraditional” at the Community College », *Community College Review*, 30-1: 74–89.
- Klein, James D., 1990, « An Analysis of the Motivational Characteristics of College Reentry Students », *College Student Journal*, 24-3 : 281-286.
- Knapp, Laura G., Kelly-Reid, Janice E., et Scott A. Ginder, 2012, *Enrollment in Postsecondary Institutions, Fall 2011; Financial Statistics, Fiscal Year 2011; and Graduation Rates, Selected Cohorts, 2003–2008: First Look (Provisional Data)*. Washington, National Center for Education Statistics.
- Knowles, Malcolm, 1973, *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, Gulf Publishing Company.
- Knowles, Malcolm, 1990, *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris, Les Éditions de l'organisation.
- Kuenzi, Jeffrey J., 2005, *The Postsecondary Education Student Population*. CRS Report for Congress. Washington, Congressional Research Service.
- Lafortune, Louise, 1990, *Adultes, attitudes et apprentissage des mathématiques*. Rapport de recherche PAREA. Montréal, Cégep André-Laurendeau.
- Lane, Kristina, 2004, « Sen. Clinton Unveils Plan to Help Nontraditional Students », *Black Issues in Higher Education*, 21-2 : 6.
- Langrehr, Kimberly J. et collab., 2015, « Determinants of Nontraditional Student Status: A Methodological Review of the Research », *Journal of College Student Development*, 56-8 : 876-881.

- Laplante, Benoît et collab., 2010, *Parcours scolaires et travail salarié : une étude longitudinale*. Projet Transitions, Note de recherche 7. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Lapointe-Therrien, Isabelle, à paraître, *Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes*. Rapport de recherche PREP. Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Larivière, Delphine et Marianne Lepage, 2010, *Choisir d'être parents-étudiant : portrait de la réalité des parents étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur et des pratiques prometteuses susceptibles de favoriser leur intégration et leur réussite scolaires*. Rapport final présenté à La Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales, Secteur de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Sainte-Foy, Département de sociologie de l'Université Laval.
- Larose, Simon et Roland Roy, 1992, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Lévesque, Sylvie, 2017, *Études et monoparentalité : trop de devoirs ? Une plateforme politique pour la conciliation famille travail études*. Communication présentée au 1^{er} colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM, *Réalité des parents étudiants : quel bilan pour le Québec*. Université du Québec à Montréal, Montréal, 2 juin.
- Levin, John S., 2007, *Nontraditional Students and Community Colleges: the Conflict of Justice and Neoliberalism*. New York, Palgrave Macmillan.
- Lovell, Elyse D., 2014, « College Students Who are Parents Need Equitable Services for Retention », *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16-2 : 187-202.
- Markle, Gail, 2015, « Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students », *Adult Education Quarterly*, 65-3: 267-285.
- Mayer, Robert et Francine Ouellet, 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- McMillan, James H. et Sally Schumacher, 2010, *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. New Jersey, Pearson Education Limited.
- Médioni, Maria-Alice, 2017, « L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique? », *Journal de l'alpha*. 205 : 9-20.
- MEEESR, 2015, *Statistiques de l'enseignement supérieur. Édition 2014*. Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Mercer, Dorothy L., 1993, « Older Coeds: Predicting Who Will Stay This Time », *Journal of Research and Development in Education*, 26-3: 153-163.
- Merriam, Sharan B. et Ralph G. Brockett, 1997, *Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco, Jossey-Bass.

- MESRS, 2015, *Enquête sur les conditions de vie des étudiantes et des étudiants : de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université. 2013*. Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.
- Oberts, Julienne R., 2015, « Expanding our Understanding of Nontraditional Students: Family Privilege and its Affect on College Students », *The Vermont Connection*, 34 : Article 9.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli, R., 2003, « L'analyse thématique » : 123-145, in P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Pelletier-Gilbert, Myriam, 2017, Être parent-étudiant au collégial : portrait de la situation au Cégep de Sherbrooke. Communication présentée au 1^{er} colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM, *Réalité des parents étudiants : quel bilan pour le Québec*. Université du Québec à Montréal, Montréal, 2 juin.
- Piché, Sébastien et Stéphane Chouinard, 2013, *Les décrocheurs volontaires et l'éducation non formelle*. Rapport de recherche PAREA. L'Assomption, Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.
- Pierce, Benton H. et Melissa J. Hawthorne, 2011, « Teaching, Advising, and Mentoring the Non-Traditional Graduate Student », *APS Observer, November*. Repéré en ligne : <https://www.psychologicalscience.org/observer/teaching-advising-and-mentoring-the-non-traditional-graduate-student>
- Poirier, Dalida, 1990, *Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt, 1988, *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- Richard, Éric et Julie Mareschal, 2013, *Les défis d'étudier loin de chez soi : regards sur le parcours et l'intégration des migrants pour études*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Augustin-de-Desmaures/Québec, Campus Notre-Dame-de-Foy et Cégep Garneau.
- Richard, Éric, 2013, Éducation et politique jeunesse : diversité des populations étudiantes aux études collégiales. Communication présentée au *Colloque anniversaire de l'Observatoire Jeunes et Société, 15 ans de recherche auprès des jeunes. Bilan et perspectives*. Québec : Édifice INRS-Québec, 6 décembre.
- Rioux, Martin et Julia Pingeton, 2017, Pour des campus supportant la parentalité étudiante. Communication présentée au 1^{er} colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM, *Réalité des parents étudiants : quel bilan pour le Québec*. Université du Québec à Montréal, Montréal, 2 juin.
- Ritt, Elizabeth, 2008, « Redefining Tradition: Adult Learners and Higher Education », *Adult Learning*, 19- 1 & 2 : 12-16.

- Roberge, Andrée, 1997, « Le travail salarié pendant les études » : 89-114, in M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC.
- Roche, Yann, 2017, *La pédagogie pour adultes n'existe pas !* Repéré en ligne : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article2608.html>
- Ross-Gordon, Jovita M., 2011, « Supporting the Needs of a Student Population that Is No Longer Nontraditional », *Peer Review*, 13-1 : 26-29.
- Roy, Jacques et collab., 2003, *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite*. Rapport de recherche PAREA. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Roy, Jacques, 2006, *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Les Éditions de l'IQRC.
- Roy, Jacques, 2008, *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*. Québec, Presses de l'Université Laval et INRS.
- Roy, Jacques, 2008a, « Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal », *Recherches sociographiques*, 49-3 : 501-521.
- Roy, Jacques, Bouchard, Josée et Marie-Anne Turcotte, 2008, *La conciliation travail et études chez les cégépiens : un paradigme en évolution. Étude sur le travail rémunéré et la réussite scolaire dans le réseau collégial*. Rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.
- Sales, Arnaud et collab., 1996, *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle*. Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de la Culture et des Communications.
- Satin, Alvin et Wilma Shastry, 1993, *L'échantillonnage : un guide non mathématique*. Ottawa, Statistique Canada, Division des méthodes.
- Savoie-Zajc, Lorraine, 2010, « L'entrevue semi-dirigée » : 337-360, in B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Schömer, Frank et José González-Monteagudo, 2013, « Participation in Higher Education: Barriers and Opportunities for Non-Traditional Students in Higher Education in Germany and Spain », *Studies in the Education of Adults*, 45-2 : 148-161.
- Shillingford, Shani et Nancy J. Karlin, 2013, « The Role of Intrinsic Motivation in the Academic Pursuits of Nontraditional Students », *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 25-3 : 91-102.
- Slotnick, Henry B. et collab., 1993, *Adult Learners on Campus*. Washington, The Falmer Press.
- SRAM, 2011, *Guide de l'utilisateur du système PSEP*. Montréal, SRAM.
- Taylor, Jacqui et Becky House, 2010, « An exploration of Identity, Motivations and Concerns of Non-Traditional Students at Different Stages of Higher Education », *Psychology Teaching Review*, 16-1 : 46-57.
- Thomas, David R., 2006, « A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data », *American Journal of Evaluation*, 27-2: 237-246.

- Tremblay, Gilles et collab., 2006, *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Québec, CRI-VIFF.
- Turgeon, Jocelyn, Bourque, Louise et Danielle Thibeault, 2007, *Une histoire de l'éducation aux adultes. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Van de Velde, Cécile, 2008, *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, Presses universitaires de France.
- Volokhov, Rachael, 2014, « Differences in Study Skills Knowledge between Traditional and Nontraditional Students », *AURCO Journal*, vol. 20.
- Wardle, Elizabeth Ann et collab., 2012, « Utilizing Technology to Meet the Needs of Nontraditional Students in South Texas », *i-manager's Journal of Educational Technology*, 9- : 31-34.
- Wirt, John et collab., 2002, *The Condition of Education 2002*. Washington, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Woods, Kathryn et George Frogge, 2017, « Preferences and Experiences of Traditional and Nontraditional University Students », *The Journal of Continuing Higher Education*, 65-2 : 94-105.
- Wyatt, Linda G., 2011, « Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention », *The Journal of Continuing Higher Education*, 59:10-20.

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

PRÉAMBULE

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement, l'objectif de cette recherche est de comprendre comment les étudiants adultes vivent leurs études collégiales à l'enseignement régulier en 2017-2018. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons un étudiant adulte comme étant âgé de 24 ans et plus au moment de s'inscrire dans un collège.

Notre échange se déroulera autour de 4 thèmes. D'abord, quelques questions permettront d'établir votre profil. Ensuite, nous ferons un retour dans le temps pour discuter de votre cheminement scolaire et de la manière dont se sont déroulées vos premières semaines au collégial dans le programme dans lequel vous êtes actuellement inscrit. Une autre série de questions permettra de discuter de vos études collégiales actuelles, principalement vos difficultés et vos attentes en tant qu'étudiant adulte. Enfin, deux questions d'ordre général viendront clore l'entretien. Répondez du mieux que vous le pouvez, c'est-à-dire en donnant le plus de détails possible afin de bien traduire votre pensée. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses à nos questions.

SECTION A : RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES - PROFIL INDIVIDUEL

Renseignements factuels objectifs

Questions à réponses brèves

1. Âge
2. Programme de formation actuel
3. Année de formation – Nombre de sessions complétées dans le programme actuel
4. Statut : temps plein / temps partiel (nb d'heures de cours par semaine)
5. Situations résidentielle et familiale (*avec qui la personne habite – parentalité*)
 - 5.1 Étudiant parent :
 - a) Nombre d'enfant(s)
 - b) Âge de chacun
 - c) (*Si parent monoparental*) Êtes-vous en garde partagée ?
6. Sources de revenus et soutien financier
 - a) Travail rémunéré ---- » combien d'heures
 - b) Prêts et bourses
 - c) Autres transferts gouvernementaux (allocation familiale, invalidité, programmes particuliers, etc.)
 - d) Soutien financier (parents, conjoint, amis, autres)
 - e) Carte de crédit dont le solde n'est pas payé chaque mois
 - f) Marge de crédit
 - g) Emprunts – banque, amis, famille

SECTION B : RETOUR DANS LE TEMPS : INSCRIPTION OU RETOUR AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Questions factuelles subjectives et questions d'opinion

1. Pourriez-vous me décrire votre « cheminement de vie » et « votre parcours scolaire » depuis vos études secondaires? (*Préciser les raisons pour lesquelles le participant est inscrit dans ce programme ; identifier le nombre d'années interruption des études, si interruption*).
2. Revenons dans le temps. Comment avez-vous vécu vos premières semaines, votre première session au collège dans le programme dans lequel vous êtes inscrit ?
3. Est-ce que cela correspondait à ce que vous vous imaginiez, ce à quoi vous vous attendiez ?
 - *Selon ce que vous me dites, je peux considérer que... (mini synthèse des aspects positifs et négatifs)*

SECTION C : AUJOURD'HUI : DIFFICULTÉS ET ATTENTES

Questions factuelles objectives et questions d'opinion

1. Quelles sont les facilités et les difficultés que vous rencontrez en tant qu'étudiant adulte au collégial ?
2. Est-ce qu'il y a des choses qui ont changé dans votre vie depuis le début de votre inscription dans ce programme ? Si oui, lesquelles ?
3. Du point de vue financier, comment ça se passe depuis votre inscription dans votre programme actuel ?

3.1 Si emploi :

- a) Est-il facile pour vous de concilier études et travail rémunéré ?
 - b) Votre employeur est-il flexible pour l'horaire et les congés ?
4. D'après vous, quelle influence exercent vos obligations extrascolaires sur votre réussite scolaire ? (*travail, enfant, etc. selon les informations données lors de l'entrevue*).

3.1 (*Si le participant a des enfants*) Avez-vous de l'aide pour vous soutenir dans votre réalité de parent ? Si oui, pouvez-vous décrire ce type d'aide ?

5. De manière générale, quels sont vos besoins à l'égard de vos études collégiales ?

5.1 Plus spécifiquement :

- a) À l'égard du programme d'études (*la durée du programme, rythme, exigences, charge de travail, calendrier scolaire, stage et lieu de stage*)
- b) À l'égard du rôle des professeurs (*l'accompagnement de l'étudiant, la discipline en classe*)
 - o Comment pensez-vous que les professeurs vous perçoivent en tant qu'étudiant adulte ?
 - o La relation avec vos professeurs est-elle satisfaisante à vos yeux ?
- c) À l'égard de la pédagogie en classe (*l'enseignement en classe : type théorique, exercices pratiques, table ronde, travail d'équipe, utilisation des TIC (moodle, Col.NET, Omnivox), laboratoire informatique, etc.*)
 - o Quels sont les styles de cours, de travaux ou d'activités en classe que vous préférez ? Pourquoi ?
- d) À l'égard des services qui vous sont offerts (*orientation, aide pédagogique, soutien à l'apprentissage, aide financière, placement, services administratifs (besoin de formulaires), CPE, etc.*) ?
- e) À l'égard du milieu de vie du collège (*accueil, accessibilité (transport en commun, stationnement), cafétéria, activités étudiantes (salon étudiant, café étudiant, souper de groupe, sorties, fête de la rentrée), activités parascolaires (activités sportives, activités artistiques : chorale, théâtre)*).

6. Comment vivez-vous la « cohabitation », la « mixité » avec les étudiants plus jeunes que vous dans le programme ?

- a) Pouvez-vous identifier des avantages et des inconvénients de l'hétérogénéité des classes ?
- b) Comment décririez-vous la dynamique de la participation en classe avec les plus jeunes ?
- c) Pourriez-vous m'expliquer quels sont les avantages et les inconvénients rencontrés lors des travaux d'équipe avec les plus jeunes ?

7. Après avoir discuté des différentes réalités que vous rencontrez au collégial, de manière générale, comment vous sentez-vous en tant qu'étudiant adulte au collégial ?

7.1 Plus spécifiquement :

- a) Est-ce que vous vous sentez appartenir à votre programme et/ou à votre collège au même titre que les étudiants plus jeunes que vous ?
- b) Sentez-vous que votre programme est construit de façon à répondre aux réalités des étudiants adultes au même titre qu'il correspond aux réalités des étudiants plus jeunes que vous ?

SECTION D : SUGGESTIONS ET OUVERTURE

Questions factuelles objectives et questions d'opinion

- 1. Dans un monde idéal, quelles mesures les collègues devraient-ils mettre en place pour répondre aux besoins des étudiants adultes ?
- 2. Aimerez-vous ajouter quelque chose ?

Nous vous remercions pour votre participation. Aimerez-vous être tenu au courant de la publication du rapport de recherche ?

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière

Chercheuse responsable

Isabelle Lapointe-Therrien
Professeure et chercheuse
Département des sciences humaines
Campus Notre-Dame-de-Foy
Saint-Augustin-de-Desmaures
1-800 463-8041, poste 1284
lapointeti@cndf.qc.ca

Invitation à participer au projet

Vous êtes invité(e) à participer à la recherche intitulée : « Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière ».

Cette recherche est menée dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

Objectif du projet

La recherche est guidée par un objectif général : **Comprendre comment les étudiants adultes vivent leurs études collégiales à l'enseignement régulier en 2017-2018**. Dans le cadre de la recherche, un étudiant adulte est un étudiant âgé de 24 ans et plus.

I. Déroulement de la collecte de données

1. Des entretiens sont réalisés avec des étudiants âgés de 24 ans et plus inscrits à l'enseignement régulier.
2. La participation prend la forme d'un entretien individuel de 60 à 90 minutes enregistré sur enregistreur numérique. L'entretien sera réalisé entre le mois d'octobre 2017 et le mois de février 2018. La date, l'heure et le lieu de l'entretien seront déterminés selon les disponibilités du (de la) participant(e).
3. Entre 20 et 25 entretiens seront réalisés.
4. Chaque participant(e) peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice. Dans ce cas, tous les renseignements recueillis lors de l'entretien sont détruits.

II. Mesures pour assurer l'anonymat des participant(e)s et la confidentialité des données

1. Les membres de l'équipe de recherche s'engagent à ne divulguer aucune information nominale ou renseignement qui permettrait d'identifier un(e) participant(e) ainsi que son collègue.
2. En aucun cas, les résultats individuels des participant(e)s ne seront communiqués à qui que ce soit.
3. Un code ou pseudonyme remplaçant le nom des participant(e)s sera utilisé sur les divers documents de la recherche ; seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes.
4. Les enregistrements audio et leurs transcriptions seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur de la chercheuse responsable et l'accès à ces documents sera restreint. Un mot de passe sera obligatoire pour ouvrir les documents.
5. La personne engagée pour effectuer la transcription des entretiens devra signer un formulaire concernant la confidentialité.
6. Un soin méticuleux sera pris pour caviarder dans les transcriptions des entretiens tous les renseignements permettant d'identifier des lieux, des personnes, des événements particuliers afin d'assurer l'anonymat, d'une part, pour des participant(e)s et, d'autre part, pour des collègues.
7. Les participant(e)s pourront, s'ils le désirent, vérifier la transcription de l'entretien et retrancher certains passages avant que celle-ci soit utilisée pour l'analyse des données. Les participant(e)s devront toutefois prendre contact au plus tard un mois après la réalisation de l'entretien.

III. Risques et bénéfices pour les participant(e)s

1. Il existe assez peu de risques quant à la participation à cette collecte de données. Un risque possible est celui en lien avec la divulgation de renseignements lors des entretiens. Toutefois, avec les moyens décrits ci-haut, le respect de la vie privée et la confidentialité sont assurés.
2. La participation à cette recherche fournit une occasion de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène des étudiants adultes.
3. La participation à cette recherche peut contribuer à susciter une réflexion et inciter les collègues à prendre des initiatives institutionnelles à propos de la réalité des étudiants adultes.

IV. Droits des participant(e)s

1. Aucune compensation financière ou matérielle n'est offerte aux participant(e)s.
2. La participation à ce projet est volontaire.
3. Chaque participant(e) peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice. Si vous consentez participer au projet, vous aurez le droit de refuser de répondre à certaines questions ou encore de refuser l'enregistrement de certaines réponses.

4. Lors du traitement des données ou de la divulgation des résultats, l'anonymat et la vie privée des participant(e)s seront protégés. À la fin de l'étude, les données seront conservées pendant une période de trois ans, à compter de la date de fin du projet, après quoi, elles seront détruites.
5. Un rapport global faisant état des résultats de la recherche sera mis en ligne dans le catalogue du Centre de documentation collégial (CDC : www.cdc.qc.ca). Le rapport sera également transmis électroniquement en version PDF à chacun des participant(e)s qui le souhaite.
6. Si le (la) participant(e) le désire, une version numérisée avec les signatures du présent document sera acheminée par voie électronique aux participant(e)s dans les 7 jours suivant l'entretien.

V. Questions et plaintes

1. Toute question concernant cette recherche peut être adressée à la chercheuse dont les coordonnées apparaissent sur la première page de ce document.
2. Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à Ghyslaine Picard, Directrice des études, Campus Notre-Dame-de-Foy : picardg@cndf.qc.ca

Consentement

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les avantages de ma participation à la recherche intitulée : « Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière ». Le cas échéant, j'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions posées au sujet de cette recherche. J'accepte librement de participer et je comprends que je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions ou encore que certaines réponses soient enregistrées. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence. Enfin, je comprends qu'aucun bénéfice ni redevance ne me sera remis à la suite de ma participation.

Nom du (de la) participant(e) :

Signature du (de la) participant (e) :

_____ Date : _____

Lieu : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Lieu : _____

ANNEXE 3 : ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ

Personne engagée :

Transcription des entretiens par _____ (nom de la personne)

Titre de la recherche : Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière

Cette recherche est menée par Isabelle Lapointe-Therrien et Éric Richard, professeur(e)s/chercheur(e)s au Campus Notre-Dame-de-Foy.

Pour réaliser cette étude, la chercheuse principale mène des activités de collecte de données avec des étudiant(e)s de différents cégeps de la région de Québec. Par la signature de ce formulaire, la personne engagée pour la transcription des entretiens semi-dirigés s'engage auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies. Elle accepte aussi les conditions ci-dessous.

En signant ce formulaire, la personne engagée reconnaît avoir pris connaissance des principes ici présentés et s'engage à les respecter :

- assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne jamais divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant ou son établissement collégial ;
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies (exemple avoir un code d'accès sur votre ordinateur qui n'est connu que de vous) ;
- ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles au-delà de trois mois après la fin de la transcription ;
- détruire tous les fichiers de la recherche dès que le chercheur en fait la demande ;
- le salaire est de 90\$ par heure d'enregistrement soit 1.50\$ par minute ;
- la personne engagée sera rémunérée selon le nombre de transcriptions entièrement transcrites ;
- le document à transcrire est une entrevue verbatim. Le texte transcrit doit donc être le même que celui retrouvé sur la bande audio, à l'exception des « hum » à répétition ;
- le texte doit respecter le français écrit, à l'exception des québécismes exemple : « tsé » devrait être écrit « tsé » et non « tu sais », mais le lecteur doit comprendre l'expression. Dans le doute, écrire le vrai terme plutôt que le québécisme.

Je, soussigné, _____, m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Signature : _____

Date : _____