

Perceptions et réalités des professeurs à l'égard des étudiants adultes au collégial

Isabelle Lapointe Therrien

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

Campus Notre-Dame-de-Foy

2019

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: Marie Gravel

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
5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures (Québec)
G3A 1B3
lapointeti@cndf.qc.ca

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 2019

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2019

ISBN : 978-2-920956-36-0

Descripteurs : enseignement adulte ; pédagogie adulte ; perception des professeurs ;
comportement des professeurs ; mesures de soutien.

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 de l'auteur.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	III
RÉSUMÉ.....	VI
REMERCIEMENTS.....	VIII
INTRODUCTION.....	1
1 ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.1 <i>Étudiants adultes : définitions et principales caractéristiques</i>	5
1.1.1 Statistiques sur les étudiants adultes à l'enseignement régulier.....	7
1.2 <i>Ce qui distingue les étudiants adultes des autres étudiants</i>	9
1.2.1 La motivation (intrinsèque et extrinsèque)	9
1.2.2 Rôles du professeur dans la motivation des étudiants	11
1.2.3 Réalités des étudiants adultes.....	13
1.2.4 Besoins des étudiants adultes	14
1.3 <i>Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs envers les étudiants adultes</i>	16
1.3.1 Études américaines : attitudes et perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes.....	17
1.3.2 Impacts de la présence des étudiants adultes sur le travail des professeurs	17
1.3.3 Différences de comportements des professeurs envers les étudiants adultes et plus jeunes	18
1.3.4 Formation des professeurs et enseignement à des étudiants adultes	18
1.3.5 Choix des stratégies pédagogiques	19
1.3.6 Études réalisées au Québec : perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs envers les étudiants adultes	19
1.4 <i>Différences d'apprentissage et approches pédagogiques</i>	20
1.4.1 La pédagogie comme modèle d'enseignement pour les jeunes.....	20
1.4.2 L'andragogie comme modèle d'enseignement aux étudiants adultes	21
1.4.3 L'andragogie, une approche complémentaire à la pédagogie	22
1.4.4 La pédandragogie, un modèle d'enseignement inclusif	24
1.4.5 Les différences d'apprentissage et la neuroéducation.....	25
1.5 <i>La pédagogie différenciée et la maturité des apprentissages</i>	26
1.5.1 La pédagogie différenciée comme stratégie pédagogique inclusive	26
1.5.2 La maturité des apprentissages	28
1.5.3 Les stratégies de non-intervention	31
1.6 <i>Les responsabilités institutionnelles</i>	33
1.7 <i>Problèmes de recherche</i>	35
1.8 <i>Objectifs de recherche</i>	36
2 MÉTHODOLOGIE.....	37
2.1 <i>Approche méthodologique</i>	37
2.2 <i>Population à l'étude</i>	37
2.3 <i>Collecte de données</i>	38

2.3.1	Outil de collecte de données	38
2.3.2	Établissements sollicités	39
2.3.3	Recrutement des participants et stratégie d'échantillonnage.....	39
2.3.4	Déroulement des entretiens	41
2.4	<i>Profil de l'échantillon</i>	42
2.4.1	Le sexe	42
2.4.2	Âge et statut d'emploi.....	43
2.4.3	Programmes d'études.....	43
2.4.4	Profil de formation.....	43
2.5	<i>Analyse et interprétation des données</i>	44
2.6	<i>Considérations éthiques</i>	45
3	RÉSULTATS	47
3.1	<i>Perception et comportements des professeurs à l'égard des étudiants adultes</i>	47
3.1.1	Raisons qui motivent les étudiants adultes à s'inscrire dans leur programme d'études	49
3.1.2	Perception des professeurs envers les étudiants adultes.....	52
3.1.3	Influence de la présence d'étudiants adultes dans le groupe	61
3.1.4	Cohabitation et mixité des étudiants adultes et plus jeunes	62
3.1.5	Comportement des professeurs à l'égard des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes ..	64
3.1.6	Faits saillants et discussion : perception des professeurs à l'égard des étudiants adultes	66
3.1.6.1	Raisons qui motivent les étudiants adultes à s'inscrire dans leur programme d'études	66
3.1.6.2	Perception des professeurs envers les étudiants adultes.....	67
3.1.6.3	Impacts de la présence d'étudiants adultes dans le groupe	72
3.1.6.4	Cohabitation et mixité des étudiants adultes et plus jeunes	73
3.1.6.5	Comportement des professeurs à l'égard des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes.....	74
3.2	<i>Stratégies pédagogiques et évaluation des étudiants adultes</i>	74
3.2.1	Adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de la présence d'étudiants adultes	74
3.2.2	Travaux d'équipe	78
3.2.3	Composition des équipes dans les travaux d'équipe	81
3.2.4	Évaluation de la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipes.....	82
3.2.5	Les stages.....	83
3.2.6	Horaires et lieux de stage	84
3.2.7	Âge de l'étudiant et soutien du professeur dans les stages.....	86
3.2.8	Faits saillants et discussion : stratégies pédagogiques et évaluation des étudiants adultes	87
3.2.8.1	Adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de la présence d'étudiants adultes	87
3.2.8.2	Travaux d'équipe	89
3.2.8.3	Formation des équipes dans les travaux d'équipe.....	90
3.2.8.4	Les stages.....	91
3.2.8.5	Horaires, lieux de stage et soutien du professeur dans les stages.....	91
3.3	<i>Besoins et mesures mises en place pour répondre aux besoins et réalités des étudiants adultes et des professeurs au collégial</i>	92
3.3.1	Adaptation au collégial	92
3.3.2	Besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs et leur formation	95
3.3.3	Besoins des professeurs	98
3.3.4	Mesures mises en place par les départements et les collèges	99
3.3.5	Mesures qui devraient être ajoutées selon les professeurs	102
3.3.6	Élaboration des programmes et réalités des étudiants adultes.....	104

3.3.7	Faits saillants et discussion : adaptation au collégial, besoins, mesures mises en place pour répondre aux besoins et réalités des étudiants adultes et des professeurs	106
3.3.7.1	Adaptation au collégial des étudiants adultes : point de vue des professeurs	106
3.3.7.2	Besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs et leur formation	107
3.3.7.3	Besoins des professeurs	109
3.3.7.4	Mesures mises en place par les départements et les collèges	110
3.3.7.5	Suggestions de mesures à ajouter.....	111
3.3.7.6	Élaboration des programmes et réalités des étudiants adultes : point de vue des professeurs	112
CONCLUSION.....		114
BIBLIOGRAPHIE		124
ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ		138
ANNEXE 2 : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES PAR LES PROFESSEURS.....		141
ANNEXE 3 : FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT.....		143
ANNEXE 4 : ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ.....		146

RÉSUMÉ

Nous retrouvons depuis plusieurs années un nombre grandissant d'étudiants adultes (24 ans et plus) inscrits à l'enseignement régulier au collégial. Malgré une forte augmentation de leur présence, environ 39 % de 2007 à 2016, peu d'études ont été menées sur eux. L'une d'entre elles, celle de Lapointe Therrien et Richard (2018), s'est intéressée à ces étudiants pour mieux connaître leurs réalités et leurs besoins. Afin de poursuivre les recherches sur ces thèmes, la présente recherche vise à documenter les points de vue, les stratégies pédagogiques et les besoins des professeurs qui enseignent dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes et plus jeunes, en 2018-2019.

La méthode de recherche est de type qualitatif où 19 entretiens semi-dirigés sont analysés afin d'approfondir les différents thèmes abordés. Il s'agit de la perception des professeurs envers les étudiants adultes et leurs besoins ; les avantages et les inconvénients de la présence de ces derniers en classe ; la cohabitation entre étudiants adultes et plus jeunes ; les stratégies pédagogiques utilisées spécifiquement pour ces étudiants et les mesures mises en place par les départements et collèges pour répondre aux besoins des professeurs et à ceux de ces étudiants.

La comparaison des résultats des deux études permet de mettre en lumière des points de vue concordants et discordants, entre les professeurs et les étudiants adultes, en ce qui concerne différents thèmes. 1) Le premier est relié aux réalités et aux caractéristiques des étudiants adultes où les deux groupes s'accordent sur certains points, dont leurs nombreuses obligations ; leur grande motivation ; leur priorité de réussite ; leur capacité d'organisation ; leur maturité, etc. Par contre, certaines réalités vécues par les étudiants adultes sont plus présentes dans leur discours que dans celui des professeurs. Par exemple, les difficultés financières dont souffrent plusieurs étudiants adultes ; les véritables impacts du manque de temps pour concilier études, travail, famille ainsi que les sphères de leur vie qui en sont touchées (vie sociale, repos, habitudes alimentaires, activités sportives, entretien de la maison). 2) Il en est de même pour leurs expériences de cohabitation. Si cette dernière semble bonne, du point de vue des professeurs, il en est tout autrement du point de vue des étudiants adultes, où ces derniers y voient davantage d'inconvénients (immaturité des plus jeunes, différences de priorités et de motivation,

ajustements nécessaires, etc.). 3) En ce qui concerne les travaux d'équipe, bien que les professeurs soient conscients de certaines difficultés, ce sont les étudiants adultes qui en souffrent le plus. Leurs différences s'expriment également dans leurs perceptions des difficultés vécues. Le manque d'assiduité et de maturité des plus jeunes, ainsi que le partage inéquitable des tâches sont de loin les difficultés les plus citées, contrairement aux problèmes d'organisation des horaires, mentionnés par les professeurs. 4) Ensuite, bien que peu de stratégies pédagogiques soient mises en place afin de répondre spécifiquement aux besoins des étudiants adultes, mis à part les travaux d'équipe, les stratégies utilisées semblent répondre assez bien à leurs attentes. 5) Au sujet des besoins des étudiants adultes envers leurs programmes, leurs professeurs et les services offerts par les collèges, plusieurs commentaires sont partagés (besoin d'avoir accès à un programme accéléré ; axé sur la pratique ; professeurs disponibles, souples et flexibles ; meilleure organisation des horaires ; accès à un CPE dans le collège). Par contre, d'autres besoins sont mentionnés par les étudiants adultes et complètement absents, ou en partie, du discours des professeurs. Il s'agit principalement du respect et de l'application des règles de classe et d'une charge de travail allégée. 6) Enfin, en ce qui concerne les besoins des professeurs, une présentation des réalités et des besoins des étudiants adultes intéresse plusieurs d'entre eux. À ce sujet, ils mentionnent n'avoir reçu aucune formation à ce sujet et peu de ressources leur semblent disponibles.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été possible grâce à la collaboration d'un grand nombre de personnes.

Merci aux directrices des études du Campus Notre-Dame-de-Foy, Ghyslaine Picard, directrice au moment de déposer ce projet de recherche, et Sonia Gaudreault, directrice des études depuis l'automne 2018. Leur valorisation à l'égard de la recherche au collégial facilite et encourage la réalisation de projets comme celui-ci.

Merci aux directions des collèges participants d'avoir permis cette étude : Pierre Richard (Directeur des études au Collège Mérici) et Jacky Boucher (conseiller pédagogique au Collège Mérici) ; Denis Deschamps (Directeur des études au Cégep Lévis-Lauzon) ; Bruno Fiset (Directeur adjoint au Cégep Limoilou) ; Rachelle Gravel (Directrice des études au Cégep Garneau) ; Marcel Lafleur (Directeur du bureau de la recherche au Cégep Garneau) et Marie-Chantale Dumas (Conseillère pédagogique au Cégep Garneau) et Nancy Jolicoeur (Directrice adjointe aux études du Cégep de Sainte-Foy).

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

Merci à tous les professeurs participants qui ont pris le temps de me partager leurs connaissances et réalités. Votre enthousiasme, vos réflexions, votre ouverture et votre générosité m'ont été d'une aide précieuse. Sans votre participation, cette recherche n'aurait pu être réalisée. Votre participation contribue directement à l'avancée des connaissances au collégial et ouvre plusieurs pistes de réflexion.

Enfin, un merci spécial à mon collègue et ami Éric Richard qui m'a accompagnée tout au long de ce projet. Ta générosité, ton soutien, le partage de tes nombreuses expériences de recherche et ton écoute m'ont été d'un immense soutien. En plus de m'avoir initiée à la recherche, tu contribues à nourrir mes connaissances et à me stimuler intellectuellement.

INTRODUCTION

Je les trouve plus stimulants, parce que parfois, ils me forcent à me remettre en question, ça peut être comme prof dans certaines situations [...]. Ils nous forcent à avancer dans notre pédagogie, ils nous stimulent plus, ils nous forcent à nous repositionner et, parfois, ce n'est pas évident. [...] Ils nous incitent à aller plus en profondeur. (Marie-Claire*) (Bessette, 1999 : 93)

Because the [adults] students are significantly different from traditional age students, we are ethically obligated to reflect on those differences in our educational institutions. (Lawler, 1991 : 3)

Le réseau collégial québécois enregistre, depuis plusieurs années, une augmentation importante d'étudiants adultes (24 ans et plus), inscrits à la formation régulière. Pour différents auteurs (Jacobson et Harris, 2008 ; Pierce et Hawthorne, 2011), ce sont surtout des conditions relatives à l'emploi et à l'économie qui expliquent leur retour à l'école. Ce retour est bien souvent motivé par un changement de carrière, par les conséquences d'une perte d'emploi à cause d'une suppression de poste ou, encore, ils sont poussés par le besoin de mettre à jour leurs compétences en termes de nouvelles connaissances pratiques ou technologiques (Turgeon, Bourque et Thibeault, 2007 : 77). D'ailleurs, les données d'Emploi-Québec révèlent que, d'ici 2022, 86 % des emplois demanderont une formation collégiale dans divers domaines techniques, ce qui représente approximativement 85 000 nouveaux emplois (Fédération des cégeps, 2015). De même, dans un colloque de l'ACFAS (2018) sur la régionalisation de l'immigration, Lassad (2018) souligne que la majorité des emplois créés au Québec demande un diplôme d'études collégiales et plus. Il explique que l'immigration contribue à soutenir les entreprises dans leur recherche de main-d'œuvre, mais la formation postsecondaire des jeunes est aussi une avenue non négligeable. Ainsi, les raisons qui amènent les étudiants adultes sur les bancs d'école sont variées et les réalités de ces derniers (parentalité, interruption des études, changement d'orientation, études à temps partiel, etc.) le sont tout autant.

Malgré ces réalités, peu d'études dans les collèges québécois ont traité des étudiants adultes inscrits dans un parcours scolaire régulier, mis à part celles de Deguire et ses collaborateurs

(1996) ; Bessette (1999); Doray, Bélanger et Mason (2005) ; Larue, Malenfant, Jetté (2005) et, plus récemment, Lapointe Therrien et Richard (2018).

C'est donc avec peu de connaissances sur leurs réalités, leurs besoins pédagogiques et leurs stratégies d'apprentissage que les différents intervenants, notamment les professeurs, du réseau collégial accueillent et intègrent ces étudiants dans leurs collèges ainsi que dans leurs cours. Néanmoins, des chercheurs (Knowles, 1980 ; Merriam, 2001 ; Ross-Gordon, 2011) se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage des étudiants adultes qui arrivent dans les collèges avec une expérience de travail, une maturité et des responsabilités différentes de celles des plus jeunes. Ross-Gordon (2011 : 26) mentionne que « [a] key characteristic distinguishing reentry adults from other college students is the high likelihood that they are juggling other life roles while attending school, including those of worker, spouse or partner, parent, caregiver, and community member ».

Afin de répondre aux stratégies d'apprentissage des étudiants adultes, l'andragogie est l'approche généralement évoquée pour décrire le type d'enseignement qui correspond le plus au processus d'apprentissage de ces derniers, en comparaison avec la pédagogie qui répond plus spécifiquement au processus d'apprentissage des étudiants plus jeunes. L'usage du terme « pédagogie » fait référence ici à son sens étymologique, c'est-à-dire à la science de l'éducation des enfants, puisque l'objectif est de mettre en relief les différences d'apprentissage selon l'âge des étudiants. Il ne faut donc pas confondre avec son utilisation plus commune, celle qui réfère à « l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (Pédagogie, 2019).

Différents auteurs (Knudson, 1980 ; Holmes et Abington-Cooper, 2000 ; Hase et Kenyon, 2000 ; Mc Auliffe et collab., 2008 ; Samaroo, Cooper et Green, 2013) ont combiné les concepts sous d'autres termes tels que *humanagogy*, *heutagogy* ou *pédandragogie*. Pour eux, l'andragogie et la pédagogie sont complémentaires. Dans le contexte où les groupes sont largement hétérogènes et où des étudiants de tout âge ayant diverses caractéristiques et expériences se côtoient, quelles

stratégies pédagogiques¹ doivent choisir les professeurs pour répondre aux besoins des étudiants adultes ? Quelques chercheurs (Bessette, 1999 ; Day et collab., 2011 et Brinthaup et Eady, 2014) ont mené des études sur les réalités des professeurs qui enseignent dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes. Les thèmes qui sont régulièrement abordés traitent des perceptions des professeurs à l'égard de ces étudiants ; de leurs attitudes et comportements envers les étudiants plus jeunes et adultes ; des stratégies pédagogiques ; des formations nécessaires pour enseigner à cette population et des mesures offertes dans les établissements pour les soutenir dans leur travail. Compte tenu du peu de travaux réalisés sur ce thème et afin de donner suite à la première étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) concernant les réalités et les besoins des étudiants adultes, il est apparu pertinent de réaliser la présente recherche. Son objectif général vise à documenter les points de vue, les stratégies pédagogiques et les besoins des professeurs qui enseignent dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes et plus jeunes, en 2018-2019.

Ce rapport de recherche est divisé en trois grandes parties. La première présente l'état de la question qui permet de situer 1) les principales définitions, caractéristiques et statistiques concernant les étudiants adultes ; 2) les distinctions entre les étudiants adultes et les plus jeunes en ce qui a trait à leurs sources de motivation, leurs réalités et leurs besoins ; 3) les perceptions et comportements des professeurs à l'égard des étudiants adultes, principalement en ce qui concerne l'impact de leur présence en classe, sur le travail des professeurs et les différences de comportements des professeurs à leur égard ; 4) les différences d'apprentissage des étudiants et les approches pédagogiques (pédagogie, andragogie, pédandragogie) ; 5) les stratégies pédagogiques : la pédagogie différenciée, la maturité des apprentissages, les stratégies de non-

¹ L'utilisation du terme « stratégie pédagogique » plutôt que « méthode pédagogique » ou « stratégie d'enseignement » ne fait pas consensus dans les écrits spécialisés. En éducation, le sens du mot « méthode » peut être interprété de différentes façons (Stryckman, 1996 ; Raynald et Rieunier, 1997 ; Dancel, 1999). En réponse à ces différences d'interprétation, « la communauté francophone des sciences de l'éducation semble préférer aujourd'hui le terme de "stratégie pédagogique" » (Université TÉLUQ, 2019). Celui-ci permet de tenir compte du « caractère adaptatif et créatif de la mise en œuvre des méthodes d'enseignement et d'apprentissage » (Université TÉLUQ, 2019). Compte tenu des frontières entre ces concepts qui ont des distinctions pouvant être longuement discutées, l'utilisation du terme « stratégie pédagogique » utilisé dans ce document réfère à la définition de Legendre (2005 : 1263) « [...] pour décrire l'ensemble des modèles, des méthodes et des techniques conçus pour guider les actions d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, le concept de stratégie pédagogique englobe l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage [...] ». »

intervention et 6) les responsabilités institutionnelles. Pour conclure avec l'état de la question, le problème de recherche et les objectifs généraux et spécifiques de la recherche sont présentés.

La deuxième partie porte sur la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Plus précisément, il est question de l'approche méthodologique de type qualitatif et de l'échantillon qui est composé de dix-neuf professeurs provenant des collèges publics et privés de la Ville de Québec. Suivront les précisions concernant l'échantillonnage de type non probabiliste et le recrutement des participants pour la réalisation des entretiens semi-dirigés. Puis, l'analyse des données qui s'inscrit dans une démarche inductive, sous forme de codage et d'interprétations. Enfin, cette partie se termine sur les considérations éthiques.

L'ensemble des résultats de l'étude est présenté dans la troisième partie. Celle-ci débute par les perceptions qu'ont les professeurs à l'égard des étudiants adultes. Ensuite, il est question des diverses stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins des étudiants adultes ; des travaux d'équipe et des stages. Enfin, les questions concernant les mesures mises en place par les départements et les collèges afin de répondre aux besoins des étudiants adultes et à ceux des professeurs sont présentées. À la fin de chaque section, on retrouve une discussion où des liens entre les écrits spécialisés et les données recueillies sont exposés. Compte tenu des nombreuses comparaisons entre les résultats provenant de cette étude et ceux de Lapointe Therrien et Richard (2018), afin de faciliter la lecture, le terme « professeur » est utilisé pour référer aux participants de cette étude, alors que le terme « étudiant » réfère aux participants de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), et ce, qu'il s'agisse de la présentation des résultats ou des faits saillants.

En conclusion, les principaux renseignements et résultats en lien avec les objectifs spécifiques sont commentés, de même que l'apport et les limites de cette recherche. Celles-ci font émerger des pistes d'action et de nouveaux thèmes de recherche pour la poursuite d'études sur ce sujet.

1 ÉTAT DE LA QUESTION

1.1 Étudiants adultes : définitions et principales caractéristiques

Étant donné que plusieurs thèmes concernant les spécificités des étudiants adultes ont été largement expliqués dans le rapport de recherche de Lapointe Therrien et Richard (2018), intitulé *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*, il ne sera question ici que d'une brève description de certains d'entre eux (définitions, caractéristiques des étudiants adultes, statistiques d'inscription et de diplomation des étudiants adultes à l'enseignement régulier).

Premièrement, il faut dire qu'il est difficile de définir ce qu'est un étudiant adulte, puisque les paramètres sont nombreux. Au Québec, rien n'est clairement précisé en matière d'éducation, mais on retrouve une mention dans le document administratif du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (CSE, 2018 : 2) à l'effet que « [l]e terme “adulte” fait référence à toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire et qui a droit aux services éducatifs en vertu de l'article 2 de la Loi sur l'instruction publique ». Cette définition laisse donc croire que tout étudiant au collégial pourrait être considéré comme étant un étudiant adulte, peu importe son âge, ses expériences, ses réalités. Toutefois, dans ce même document, on réfère à l'andragogie pour définir l'approche éducative privilégiée, destinée aux styles d'apprentissage des étudiants adultes. En se référant à ce type d'approche, on définit un peu plus ce qu'est un étudiant adulte, c'est-à-dire une personne ayant des « expériences, une motivation, une perception du temps et un concept de soi » différent de ceux d'un étudiant plus jeune (CSE, 2018 : 4, se référant au modèle de Knowles, 1970)². Pour sa part, pionnier en andragogie, Knowles définit l'étudiant adulte selon la perception que celui-ci a de lui-même ainsi que la situation sociale qu'il occupe dans sa propre culture. « [A] person is an adult to the extent that the individual perceives herself or himself to be essentially responsible for her or his own life [...] a person is adult to the extent that the individual is performing social roles typically assigned by our culture to those it considers to be adults the role of worker, spouse, parent, responsible citizen, soldier, and the like » (1980 : 24). Dans le même esprit que Knowles (1980), Forrest et Peterson (2006) définissent l'adulte comme étant une personne qui occupe un rôle

² Le concept d'andragogie sera traité au point 1.4.2.

social dans la société, peu importe son âge ou, selon Boutinet (2004), en fonction de la culture et de l'époque. Il s'agit donc d'un concept assez large, mais détenant tout de même certaines caractéristiques distinctives.

Deuxièmement, on retrouve souvent dans la littérature anglo-saxonne des références à ce que l'on appelle des « étudiants non traditionnels » (*nontraditional students*) pour parler des étudiants plus âgés. D'autres terminologies sont également utilisées telles qu'« étudiant adulte » (*adult student*), « apprenant adulte » (*adult learner*), « étudiant mature » (*mature student*) ou, encore, « programme ou formation aux adultes » (*adult education programme*) (Ritt, 2008 ; Esmond, 2015 ; Langrehr et collab., 2015). Bien que la définition d'un étudiant « non traditionnel » puisse être très variée et fasse référence à divers profils d'étudiants : travailleur, parent-étudiant, personne provenant de minorité ethnique, étudiant en situation de handicap, etc., les distinctions entre les étudiants traditionnels et non traditionnels sont multiples et ne reposent donc pas uniquement sur l'âge (Kim, 2002). Beaucoup d'étudiants soi-disant traditionnels travaillent à plein temps, fréquentent l'école à temps partiel ou ont des situations familiales qui les placent dans la catégorie non traditionnelle définie par d'autres chercheurs. Néanmoins, en accord avec Howard Sims et Barnett (2015) à l'effet que selon lesquels ces étudiants forment un groupe hétérogène, de même que pour maintenir la terminologie utilisée dans l'étude précédente de Lapointe Therrien et Richard (2018), le terme *d'étudiant adulte* sera utilisé dans cette recherche, afin de les identifier.

Troisièmement, parmi les quelques travaux réalisés au Québec dans le milieu de l'enseignement régulier collégial, les deux principaux critères généralement utilisés pour définir un étudiant adulte sont l'âge et l'interruption des études secondaires (Horn, Cataldi et Sikora, 2005 ; Wyatt, 2011). Par exemple, Bessette (1999) réfère à l'âge (23 ans et plus), alors que Deguire et collaborateurs (1996) et Doray, Bélanger et Mason (2005) parlent de ceux inscrits à temps plein dans un collège, après une interruption d'études d'une année et plus. Bien que l'âge soit souvent le critère de référence pour distinguer les adultes des plus jeunes, 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 collaborateurs (2015), l'âge des étudiants adultes se situe entre 21 et 27 ans. Par contre, dans la majorité des cas, les

chercheurs vont tracer la ligne à 23, 24 ou 25 ans (Chen, 2014 ; Volokhov, 2014 ; Oberts, 2015 ; Markle, 2015) pour ne citer que ceux-ci). Pour Richard et Mareschal (2013) ainsi que dans la récente étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), c'est l'âge de 24 ans et plus qui a été retenu pour définir les étudiants adultes inscrits au collégial à l'enseignement régulier. Pour les mêmes raisons évoquées dans le précédent paragraphe selon lesquelles cette recherche est en quelque sorte une continuité de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), l'âge de 24 ans servira de ligne directrice.

Finalement, il existe plusieurs autres caractéristiques pour définir un étudiant adulte. Parmi celles-ci, on retrouve : l'inscription tardive aux études postsecondaires ; la 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 ; l'indépendance financière qui limite l'admissibilité à l'aide financière aux études ; des personnes à charge autres qu'un conjoint (généralement des enfants) ; une situation de monoparentalité ou, encore, l'absence de diplôme d'études secondaires (Bean et Metzner, 1985 ; Choy et Delahaye, 2002). En plus de ces caractéristiques, plusieurs auteurs soulignent les multiples rôles avec lesquels doivent conjuguer les étudiants adultes en comparaison avec ceux des plus jeunes : étudiant, travailleur, conjoint, parent (Cross, 1980 ; Benschhoff, 1993 ; Bessette, 1999 ; Ross-Gordon, 2011 ; Kasworm, 2012). Leurs réalités apparaissent donc plus complexes (Caruth, 2014) que celles des étudiants plus jeunes où la dépendance financière envers leurs parents ou l'ininterruption de leurs études entre le secondaire et le collégial les définissent davantage (Howard Sims et Barnett, 2015). Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que le Conseil supérieur de l'éducation (1992 : 70) en arrive à la conclusion « [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 ».

1.1.1 Statistiques sur les étudiants adultes à l'enseignement régulier

Les étudiants adultes représentent une population en forte croissance dans les établissements d'enseignement supérieur. 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 entre 18 et 24 ans. Au Québec, « [s]elon les données obtenues par le SRAM³ [...], 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'étude à la session d'automne 2016 dans l'ensemble des collèges publics » (Lapointe Therrien et Richard, 2018 : 16). À plus large échelle, toujours selon ces mêmes données, de l'automne 2007 à l'automne 2016, les inscriptions des étudiants de plus de 24 ans ont augmenté de 39,2 % à l'enseignement régulier; alors que celles des étudiants de moins de 24 ans ont connu une hausse de seulement 0,6 % (Richard, 2018). Ainsi, cette augmentation des étudiants de 24 ans et plus à l'enseignement supérieur est donc comparable à celle retrouvée aux États-Unis (Hussar et Bailey, 2011).

Bien que les étudiants adultes ne représentent qu'une minorité des cégépiens, ils constituent tout de même une proportion non négligeable des étudiants. Vu cette croissance, le fait de considérer la présence d'étudiants adultes à l'enseignement régulier au collégial comme un « phénomène permanent » (Deguire et collab., 1996 : 6 ; Ross Gordon, 2011) et important semble assez juste.

En ce qui concerne leur diplomation, les données montrent que les étudiants adultes ont des taux de diplomation inférieurs à ceux des étudiants de moins de 24 ans. Le tiers des étudiants âgés de moins de 24 ans obtiennent leur diplôme dans les temps prescrits, alors que les étudiants de 24 ans et plus l'obtiennent dans une proportion inférieure à 20 %. Les mêmes écarts sont observés dans la population d'étudiants qui obtiennent leur diplôme selon la durée prescrite de deux ans : environ 60 % chez les étudiants de moins de 24 ans et de 40 % chez les étudiants de plus de 24 ans (Lapointe Therrien et Richard, 2018 ; Richard, 2018).

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.

1.2 Ce qui distingue les étudiants adultes des autres étudiants

Plusieurs recherches font état des différences entre les étudiants adultes et plus jeunes en ce qui concerne leurs motivations, leurs réalités et leurs besoins (Kasworm, 1990 ; Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999 ; Chao et Good, 2004 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Langrehr et collab., 2015 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018).

1.2.1 *La motivation (intrinsèque et extrinsèque)*

Pour Pintrich (1988, dans Roberge, Ménard et Croteau, 2015 : 4), il y a six facteurs qui influencent la motivation :

- 1) les buts intrinsèques (la valorisation de l'apprentissage et de la maîtrise du contenu par l'étudiant) ;
- 2) les buts extrinsèques (la valorisation des résultats scolaires et de l'approbation des autres par l'étudiant) ;
- 3) la valeur accordée à la tâche (le jugement de l'étudiant sur l'intérêt, l'utilité et l'importance du cours) ;
- 4) le sentiment d'autoefficacité (la confiance qu'a l'étudiant en ses moyens d'accomplir les tâches demandées et de les réussir) ;
- 5) les perceptions de contrôle de l'apprentissage (les croyances qu'a l'étudiant que ses résultats scolaires sont liés à ses efforts) ;
- 6) l'anxiété au test.

Roberge, Ménard et Croteau (2015 : 10) arrivent aux mêmes conclusions que Pintrich (1988) en ce sens où la motivation est influencée par la valeur que les étudiants donnent à leur cours et aux tâches qu'ils ont à produire ; à la confiance qu'ils ont envers leur réussite et à leur perception en ce qui a trait au résultat de leurs efforts.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque, celle-ci se distingue de la motivation extrinsèque. La première relève des intérêts personnels de l'individu envers ses études, par exemple, « l'engagement, la participation, le persévérance ». Il s'agit d'« une forme de curiosité qui pousse

à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt » (Guillemette, 2004 : 145). À l'inverse, la motivation extrinsèque est influencée par des éléments extérieurs à l'individu, par les bénéfices que ce dernier peut en retirer. Dans le cas des étudiants adultes, il peut s'agir d'« avoir un meilleur emploi, un meilleur salaire, une promotion ».

Les recherches de Chao et Good (2004) et de Lapointe Therrien et Richard (2018), sur les besoins des étudiants adultes, révèlent que les motivations de ces derniers sont fortement reliées à leur avenir en ce qui a trait au développement de leur carrière et à leurs transitions de vie (motivation extrinsèque).

Par ailleurs, leur présence en classe et le choix de leur programme d'études correspondent davantage à leurs intérêts personnels (motivation intrinsèque), puisqu'ils sont généralement le fruit de réflexions et de recherches plutôt que celui d'influences extérieures, telles que le désir des parents ou les pressions sociales (motivation extrinsèque), plus présent chez les étudiants plus jeunes (Justice et Dornan, 2001 ; Taylor et House, 2010).

Bye, Pushkar et Conway (2007) et Lovell (2014) ajoutent que les étudiants adultes démontrent plus de motivation intrinsèque par le fait qu'ils aiment approfondir les contenus enseignés auxquels ils accordent davantage d'intérêt. D'autres chercheurs constatent qu'ils sont d'ailleurs plus critiques à l'égard de leurs apprentissages, à propos de la pertinence du contenu enseigné et qu'ils s'engagent dans leurs études avec un plus grand souci de réalisation personnelle (Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Wyatt, 2011 ; Caruth, 2014 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018).

À plus large échelle, la motivation diffère et varie en intensité selon les types d'étudiants et elle influence leur persévérance dans la poursuite et la réussite de leurs études. Le choix des stratégies pédagogiques utilisées en classe est aussi un facteur d'influence sur la motivation des étudiants, tout comme l'engagement et la participation de celui-ci (Tardif, 1992 ; Viau, 2009). Néanmoins, il y a plusieurs autres facteurs qui augmentent, maintiennent ou défavorisent la motivation d'un étudiant. En s'inspirant des écrits spécialisés nord-américains concernant la motivation, Viau regroupe ces facteurs en quatre catégories : « les facteurs relatifs à la société

(valeurs, lois, culture, etc.), à la vie de l'élève (famille, amis, travail, etc.), à l'institution (règlements, horaires, etc.) et, plus particulièrement, à la classe (professeur, évaluations, activités, climat, etc.) » (Viau, 2004 : 5). Le professeur a donc une certaine responsabilité, mais il ne porte pas tout le poids de la motivation des étudiants. Viau ajoute que la motivation est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009 : 12). Pour Muchielli (1991), les étudiants adultes ont une plus grande conscience de leur situation et insertion sociale, ainsi que de leur potentiel et de leurs aspirations. Inversement, les adolescents se situent davantage dans une position de découverte du monde, avec une vision romantique de celui-ci. Il ajoute qu'avec l'âge, « [c]ertaines caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence s'estompent (telles la curiosité universelle, l'impression des possibilités infinies), et la personnalité se rigidifie sous des rôles sociaux et des équilibres défensifs (motivations qui changent et résistances au changement) » (Muchielli, 1991 dans Hachicha, 2006 : 59). Ces différences peuvent alors influencer leurs intérêts et leurs motivations envers leurs cours.

1.2.2 Rôles du professeur dans la motivation des étudiants

Bien qu'il existe différents facteurs pouvant influencer la motivation des étudiants, selon Viau (2009), le professeur est la personne qui a le plus d'influence sur la motivation de ces derniers. Pour McClean (2003), l'intérêt que le professeur porte envers ses étudiants, envers la matière qu'il enseigne et celle des autres professeurs, sa capacité à se questionner afin d'améliorer la qualité de ses cours (Benson, 2003) ou, encore, sa « [...] capacité de susciter l'adhésion, le goût du dépassement et le plaisir d'apprendre » (Roberge, Ménard et Croteau, 2015 : 10) sont des aspects qui font des professeurs des personnes motivantes pour leurs étudiants. Pour leur part, les travaux de Neuville et Frenay (2012), Noël (2013) et Noël, Bourdon et Brault-Labbé (2015) démontrent que la « personnalité du professeur, ses compétences pédagogiques et celles qu'il a développées par rapport à sa matière » constituent des facteurs qui peuvent influencer la perception que peut avoir un étudiant à l'égard de ses cours, ce qui a un impact sur sa motivation. À titre d'exemple, un étudiant adulte ayant cumulé des expériences scolaires ou de

travail a un regard différent sur la valeur reliée à une tâche ou sur son autoefficacité. Des éléments extérieurs au contrôle des professeurs tels que le nombre d'étudiants en classe, le contenu à enseigner (devis prescrit par le ministère de l'Éducation) ou autres peuvent également avoir un impact.

Les résultats de recherche de Roberge, Ménard et Croteau (2015) indiquent que les pratiques pédagogiques des professeurs influencent la motivation et le développement des stratégies d'apprentissage chez les étudiants. L'étude de Joanis (2016), réalisée auprès de 96 étudiants de sciences humaines, révèle que, pour plus de 80 % des étudiants interrogés, le choix des stratégies pédagogiques a une grande importance sur leurs apprentissages. Les étudiants soulignent que le professeur doit maintenir ses connaissances à jour dans sa matière et que ses stratégies pédagogiques doivent prévoir 1) l'explication de la matière, plutôt que de faire appel à l'autonomie de l'étudiant (lectures) ; 2) la vulgarisation de la matière ; 3) montrer la démarche à suivre ; 4) présenter un contenu en lien avec la réalité ; 5) expliquer les liens entre diverses situations pour permettre le transfert de connaissances et 6) avoir une bonne relation avec ses étudiants (Joanis, 2016 : 14).

Pour leur part, les résultats de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) révèlent que les étudiants adultes manifestent une grande motivation pour leur réussite scolaire, et ce, dès leur arrivée au collégial. En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, peu importe leur statut (adulte ou pas), il apparaît que les étudiants ont besoin de travaux pratiques pour favoriser leur compréhension de la matière et d'une pédagogie diversifiée pour demeurer attentifs et répondre à différents besoins d'apprentissage, ce qui influence leur motivation. Par contre, les difficultés reliées aux travaux d'équipe avec les plus jeunes et l'utilisation des TIC (besoin d'avoir accès à du matériel à jour et utilisé en milieu de travail ainsi que de soutien pour leur utilisation) sont directement associées à leurs réalités d'adulte. Il est loisible de croire que ces éléments influencent leur motivation. Il en est de même pour les compétences des professeurs. Les connaissances antérieures et les expériences de travail leur confèrent un regard plus critique sur les connaissances et compétences de leurs professeurs. La crédibilité de ces derniers influence également la motivation des étudiants envers leurs cours.

1.2.3 *Réalités des étudiants adultes*

Plusieurs études démontrent que les étudiants adultes ont des responsabilités souvent bien différentes de celles des plus jeunes, qu'elles peuvent être plus complexes et peuvent rendre plus laborieux leur parcours scolaire (Fairchild, 2003 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Caruth, 2014 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018). La conciliation travail, famille, études (Deguire et collab., 1996 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018) ainsi que la gestion du temps pour maintenir des relations sociales, des activités et des engagements divers peuvent avoir un impact non négligeable dans les différentes sphères de leur vie, ainsi que dans leur intégration au collégial, d'un point de vue social, scolaire, institutionnel et vocationnel (Lapointe Therrien et Richard, 2018).

À ceci s'ajoutent les difficultés financières, où bien qu'un soutien gouvernemental, familial ainsi qu'un soutien de la part du conjoint (Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018) leur soient accessibles, celui-ci s'avère généralement insuffisant pour assurer leurs engagements et obligations (hypothèque, frais de subsistance, obligations familiales) et maintenir une qualité de vie comparable à celle d'avant leur inscription aux études (Lapointe Therrien et Richard, 2018). Inversement, les étudiants plus jeunes bénéficient souvent du soutien financier de leurs parents (Howard Sims et Barnett, 2015), ce qui diminue considérablement, selon Bessette (1999), le stress associé à leur situation économique.

Bien que la situation financière génère beaucoup de stress chez les étudiants adultes, les sources de stress sont également associées à d'autres réalités. À ce sujet, on retrouve dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) les nombreux ajustements auxquels sont confrontés les étudiants adultes afin de répondre aux réalités de leur quotidien. Ces ajustements ont un impact sur le temps disponible, ce qui contribue de façon importante à l'augmentation de leur stress. Plus précisément, les réalités reliées au manque de temps sont :

- leurs études (temps pour réaliser les travaux et l'étude à l'extérieur des cours permettant une meilleure réussite scolaire) ;
- leur implication familiale (temps accordé aux enfants et au conjoint) ;

- leur qualité de vie sur le plan physique, social et mental (temps pour maintenir les activités physiques, obligation de changer les habitudes alimentaires : moins de temps pour cuisiner, moins de temps et d'argent pour s'alimenter, diminution ou absence de sorties entre amis) ;
- leur sommeil (diminution des heures de sommeil et impact du manque de sommeil (irritabilité, stress, fatigue, etc.).

Doray, Bélanger et Mason (2005) soulignent d'autres problèmes vécus par les étudiants adultes, dont certains sont également présents dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) : 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 font du plagiat ; 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 ou définitivement leur programme d'études, mais, pour d'autres, « [l]a motivation associée à leur projet professionnel permet de surmonter les obstacles et les échecs » (Doray, Bélanger et Mason, 2005 : 82).

1.2.4 Besoins des étudiants adultes

La recherche de Lapointe Therrien et Richard (2018) a permis de distinguer quatre ensembles de besoins et d'attentes des étudiants adultes à l'égard de leurs études collégiales : 1) programme d'études, 2) professeurs, 3) pédagogie utilisée en classe et 4) services offerts dans les collèges.

En ce qui concerne leurs besoins et attentes à l'égard du programme d'études, la possibilité de s'inscrire dans un programme plus court, tout en offrant la même qualité et les mêmes possibilités d'emploi permettrait aux étudiants adultes de retourner plus rapidement sur le marché du travail et, ainsi, retrouver un niveau de vie financièrement plus convenable (besoin

aussi mentionné dans l'étude de Bessette, 1999). Une charge de travail qui tient compte du peu de temps disponible à l'extérieur des cours pour la réalisation des travaux ; un équilibre dans les différents programmes et collèges en ce qui a trait au niveau de difficulté et une formation pratique (Bessette, 1999) font aussi partie des principaux besoins mentionnés par les étudiants adultes.

Concernant leurs besoins et attentes à l'égard des professeurs, le respect et l'application des règles, principalement la discipline en classe (en raison de leurs différences de maturité en comparaison avec les étudiants plus jeunes), sont régulièrement mentionnés comme étant un besoin incontournable qui se transforme souvent en irritant si les professeurs font preuve de laxisme à cet égard. En plus des besoins et attentes envers le professeur, la démonstration des compétences est aussi une condition importante à respecter pour les professeurs qui veulent maintenir leur crédibilité et l'intérêt des étudiants (Deguire et collab., 1996 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005, Lapointe Therrien et Richard, 2018).

Les étudiants adultes expriment également des attentes et des besoins sur le plan pédagogique. D'abord, il apparaît y avoir plusieurs difficultés liées aux travaux d'équipe entre étudiants adultes et plus jeunes. Le manque d'assiduité, de maturité et d'implication des plus jeunes, en plus des difficultés de conciliation d'horaires, rend cette méthode pédagogique inadéquate pour répondre aux besoins des étudiants adultes. Ces mêmes observations sont également retrouvées dans les travaux de Deguire et ses collaborateurs (1996). Ensuite, des besoins à l'égard du soutien et l'utilisation des TIC sont aussi mentionnés. Il peut s'agir de soutien et de formation pour leur utilisation, de l'accès à du matériel à jour ou utilisé en milieu de travail. D'autres besoins et attentes concernent les travaux pratiques (qui aident à la compréhension : stages, exercices pratiques, exemples visuels, etc.) et l'utilisation d'une pédagogie diversifiée (qui aide à demeurer attentif : tables rondes, cours magistraux, exercices pratiques, etc.). Ces éléments sont également mentionnés dans les travaux de Deguire et ses collaborateurs, 1996). Pour plusieurs auteurs, l'utilisation de travaux pratiques et la pédagogie diversifiée répondent aussi aux besoins des étudiants plus jeunes (Merriam, 2001 ; Deveci, 2007 ; Md Noor et collab., 2012 ; Médioni, 2017 ; Roche, 2017).⁴

⁴ La question des stratégies pédagogiques sera approfondie au point 1.5.

Enfin, en ce qui concerne les besoins à l'égard des services offerts dans les collèges, il est question de la planification des horaires (recevoir les horaires à l'avance pour mieux planifier leur temps) et de la répartition des cours dans la semaine (améliorer l'aménagement des horaires afin d'éviter des déplacements, libérer du temps pour le travail ou autres). Ces besoins à l'égard de la planification des horaires sont également présents dans les études de Deguire et ses collaborateurs (1996) et de Doray, Bélanger et Mason (2005 : 82) qui mentionnent que « les horaires ne tiennent pas compte des contraintes des adultes ». Sur le même sujet, on retrouve dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) des besoins plus spécifiquement liés aux réalités des parents étudiants, pour qui les heures de cours posent de nombreux défis, puisque les CPE ont des heures d'ouverture et de fermeture qui ne correspondent pas toujours aux réalités des cégépiens. À ce sujet, Larivière et Lepage (2010) ainsi que Rioux et Pingetion (2017) soulignent les besoins des étudiants adultes associés aux services de garde et aux ressources en garderie. La présence de CPE dans les collèges permettrait donc aux parents étudiants de mieux organiser leur temps et de bénéficier d'un meilleur soutien.

1.3 Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs envers les étudiants adultes

Quelques études concernant les perceptions, les comportements et les stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes ont été réalisées dans les collèges et universités américains. Pour leur part, les études québécoises sont beaucoup moins nombreuses. Cette section est divisée selon six thèmes. Les thèmes présentés aux sections 1.3.1 à 1.3.5 traitent des études américaines. Dans l'ordre, ces thèmes abordent : 1) les attitudes et les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes ; 2) les impacts de la présence des étudiants adultes sur le travail des professeurs ; 3) les différences de comportements des professeurs envers les étudiants adultes et plus jeunes ; 4) la formation des professeurs et l'enseignement à des étudiants adultes ; 5) le choix des stratégies pédagogiques. Enfin, à la section 1.3.6, il est question des études réalisées au Québec en ce qui concerne les perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs envers les étudiants adultes.

1.3.1 Études américaines : attitudes et perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes

L'étude de Brinthaupt et Eady (2014) révèle que les professeurs apprécient la présence des étudiants adultes dans leurs classes. Même constat dans les études de Bishop-Clark et Lynch (1992, 1995, 1998) et Mishler et Davenport (1984). Ces auteurs considèrent que ces étudiants sont meilleurs dans la gestion de leur temps, plus motivés, plus indépendants et qu'ils ont besoin de comprendre l'utilité de ce qui leur est enseigné. Les mêmes résultats sont observés dans l'étude de Galerstein et Chandler (1982) qui ajoutent que les professeurs perçoivent les étudiants adultes comme s'appliquant plus sérieusement à leurs études que les plus jeunes. Selon les résultats de l'étude de Kasworm (2008), les étudiants adultes sont plus matures et leurs expériences de vie représentent un apport à la dynamique de groupe. Arrivant aux mêmes conclusions que les études précédentes, Raven et Jimmerson (1992) mentionnent que les professeurs considèrent les étudiants adultes comme étant plus compétents que les plus jeunes. Pour leur part, Day et ses collaborateurs (2011) partagent les mêmes résultats que ceux de l'étude Brinthaupt et Eady (2014) en ce qui concerne leur appréciation de la présence d'étudiants adultes dans leurs classes. Ils ajoutent que ces derniers sont plus concentrés et qu'ils travaillent plus fort que les étudiants plus jeunes, en plus d'être capables d'occuper des responsabilités familiales, professionnelles ou autres. Les professeurs remarquent aussi que les étudiants adultes manquent parfois de confiance en eux, c'est-à-dire qu'ils doutent de leurs compétences scolaires et de leurs capacités à réussir (Bishop-Clark et Lynch ; 1992 ; Lynch et Bishop-Clark, 1994 ; MacDonald et Stratta, 1998 ; Ross-Gordon et Brown-Haywood, 2000).

1.3.2 Impacts de la présence des étudiants adultes sur le travail des professeurs

Les résultats des études de Gorham (1985) et de Bishop-Clark et Lynch (1995) révèlent que la majorité des professeurs n'adaptent pas leurs stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins des étudiants adultes. Les données de Brinthaupt et Eady (2014) indiquent que les professeurs qui enseignent aux étudiants adultes ne trouvent pas leur travail plus difficile. Ils invitent les étudiants adultes à partager leurs expériences afin d'ajouter au contenu et de stimuler l'intérêt et l'interaction dans le groupe. Commentaire également retrouvé dans l'étude de Day et ses collaborateurs (2011) auquel s'ajoute celui concernant une plus grande créativité des professeurs

dans leurs façons de présenter leurs cours ou de formuler leur contenu, après avoir enseigné à des étudiants adultes. Néanmoins, Day et ses collaborateurs (2011) mentionnent que certains professeurs y voient tout de même des difficultés. L'un de ces derniers déclare devoir travailler plus fort pour être à jour dans la matière enseignée. Un autre souligne qu'en raison des expériences de travail des étudiants adultes, il doit modifier son matériel afin de rendre le cours plus difficile et pour garder ces derniers intéressés. Enfin, une grande majorité de professeurs ont une opinion plutôt positive envers les étudiants adultes (Groves et Groves, 1980 ; Bishop-Clark et Lynch, 1998 ; Raven et Jimmerson, 1992 ; Brinthaup et Eady, 2014).

1.3.3 Différences de comportements des professeurs envers les étudiants adultes et plus jeunes

Dans les études de Bishop-Clark et Lynch (1998) et de Brinthaup et Eady (2014), la majorité des professeurs mentionnent avoir le même comportement avec les étudiants plus jeunes qu'avec les étudiants adultes. Toutefois, un petit nombre de répondants soulignent avoir des préférences envers les étudiants adultes ; être plus amicaux ; plus conciliants en raison de leurs diverses réalités familiales et professionnelles ; plus encourageants en favorisant leur participation en classe et faire plus d'accommodements avec eux. Néanmoins, la majorité des professeurs disent porter une attention particulière afin de ne pas laisser croire qu'ils pourraient favoriser les adultes et, ainsi, créer un sentiment d'injustice.

1.3.4 Formation des professeurs et enseignement à des étudiants adultes

Brinthaup et Eady (2014) indiquent que les exigences de recherche, l'enseignement et le manque de soutien à l'université laissent peu de temps aux professeurs pour participer à des formations et pour modifier leurs stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins plus spécifiques des étudiants adultes. Néanmoins, il est intéressant d'observer que les professeurs d'université sondés dans l'étude de Brinthaup et Eady (2014) ont montré un plus grand intérêt pour participer à des ateliers de formation que ceux sondés dans les collèges communautaires. Possiblement parce que les professeurs des collèges communautaires ont déjà fait des adaptations pédagogiques s'adressant aux étudiants adultes (matériel de cours, recours au partage de leurs connaissances et expériences, soutien pour leur réussite) (Brinthaup et Eady, 2014).

Quant à Day et ses collaborateurs (2011), ils proposent aux collèges d'offrir ce genre de formation, puisque les professeurs ayant participé à leur recherche ont tous manifesté un intérêt pour améliorer leurs connaissances des étudiants adultes.

1.3.5 Choix des stratégies pédagogiques

En ce qui concerne l'adaptation des stratégies pédagogiques, certains auteurs (Ross-Gordon, 1991 ; Donaldson, Flannery et Ross-Gordon, 1993 ; Slotnick, Fuller et Tabor, 1993 ; Rachal, 2002 ; Ross-Gordon, 2011) observent que les étudiants adultes apprécient différents types d'enseignement (pédagogie et andragogie) dont il sera question au point 1.4. Ils observent également que les professeurs qui enseignent dans les universités ont davantage de connaissances en lien avec leurs expertises qu'avec les approches pédagogiques ou andragogiques. Ainsi, bien qu'ils apprécient la présence d'étudiants adultes en classe, les résultats des travaux de Bishop-Clark et Lynch (1995) et ceux de Gorham (1985) indiquent que peu de professeurs adaptent leur enseignement pour répondre aux besoins des étudiants adultes (Day et collab., 2011). Quant à l'étude de Brinthaup et Eady (2014), réalisée auprès de 171 professeurs d'universités et collèges communautaires, elle démontre que les professeurs qui enseignent dans les collèges communautaires semblent adapter davantage leurs méthodes d'enseignement aux besoins des étudiants adultes que ceux des universités (Brinthaup et Eady, 2014 : 136).

1.3.6 Études réalisées au Québec : perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs envers les étudiants adultes

Au Québec, une seule étude a été réalisée auprès des professeurs du milieu collégial afin de connaître leurs perceptions, leurs comportements, leurs réalités et leurs stratégies pédagogiques à l'égard des besoins des étudiants adultes. Seule l'étude de Bessette (1999) a porté sur le sujet et elle est divisée en trois parties : les réalités des jeunes, des adultes et des professeurs. La section portant sur les professeurs concerne principalement les stratégies pédagogiques utilisées : les stratégies de non-intervention et les stratégies d'intégration. L'étude n'aborde pas spécifiquement les perceptions et les comportements des professeurs qui enseignent aux étudiants adultes, ni les réalités auxquelles ces professeurs sont confrontés. Enfin, seules 6 professeurs ont été

rencontrées à deux reprises chacune, pour un total de 12 entretiens, dans des programmes principalement féminins (travail social et soins infirmiers). Néanmoins, les résultats obtenus révèlent que les professeures considèrent les étudiant[e]s adultes comme étant plus matures, « plus motivé[e]s, motivant[e]s, engagé[e]s, travaillant[e]s et valorisant[e]s » (Bessette, 2000 : 6). Les professeures déclarent aussi partager plus de similitudes et être plus compréhensives avec les étudiantes adultes qu'avec les plus jeunes, puisqu'elles ont des réalités semblables (sont mariées, ont des enfants ou autres). Elles disent également se fier davantage aux étudiantes adultes pour prendre le pouls du groupe et, ainsi, pouvoir s'y ajuster. Les étudiants plus jeunes, conscients de cette familiarité et du rythme d'enseignement adopté ont parfois l'impression d'être mis de côté, ce qui a plusieurs effets, dont celui de les démotiver. La chercheuse mentionne aussi que plusieurs professeures « ne sont pas conscient[e]s que leur façon d'enseigner ou [que] leur approche pédagogique puisse avoir un tel impact » (Bessette, 2000 : 7).

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, la majorité des professeures adoptent des stratégies de non-intervention, c'est-à-dire qu'elles ne modifient pas leurs façons d'enseigner en fonction de la présence d'étudiants adultes.

1.4 Différences d'apprentissage et approches pédagogiques

Afin de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants adultes, plusieurs auteurs (Knowles, 1990 ; Knowles, Holton et Swanson, 2005 ; Caruth, 2014) privilégient l'approche andragogique (destinée aux étudiants adultes) plutôt que celle de la pédagogie (destinée aux jeunes et aux adolescents). Pour d'autres (Samaroo, Cooper et Green, 2013 ; Médioni, 2017 ; Roche, 2017), il apparaît plus bénéfique de recourir aux deux approches pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants adultes. Selon ces auteurs, la pédandragogie s'avère pertinente, puisqu'elle combine plusieurs éléments de la pédagogie et de l'andragogie.

1.4.1 La pédagogie comme modèle d'enseignement pour les jeunes

Pour Knowles (1980), la pédagogie est un modèle d'enseignement qui s'adresse aux jeunes et aux adolescents. Il s'agit de la méthode d'enseignement traditionnelle où le professeur transmet les connaissances et dirige l'étudiant (Md Noor, Harun et Aris, 2012 : 674). Cette méthode tient

compte des caractéristiques, besoins et styles d'apprentissage de ces étudiants qui, selon Knowles et ses collaborateurs (1998), s'expriment différemment de ceux des étudiants adultes. Md Noor, Harun et Aris (2012) et Hachicha (2006) expliquent le point de vue de Knowles et de ses collaborateurs (1998) au sujet de ces différences. 1) Les jeunes sont moins autonomes que les adultes. Ils sont donc moins responsables de leurs décisions. 2) Leur présence en classe relève de motivations extrinsèques (« notes, pression des parents, approbation du professeur » (Hachicha, 2006 : 15), alors que pour les adultes, leurs motivations sont extrinsèques (meilleurs emploi, salaire, etc.) et intrinsèques (désir d'apprendre, satisfaction personnelle, etc.). 3) Les jeunes ont peu d'expérience de vie si on les compare aux adultes qui « ont vécu plus longtemps et [qui ont] des expériences d'un autre type, qui constituent en quelque sorte leur identité » (Hachicha, 2006 : 65). Aussi, leurs expériences ont souvent peu de lien avec les contenus enseignés. 4) Les jeunes apprennent le contenu enseigné dans le but de réussir leurs cours, alors que les adultes ont besoin de connaître la pertinence entre la matière et son application dans la vie. 5) La volonté des jeunes envers leurs apprentissages est proportionnellement liée à leur désir de réussir et de progresser. Chez les adultes, cette volonté d'apprendre est influencée par la pertinence de ce qui est enseigné, au sens où le contenu les aidera à mieux affronter la réalité. 6) Pour les jeunes, la formation leur permet d'obtenir des connaissances sur le contenu enseigné. Pour les adultes, la formation doit leur permettre d'acquérir des apprentissages en lien avec les réalités de la vie ou du travail. Aussi, selon Knowles, Holton et Swanson (2005) et Caruth (2014), les étudiants plus jeunes ont une plus grande capacité physique et de concentration que les adultes.

1.4.2 L'andragogie comme modèle d'enseignement aux étudiants adultes

Plusieurs auteurs préconisent l'andragogie plutôt que la pédagogie lorsqu'il s'agit de l'enseignement auprès d'étudiants adultes (Knowles, 1990 ; Knowles, Holton et Swanson, 2005 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Wyatt, 2011 ; Caruth, 2014). Selon eux, ce modèle d'enseignement respecte plus spécifiquement les différences d'apprentissage des étudiants adultes ainsi que leurs caractéristiques et leurs besoins spécifiques. Tel qu'il est mentionné ci-haut, ceux-ci s'expriment principalement par 1) leur autonomie ; 2) leurs expériences antérieures ; 3) leur besoin de référer à des réalités concrètes; 4) leur besoin de comprendre la pertinence de ce qui leur est enseigné ; 5) leurs différences de motivation ; 6) leur besoin de comprendre à quoi servent les nouvelles

connaissances (Taylor et Kroth, 2009 : 6). L'andragogie propose que l'apprentissage soit une expérience personnelle (apprendre par soi-même), un processus naturel au développement psychologique (Knowles, 1975 : 19). L'objectif est de mettre les expériences des étudiants à profit en utilisant des stratégies pédagogiques, telles que les discussions, les résolutions de problèmes, les études de cas, etc., afin de mettre l'étudiant en action, plutôt que de le laisser assister passivement au cours (Davenport et Davenport, 1985). Dans l'approche andragogique, le professeur a un rôle d'accompagnateur.

1.4.3 L'andragogie, une approche complémentaire à la pédagogie

Selon Brookfield, la proposition initiale de Knowles, en ce qui concerne la méthode andragogique, n'avait pas pour objectif de remplacer la pédagogie, mais plutôt d'offrir un autre modèle à la pédagogie « [...] simply another model of assumptions about learners to be used alongside the pedagogical model of assumptions » (Brookfield, 1991 : 91). Dans le même esprit, Knudson (1980) et Holmes et Cooper (2000) comparent la pédagogie et l'andragogie aux théories des symboles chinois, yin et yang, qui sont complémentaires l'un à l'autre (Holmes et Cooper, 2000 : 5).

Médioni mentionne que certains auteurs opposent la pédagogie à l'andragogie en caricaturant la pédagogie. Pour Médioni (2017 : 9), cette façon de présenter la pédagogie relève « d'une conception ultratraditionnelle de l'enseignement ». Elle ajoute que, selon ses observations, et ce, sans remettre en question les différences d'expériences ou de réalités entre les étudiants adultes et plus jeunes, les spécificités de l'apprentissage peuvent s'appliquer à tous les étudiants, peu importe leur âge, mais à divers niveaux. Ainsi, elle mentionne que tous les étudiants 1) ont des savoirs, des expériences et des représentations à faire évoluer « [l]'apprenant n'est pas une page vierge » (Médioni, 2017 : 10 ; Delvaux et Tilman, 2012) ; 2) ont besoin de motivation et que celle-ci est aussi importante pour les adultes que pour les plus jeunes ; 3) apprennent à partir d'expériences et de références à des réalités concrètes ; 4) ont des fragilités et des insécurités ; 5) ont besoin de voir un sens à ce qu'ils font, à voir leurs progrès ; 6) sont hétérogènes et peuvent s'entraider. À ce sujet, Merriam (2001) ajoute qu'en raison du caractère hétérogène des étudiants adultes, certains d'entre eux peuvent démontrer moins d'autonomie que des étudiants plus jeunes

et peuvent avoir besoin de plus d'encadrement de la part de leurs professeurs. De même, il arrive que des étudiants adultes aient moins d'expérience dans certains domaines que des étudiants plus jeunes (Merriam, 2001).

Samaroo, Cooper et Green (2013), Médioni (2017) ainsi que Roche (2017) suggèrent que les différences entre les étudiants d'un même groupe peuvent influencer leurs réalités et besoins en matière d'apprentissage en raison de leur hétérogénéité socioéconomique, socioculturelle, linguistique, psychosociale, de genre, d'expériences antérieures, de connaissances technologiques et numériques, etc. En plus de ces différences, des disparités peuvent exister au sein d'une même catégorie d'étudiants et, à l'inverse, des similitudes peuvent être présentes entre deux catégories différentes. Dans un mémoire adressé au ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne « qu'à l'échelle du système scolaire québécois, tous les milieux ne composent pas avec les mêmes écarts de culture, de langue, de situation économique et d'habiletés sociales et scolaires. Dans certaines écoles, ces écarts sont très grands alors que pour d'autres ils sont minimales » (CSE, 2016 : 24).

Pour Aylwin (1992), les situations individuelles doivent aussi être prises en compte, puisque les « compétences acquises varient d'un élève à l'autre ». Par exemple, les connaissances acquises peuvent varier en fonction de l'école fréquentée ou, encore, en fonction du professeur qui a enseigné une matière. Ainsi, afin de tenir compte de l'ensemble de ces réalités, le Conseil supérieur de l'éducation propose un enseignement inclusif qu'il décrit comme étant un « processus qui vise à ajuster les différentes dimensions du système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves et de tous les étudiants, et de favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne, selon ses aptitudes et ses intérêts, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » (CSE, 2010 : 59).

Dans ce contexte, même si les professeurs voulaient répondre spécifiquement aux besoins des étudiants adultes, l'hétérogénéité de ces derniers au sein d'un même groupe (Merriam, 2001 ; Hachicha, 2006 ; Deveci, 2007 ; Md Noor et collab., 2012) est comparable à celle des étudiants plus jeunes. Il incombe alors aux professeurs de choisir les stratégies pédagogiques adéquates,

tout en tenant compte de ces différences. C'est pourquoi il devient plus pertinent de combiner les stratégies pédagogiques des deux approches (pédagogie et andragogie), que certains appellent la pédandragogie.

1.4.4 La pédandragogie, un modèle d'enseignement inclusif

En réponse aux nombreuses critiques en ce qui concerne les mérites et les démérites de la pédagogie et de l'andragogie (London, 1973 ; McKenzie, 1979 ; Elias, 1979 ; Hartree, 1984 ; Davenport et Davenport, 1985a ; Holmes et Abington-Cooper, 2000), de nouvelles approches, telles que la pédandragogie, sont proposées (Samaroo, Cooper et Green, 2013). Ces auteurs expliquent que ce qui caractérise la pédandragogie, c'est qu'il s'agit, entre autres, d'un modèle 1) centré sur l'étudiant où 2) le professeur joue un rôle de facilitateur et d'apprenant. 3) Il crée un environnement d'apprentissage inclusif ; 4) il exploite les apprentissages antérieurs et les expériences des étudiants. 5) Le professeur favorise l'engagement de l'étudiant et l'accompagne de façon à ce que ce dernier développe son autonomie dans ses apprentissages (Samaroo, Cooper et Green, 2013 : 85-86).

Joyce et Weil (2008) voient les modèles d'enseignement comme des environnements d'apprentissage, dont les principaux objectifs visent le développement, chez les étudiants, de la capacité à apprendre plus facilement et efficacement. Pour Kroksmark (1996), un modèle d'enseignement doit comprendre de la théorie et de la pratique où les méthodes et les stratégies forment un tout. La pédandragogie est donc l'union de plusieurs éléments qui favorisent l'autoengagement des étudiants dans leurs apprentissages (Samaroo, Cooper et Green, 2013 : 88). Pour ce faire, Bulger et ses collaborateurs (2008) mentionnent qu'il faut investir du temps dans les activités d'apprentissage afin de susciter l'intérêt et l'engagement de l'étudiant. Chickering et Gamson (1987) ajoutent que les apprentissages doivent mettre les étudiants en action afin d'y voir leur engagement personnel et favoriser leur motivation intrinsèque, tout comme l'indiquent Samaroo, Cooper et Green, 2013. En accord avec ces auteurs, Rovai (2002) ajoute que les étudiants doivent sentir une satisfaction grandissante de leurs apprentissages afin de maintenir leur motivation, leur engagement et leur implication, et ce, peu importe leur âge.

1.4.5 Les différences d'apprentissage et la neuroéducation

Plusieurs auteurs ont distingué des différences dans les façons d'apprendre. Selon Witkin et ses collaborateurs (1978), les étudiants apprennent en fonction de leurs perceptions de la réalité. Ils expliquent que certains étudiants tiennent compte de l'ensemble de ce qui leur est enseigné, alors que d'autres ne retiennent que ce qui leur apparaît être l'objectif principal de l'information. Pour sa part, Gardner (1983) distingue sept formes d'intelligence interdépendantes qui influencent les niveaux de développement des intelligences : « logico-mathématique ; linguistique ; musicale ; spatiale ; kinesthésique ; interpersonnelle et intrapersonnelle ». Bart (1985) expose les idées de Bruner selon lesquelles les apprentissages débutent dans la jeunesse, où l'enfant s'efforce de comprendre son environnement en faisant de multiples liens et catégorisations pour l'aider à interpréter son milieu. À son arrivée à l'école, celui-ci possède alors une grande quantité de schémas lui permettant de traiter les informations auxquelles référer. Les stratégies pédagogiques utilisées en classe doivent donc permettre à l'étudiant de référer aux façons dont il a organisé ses apprentissages (ses schémas). Quant à Trocmé-Fabre (1987), elle identifie plutôt des profils d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique) pour parler des différences d'apprentissage.

Plusieurs auteurs remettent en question le concept des styles d'apprentissage en éducation (Curry, 1990 ; Gazzaniga, 1998 ; Bruer, 1999 ; Coffield, 2005 ; Kayser, 2007 ; Willingham, 2009 ; Rousseau, Gauthier et Caron, 2018). Selon eux, les styles d'apprentissage n'existent pas. Aucune étude n'a démontré scientifiquement que le fait d'adapter l'enseignement en fonction des styles d'apprentissage aurait un impact sur le rendement scolaire des étudiants. Pour De Bello (1990 : 11), les styles d'apprentissage sont plutôt imposés à l'être humain. Selon Willingham (2009 : 4), les sens (la mémoire visuelle, auditive, kinesthésique) ne peuvent pas se remplacer les uns les autres, ils travaillent ensemble. Ce sont les professeurs qui doivent choisir les meilleurs médiums selon le contenu enseigné. Pour Kayser (2007 : 24-29), toutes les informations reçues sont intégrées et se fusionnent dans le cerveau, ce qui permet à celui-ci de produire et de transmettre une image du monde qui guide nos actions.

Ainsi, la neuroéducation, discipline qui étudie les liens entre la neuroscience et les sciences de l'éducation, met à jour de nombreux « neuromythes ». Selon l'OCDE (2002 : 84), « [l]a genèse

d'un neuromythe se produit généralement à l'issue d'une erreur de compréhension ou de lecture, et parfois d'une déformation délibérée des faits scientifiquement établis, dans le but de les rendre plus pertinents au regard de l'éducation (ou de tout autre domaine) ».

Un « neuromythe » est composé d'une part de vérité et de fausseté, par exemple :

[I]l est vrai que les sensations visuelles, auditives et kinesthésiques sont traitées par des régions distinctes du cerveau [mais] il est faux d'affirmer que le cerveau de chaque individu possède une région sensorielle « dominante » qu'il faut stimuler davantage pour optimiser l'apprentissage, puisque les diverses régions sensorielles corticales partagent entre elles de nombreuses interconnexions synaptiques. (Rousseau, Gauthier et Caron, 2018 : 414)

Bien que le lien entre les styles d'apprentissage et le rendement scolaire soient associés à un « neuromythe », Felder (2010) mentionne que, pour la réussite scolaire, il est plus pertinent de diversifier les méthodes d'enseignement. Pour Chartier (2003) et Romanelli, Bird et Ryan (2009), le fait de diversifier les méthodes permet aux étudiants d'exploiter tous leurs sens afin d'utiliser les plus adéquats selon les situations (Cuthberg, 2005 ; Rajaratnam et D'cruz, 2016), ou de faciliter leurs interactions (Alferink et Farmer-Dougan, 2010).

1.5 La pédagogie différenciée et la maturité des apprentissages

Afin de tenir compte de l'hétérogénéité des étudiants, peu importe l'âge des étudiants, la pédagogie différenciée apparaît être appropriée, puisqu'elle propose une variété de stratégies pédagogiques. La connaissance du niveau de maturité des apprentissages des étudiants permet de connaître les particularités et expériences de ces derniers afin de cibler les stratégies pédagogiques les plus pertinentes pour répondre à leurs différents besoins.

1.5.1 La pédagogie différenciée comme stratégie pédagogique inclusive

Plusieurs auteurs (Perradeau, 1997 ; De Vecchi, 2000 ; Forsten et collab., 2002 ; Heacox, 2002 ; Jobin et Gauthier, 2008) définissent la pédagogie différenciée comme étant une façon qui permet au professeur d'avoir « recours à une variété de stratégies d'enseignement [où] il reconnaît les

caractéristiques individuelles des élèves, il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs, il cherche à maximiser le talent de chacun [...] » (Jobin et Gauthier, 2008 : 2). Perreault (1997) et De Vecchi (2000) précisent que c'est en diversifiant ses méthodes que le professeur parvient à l'atteinte des objectifs d'apprentissage des étudiants. Selon Caron (2003 : 80), ce type de pédagogie est « une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti » qui s'avère un défi pour les milieux d'éducation qui accueillent des populations étudiantes de plus en plus hétérogènes (CSE, 1990 : 24, inspiré des propos de De Lormier, 1988 : 15).

Afin de mettre en pratique cette pédagogie, Aylwin (1992 : 32-33) propose de varier les méthodes utilisées. Par exemple, diversifier les moyens de transmettre les informations (cours magistral, conférencier, lecture de textes, film, etc.) ; travailler en sous-groupe sur des thèmes différents ; varier l'échelle de difficultés ; travailler de façon individuelle ou en équipe ; travailler en classe ou hors classe ; varier les actions demandées telles que : « écouter, regarder, parler, lire », etc. À ceci s'ajoutent les variantes dans les exercices et leur durée, le respect du rythme des apprentissages et les possibilités de suivre le cours, malgré le cumul de retard de certains étudiants, en raison de leurs difficultés d'apprentissage, leurs lacunes préalables ou autres réalités.

Dans le même esprit, Brassard (2012 : 2) suggère de varier les outils (support visuel, travaux individuels et en équipe, utilisation de « cartes conceptuelle ou sémantique pour enseigner les concepts », vidéos, exposés oraux, forums, wikis). Elle propose aussi de réfléchir à la structure des « activités d'apprentissage ». « Il faut penser à assurer une suite logique dans les contenus, mais pour favoriser la rétention de l'information, il faut également prendre en compte les différents modes de rétention de l'information des étudiants. »

En ce qui concerne l'efficacité de la pédagogie différenciée, les analyses réalisées par Jobin et Gauthier (2008), faites à partir d'une recension des écrits, suggèrent qu'en raison du manque de recherches sur le sujet et des résultats de ces recherches, on ne peut affirmer que la pédagogie différenciée a un impact sur la réussite des étudiants.

À l'inverse, plusieurs auteurs (De Lormier, 1988 ; Aylwin, 1992 ; Bessette, 1999 ; Tardif, 2005 ; Felder, 2010 ; Brassard, 2012) y voient des avantages non négligeables pouvant avoir une incidence sur la réussite des étudiants. Pour ces auteurs, cette approche permet de respecter les différences d'apprentissage ; de rejoindre le plus grand nombre d'étudiants et de stimuler la rétention des informations et la motivation des étudiants. La pédagogie différenciée est un incontournable pour répondre à l'hétérogénéité des étudiants et de leurs besoins.

Ainsi, avec la pédagogie différenciée, plusieurs stratégies d'enseignement ayant pour objectifs de transmettre de la matière (exposé magistral, présence d'un conférencier, utilisation de vidéos, démonstration visuelle, étude de cas, apprentissage par problèmes, etc.) sont jumelées à diverses activités d'apprentissage afin de permettre aux étudiants d'intégrer la matière (présentation orale, résumé, stage, travaux d'équipe, travail de recherche, exercices pratiques, etc.). Toutefois, il ne faut pas oublier que certaines activités doivent être élaborées en fonction des réalités des étudiants dans un même groupe, dont celles des étudiants adultes. Par exemple, dans les études de Bessette (1999) et Lapointe Therrien et Richard (2018), les travaux d'équipe réalisés avec des étudiants plus jeunes ne sont pas toujours appréciés en raison des différences de motivation, d'implications, d'horaires, etc. Il est loisible de croire que certains ajustements doivent également être faits avec d'autres activités d'apprentissage afin d'améliorer leur efficacité. C'est pourquoi le fait de tenir compte de la maturité des apprentissages est une avenue qui apparaît incontournable.

1.5.2 La maturité des apprentissages

Bien que le concept de maturité des apprentissages ait été développé pour l'éducation des adultes, il peut s'appliquer à tous les étudiants sans égard à leur âge, puisqu'il réfère plutôt au « niveau de disposition d'une personne à effectuer une tâche particulière, avec ses capacités, ses connaissances, son expérience et ses habiletés, sa confiance en elle-même, son engagement et sa motivation à accomplir cette tâche » (Bessette, 1998 : 6, s'inspirant des propos de Hersey et Blanchard, 1982). Pour parvenir à connaître les différences, les particularités, les expériences ou les intérêts des étudiants, Bessette (1998 : 6) propose de tenir compte de la maturité des apprentissages des étudiants, puisque « [f]ace à chacun des objets d'étude présentés en classe, les

étudiants n'ont pas tous atteint le même niveau de maturité d'apprentissage ; il faut en tenir compte dans le choix des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage ». Pour Gremmo (2003 : 157), l'un des rôles du professeur est d'aider les étudiants à développer leurs capacités d'apprentissage. Pour ce faire, il s'agit d'abord de les « aider à prendre conscience, objectiver et éventuellement faire évoluer les représentations qu'il[s] mobilise[nt] lors de l'apprentissage ». Selon l'auteure, chaque étudiant arrive avec des représentations plus ou moins justes, voire « stéréotypées » de différents sujets, domaines ou autres. C'est par la prise de conscience de leur niveau de connaissances et l'accompagnement du professeur que vont se réorienter, se développer ou se poursuivre ses connaissances.

Pour répondre le plus largement possibles aux différences de maturité, Grow (1991) propose de tenir compte du niveau d'autonomie de l'étudiant au regard de son apprentissage. Selon le niveau d'autonomie, il suggère au professeur d'orienter son rôle et d'adapter ses stratégies pédagogiques afin de respecter la maturité des apprentissages de l'étudiant et, ainsi, de stimuler sa motivation. Le tableau suivant expose son modèle.

Modèle gradué d'autonomie dans l'apprentissage

Niveau d'autonomie	Étudiant Attitudes face à l'apprentissage	Professeur Rôles à jouer	Stratégies appropriées
<i>Niveau 1</i>	Dépendant	Expert du contenu et du processus Directif	Exercices fréquents Lectures dirigées Encadrement ferme
<i>Niveau 2</i>	Intéressé	Motivateur Instructeur	Interaction variée Projets structurés Supervision d'activités
<i>Niveau 3</i>	Engagé	Facilitateur	Co-détermination d'objectif Lectures proposées et discussions guidées
<i>Niveau 4</i>	Autonome	Accompagnateur	Support à la réalisation d'un projet, d'une activité

(Inspiré de Grow, 1991 : 129, dans Bessette, 1998 : 7)

Bien que le modèle andragogique décrive les étudiants adultes comme étant plus autonomes et engagés dans leurs études, le niveau de maturité d'apprentissage de ces derniers est variable. Un étudiant adulte peut se retrouver en situation de dépendance quant à certains contenus et autonome dans d'autres. Par exemple, un étudiant adulte, ayant des expériences de travail dans le milieu de la santé, aurait possiblement plus de facilité dans les relations humaines, mais pas nécessairement en langue anglaise ou en informatique et, inversement, un étudiant plus jeune pourrait avoir plus de facilité là où l'adulte exprime des difficultés. Pour mieux connaître les étudiants d'un groupe, Bessette (1998) propose d'en dresser le portrait par l'intermédiaire d'une grille à remplir par les étudiants eux-mêmes. De cette façon, ces derniers pourraient évaluer leur propre niveau d'autonomie ainsi que d'autres informations telles que leur motivation en lien avec le contenu des cours (connaissances, expériences, etc.) ou, encore, leurs habiletés d'apprentissage en lien avec divers thèmes (utilisation de logiciels, « analyse, présentations orales », etc.). À la suite de l'analyse de ces grilles, le professeur peut alors choisir plus consciemment les stratégies pédagogiques appropriées en fonction des besoins des étudiants. Les possibilités ont quand même leurs limites, puisqu'elles sont tout de même « soumises aux connaissances et aux habiletés de l'enseignant[e] ainsi qu'aux contextes de réalisation : cours magistraux, stages, etc. » (Bessette, 1999 : 132).

Ainsi, la pédagogie différenciée, tout comme la maturité des apprentissages, est une approche qui vise à tenir compte des différences de chacun des étudiants. Néanmoins, ces approches n'impliquent pas le développement d'activités différentes pour chacun d'eux (Astolfi, 2004), mais servent plutôt à donner un point d'appui à l'étudiant pour favoriser son apprentissage (Meirieu, 2002). Pour de Lormier, « il ne s'agit pas de varier pour varier ou de varier pour faire différent ; il s'agit de varier pour assumer la diversité réelle des élèves et résoudre ou tenter de résoudre les problèmes qui s'y rattachent » (de Lormier, 1988 : 16). Tardif (2005) souligne qu'il n'y a pas de mode d'emploi précis pour appliquer ce type de pédagogie. La créativité et les connaissances des professeurs, de même que les échanges avec les étudiants, doivent donc être mis de l'avant.

1.5.3 Les stratégies de non-intervention

Plusieurs auteurs constatent qu'une grande majorité de professeurs optent pour des stratégies de non-intervention quand il y a présence d'adultes dans leurs classes (Bessette, 1999 ; Day et collab., 2011 ; Koning, 2012 ; Brinthaup et Eady, 2014). Cette stratégie se traduit par « une forme de pratiques pédagogiques où l'enseignant[e] n'intervient pas directement et spécifiquement sur la dynamique qui s'installe dans les groupes à mixité d'âge » (Bessette, 2000 : 5). À ce sujet, les professeurs rencontrés dans l'étude de Brinthaup et Eady (2014) déclarent traiter les étudiants adultes et plus jeunes de la même façon afin de ne pas créer d'impression d'iniquité. Bessette (2000) identifie deux types de logique dans les stratégies de non-intervention. La première, dite « naturelle », s'exprime par le fait que les professeurs et les établissements considèrent que ce sont aux étudiants adultes à s'intégrer et à s'organiser dans un système qui fonctionne déjà, malgré le fait que plusieurs études démontrent le contraire (Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Howard Sims et Barnett, 2015). Elle ajoute que plusieurs professeurs considèrent que, étant donné qu'ils vivent des dynamiques de classe différentes selon leurs groupes, la présence d'étudiants adultes ne représente qu'une partie de cette dynamique et ne mérite donc pas de traitement particulier. La deuxième logique est celle de « priorisation », au sens où le professeur doit choisir de traiter ce qui lui paraît prioritaire en fonction de « sa réalité, de son expérience, de ses connaissances, de son contenu et de son groupe » (Bessette, 2000 : 3).

Bessette explique que, bien que les professeurs aient remarqué des « malaises, tensions, impatience, etc. » en lien avec la présence d'étudiants adultes en classe, ils priorisent d'autres dimensions du cours telles que « la participation, et l'expression du plus grand nombre d'étudiant[e]s lors d'une activité d'apprentissage, diversifier [l]es méthodes pédagogiques, favoriser l'établissement de liens avec des contenus, [...] la gestion de classe » (Bessette, 2000 : 3), etc. Il semble donc que les professeurs ne mettent pas en place de stratégies spécifiques pour répondre aux réalités et besoins des étudiants adultes, mais davantage afin de répondre à l'hétérogénéité des étudiants via la pédagogie différenciée. Un sentiment d'infantilisation est également observé chez les étudiants adultes qui ont l'impression que leur maturité et leurs expériences de vie ne semblent pas être prises en compte. Cette absence de reconnaissance a un impact sur le plan de leur relation avec leurs professeurs et de leur intérêt envers le cours.

Les stratégies de non-intervention ont aussi des effets « d'autocensure » entre les étudiants adultes et plus jeunes qui choisissent de taire leurs malaises, leurs tensions. Cette attitude pouvant perdurer tout au long de leur parcours scolaire soulève un questionnement en ce qui concerne le développement de compétence en communication, qui doit souvent être appliquée en milieu professionnel (Grisé et Trottier, 1997a, 1997b). Un autre impact de « l'autocensure » concerne la frustration qui se développe au fil du temps entre les deux groupes d'étudiants et qui peut mener à leur division en raison de leurs différences. Ces malaises, frustrations et autres se répercutent également dans les travaux d'équipe et influencent donc, non seulement la qualité du travail, l'ambiance dans l'équipe, mais aussi les apprentissages des étudiants qui en gardent un mauvais souvenir. Dans ce contexte, la stratégie de non-intervention qui se veut équitable dans l'esprit de plusieurs professeurs se transforme, au contraire, en situation inéquitable. Si le professeur n'opte pas pour des stratégies qui tiennent compte de l'hétérogénéité des étudiants, dont la présence des étudiants adultes, les particularités de ces derniers se confondent alors à celles des autres étudiants et peuvent générer certaines problématiques. Ainsi, des pratiques d'intégration, de responsabilisation ou d'accommodements raisonnables apparaissent plus appropriées.

1.6 Les responsabilités institutionnelles

De Lormier (1988) souligne que le choix des pédagogies est l'une des réponses à l'hétérogénéité, mais cette hétérogénéité concerne également « l'ensemble du système d'éducation ». Plusieurs professeurs et départements doivent donc être impliqués pour faire partie d'un projet d'établissement. Dans ce contexte, il faut offrir plus de souplesse dans les horaires pour permettre l'organisation de temps de travail interdépartemental pour laquelle « les rencontres de corridor » ne s'avèrent pas efficaces. De même, le temps accordé en classe à chaque étudiant afin de faire les suivis adéquats dans leurs apprentissages doit également se poursuivre hors classe. Ainsi, « [u]n établissement pour qui la formation des étudiants compte avant tout aménagera donc ces lieux et ces temps de travail intellectuel différencié » (De Lormier, 1988 : 18). Dans le même esprit, Bessette (2000) explique que les stratégies de non-intervention peuvent également être le résultat d'un manque d'engagement de la part des collèges, soit par l'absence de 1) balises mises en place pour soutenir les professeurs; 2) politiques institutionnelles à l'égard de la formation des étudiants adultes ou 3) soutien offert aux professeurs (formation ou autres). À ce titre, Lawler (1991) souligne l'obligation éthique dont devraient faire preuve les collèges afin de respecter les besoins des étudiants adultes. Dans le même sens, l'une des conclusions de l'étude de Ross-Gordon (2011) souligne que les collèges, par la conception de leurs programmes, ont un rôle à jouer afin de favoriser un meilleur environnement éducatif et afin de soutenir les étudiants adultes. Néanmoins, Howard Sims et Barnett (2015) constatent que bien que la présence d'étudiants adultes aux études supérieures soit en augmentation, celle-ci représente une population « invisible » sur laquelle peu de recherches ont porté sous l'angle de ses réalités et besoins (Donaldson, Townsend et Thompson, 2004 ; Donaldson et Townsend, 2007 ; Howard Sims et Barnett, 2015 ; Langrehr et collab., 2015).

Pour leur part, dans le cadre d'une étude sur la présence d'étudiants adultes dans les collèges et universités américaines, Coulter et Mandell (2012) constatent que peu de choses sont mises en place, malgré l'avancée des connaissances à leur sujet.

[F]avored publications such as the Chronicle of Higher Education, the many commentaries about colleges and universities that are published just about every day, and even college mission statements seem oblivious not only to these new ways of

thinking about higher learning but to the seismic shift in the undergraduate population. For the popular press, college remains equated with the young. (Coulter et Mandell, 2012 : 40)

Néanmoins, certains collèges et universités ont mis en place des accommodements, des « commodités et de la souplesse » tels que l'enseignement à distance, les diplômes spécialisés, les programmes accélérés et autres accommodements pour répondre aux besoins des étudiants adultes, mais également pour augmenter le nombre d'inscriptions dans leurs établissements (Coulter et Mandell, 2012).

Aussi, les données de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) révèlent que plusieurs besoins mentionnés par les étudiants adultes relèvent de l'organisation scolaire : programme plus court, meilleur équilibre dans les exigences du programme (en comparaison avec d'autres programmes et d'autres collèges), planification des horaires et présence de CPE. Les besoins évoqués à l'égard des professeurs concernent l'allègement de la charge de travail, le respect et l'application des règles, la compétence dans la matière enseignée, les exigences reliées aux travaux d'équipe, l'utilisation des TIC et du matériel technologique.

Dans un communiqué, la Fédération des cégeps affirme que plus de souplesse, de flexibilité et « une enveloppe budgétaire ouverte » pourraient permettre aux services de la formation continue « d'offrir une plus grande diversité de programmes techniques courts à temps plein et à temps partiel, et de rendre plus largement accessibles les cours hors programme, les services de reconnaissance des acquis et des compétences, et la formation manquante pour les adultes qui veulent faire reconnaître leur bagage scolaire et professionnel » (Fédération des cégeps, 2011 : 30). Pour sa part, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur mentionne que « [t]out adulte qui a fait des apprentissages à l'extérieur du cadre scolaire, peu importe sa formation, peut se faire reconnaître les acquis résultant de ces apprentissages » (CSE, 2018 : 10). En ce qui concerne l'enseignement régulier, ces reconnaissances d'acquis, mises à part les études antérieures qui peuvent être créditées, ne semblent pas aussi accessibles.

1.7 Problèmes de recherche

Le relevé des écrits et l'état de la question consignent un certain nombre d'études, mais démontrent également qu'il existe peu de recherches concernant les réalités des professeurs qui enseignent dans des groupes où l'on retrouve des étudiants adultes et plus jeunes. Bien que quelques études américaines aient porté sur ce sujet, la majorité d'entre elles datent de plusieurs années et leurs réalités scolaires diffèrent de celles des collèves québécois. Au Québec, seule l'étude de Bessette (1999) aborde cette question, alors qu'un nombre grandissant d'étudiants adultes se retrouvent à l'enseignement régulier au collégial et que leur taux de diplomation est d'environ 20 % moins élevé que celui des étudiants plus jeunes (Richard, 2018). Étant donné que le Québec vit actuellement une pénurie de main-d'œuvre et que, d'ici 2022, Emploi-Québec estime que 86 % des emplois demanderont une formation technique collégiale (Fédération des cégeps, 2015), il apparaît donc essentiel d'approfondir nos connaissances sur la perception, les comportements et les stratégies pédagogiques des professeurs envers cette population afin de s'assurer de répondre aux besoins des professeurs et des étudiants adultes. Ainsi, la présente étude permet de mettre à jour les connaissances au sujet des réalités des professeurs et d'obtenir des informations spécifiques au milieu collégial, auprès d'un échantillon de professeurs plus nombreux et variés que celui de l'étude de Bessette (1999). De plus, elle expose les attentes et besoins des professeurs à l'égard de leur département et de leur collève en ce qui concerne les mesures qui devraient être mises en place pour les soutenir dans leur enseignement, mais principalement pour soutenir les étudiants adultes. Tel que le souligne Ross-Gordon (2011 : 29), « Faculty can play an important role as change agents in creating supportive learning environments for adult learners both by incorporating theory and research on adult learners into their own classrooms and by advocating for adult-oriented programs and services on their campuses. » Enfin, cette recherche fournit des informations complémentaires à celle menée par Lapointe Therrien et Richard (2018) sur les réalités des étudiants adultes inscrits à la formation régulière au collégial, où de nombreux besoins ont été mentionnés à l'égard des programmes, du rôle des professeurs, de la pédagogie en classe, des services offerts par les établissements, ainsi que concernant les changements vécus dans leur vie depuis leur présence en classe.

1.8 Objectifs de recherche

Pour répondre aux différents problèmes de recherche identifiés, l'objectif général de cette recherche vise à documenter les points de vue et les stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes en 2018-2019. Pour ce faire, cette recherche est orientée par les cinq objectifs spécifiques suivants :

- Répertorier les formations des professeurs (cours suivis pendant leur scolarité, dans leur collège ou autres) pour les préparer à enseigner à des étudiants adultes.
- Identifier les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes.
- Identifier les comportements des professeurs envers les étudiants adultes.
- Décrire les stratégies utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants adultes.
- Répertorier les mesures mises en place par les établissements et les départements (formations offertes par les collèges, mesures adaptées adressées aux adultes, règles départementales, etc.) pour répondre aux besoins des étudiants adultes et pour soutenir les professeurs dans leur enseignement aux étudiants adultes.

2 MÉTHODOLOGIE

La deuxième partie de ce rapport présente les aspects méthodologiques de la recherche. Il sera donc question de : l'approche méthodologique adoptée, la population à l'étude, la description de la collecte de données (description de l'outil de collecte de données utilisé, établissements sollicités, recrutement des participants, déroulement des entretiens, profil de l'échantillon), l'analyse et l'interprétation des données ainsi que des considérations éthiques.

2.1 Approche méthodologique

Comme la recherche vise à documenter les points de vue des professeurs ainsi que les stratégies pédagogiques que ces derniers mettent en œuvre, la recherche proposée est essentiellement qualitative et adopte une démarche inductive. Avec cette approche, il est possible d'étudier et d'approfondir les perceptions, les opinions et les comportements des participants, choses que les enquêtes par questionnaire ne permettent pas de faire avec la même profondeur (Thomas, 2006). Elle permet aussi d'aborder le sujet d'étude dans son ensemble et de façon interprétative (Muchielli, 2009). L'objectif est de décrire une réalité et non d'en expliquer les causes. Dans ce contexte, la démarche est inductive en ce sens où elle permet d'accéder progressivement à la compréhension de l'objet d'étude. L'approche qualitative est souvent utilisée dans le milieu anthropologique, sociologique, psychologique et dans le domaine de l'éducation (Boutin, 1997 ; Denzin et Lincoln, 2005 ; Marshall Rossman, 2006). Cette même méthodologie, ayant été utilisée dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), permet de mieux arrimer les données recueillies entre les deux recherches.

2.2 Population à l'étude

La population à l'étude est celle des professeurs qui enseignent ou ont enseigné à des groupes où il y a présence d'étudiants adultes⁵. Aussi, les professeurs participant à l'étude doivent avoir enseigné pour un minimum d'une session complète, au cours des cinq dernières années, dans un

⁵ Tel qu'il est précisé dans l'état de la question, il est possible de définir l'étudiant adulte selon différents critères. Afin de maintenir une cohérence avec la recherche précédente (Lapointe Therrien et Richard, 2018) et de pouvoir comparer les données des deux études, l'âge de 24 ans a été maintenu.

programme d'enseignement régulier. Aucun professeur de programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC) n'a été sollicité, mais certains professeurs rencontrés enseignent à des groupes où la présence d'étudiants inscrits à l'AEC est combinée à celle d'étudiants du secteur régulier technique. De plus, quand les professeurs ont des expériences d'enseignement à l'AEC, il leur est précisé de parler de leurs expériences en lien avec cette recherche, où la grande majorité des questions exige de faire ressortir les différences entre étudiants adultes et plus jeunes (voir le guide d'entrevue en annexe à cet effet). Ces différences sont moins présentes à l'AEC, étant donné que l'on y retrouve une plus grande proportion d'étudiants adultes.

2.3 Collecte de données

2.3.1 Outil de collecte de données

L'entretien semi-dirigé est privilégié pour « documenter les points de vue et les stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes ». Cette technique permet de recueillir de l'information (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) par le biais d'interactions entre le chercheur et le participant (Boutin, 2006 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2009) de façon à comprendre plus en profondeur le point de vue, l'expérience et la vision de la personne participant à l'étude (Savoie-Zajc, 2009), tout en permettant au chercheur d'apprendre davantage sur le sujet étudié (Baribeau et Royer, 2012 : 25).

En ce qui concerne le guide d'entretien, les questions ont été inspirées et élaborées de façon à compléter les données recueillies dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), certaines relèvent de questionnements personnels et d'autres sont inspirées principalement des études de Bessette (1999), Bishop-Clark et Lynch (1998) et Brinthaup et Eady (2014). Le guide d'entretien demeure souple et ouvert, de façon à ce qu'il puisse s'adapter aux réalités des professeurs et à permettre de nouvelles pistes de réflexion (Imbert, 2010). Il est élaboré de façon à ce que les entretiens individuels aient une durée d'environ une heure. Avant son utilisation, le guide a été soumis à Éric Richard (chercheur, anthropologue et consultant pour cette étude), co-chercheur dans l'étude précédente sur les réalités des étudiants adultes (Lapointe Therrien et Richard, 2018), afin d'obtenir ses commentaires. Les entretiens sont enregistrés, avec le consentement des participants, sur support audio et retranscrits verbatim, à des fins d'analyse.

Le guide d'entretien se retrouve à l'annexe 1 de ce rapport. Il est divisé en 5 sections :

- A. renseignements sociodémographiques ;
- B. perception des étudiants adultes et comportements des professeurs ;
- C. stratégies pédagogiques et évaluation des étudiants ;
- D. mesures mises en place pour répondre aux besoins des étudiants adultes et des professeurs ;
- E. suggestions des participants.

Afin d'évaluer si les professeurs adaptent ou non leurs méthodes d'enseignement et leurs activités d'apprentissages, ces derniers ont rempli deux tableaux, où des suggestions de méthodes d'enseignement et d'activités d'apprentissage leur étaient proposées (voir l'annexe 2 pour la liste des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage). Par la suite, une discussion en lien avec les réponses fournies par le professeur a permis de préciser ce qui était coché et ajouté dans les tableaux et de discuter pour quelles raisons le professeur adaptait ou n'adaptait pas ses méthodes et activités.

2.3.2 Établissements sollicités

Compte tenu de la proximité des collèges, la collecte de données s'est déroulée dans les collèges privés et publics de la région de la ville de Québec. Les collèges ciblés sont les quatre collèges privés subventionnés (Collège Mérici, Campus Notre-Dame-de-Foy, Collège Bart et Collège O'Sullivan de Québec) et les quatre collèges publics (Cégep de Limoilou, incluant le campus de Charlesbourg, Cégep Garneau, Cégep de Sainte-Foy et le Cégep de Lévis-Lauzon). La nature des programmes techniques (Soins infirmiers, Éducation spécialisée, Intervention en délinquance, Génie civil, Estimation en bâtiment, etc.) de plusieurs de ces collèges attire de nombreux étudiants adultes. Seules les directions de deux collèges n'ont pas donné suite à la demande de participation à cette étude.

2.3.3 Recrutement des participants et stratégie d'échantillonnage

Parmi les six collèges participants, des demandes aux trois collèges ayant des comités éthiques ont été soumises afin de pouvoir recruter les participants. Par la suite, les directions des collèges

et les conseillers pédagogiques ont servi d'intermédiaire afin de prendre contact avec les professeurs ou avec les coordonnateurs de départements. Un courriel leur a alors été envoyé afin de leur expliquer plus précisément le projet. Les professeurs ciblés étaient ceux des programmes techniques. Il est difficile de connaître le nombre exact de professeurs qui ont reçu une invitation pour participer à la recherche puisque, dans plusieurs collèges, ce sont des intermédiaires (directions des collèges, conseillers pédagogiques, coordonnateurs) qui ont sélectionné les professeurs susceptibles de correspondre au profil des participants recherchés ou ont simplement envoyé un courriel à l'ensemble des professeurs de leur département. Néanmoins, 27 professeurs ont manifesté leur intérêt pour participer à la présente étude.

L'échantillonnage est non probabiliste et combine l'échantillon de volontaires et l'échantillon par choix raisonné. Pour sa part, l'échantillonnage de type volontaire, comme le nom l'indique, stipule que les personnes qui y participent le font sur une base volontaire. Généralement, les personnes qui se manifestent sont celles qui ont un intérêt pour la recherche proposée (Statistique Canada, 2013). Il apparaît approprié d'utiliser ce type d'échantillonnage pour cette recherche, puisque les objectifs de celle-ci (connaître les perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs) exigent que les participants ciblés désirent partager leurs expériences et soient en mesure de se libérer de leurs tâches d'enseignement, dans un horaire souvent chargé. Aussi, étant donné le caractère descriptif de cette étude, cette approche s'avère plus utile. Il existe quelques limites et inconvénients en ce qui a trait à la généralisation des résultats (Beaud, 1984 ; Satin et Shastry, 1993), mais cette approche 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). Dans le contexte d'un échantillon par choix raisonné, la sélection des participants se fait sur la base de leurs caractéristiques (Fortin et Gagnon, 2016 : 271), selon le jugement du chercheur. C'est pourquoi, parmi les 27 professeurs qui ont manifesté leur intérêt pour participer à la recherche, si certains d'entre eux ont dû annuler leur participation pour diverses raisons, d'autres ont été refusés afin de respecter la diversité des programmes représentés et, à l'occasion, éviter que plusieurs professeurs d'un même département soient représentés. Ainsi, un total de 19 professeurs ont été rencontrés à l'automne 2018 (de septembre à novembre). Bien que l'étude ne se soit réalisée que dans les collèges de la ville de Québec, ceci ne devrait pas avoir d'impact sur

la qualité des données, puisque les objectifs généraux sont de documenter les points de vue et stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes et non d'établir un portrait statistiquement représentatif.

2.3.4 Déroulement des entretiens

Afin de respecter l'horaire, généralement limité, des professeurs ainsi que leurs déplacements, presque tous les entretiens se sont déroulés dans les collèges d'appartenance des professeurs, où la chercheuse a pris en charge la réservation des locaux d'entrevue. L'explication des objectifs de la recherche, le déroulement de l'entretien, les règles de confidentialité et le formulaire de consentement à signer ont été présentés à chacune des rencontres. Chaque professeur a gardé une copie signée du formulaire de consentement. Tous les professeurs ont accepté l'enregistrement audio de leur entretien, dont la durée a été d'environ 60 minutes.

2.4 Profil de l'échantillon

Le tableau 1 présente le profil sociodémographique et professionnel des 19 professeurs qui ont participé à l'étude.

Tableau 1 Profil sociodémographique et professionnel de l'échantillon

				<i>n</i> = 19	%
Âge selon le sexe	Âge	<i>Femmes</i> (73,7 %)	<i>Hommes</i> (26,3 %)		
	30 à 39 ans	4	2	6	31,6 %
	40 à 49 ans	5	2	7	36,8 %
	50 ans et plus	5	1	6	31,6 %
Nombre d'années d'enseignement selon le sexe	Entre 1 et 10	8	2	10	52,6 %
	Entre 11 et 20	4	3	7	36,8 %
	21 et +	2	-	2	10,5 %
Statut d'emploi selon le sexe	Temps plein et permanent	12 63,2 %	5 26,3 %	17	89,5 %
	Temps partiel et non permanent	2	-	2	10,5 %
Collèges d'enseignement	Cégep Garneau			5	26,3 %
	Collège Mérici			4	21,1 %
	Cégep Lévis-Lauzon			3	15,8 %
	Cégep Limoilou			3	15,8 %
	Campus Notre-Dame-de-Foy			2	10,5 %
	Cégep Sainte-Foy			2	10,5 %

2.4.1 Le sexe

Les données de 2012-2013 provenant du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015 : 3) indiquent que le personnel enseignant au collégial est constitué à 53,4 % de femmes et à 46,6 % d'hommes. En comparant ces données avec celles du tableau 1 ci-haut, on constate que le pourcentage de professeurs ayant participé à cette recherche n'est pas représentatif de celui du milieu collégial, puisqu'il y a une surreprésentation de femmes (73,7 %) ; alors qu'il y a seulement 26,3 % d'hommes. Cela tient peut-être du fait que les programmes dans lesquels enseignent les professeurs sont majoritairement féminins.

2.4.2 *Âge et statut d'emploi*

En ce qui concerne la moyenne d'âge, pour l'ensemble des collègues, elle se situe à 50,4 ans pour les hommes et à 48,4 ans pour les femmes qui ont un statut permanent, alors que pour les professeurs non permanents, elle se situe à 42 ans pour les hommes et à 39,7 ans pour les femmes (MEERS, 2015 : 85). Au sujet du statut d'emploi, 46,6 % des hommes et 53,4 % des femmes sont permanents, alors que 44,3 % des hommes et 55,7 % des femmes sont non permanents (MEERS, 2015 : 81-82).

Dans cette étude, la moyenne d'âge se situe autour de 50 ans pour les professeurs permanents et de 40 ans pour ceux qui sont non permanents, tous sexes confondus, ce qui concorde avec les chiffres du Ministère. De plus, on peut observer que toutes les catégories d'âge sont représentées dans cette étude, puisqu'il y a 31,6 % de professeurs dont l'âge se situe entre 30 et 39 ans; 36,8 % de professeurs âgés de 40 à 49 ans et 31,6 % qui ont 50 ans et plus.

2.4.3 *Programmes d'études*

Les professeurs rencontrés enseignent dans 14 programmes techniques différents, parmi les 133 programmes techniques qui sont offerts dans l'ensemble du réseau collégial (Fédération des cégeps, 2019)⁶.

2.4.4 *Profil de formation*

En ce qui concerne le profil de formation des professeurs et leur intérêt à l'égard d'une formation pouvant les soutenir dans leur enseignement, lorsqu'il y a présence d'étudiants adultes dans leur groupe, les données du tableau 2 révèlent d'abord que la majorité des professeurs rencontrés ont un baccalauréat (68,4 %) dans leur domaine d'enseignement ou dans un domaine connexe ; alors que six autres professeurs (31,6 %) possèdent un diplôme de maîtrise.

⁶ Les quatorze techniques représentées sont : Soins infirmiers, Éducation spécialisée, Intervention en délinquance, Génie civil, Estimation en bâtiment, Documentation, Orthèses visuelles, Tourisme, Bureautique, Administration, Inhalothérapie, Électronique/ Télécommunication, Gestion de commerce, Informatique.

Tableau 2 Profil de formation et d'intérêts de formation de l'échantillon

		<i>n</i> = 19	%
Dernier diplôme obtenu	Baccalauréat	13	68,4 %
	Maîtrise	6	31,6 %
Diplômes et formations en lien avec la pédagogie, l'enseignement, la psychopédagogie	Ont déjà un/des diplômes	10	52,6 %
	Ont suivi des formations (PERFORMA, Télug) sans diplomation	4	21,1 %
	Aucune formation	5	26,3 %
Manifestation d'intérêt envers une formation ou conférence pour soutenir les professeurs dans leur enseignement auprès des étudiants adultes	Pas d'intérêt	11	57,9 %
	Intérêt	8	42,1 %

Les données indiquent que plusieurs professeurs (52,6 %) ont des diplômes en enseignement, en pédagogie ou en psychopédagogie, et certains (21,1 %) ont déjà suivi une ou des formations de même nature, offertes par l'Université de Sherbrooke (Performa) ou Télug. Pour leur part, cinq professeurs (26,3 %) n'ont aucune formation en lien avec ces thèmes.

Bien que les informations suivantes ne soient pas présentes dans le tableau ci-haut, aucun professeur n'a suivi de formation ou ne connaît de formation pour enseigner spécifiquement aux étudiants adultes. De même, aucun professeur ne connaît de collègues ayant suivi ce type de formation. Enfin, parmi les professeurs, plus de la majorité (57,9 %) ne démontrent pas d'intérêt envers une formation ou une conférence pour les soutenir dans leur enseignement auprès des étudiants adultes. Plusieurs d'entre eux expliquent que leurs besoins de formation sont davantage dirigés envers les étudiants qui éprouvent des difficultés. Étant donné que les professeurs vivent peu de difficultés avec les étudiants adultes, ils ont, en quelque sorte, l'impression de répondre à leurs besoins. Pour leur part, huit professeurs (42,1 %) sont intéressés par une formation ou une conférence pour les soutenir dans leur enseignement auprès des étudiants adultes.

2.5 Analyse et interprétation des données

L'approche méthodologique privilégiée s'inscrit dans une démarche inductive, c'est-à-dire interpréter les données en lien avec les objectifs de la recherche afin d'en faire ressortir des

catégories, pour arriver à une hypothèse de recherche ou un modèle scientifique. Paillé et Mucchielli (2003 : 147-148) définissent la catégorie comme étant « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». Pour leur part, Blais et Martineau (2006 : 16) expliquent que l'analyse de données permet « [...] de produire de nouvelles connaissances liées aux objectifs de recherche initialement visés par le chercheur ». 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). L'analyse de données est donc une étape cruciale dans la recherche, puisque le chercheur doit parvenir à « donner un sens aux données » recueillies (Savoie-Zajc, 2000). Extraire ce sens, c'est alors réussir à « aller au-delà » de ces données (Denzin, Lincoln et collab., 2005).

Ainsi, vu que le codage de données fait appel à l'interprétation du chercheur, il exige beaucoup de rigueur ainsi que le respect d'une méthode préétablie. Pour ce faire, une méthode de validation du codage des entretiens, appelée « la vérification de la clarté des catégories », est utilisée (Lincoln et Guba, 1985). Pour ce faire, les chercheurs (la chercheuse principale et le consultant) font la lecture et le codage de chaque segment du texte brut. Par la suite, ils comparent et discutent de leurs catégories jusqu'à ce qu'ils arrivent à la même codification.

2.6 Considérations éthiques

Comme le projet s'est déroulé dans plusieurs établissements, les différents aspects éthiques ont été examinés par trois comités d'éthique à la recherche (CER)⁷. Deux modifications mineures ont été demandées par un CER (respect de la rédaction épiciène et l'inclusion des explications de la recherche dans le formulaire de consentement).

Étant donné que l'utilisation de la technique de l'entretien semi-dirigé est utilisée dans cette recherche, il relève de la responsabilité de la chercheuse principale 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). C'est pourquoi, afin

⁷ Seuls trois collègues ont des comités d'éthique à la recherche parmi les six collègues participant.

d'assurer la confidentialité du matériel obtenu lors de la collecte de données, la chercheuse met en place différentes stratégies telles que l'utilisation d'un code remplaçant le nom de chacun des professeurs ou tout autre renseignement permettant de les identifier. De cette façon, il n'est pas possible de faire le lien entre un professeur et un entretien. De plus, en aucun cas, la chercheuse n'a divulgué d'informations permettant d'identifier un professeur à un établissement participant ou n'a communiqué de résultats individuels. Chacun des professeurs a été informé par écrit des objectifs de la recherche, de sa nature, de ses procédés, de ses enjeux, des mesures prises pour assurer la confidentialité et du caractère facultatif de leur participation afin de respecter leur consentement libre et éclairé. Ils ont aussi été informés de leurs droits de se retirer de la recherche à n'importe quel moment du processus, et ce, sans préjudice. Le formulaire d'informations et de consentement des participants ainsi que le formulaire de confidentialité des personnes qui ont fait les transcriptions verbatim se retrouvent aux annexes 3 et 4.

3 RÉSULTATS

Cette troisième partie du rapport présente les résultats de la codification des 19 entretiens semi-dirigés, ainsi que leur analyse. Cette partie est divisée en trois sections. La première (3.1) porte sur les perceptions et les comportements qu'ont les professeurs à l'égard des étudiants adultes. Ensuite, la deuxième (3.2) est axée sur les stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs ainsi que sur leurs façons de les évaluer. Quant à elle, la troisième section (3.3) concerne les perceptions qu'ont les professeurs à l'égard des besoins des étudiants adultes ainsi que les besoins des professeurs qui enseignent dans des groupes où il y a un mélange d'étudiants adultes et plus jeunes ; des mesures mises en place par les départements et les collèges afin de répondre à ces besoins ; de la perception des professeurs en ce qui concerne l'élaboration des programmes et la prise en compte des réalités des étudiants adultes ainsi que leur adaptation au collégial. Enfin, la dernière section porte sur les suggestions des professeurs. Dans le traitement des données, ces réponses ont été redirigées dans les sections appropriées afin de les coder et de les analyser de façon adéquate. De ce fait, les réponses de cette section du guide ne sont pas présentées sous forme de tableau spécifique, mais sont incluses dans l'ensemble des tableaux.

À la fin de chaque section, un résumé synthèse sous forme de faits saillants et de discussion est présenté, ainsi que la comparaison des données avec celles de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018). Par contre, afin d'éviter les redondances, les références aux auteurs qui se retrouvent dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) ne s'y retrouveront pas, sauf dans certains cas.

3.1 Perception et comportements des professeurs à l'égard des étudiants adultes

Rythme de vie effréné. Souvent, ils travaillent beaucoup parce que comme ils ont déjà été sur le marché du travail avant, ils ont souvent des engagements, donc une maison et une voiture à payer, des responsabilités personnelles et des fois familiales, avec des enfants. (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Je suis très capable de comprendre qu'est-ce que ça représente pour eux, la réalité d'être au cégep puis, après la journée, avoir une famille avec un souper à préparer. Donc, je vais être très ouverte à leurs besoins. (Enseignante, 15 ans d'expérience)

Les questions relatives à cette section du guide d'entretien (annexe 1, questions B1 à B3 et B5) s'intéressent aux perceptions et aux connaissances qu'ont les professeurs à l'égard des étudiants adultes en ce qui concerne 1) les raisons qui motivent ces derniers à s'inscrire dans le programme d'études où ils enseignent ; 2) leurs réalités (rythme de vie, conditions financières, responsabilités, etc.) ; 3) les avantages et les inconvénients de leur présence en classe ; 4) les impacts de leur présence pour les professeurs et 5) l'expérience des professeurs en ce qui a trait à la « cohabitation » et à la « mixité » des étudiants adultes et plus jeunes dans leur classe.

Quant au nombre d'étudiants adultes en classe, 68,4 % des professeurs estiment qu'ils représentent moins du quart des étudiants. Ils sont donc minoritaires. À parts égales, les autres professeurs (10,5 %) évaluent que les étudiants adultes représentent entre le quart et la moitié du groupe, entre la moitié et les trois quarts du groupe ou, encore, plus des trois quarts du groupe.

Les questions B4 et B4.1 abordent les besoins des étudiants adultes, selon les expériences des professeurs. Les réponses sont présentées dans le tableau 15 de la section 3.3, puisque dans cette section, il est question des mesures mises en place pour répondre à leurs besoins. Quant à elle, la question B 5.1 porte sur les comportements des professeurs envers les étudiants adultes et plus jeunes, à savoir s'ils agissent de la même façon avec les deux groupes. Enfin, le point 3.1.6 est consacré au résumé synthèse sous forme de faits saillants à retenir et de discussion.

Plusieurs extraits concernant les propos des professeurs sont présentés entre guillemets (« ») dans le texte ou en retrait du texte sans guillemet. Ils présentent leurs points de vue et permettent une meilleure compréhension de leurs idées. Le sexe et le nombre d'années d'expérience du professeur y sont indiqués à titre informatif, puisque les noms des professeurs sont confidentiels.

3.1.1 Raisons qui motivent les étudiants adultes à s'inscrire dans leur programme d'études

Afin de connaître les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes, la première question permet de dresser le portrait des raisons qui, selon eux, motivent les étudiants à s'inscrire dans le programme d'études où ils enseignent. Le tableau 3 présente les raisons qui motivent les étudiants adultes à s'inscrire au collégial selon le point de vue des professeurs.

Tableau 3 Raisons qui motivent les étudiants adultes à s'inscrire dans leur programme d'études

	<i>n</i> = 19	%
Réorientation de carrière	13	68,4 %
Amélioration des conditions de travail et de vie	12	63,2 %
Corresponds aux champs d'intérêt	10	52,6 %
Opportunité du moment dans leur vie	6	31,6 %
Taux de placement élevé dans le domaine	6	31,6 %
Perte d'emploi	4	21,1 %
Réalisation d'un rêve ou d'une vocation	4	21,1 %
Correspond aux valeurs	4	21,1 %
Horaire de formation convient aux adultes	3	15,8 %

Plusieurs raisons motivent les étudiants adultes à s'inscrire dans les différents programmes d'études dans lesquels enseignent les professeurs. Comme les explications qui suivent le montreront, ces raisons sont souvent interreliées.

La grande majorité des professeurs (68,4 %) constatent que les étudiants adultes inscrits dans leur programme d'études s'y retrouvent principalement en raison d'une réorientation de carrière. Pour plusieurs professeurs (63,2 %), l'amélioration des conditions de travail et de vie motive les étudiants adultes à s'inscrire dans leur programme d'études. Ces améliorations s'expriment par le désir d'avancement, de relever de nouveaux défis, de changer de routine, de perfectionnement, d'avoir une meilleure qualité de vie, de se rapprocher de leur famille, d'avoir un emploi qui offre de bonnes conditions de travail (horaire, placement, salaire, etc.).

Pour d'autres (52,6 %), le choix du programme a pour objectif de mieux répondre aux champs d'intérêt des étudiants. Par exemple, leur désir de voyager les incite à s'inscrire dans un

programme tel que la Technique en tourisme. D'autres choisissent le programme parce qu'ils n'aiment pas la routine de leur ancien emploi ; pour répondre à un désir d'avancement ; pour parfaire leurs connaissances dans le domaine (perfectionnement) ; pour ressentir de la fierté pour le travail exécuté ; pour effectuer un travail concret ; pour avoir un travail dans lequel ils sont plus heureux ou, encore, parce qu'ils reviennent à leur premier champ d'intérêt (choix qu'ils n'avaient pas respecté initialement).

Un nombre moins élevé (31,6 %) de professeurs mentionnent que les étudiants adultes se retrouvent dans leur programme d'études parce que le moment de s'y inscrire était opportun dans leur vie. Par exemple, des étudiantes vont profiter de leur congé de maternité pour changer de domaine ou, encore, parce que l'âge de leurs enfants va maintenant leur permettre une plus grande liberté pour suivre une formation. « Des fois, ça arrive que les gens nous disent : “Bon ben, là, mes enfants sont plus vieux, je pense à moi”. » (Enseignante, 9 ans d'expérience) Certains ont déjà une expérience de bénévolat dans le métier et vont décider de faire des études pour obtenir le diplôme nécessaire pour y occuper un poste rémunéré. Pour d'autres, les notes scolaires ne leur permettaient pas de se diriger dans le programme initialement choisi, mais ils décident de tenter leur chance à nouveau. Le taux de placement dans le programme d'études est également un incitatif non négligeable, mentionné par le même pourcentage de professeurs (31,6 %).

La plupart, c'est ce que je me rends compte en discutant avec eux, ils ont fait un bac, puis ils ont eu de la difficulté à trouver un travail en lien avec ce qu'ils ont appris. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Ce sont souvent des jeunes qui ont des enfants et ils voient bien que pour soutenir leur famille, parfois ils sont seuls, parfois ils ne le sont pas, mais pour soutenir la famille, ça va prendre un emploi qui est intéressant. Puis, dans notre domaine, c'est sûr que c'est un emploi assuré quand ils terminent. (Enseignante, 13 ans d'expérience)

Pour quatre professeurs (21,1 %), l'inscription dans le programme est motivée par une perte d'emploi. Ils expliquent que certains étudiants ont perdu leur emploi à la suite de leur immigration au Québec, ce qui les oblige à obtenir un diplôme québécois. Pour d'autres, il s'agit

d'étudiants qui, à la suite de la perte de leur emploi, décident d'étudier dans un domaine qui leur correspond davantage ou, encore, d'adultes qui font une réorientation de carrière à la suite d'une retraite hâtive du service militaire.

Pour quatre professeurs (21,1 %), l'inscription des étudiants adultes répond à la réalisation d'un rêve, celui de travailler dans un domaine que ces derniers affectionnent plus particulièrement ou, encore, par sentiment vocationnel.

Ce sont vraiment des gens qui sont attirés vers la profession, puis on ne parlera pas des conditions parce que nos conditions sont excessivement difficiles. Alors, ce ne sont pas des gens qui vont étudier pour être [nom de la profession], pour dire... je vais avoir des conditions superbes, là. Non, pas pantoute, c'est vraiment la vocation, c'est vraiment des gens qui veulent faire ça dans la vie. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Quatre professeurs (21,1 %) expliquent la présence d'étudiants adultes dans leur programme parce que celui-ci répond à leurs valeurs. Par exemple, le fait de « vouloir être en relation d'aide, vouloir aider des clientèles en difficulté » ou, encore, celui de chercher « le côté humain, le côté relationnel » vont motiver le choix de s'inscrire dans une technique telle qu'intervention en délinquance, soins infirmiers, etc. D'autres veulent améliorer leur qualité de vie, se rapprocher de leur lieu de résidence ou pouvoir passer plus de temps en famille.

Enfin, 15,8 % des professeurs mentionnent que le fait d'offrir une formation qui convient à l'horaire des étudiants adultes, telle qu'une technique accélérée ou des cours la fin de semaine⁸, explique la présence d'étudiants adultes dans le programme. Réaliser une technique en deux ans à la place de trois offre une économie de temps et d'argent, puisque l'étudiant pourra retourner à l'emploi à temps plein plus rapidement. À l'inverse, des études se déroulant la fin de semaine permettent à l'étudiant de maintenir un lien d'emploi à temps complet en semaine, ce qui affecte moins son budget et ses obligations financières.

⁸ Tel qu'il est offert à la formation continue.

3.1.2 *Perception des professeurs envers les étudiants adultes*

Cette question a pour objectif de connaître la perception des professeurs à l'égard des étudiants adultes. Dans un premier temps, les professeurs expriment les idées qui leur viennent en tête. Par la suite, plusieurs exemples leur sont évoqués afin de nourrir leurs réflexions (rythme de vie, conditions financières, responsabilité, retour aux études, motivation, besoins, difficultés, qualité des travaux, soutien nécessaire à leur accorder, délais pour la remise des travaux, etc.). Les professeurs n'ont pas à commenter les exemples donnés, sauf s'ils ont des commentaires à émettre à leur sujet.

Étant donné que les avantages et les inconvénients mentionnés par les professeurs (question B.3 du guide d'entretien) sont complémentaires aux propos concernant leurs perceptions à l'égard des étudiants adultes (question B.2 du guide d'entretien), les réponses à ces deux questions du guide d'entretien sont jumelées et présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 Perception des professeurs envers les étudiants adultes

Les étudiants adultes ont...	n = 19	%
Plusieurs obligations	18	94,7 %
Grande motivation	16	84,2 %
Priorité de réussite/soucis de performance	14	73,3 %
Pas de temps à perdre	12	63,2 %
Capacité d'organisation	8	42,1 %
Détermination	6	31,6 %
Préoccupations financières	6	31,6 %
Doutes envers leurs capacités (insécurité)	6	31,6 %
Maturité et sens des responsabilités	5	26,3 %
Difficulté à assimiler la matière	4	21,1 %
Persévérance	4	21,1 %
Capacité d'affirmation	3	15,8 %
Curiosité	3	15,8 %
Problématique reliée à de la santé mentale	2	10,5 %
Besoin de services adaptés	2	10,5 %
Autonomie	2	10,5 %
Apports positifs pour le groupe et le professeur Les étudiants adultes...		
Stimulent la dynamique de classe	17	89,5 %
Motivent les étudiants plus jeunes	12	63,2 %
Enrichissent le professeur	2	10,5 %
Influencent positivement les étudiants du groupe	1	5,3 %
Aspects négatifs pour le professeur Les étudiants adultes...		
Ajoutent de la gestion	10	52,6 %
Critiquent davantage (confrontants)	6	31,6 %
Prennent beaucoup de place	5	26,3 %
Influencent négativement les autres étudiants	4	21,1 %
Possèdent des connaissances erronées	2	10,5 %
Vivent des difficultés d'adaptation technologique	1	5,3 %

Au regard des données recueillies, quand on questionne les professeurs sur les avantages (apports positifs) et les inconvénients (impacts négatifs) de la présence d'étudiants adultes en classe, huit professeurs (42,1 %) ne voient que des avantages reliés à la présence d'étudiants adultes dans leurs groupes ; alors qu'un seul (5,3 %) ne mentionne aucun avantage relié à leur présence (proportions non illustrées dans le tableau). Aussi, lorsque l'on compare les réponses au sujet de leurs perceptions des étudiants adultes (question B.2 du guide) et des avantages (apports positifs)

et des inconvénients (impacts négatifs) de leur présence en classe (question B.3 du guide), seuls quatre professeurs (21,1 %) ne mentionnent aucun impact négatif pour le professeur.

La grande majorité des professeurs (94,7 %) constatent que bien que les étudiants adultes aient de nombreuses obligations (travail, famille, études), ils demeurent des étudiants très motivés par leurs études (84,2 %).

Le rythme de vie, c'est sûr qu'un étudiant adulte souvent va être en couple, va habiter en appartement, va devoir travailler pendant ses études. Donc, ils ont des considérations à tenir en compte que les jeunes n'ont pas. Un jeune de 17 ou 18 ans qui s'en va rester en appartement, c'est par choix. Tandis que, quand on a 25 ou 26 ans, c'est parce que c'est là qu'on est rendu dans notre vie. Donc, c'est, c'est quelque chose à laquelle, j'essaie de faire quand même attention, j'essaie de les aiguiller dans la bonne direction, c'est-à-dire essayer d'avoir un équilibre entre leur travail, leur famille et leur vie au cégep. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Comme ce sont des personnes très motivées, je suis très consciente et j'admire les sacrifices qu'ils sont prêts à faire. Je suis très consciente des implications que ça peut faire au niveau familial. Pour moi, ce sont des gens qui méritent notre admiration. (Enseignante, 22 ans d'expérience)

Très motivés, mais très anxieux par la peur de, de « j'espère que je ne me suis pas encore trompé de programme ». (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Motivation, c'est à plein régime, là. C'est très, très rare qu'on ait un adulte qui n'est pas motivé. Ils ne viennent pas ici perdre leur temps. (Enseignante, 18 ans d'expérience)

Plusieurs professeurs (73,3 %) perçoivent également les étudiants adultes comme étant des personnes qui priorisent leur réussite et qui ont le souci de réussir, voire de performer. Pour 63,2 % des professeurs, ces étudiants veulent réussir dans un délai le plus court possible en raison de leurs nombreuses obligations qui les poussent à retourner sur le marché du travail pour retrouver une qualité de vie.

Ils veulent tellement que tout soit parfait. Ils veulent réussir du premier coup parce qu'ils n'ont pas de temps à perdre, ce qui fait que l'anxiété est vraiment *au top*. (Enseignante, 8 ans d'expérience)

Des fois, il peut y avoir quelques conflits parce que les différences entre générations justement, c'est plus difficile. Et tu le vois que l'étudiante adulte, exemple, qui a des enfants, elle, elle travaille assidûment, pis elle ne perd pas son temps. Tandis que le plus jeune, bien, il va plus se laisser aller dans les loisirs et tout ça. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Plusieurs autres observations à leur égard sont également faites par 42,1 % des professeurs, dont leur capacité à organiser leur temps en lien avec leurs obligations (travail, famille, études).

Tu sais, il y en a qui travaillent, puis on n'en entend pas parler. Ils travaillent 20 heures par semaine pendant leur stage, puis jamais qu'ils ne vont se plaindre, jamais qu'ils ne vont dire que c'est trop, puis qu'ils sont épuisés. Puis, ils ne mettront jamais sur le compte de leur travail, leur mauvaise performance ou leur sous-performance. Chez les adultes, je le vois moins. (Enseignante, 18 ans d'expérience)

Six professeurs (31,6 %) disent que ce sont des étudiants qui « savent ce qu'ils veulent », « qu'ils sont plus sérieux, qu'ils prennent plus leurs études à cœur » ; « ils savent ce qu'ils viennent faire. Ils savent aussi ce qu'ils ont laissé ». Dans une même proportion (31,6 %), ils remarquent également leurs préoccupations financières ainsi que leur insécurité quant à leur capacité de réussite.

Au niveau monétaire, je vous dirais qu'il y en a presque un sur deux, en tout cas, de ce que j'ai pu percevoir jusqu'à maintenant, qui ont des difficultés monétaires. Il y en a que ça va bien parce que le conjoint est là pour les appuyer, mais il y a certains de mes étudiants qui vont chercher des paniers alimentaires ou qui sont en difficulté. Alors oui, il y en a qui partent vraiment de loin, si on peut dire, et que ça fait longtemps que c'est difficile, puis c'est difficile de remonter la pente. Alors que, comme je vous disais, pour certains, c'est un gros sacrifice. (Enseignante, 22 ans d'expérience)

Passé 35, 40, 45 ans, l'anxiété du retour aux études apparaît. Toutes les erreurs de pensée qu'ils ont aussi à ce moment-là qui, qui vont dire : « Je vais avoir de la misère, je ne réussirai pas » et tout ça. Comment on les apaise, comment on va calmer ça ? (Enseignant, 16 ans d'expérience)

La maturité des étudiants adultes associée à leurs expériences de vie est également observée par 26,3 % des professeurs. De plus, des observations sont faites par quatre professeurs (21,1 %) en ce qui concerne les difficultés des étudiants adultes à assimiler la matière. « Ils peuvent être un peu rouillés sur certaines notions. Des fois, ils sont peut-être un petit moins rapides pour assimiler certaines notions. » (Enseignant, 13 ans d'expérience) Les connaissances sur le plan technologique, les apprentissages « par cœur » et les notions apprises il y a un certain temps (surtout en mathématiques) sont les principales problématiques mentionnées.

Enfin, plusieurs autres commentaires font état de leur persévérance (21,1 %) indiquant que, malgré leurs difficultés et sacrifices, ils persistent dans leurs études ; de leur capacité d'affirmation (15,8 %) (moins intimidé par le professeur qu'un étudiant plus jeune, plus à l'aise de communiquer avec un patient ou leurs idées en groupe) ; de leur curiosité (15,8 %) ; de certaines problématiques en santé mentale (10,5 %) (troubles de personnalité, troubles comportementaux) ; de besoin des services adaptés (10,5 %) (problématiques en français ou troubles d'apprentissages non diagnostiqués étant plus jeunes) ou, encore, de leur autonomie (10,5 %).

Sous un autre angle, quand on questionne les professeurs sur les avantages et les inconvénients de la présence en classe d'étudiants adultes, comme il est présenté au tableau 4, la grande majorité des professeurs (89,5 %) répondent qu'ils ont un apport positif pour le groupe et pour le professeur, puisqu'ils stimulent la dynamique de classe. Ce sont des étudiants qui ne sont pas dérangeants. Ils sont disciplinés, organisés, attentifs au cours et, surtout, leur partage d'expériences et leur motivation sont stimulants. « Moi, je trouve qu'ils amènent une richesse qui est extraordinaire. Je veux dire, tout le vécu, toute l'expérience. » (Enseignant, 16 ans d'expérience) « C'est enrichissant pour les plus jeunes et pour les plus vieux dans le sens qu'il y a beaucoup d'échanges qui se font entre eux. » (Enseignante, 9 ans d'expérience).

Quand il y a des étudiants adultes et qu'on amène des études de cas plus approfondies, ils ont une plus grande facilité à commenter à cause de leurs expériences de vie, de leurs expériences plus pratiques. Alors que nos plus jeunes, ils se limitent à une ou deux phrases. Ils ne sont pas capables d'aller chercher vraiment en profondeur les concepts qu'on veut aller chercher, alors qu'avec les adultes, ça fonctionne mieux. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Mais je trouve ça intéressant parce que, souvent, ces étudiants-là vont amener une expérience que les autres n'ont pas. En fait, plus ma classe est hétéroclite, plus c'est l'fun. Parce que si on tombe dans l'homogénéité, ça ne stimule pas grand-chose, puisque tout le monde pense pareil, tout le monde parle pareil. Alors, avoir ces étudiants adultes, moi, je trouve ça super intéressant au niveau des discussions, ça permet de voir une autre perspective, tu sais, ils ont une certaine sagesse aussi des fois. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Parmi les 89,5 % des professeurs qui font état des apports positifs de la présence d'étudiants adultes en classe concernant la dynamique de classe, quatre d'entre eux mentionnent que l'intérêt envers le cours, la maturité ou autres motivations des étudiants adultes vont parfois faire en sorte que ces derniers vont intervenir en classe pour maintenir la discipline.

Ça va arriver des fois qu'ils vont discipliner leur sous-groupe ou discipliner la classe parce qu'ils vont dire : « Ben là, silence, là ». Tu sais, ils vont comme prendre un peu les devants pour faire un petit peu de discipline, dépendamment de leur personnalité. (Enseignante, 13 ans d'expérience)

Les données du tableau 4 permettent également d'observer que les professeurs (63,2 %) remarquent aussi que la présence des étudiants adultes motive les plus jeunes. De ces douze professeurs, onze mentionnent aussi la présence stimulante des étudiants adultes pour la dynamique de classe. Leur désir de réussir, le partage de leurs expériences, la pertinence de leurs interventions, leur assiduité et leur discipline font d'eux des modèles pour les étudiants plus jeunes.

Je trouve que ça motive les plus jeunes. Tu sais, souvent ceux qui arrivent du secondaire, ils ont plus tendance à être un peu *easy going* puis... puis je trouve que les adultes, ils leur disent : « Non, non, non il n'y a pas de temps à perdre, il faut que tu avances, il faut que tu travailles, ne perds pas ton temps, il faut que tu réussisses. » Alors, ils les motivent comme ça, je trouve ça vraiment le fun, ils les tirent vers le haut. (Enseignante, 8 ans d'expérience)

Parmi les 19 professeurs, 10,5 % d'entre eux soulignent que la présence des étudiants adultes leur est personnellement enrichissante.

Je trouve ça intéressant aussi de jaser avec eux. Avec ces étudiants-là, ça va être différent. On ne jamera pas des mêmes choses. Je dirais que la population habituelle cébécoise m'apporte une certaine culture populaire jeunesse. Ça me fait rester un peu jeune ou rester au courant de c'est qui les jeunes, qu'est-ce qui les fait *triper* aujourd'hui. Alors, ça me permet un certain regard sur le monde, pis une certaine compréhension. Les personnes adultes donnent une autre perspective qui est aussi intéressante. Alors, je trouve ça super intéressant en termes de diversité. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Enfin, un professeur (5,3 %) considère les étudiants adultes comme des personnes qui influencent positivement les autres étudiants. « C'est vraiment des bons motivateurs, puis des bons leaders positifs. » (Enseignante, 8 ans d'expérience)

La présence d'étudiants adultes apporte également certains aspects négatifs du point de vue des professeurs. À cet effet, les données présentées au tableau 4 permettent d'observer que 52,6 % des professeurs estiment que la présence d'étudiants adultes génère un surplus de gestion. Il peut s'agir des nombreuses interventions des étudiants qui exposent parfois leurs problèmes personnels en classe, qui veulent des informations très précises ou de la gestion des stages quand il s'agit de parents étudiants (l'heure d'arrivée au stage et les heures d'ouverture et de fermeture des CPE, l'absence en raison d'obligations familiales de dernière minute). Il y a aussi ceux qui sont plus anxieux (performance, réussite) ; ceux qui veulent se faire créditer un cours ou une partie du cours et qui nécessitent que le professeur fasse des vérifications ou des ajustements ou, encore, ceux qui ont des troubles d'apprentissage non diagnostiqués ou de santé mentale. Ces différentes problématiques exigent que le professeur consacre plus de temps à ces étudiants adultes qu'aux plus jeunes, afin de faire les suivis, d'assurer l'encadrement ou le soutien qui leur est nécessaire.

Ils sont insécures. Les travaux, les examens, les... tu sais, on dirait qu'ils ont besoin de savoir le format, savoir... tu sais, les détails. Combien il va y avoir de questions, combien il va y avoir de pages... Je veux dire, on ne fait même pas ça avec des enfants, puis quand on arrive avec eux, là on fait « mon Dieu! », il me semble qu'on

en dit dont bien beaucoup, mais ils veulent réussir, ils veulent performer, ils veulent... (Enseignante, 2 ans d'expérience)

C'est un soutien différent, je pense. On va avoir les étudiants qui arrivent du marché du travail, ils ont travaillé 3 ans à quelque part, puis là, ils reviennent sur les bancs de l'école, puis là, ils sont rouillés. C'est le terme que j'emploie, ils sont, ils sont moins habitués à... ce que ça demande d'être assis, puis d'apprendre. Alors ça, des fois, ça demande un rythme plus lent au professeur, des fois de, de s'asseoir plus avec eux, puis de leur expliquer des choses que les étudiants qui n'ont pas eu d'arrêt, bien ils ont tout de suite gobé ça. (Enseignant, 13 ans d'expérience)

Si tu as des questions sur le contenu que j'amène, une précision, tu peux me passer 500 questions par cours, je n'ai pas de problème. Quand tu veux tomber dans ta vie personnelle, tes tranches de vie, je n'ai pas de trouble, viens me voir à l'extérieur du cours, toi puis moi, tout seuls. [...] Et si c'est trop, puis qu'elle déborde, je vais lui dire : « Attends un petit peu, là. Là, ce que tu veux, c'est une thérapie. Je suis ton enseignant, je ne suis pas ton thérapeute. Il y a des services pour ça, on a des services au collège, il y a des services à l'extérieur. » (Enseignant, 16 ans d'expérience)

Le désavantage, c'est le soutien à amener à ces adultes-là qui sont anxieux, qui s'attendent à avoir un service, pis qu'on règle ça. Ça, c'est un peu plus difficile à gérer. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Un autre aspect négatif est souligné par quelques professeurs (31,6 %). Il concerne le fait que les étudiants adultes peuvent parfois être critiques, voire confrontants envers le professeur. Ils remettent en cause le contenu du cours ou l'expertise des professeurs dans leur matière enseignée. Ils veulent maintenir leurs méthodes de travail plutôt que celles enseignées. Leurs comportements peuvent aussi s'exprimer par le refus de respecter certaines règles de classe telles que le vouvoiement envers le professeur, puisque ce dernier est parfois plus jeune que l'étudiant. Ces comportements peuvent être déstabilisants ou intimidants pour certains professeurs.

Quand j'ai commencé à enseigner, je trouvais ça intimidant parce que, là, tu te retrouves à enseigner à des gens qui sont plus vieux que toi, qui ont clairement plus d'expérience de vie que toi, qui ont des fois même de l'expérience de travail dans ce domaine-là. Puis là, ils te confrontent avec ce qu'ils ont vécu en entreprise. Du haut de mes 24 ans, à ce moment-là, ce

n'était pas si évident que ça à gérer justement. Mais tu sais, je ne dis pas que c'est eux qui m'intimidaient. Je dis que, moi, je me sentais intimidée de par leur expérience, de par le fait qu'ils étaient plus vieux, plus âgés que moi. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Pour leur part, 26,3 % des professeurs mentionnent que les étudiants adultes prennent beaucoup de place en classe en raison du grand nombre de questions qui les animent et de leur propension à exposer leur vécu, « les tranches de vie ». Deux d'entre eux font partie des professeurs qui soulignent le surplus de gestion quand il y a présence d'étudiants adultes.

C'est pire quand ils sont adultes parce qu'à 20 ans, ils n'ont pas beaucoup d'expérience. Souvent, ils n'ont pas d'enfant, ils n'ont pas un gros vécu. Quand ils ont 40 ans, 3 enfants, avec un gros vécu en arrière d'eux autres, ça peut devenir lourd. Ça, c'est une problématique, je trouve, des étudiants adultes. Mais c'est une minorité, ce n'est pas une majorité. Mais il va prendre de la place ! (Enseignant, 16 ans d'expérience)

Certains professeurs (21,1 %) constatent également qu'il arrive que des étudiants adultes influencent négativement les autres étudiants du groupe. Cette influence s'exprime de plusieurs façons. Par exemple, le fait de contredire le professeur (ce qui peut créer des malaises dans le groupe) ; parce que les étudiants adultes réussissent dans leur cours (ce qui décourage les plus jeunes qui s'y comparent) ; qu'ils trouvent les tâches à réaliser trop difficiles et qu'ils partagent leurs découragements aux plus jeunes (ce qui a pour incidence de miner leur moral, surtout chez ceux qui considèrent les adultes comme des modèles).

Deux (10,5 %) des cinq professeurs qui soulignent le côté critique de certains étudiants ajoutent que ces étudiants ont souvent des connaissances erronées. « Ceux qui arrivent d'autres domaines et techniques qui pensent avoir les connaissances ou qui ont pris des faux plis. » (Enseignante, 9 ans d'expérience).

Enfin, les difficultés d'adaptation technologique qu'éprouvent certains étudiants adultes, dont l'utilisation du iPad, sont également mentionnées par un professeur (5,3 %).

3.1.3 Influence de la présence d'étudiants adultes dans le groupe

Bien qu'il y ait des avantages et des inconvénients à la présence d'étudiants adultes en classe, le tableau suivant présente les réponses des professeurs en ce qui a trait à leur niveau d'aisance en lien avec la présence d'étudiants adultes.

Tableau 5 Influence de la présence d'étudiants adultes dans le groupe

Stimule le professeur	<i>n</i> = 19	%
Oui, ça stimule le professeur	16	84,2 %
Ni plus ni moins	2	10,5 %
Ça dépend	1	5,3 %
Crée des malaises		
Non	10	52,6 %
Oui	9	47,4 %

Pour la grande majorité des professeurs (84,2 %), la présence des étudiants adultes dans leur groupe est stimulante, et ce, pour plusieurs raisons. Par exemple, ces étudiants apportent des connaissances qui proviennent de différents domaines, posent des questions qui se différencient de celles des plus jeunes et donnent des défis intéressants aux professeurs. De plus, ces étudiants démontrent de l'intérêt envers ce qui est enseigné, ont une belle écoute, participent aux discussions, permettent aux professeurs de se remettre en question ou de remettre en question des façons de faire concernant différents sujets. Ils amènent d'autres opinions, d'autres façons de voir les choses.

Ils questionnent ou ils remettent en question plus de choses, pas juste leur enseignant mais aussi les façons de faire. Ça peut être dans les services de santé et services sociaux, le milieu scolaire, les milieux que les jeunes sont en train de côtoyer en stage ou dans le cadre de leur vie. (Enseignante, 22 ans d'expérience)

En ce qui concerne les trois autres professeurs rencontrés, pour deux d'entre eux (10,5 %), la présence d'étudiants adultes n'influence aucunement le fait d'être stimulé en classe. Pour un autre professeur (5,3 %), c'est le type d'étudiant qui fera osciller la balance. S'il est agréable, il sera stimulant, mais s'il ne l'est pas, ce sera l'inverse.

Pour plus de la moitié des professeurs (52,6 %), la présence d'étudiants adultes ne leur crée aucun malaise. Néanmoins, pour 47,4 % des professeurs, elle génère des malaises, principalement en raison de leurs confrontations en ce qui concerne les connaissances et l'expertise du professeur.

Des fois, ils n'arrivent pas avec les bonnes connaissances. Alors, il faut juste remettre les pendules à l'heure. Puis souvent, bien... tu sais, ça crée quand même un... Ça crée des fois des petits froids. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Ils peuvent dire des fois des choses pour chercher à te coincer. Prétendre que ce que tu enseignes n'est pas vrai, ou en tout cas. Je te dirais, plus maintenant, mais quand tu es un jeune professeur, là... (Enseignant, 13 ans d'expérience)

3.1.4 Cohabitation et mixité des étudiants adultes et plus jeunes

C'est une mixité de groupe qui fait partie de la réalité, pis je crois qu'y va faire de plus en plus partie de la réalité. (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Cette section s'intéresse aux perceptions et aux expériences des professeurs en ce qui concerne la « cohabitation » et la « mixité » des étudiants adultes et plus jeunes dans leur groupe.

Tableau 6 Perceptions des professeurs quant à la « cohabitation » et « mixité » des étudiants adultes et plus jeunes

	<i>n</i> = 19	%
Bonne cohabitation entre étudiants adultes et plus jeunes	13	68,4 %
Cohabitation agréable pour le professeur	12	63,2 %
Mixité selon les affinités et la personnalité des étudiants	7	36,8 %
Étudiants adultes aident les plus jeunes	6	31,6 %
Entraide réciproque/étudiants adultes et plus jeunes	5	26,3 %
Étudiants adultes préfèrent être ensemble	5	26,3 %
Étudiants adultes facilitent le travail des professeurs	2	10,5 %
Malaise des plus jeunes avec la mixité	2	10,5 %

Près du deux tiers des professeurs (68,4 %) estiment qu'il y a une bonne cohabitation entre les étudiants adultes et les plus jeunes. En raison du faible nombre d'étudiants adultes dans leur groupe, l'ambiance devient vite familiale, « ils ne font pas bande à part nécessairement parce qu'y sont plus vieux, puis ils s'intègrent en général assez bien. Parce que c'est important dans des petits groupes comme ça, c'est important qu'ils se soutiennent entre eux autres, puis qu'ils s'encouragent. » (Enseignante, 18 ans d'expérience) Leurs échanges d'expériences et leur façon d'agir influencent également le comportement des plus jeunes. « Je pense que ça a été sain de mêler les étudiants, parce que ça aide les plus jeunes à mûrir, à avancer, puis à apprendre. Ça fait une belle dynamique, il finit par se faire une belle dynamique. » (Enseignante, plus de 30 ans d'expérience)

Pratiquement le même nombre de professeurs (63,2 %) trouvent que la cohabitation des étudiants adultes et plus jeunes est agréable. Certains ont toujours eu des groupes où il y a cette cohabitation, d'autres mentionnent que l'adaptation est facile, que la notion d'âge disparaît rapidement ou ne voient que du positif dans la présence des étudiants adultes. « Je trouve que les avantages sont plus importants que les inconvénients. » (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Il est également souligné que la mixité n'est pas nécessairement une question d'âge. Plusieurs professeurs (36,8 %) observent qu'elle se fait également en fonction des affinités. « Je pense que, peu importe l'âge, à un moment donné, ce sont les affinités qui finissent par ressortir. Puis... on a des jeunes qui sont aussi motivés que nos étudiants plus adultes, puis ils vont se mixer ensemble pour les études. » (Enseignante, 9 ans d'expérience)

D'autres constatent que la cohabitation permet aux étudiants de s'entraider. Six professeurs (31,6 %) affirment que ce sont principalement les étudiants adultes qui aident les plus jeunes, alors que cinq autres (26,3 %) remarquent que l'entraide est réciproque. « Souvent justement, on essaie d'aller chercher le positif des adultes pour transmettre aux plus jeunes puis... Quand je vois que les plus jeunes ont de la misère bien... tu sais, on essaie de les mixer ensemble. » (Enseignante, 8 ans d'expérience) « Les jeunes vont dire à l'étudiant adulte : "Ah ben oui, c'est comme ça qu'on fait ça, on l'a fait à l'autre cours puis..." », ils font des trucs comme ça. Ce sont eux qui vont servir d'intermédiaires. » (Enseignant, 13 ans d'expérience)

Bien que de façon générale la cohabitation et la mixité se déroulent plutôt bien, cinq professeurs (26,3 %) remarquent que les étudiants adultes préfèrent se regrouper ensemble, puisqu'ils ont des réalités similaires, sans toutefois nuire à la cohabitation. D'ailleurs, pour quatre de ces cinq professeurs, ces derniers estiment que les adultes et les plus jeunes fonctionnent bien ensemble. « Très souvent, ils travaillent entre eux parce qu'ils ont la même volonté d'atteindre le même niveau de qualité et de notes. Aussi, souvent ce qu'on entend, c'est que c'est plus facile d'arrimer leur horaire. Alors, ils se tiennent, beaucoup ensemble. » (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Pour un petit nombre de professeurs (10,5 %), la présence d'étudiants adultes facilite le travail du professeur. Que ce soit en raison de leur autonomie ou encore « les plus vieux, ils vont oser dire ce que, nous, l'enseignant, on n'osera pas dire parce que bon... le rapport n'est pas le même. » (Enseignante, 9 ans d'expérience). Le même pourcentage de professeurs (10,5 %) déclarent que les étudiants plus jeunes éprouvent un certain malaise avec la mixité. Ils ont, entre autres, l'impression d'être en classe avec leurs parents ou, encore, chez « certains élèves plus jeunes, peut-être moins matures, on parle de 18 ans, 19 ans, ils ont l'impression que cette personne-là prend trop de place, parle trop, des choses comme ça, là » (Enseignante, 22 ans d'expérience).

3.1.5 Comportement des professeurs à l'égard des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes

Étant donné qu'il existe plusieurs différences entre les étudiants adultes et plus jeunes, une question porte spécifiquement sur le comportement des professeurs, à savoir s'ils agissent de la

même manière avec un étudiant adulte et un plus jeune. Le tableau 7 expose les réponses de 18 professeurs, puisqu'une personne n'a pas répondu à la question (omission dans l'entrevue).

Tableau 7 Comportement des professeurs à l'égard des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes

Les professeurs agissent de la même façon avec les étudiants adultes et plus jeunes	<i>n</i> = 18	%
Non	10	55,5 %
Oui	8	44,4 %

À la lumière des réponses obtenues dans les entrevues, les professeurs répondent généralement qu'ils agissent de la même façon avec tous les étudiants. Par contre, en discutant davantage avec eux, plusieurs ajoutent des nuances qui permettent de déduire qu'ils n'agissent pas de la même façon. Ainsi, dix professeurs (55,5 %) disent ne pas agir de la même manière avec les étudiants adultes et plus jeunes pour différentes raisons. Par exemple, certains mentionnent avoir plus de flexibilité ; d'accorder plus de chances parce qu'ils sont plus matures ou en raison de leurs réalités familiales ; de fournir moins d'encadrement parce qu'ils ont de l'expérience, « j'ai plus confiance, je vais plus laisser aller l'adulte que la plus jeune » (Enseignante, 8 ans d'expérience). Les professeurs ajoutent qu'ils ont plus de discussions hors cours parce qu'ils ont plus d'affinités avec les étudiants adultes ou, encore, être « plus prudent[e] quant à des recommandations ou des conseils que je vais donner à un étudiant adulte, pour ne pas l'insulter ou parce que je ne sais pas comment il peut le recevoir : “Elle me prend-tu pour un enfant? Elle est trop maternelle”. » (Enseignante, 12 ans d'expérience) Malgré ces exemples de traitement différencié, leur souci d'équité demeure bien présent.

Dans les travaux, j'accepte des réponses différentes de ce que, moi, je leur ai donné parce qu'elles sont logiques. Je me dis, faut quand même encourager ça parce que juste d'encourager le *réurgitage*, je ne suis pas trop pour ça. Surtout quand ils ont 30 ans ou 35 ans. Ça fait que je, je pense qu'il faut les traiter différemment, ces étudiants-là. Faut, faut être prêt à ça. Mais moi, je suis, je suis la doyenne en expérience et en âge dans mon département. Ça fait que je suis capable de « dealer » avec ça. (Enseignante, 13 ans d'expérience)

Je sens moins souvent le besoin d'intervenir. Pis, c'est sûr qu'avec un étudiant adulte, je laisse aller beaucoup plus dans le sens que, dès que je suis capable de voir « ok, ils sont à leur affaire. Ils me remettent des travaux corrects, ils font ce qu'ils ont à faire », je les laisse aller beaucoup plus, j'encadre moins un petit peu. (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Quant aux huit professeurs (44,4 %) qui disent agir de la même façon avec un étudiant adulte ou plus jeune, ils expliquent que, parfois, il leur est impossible d'agir différemment en raison des réalités de leurs cours. Par exemple, dans certains domaines, il est impossible de modifier les heures d'arrivée en stage. Un autre professeur ajoute que le comportement de l'étudiant influence davantage le niveau de confiance et de souplesse du professeur, plutôt que le critère de l'âge. Puis, un professeur déclare agir de la même façon parce qu'il ne voudrait pas qu'un étudiant lui dise se sentir lésé pour ces raisons.

3.1.6 Faits saillants et discussion : perception des professeurs à l'égard des étudiants adultes

3.1.6.1 Raisons qui motivent les étudiants adultes à s'inscrire dans leur programme d'études

Plus de la majorité des professeurs observent que les étudiants adultes inscrits dans leur programme d'études s'y retrouvent en raison d'une réorientation de carrière ou afin d'améliorer leurs conditions de travail et de vie (avancement, nouveaux défis, changement de routine, perfectionnement, horaire, placement, salaire, etc.).

Ces observations concordent avec les propos des étudiants adultes de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 42), puisque plus de la moitié des étudiants expliquent que leur présence au collégial est précisément motivée par le besoin d'améliorer leurs conditions de travail et de vie (besoin de changement, d'augmentation salariale, d'amélioration des horaires, d'accès à un emploi à temps plein, de possibilités d'emploi, de mettre leurs compétences à jour, etc.). Plusieurs auteurs (Duffy, 1998 ; Turgeon, Bourque et Thibault, 2007 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Pierce et Hawthorne, 2011 ; Doray, Bélanger et Mason, 2017) nomment également ces raisons.

Près de la moitié des professeurs rencontrés observent également que les étudiants adultes s'inscrivent dans leur programme afin de mieux répondre à leurs champs d'intérêt personnel. D'autres raisons similaires sont aussi évoquées telles que le fait de se soustraire de la routine vécue dans leur milieu de travail, avoir accès à de l'avancement, se perfectionner, avoir un sentiment de fierté du travail accompli ou autres. Dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), très peu d'étudiants ont fait de lien avec leurs champs d'intérêts pour expliquer leur présence dans le programme d'études.

Plusieurs professeurs mentionnent aussi que la présence des étudiants adultes dans leur programme correspond à un moment de leur vie où ils sont plus disponibles, un moment charnière. Il peut s'agir de mettre à profit leur congé de maternité ou parce que l'âge des enfants fait en sorte qu'ils sont plus autonomes et qu'il permet donc aux parents d'avoir plus de temps libre. Certains étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) parlent également de ces motifs auxquels ils ajoutent les accidents de travail et les blessures, qui en obligent certains à changer d'emploi.

3.1.6.2 Perception des professeurs envers les étudiants adultes

Une très grande majorité de professeurs observent que les étudiants adultes ont de nombreuses obligations pendant leurs études (travail, familles, études). Ils remarquent également que ce sont des étudiants qui priorisent leur réussite, mais qui veulent aussi obtenir leur diplôme dans un court délai en raison de leurs obligations ou parce qu'ils veulent retourner rapidement sur le marché du travail pour retrouver une qualité de vie. Quelques professeurs constatent que ces étudiants ont une bonne capacité d'organisation compte tenu de leurs nombreuses obligations (travail, famille, études).

Ces réalités sont également mentionnées dans les études de Fairchild (2003), Ross-Gordon (2011), Brinthaup et Eady (2014), Caruth (2014) et Lapointe Therrien et Richard (2018) qui font également mention de la capacité des étudiants adultes à composer avec diverses responsabilités. En ce qui concerne leur désir de réussite, Galerstein et Chandler (1982) ainsi que Brinthaup et

Eady (2014) expliquent que ce sont des étudiants qui s'appliquent, se concentrent et travaillent plus fort en comparaison avec les étudiants plus jeunes.

Par contre, plusieurs étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 51 et 64) expliquent qu'ils éprouvent tout de même des difficultés à concilier travail, famille, études. Pour la majorité, ces difficultés sont reliées au manque de temps. À ce sujet, plus de la moitié des étudiants disent manquer de temps pour concilier études et vie familiale comme « [faire] des sorties avec les enfants et avec le conjoint, faire les repas, s'occuper des enfants, les bains, les activités parascolaires [...] aide dans les devoirs [les] maladies, devoir se lever la nuit, etc. ». En ce qui concerne l'emploi, quelques étudiants disent manquer de temps pour occuper un travail et réaliser leurs études, ce qui a des conséquences sur le plan budgétaire. Il est intéressant d'observer que les étudiants adultes expliquent plusieurs autres changements reliés au manque de temps et aux difficultés associées à leur présence au collégial, qui s'ajoutent à la combinaison travail, famille et études. Il s'agit des impacts dans leur vie sociale (loisirs, rencontres entre amis, famille, couple), sur leur santé physique comme le manque de temps pour se reposer (manque de sommeil et ses conséquences : concentration, irritabilité, insomnie, moins bonne rétention de la matière) ou maintenir de saines habitudes alimentaires (temps pour cuisiner, consommation de repas préparés), faire des activités physiques ou entretenir la maison. Bien que le manque de temps soit un changement important ayant plusieurs incidences dans la vie des étudiants adultes, ces réalités n'ont toutefois pas été soulignées par les professeurs rencontrés dans cette étude. Par contre, différents auteurs font mention de ces difficultés dans leurs études (Mercer, 1993 ; Deguire et collaborateurs, 1996 ; Roberge, 1997 ; Bessette, 1999 ; Doray et collaborateurs, 2005 ; Roy, 2008, 2008a ; Ross-Gordon, 2011 ; Pelletier-Gilbert, 2017).

Bien qu'il s'agisse d'une réalité qui touche de manière importante la quasi-totalité des étudiants adultes, seuls quelques professeurs parlent des préoccupations financières auxquelles sont confrontés les étudiants adultes. Tel qu'il est mentionné dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 55 et 61-63), les trois quarts des étudiants déclarent avoir des dettes (prêts bancaires : maison, condo, voiture, consolidation de dettes, prêts personnels, carte de crédit ou marge de crédit non payée à la fin du mois), éprouver des difficultés financières, recevoir une aide financière souvent insuffisante pour répondre à leurs besoins pendant leurs études, sans

oublier que la moitié d'entre eux ont des enfants à charge. Il s'agit donc d'une réalité beaucoup plus présente que celle perçue par les professeurs. Bien que l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) se soit déroulée dans les collèges privés, alors que celle-ci concerne les collèges publics et privés, les difficultés financières et l'obligation de travailler un nombre d'heures supérieur à celui des plus jeunes sont des préoccupations également mentionnées dans plusieurs autres études (Harju et Eppler, 1997 ; Bessette, 1999 ; Forbus et collab., 2011 ; Woods et Frogge, 2017). Ainsi, malgré le fait que plusieurs étudiants de moins de 24 ans peuvent aussi avoir des prêts (auto, carte de crédit non payée ou autres) et de l'aide financière aux études, il s'agit de réalités qui ont une tout autre dimension en comparaison de celles retrouvées chez les étudiants adultes et chez les parents étudiants. Le poids financier est généralement moins important chez les étudiants de moins de 24 ans qui vivent encore souvent chez leurs parents ou qui bénéficient de l'aide de ces derniers (paiement des études, du logement, etc.) (Howard Sims et Barnett, 2015). Quant aux étudiants adultes, le soutien financier dont ils bénéficient provient généralement du conjoint, ce qui les place dans une situation de dépendance ou de perte d'autonomie. Bien que ces étudiants vivent des malaises dans leur couple en raison de ce type de soutien, ces réalités sont malheureusement peu documentées. Néanmoins, il est loisible de penser que la dépendance et les difficultés financières, vécues par les étudiants adultes, ajoutent un stress, incitant alors ces derniers à terminer leurs études rapidement. Enfin, à ces réalités financières s'ajoutent la peur de manquer d'argent, celle de devoir priver les enfants, etc., thèmes qui n'ont été mentionnés que par quelques professeurs rencontrés dans cette étude.

Un petit nombre de professeurs constatent aussi que les étudiants souffrent d'insécurité quant à leur capacité de réussite. De nombreux auteurs font également mention de ces insécurités (Bishop-Clark et Lynch ; 1992 ; Lynch et Bishop-Clark, 1994 ; MacDonald et Stratta, 1998 ; Ross-Gordon et Brown-Haywood, 2000). Pour leur part, certains étudiants parlent de différentes insécurités vécues lors de leur première session, mais celles-ci concernent davantage la crainte d'être mis à part du groupe en raison de leur âge, leurs craintes de vivre à nouveau des difficultés (référant à leurs expériences d'études antérieures), en raison du temps écoulé depuis leurs dernières études ou, encore, la baisse de revenu pendant leurs études (Lapointe Therrien et Richard (2018 : 43).

Enfin, quelques professeurs observent que les étudiants adultes ont des difficultés à assimiler la matière. Peut-être y a-t-il un lien à faire avec ce que soutiennent Knowles, Holton et Swanson (2005) et Caruth (2014), à savoir que les étudiants adultes ont une moins grande capacité de concentration en classe que les plus jeunes? Dans ce contexte, cette réalité relève-t-elle de leurs capacités cognitives ou est-elle une conséquence de la conciliation travail, famille, études où les nombreuses préoccupations peuvent influencer la concentration? À ceci s'ajoute le manque de temps disponible pour se reposer, où les heures de sommeil sont comptées, ce qui influence différents comportements, dont la capacité à se concentrer (Lapointe Therrien et Richard, 2018 : 64-65).

Malgré les difficultés des étudiants adultes, une très large majorité de professeurs estiment que ces derniers sont très motivés par leurs études. Il s'agit ici d'une caractéristique également observée par plusieurs auteurs qui les perçoivent aussi comme étant des étudiants démontrant plus de motivation (Mishler et Davenport, 1984 ; Bishop-Clark et Lynch, 1998 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Bye, Pushkar et Conway, 2007 ; Lovell, 2014 ; Brinthaup et Eady, 2014).

Presque tous les professeurs voient également des avantages à la présence d'étudiants adultes en classe. Ils disent que ces étudiants contribuent à la dynamique de classe par leur maturité, leur attention, leur démonstration d'intérêt envers la matière, leur engagement dans les discussions, leurs différences de points de vue, etc. Parmi ces professeurs, quelques-uns soulignent que, pour diverses raisons (maturité, motivation envers leur réussite, etc.), certains étudiants vont jusqu'à faire des interventions en classe afin de maintenir la discipline. Il s'agit d'un commentaire intéressant, puisque les données de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) révèlent que l'application des règles, dont principalement la discipline en classe, est le besoin le plus important, nommé par plus de la moitié des étudiants adultes, à l'égard du rôle des professeurs. Ce thème sera discuté ultérieurement (au point 3.3.2 et 3.3.7.2), lorsqu'il sera question du point de vue des professeurs en ce qui concerne les besoins des étudiants adultes à l'égard des professeurs et de leur formation. Quant à la dynamique de classe, dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), la large majorité des étudiants adultes rencontrés mentionnent avoir une plus grande participation en classe que celle des étudiants plus jeunes. Les études de Deguire

et ses collaborateurs (1996) et Bessette (1999) relatent aussi ces comportements. Ce qui concorde avec les observations des professeurs.

Toujours à propos de la motivation, plus de la moitié des professeurs observent que la motivation des étudiants adultes influence celle des plus jeunes, ce qui ajoute à la dynamique de classe. Il est intéressant de comparer ces propos à ceux des étudiants adultes de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 77-79), dont la majorité disent que leur motivation stimule les plus jeunes. Seul un faible nombre d'étudiants avouent avoir l'impression que leurs interventions dérangent les plus jeunes. Les perceptions des professeurs et celles des étudiants se rejoignent assez bien sur ce sujet.

Malgré ces aspects positifs, la présence d'étudiants adultes apporte également certaines problématiques pour la moitié des professeurs, dont une gestion supplémentaire. Cette gestion s'exprime par différents comportements, dont 1) les nombreuses interventions des étudiants adultes en classe (exposition de problèmes personnels, plus de questions détaillées) ; 2) la gestion des stages (respect des horaires et réalités des parents étudiants) ; 3) le désir de maintenir des méthodes de travail provenant de leur emploi antérieur ou des critiques envers les méthodes enseignées ; 4) l'anxiété de réussite ; 5) le désir de se faire créditer un cours ou une partie du cours (ce qui exige des vérifications ou ajustements de la part du professeur), etc.

Quelques professeurs soulignent aussi que certains étudiants adultes sont parfois plus critiques et confrontants envers eux (questionnent leurs compétences, critiquent le contenu du cours, désirent maintenir leurs façons de faire plutôt que celles enseignées, etc.). À ce sujet, on retrouve également dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) des commentaires indiquant que les expériences des étudiants adultes confrontent celles des professeurs. À titre d'exemple, un étudiant adulte, ayant cumulé des expériences scolaires ou de travail, a un regard différent sur la valeur reliée à une tâche ou sur son autoefficacité.

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, dans Lapointe Therrien et Richard, 2018 : 92)

3.1.6.3 Impacts de la présence d'étudiants adultes dans le groupe

La moitié des professeurs ressentent un certain malaise quant à la présence d'étudiants adultes dans leurs groupes lorsque ces derniers exposent leurs connaissances de façon à remettre en doute ou à confronter directement leur expertise. En faisant un croisement des données entre les réponses des professeurs aux tableaux 4 et 5, il est intéressant de constater que ce sont les trois quarts des professeurs qui perçoivent certains étudiants adultes comme étant des personnes qui critiquent et confrontent, mais que seulement neuf d'entre eux éprouvent des malaises en lien avec cette réalité.

Tel qu'il est mentionné précédemment, les données de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) indiquent que quelques étudiants adultes ayant des expériences dans leur domaine d'études ont besoin d'avoir des professeurs compétents qui connaissent la matière enseignée pour pouvoir répondre à leurs questions. Si un professeur démontre un doute ou n'arrive pas à répondre à leurs questions, sa crédibilité peut être remise en cause. Les étudiants adultes peuvent donc être effectivement plus critiques à leur égard, créant ainsi des malaises chez certains professeurs.

À ce sujet, plusieurs auteurs (Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Wyatt, 2011 ; Caruth, 2014) expliquent que les étudiants adultes sont plus critiques en ce qui a trait au contenu et à la pertinence de ce qui leur est enseigné.

3.1.6.4 *Cohabitation et mixité des étudiants adultes et plus jeunes*

Une majorité de professeurs mentionnent qu'il y a une bonne cohabitation entre les étudiants adultes et plus jeunes dans leurs groupes. Que ce soit à cause de la taille du groupe ou afin de rompre l'isolement, les étudiants finissent par se mélanger, peu importe leur âge. Les professeurs aiment aussi cette cohabitation. Ils la trouvent agréable et facile à vivre. Cette cohabitation permet également l'entraide entre les étudiants. Selon quelques professeurs, ce sont les étudiants adultes qui aident généralement les plus jeunes. Pour d'autres, l'entraide est plutôt réciproque.

Les données de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) renvoient une tout autre image de cette cohabitation du point de vue des étudiants adultes. D'une part, ces derniers n'y voient pratiquement que des inconvénients. D'emblée, près des trois quarts des étudiants adultes trouvent les plus jeunes immatures. Un moins grand nombre soulignent 1) les différences d'engagement dans leurs études (les adultes estiment se concentrer davantage sur leurs études plutôt que de perdre leur temps avec diverses distractions) ; 2) les différences de motivation ; 3) les compromis qu'ils doivent faire pour s'ajuster avec les étudiants plus jeunes ; 4) les différences générationnelles « *clash* de générations » ou, encore, les jugements intergénérationnels. Seul un commentaire positif ressort de la part de quelques étudiants adultes et il concerne l'entraide. D'autre part, il faut questionner les étudiants adultes sur les avantages et les inconvénients de la cohabitation pour que quelques-uns d'entre eux nomment plus explicitement quelques avantages. Ils disent que les jeunes peuvent être stimulants (qu'ils sont compétitifs, qu'ils encouragent le dépassement de soi, surtout dans le sport) et qu'ils apportent de nouvelles connaissances (technologiques et de nouvelles façons de voir les choses). Mis à part ces éléments, plus de la moitié des étudiants ajoutent d'autres inconvénients tels que le manque d'assiduité et les difficultés dans les travaux d'équipe, thème qui sera davantage approfondi au point 3.2.2. Il apparaît donc évident que les professeurs et les étudiants adultes ne voient pas la cohabitation et la mixité des étudiants adultes et plus jeunes de la même façon.

3.1.6.5 Comportement des professeurs à l'égard des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes

Bien que les professeurs se soucient d'avoir un comportement équitable envers tous les étudiants, plus de la moitié d'entre eux disent ne pas agir de la même manière avec les étudiants adultes et plus jeunes. Certains mentionnent qu'ils sont plus flexibles, qu'ils sont plus souples envers les étudiants adultes en raison des différences de maturité entre les étudiants adultes et plus jeunes, de leurs réalités familiales, de leur autonomie, de leurs expériences, etc. Cette attitude fait écho aux études de Bishop-Clark et Lynch (1998) et Brinthaupt et Eady (2014), où les professeurs rencontrés portent une grande attention à l'équité entre étudiants adultes et plus jeunes. Ils ajoutent que bien qu'un plus grand nombre de professeurs affirment avoir les mêmes comportements avec tous les étudiants, un petit pourcentage expliquent aussi être plus souples, plus familiers et plus accommodants envers les étudiants adultes.

3.2 Stratégies pédagogiques et évaluation des étudiants adultes

La section C du guide d'entretien porte sur les stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs. L'objectif ici est de voir dans quelles mesures les professeurs adaptent leurs stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins des étudiants adultes et comment sont vécues leurs réalités en lien avec ces stratégies. Ainsi, les tableaux 8 à 13 correspondent aux réponses des questions C1 à C3 du guide d'entretien. Le point 3.2.8 présente les faits saillants et discussions.

3.2.1 Adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de la présence d'étudiants adultes

D'abord, il faut souligner que tous les professeurs varient leurs stratégies pédagogiques sur des plans différents. Neuf professeurs (56,3 %) sur seize mentionnent varier leurs stratégies de façon réfléchie afin de répondre aux besoins des différents styles ou préférences des étudiants, alors que sept (43,8 %) les varient sans véritable réflexion (proportions non illustrées dans le tableau). Parmi l'ensemble des professeurs, certains précisent que les raisons qui les motivent à varier

leurs stratégies pédagogiques sont pour garder l'attention des étudiants (cinq professeurs) ou qu'ils les varient en fonction du contenu enseigné (un professeur).

Tableau 8 Adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de la présence d'étudiants adultes

Le professeur n'adapte pas parce qu'il...	n = 19	%
N'en voit pas la nécessité	10	52,6 %
Se préoccupe d'autres groupes d'étudiants	6	31,6 %
Essaie de répondre aux besoins de tous	6	31,6 %
Manque de connaissances sur les différences d'apprentissage des adultes et des plus jeunes	3	15,8 %
Ne veut pas être inéquitable	2	10,5 %
Le professeur adapte		
Adaptation des stratégies pédagogiques pour les étudiants adultes	3	15,8 %

À la lumière des résultats obtenus, force est de constater que plus de la moitié des professeurs (52,6 %) ne voient pas la nécessité d'adapter leurs stratégies pédagogiques. Ces derniers estiment que les stratégies conviennent aux deux groupes, puisque les étudiants réussissent leurs cours, doivent atteindre les mêmes compétences que les plus jeunes ou parce que ces stratégies semblent satisfaire aux besoins de tous les étudiants.

Je n'en vois pas le besoin. Je pense que leur façon d'apprendre est comme les autres, puis, des fois, c'est mieux encore. Comme je vous dis, nos jeunes qui sortent du secondaire, on dirait qu'ils ont tendance à se bourrer le crâne avec des par cœur, par cœur, par cœur, tandis que nos adultes, ils vont chercher le pourquoi du comment. Alors, au contraire, moi, je pense qu'en général, ils ont déjà une bonne méthode d'apprentissage, alors je n'en ressens pas le besoin. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Six professeurs (31,6 %) se préoccupent davantage d'autres groupes d'étudiants que celui des étudiants adultes. « On axe beaucoup présentement sur les étudiants avec des TDA, des TDAH, étudiants anxieux, nouvelle génération. » (Enseignante, 9 ans d'expérience) De ce nombre, quatre d'entre eux n'ajustent pas leurs stratégies en raison du faible nombre d'étudiants adultes dans leur classe et deux autres disent plutôt orienter leur attention sur les jeunes avec des troubles d'apprentissage.

Premièrement, parce qu'on a moins que le quart de nos cohortes qui sont des étudiants adultes. Souvent, ce sont encore même de jeunes adultes. Je sais bien qu'on dit « adultes », mais y a une différence entre un adulte de 25 ans et un de 40 ans. Alors, je ne verrais pas l'intérêt de développer des méthodes pédagogiques ou des activités d'apprentissage qui viseraient directement cette clientèle-là. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Je pense que ce serait complexe pour un faible nombre d'étudiants. Tu sais, qu'on parle d'à peu près trois étudiants sur 30, 10, 15 %. Je pense que si les besoins étaient là... Moi, j'ai l'impression, je veux avoir l'impression d'enseigner à l'ensemble. Pas de dire : « Bon, ben, toi, t'es un adulte, donc tu dois avoir des besoins différents. » (Enseignante, 18 ans d'expérience)

Le même pourcentage de professeurs (31,6 %) varient les stratégies d'apprentissage afin de répondre aux besoins de tous les étudiants. « On essaie de les varier, on essaie de, justement, de faire différentes méthodes pour essayer de, de rejoindre tout le monde, mais encore là, selon leurs personnalités et non selon le critère de l'âge. » (Enseignante, 2 ans d'expérience)

Au départ, les étudiants, c'est un groupe, c'est une gang. Alors, je vais m'adapter au groupe. Mais c'est très rare que je vais m'adapt..., en fait, je ne m'adapterai jamais à, à l'individu. Tu sais, j'ai un *feeling* avec le groupe. Eux, ils ont besoin de plus de ça ou moins de ça. Euh, mais je ne changerai pas mon cours pour une personne. Je fais en sorte que les personnes soient assez à l'aise de s'exprimer dans la classe ouvertement. Alors, je ne fais pas de cas ou de différence pour une personne en particulier. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Certains (15,8 %) seraient peut-être ouverts, mais ont peu de connaissances sur les différences d'apprentissage des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes. « J'ai peu de connaissances techniques là ou par rapport à, qu'est-ce qui va faire en sorte qu'un adulte va mieux réussir qu'un autre. » (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Bien, c'est drôle, je n'ai pas tendance. Non parce que c'est comme ma méthode. C'est peut-être un manque de moyens de ma part, dans le sens qu'il faudrait qu'on me dise : « Bon, bien qu'est-ce que tu pourrais faire à la place pour ne pas discriminer? Ça serait tel, tel moyen », bien, je serais peut-être prête à le changer. Mais on dirait que je ne le sais pas trop comment faire. (Enseignante, 15 ans d'expérience)

Deux professeurs (10,5 %), dont un qui ne saurait pas comment adapter ses stratégies pédagogiques, expliquent qu'ils préfèrent ne pas les adapter afin de ne pas être inéquitables envers les autres étudiants. « Une réalité aussi où les étudiants surveillent beaucoup, beaucoup l'équité des professeurs maintenant. Donc, se faire dire : "Ben là, c'est inéquitable, ce que tu leur demandes, c'est plus facile pour eux que pour nous", je trouverais ça quand même délicat. » (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Enfin, seuls trois professeurs (15,8 %) disent adapter leurs stratégies pédagogiques en fonction de la présence d'étudiants adultes. En fait, il s'agit surtout pour les étudiants adultes d'aider les étudiants plus jeunes (aide par les pairs), de leur faire bénéficier de l'expérience des adultes. Un professeur souligne que ça aide l'étudiant adulte à assimiler la matière, puisqu'il a à l'expliquer.

Quand les adultes vont plus vite, puis qu'ils seraient capables d'en prendre plus, plutôt que de... de les laisser là à rien faire, ben... je leur demande de « coacher » les étudiants qui sont plus jeunes, parce que c'est souvent eux qui vont avoir besoin d'un petit peu plus d'encadrement dans le cheminement. (Enseignante, plus de 30 ans d'expérience)

Parmi ces trois professeurs, une professeure ajoute qu'elle va prendre le temps (sur demande) d'analyser les compétences d'un étudiant adulte afin de voir s'il est possible de les lui reconnaître. « Admettons que les compétences d'une personne qui a travaillé dans l'industrie correspondent à, admettons, la moitié d'un cours. Bon, bien là, on va lui reconnaître la moitié du cours, puis je vais lui demander de faire une présentation orale de son vécu ou d'autres choses en lien avec les compétences du cours pour aller chercher la balance. » (Enseignante, plus de 30 ans d'expérience) Un autre professeur indique qu'il va envoyer la matière à tout le groupe, deux à trois semaines en avance, mais l'objectif premier de cette démarche vise à permettre aux étudiants adultes (principalement inscrits au DEC intensif) d'avancer à leur rythme en fonction de leurs réalités. « S'il y avait un imprévu, l'enfant qui est malade ou peu importe l'imprévu, c'est pour les aider. » (Enseignante, 9 ans d'expérience)

3.2.2 Travaux d'équipe

Les travaux d'équipe sont l'une des stratégies pédagogiques couramment utilisées par les professeurs. Les thèmes abordés décrivent les réalités vécues avec ce type de travail, dans un groupe où il y a présence d'étudiants adultes et plus jeunes. Ici, seuls 18 professeurs ont répondu à cette question, puisque celle-ci ne s'appliquait pas à l'un des professeurs, étant donné qu'il n'utilise pas ce type de travail dans ses cours.

Tableau 9 Points de vue des professeurs sur les réalités vécues lors des travaux d'équipe

Avantages Les étudiants adultes ont...	n = 18	%
Souci de perfection	7	38,9 %
Bonne gestion du travail (organisation par les étudiants adultes)	5	27,8 %
Influence positive dans l'équipe	4	22,2 %
Partage de connaissances (entre adultes et plus jeunes)	1	5,6 %
Bonne gestion de conflit	1	5,6 %
Plus grande autonomie	1	5,6 %
Inconvénients		
Difficulté pour l'organisation des rencontres hors cours	8	44,4 %
Manque de temps chez les adultes	4	22,2 %
Présence de problèmes relationnels (peu importe l'âge)	3	16,7 %
Manque de motivation chez les plus jeunes	2	11,1 %
Obligation pour les adultes de réaliser tout le travail	2	11,1 %
Plus d'expérience chez les adultes	2	11,1 %
Manque de confiance envers les plus jeunes	1	5,6 %

En ce qui concerne les perceptions des professeurs concernant les réalités vécues par les étudiants adultes lors des travaux d'équipe, bien que cette donnée n'apparaisse pas dans ce tableau, selon les avantages et les inconvénients mentionnés, seuls six professeurs (33,3 %) considèrent que les travaux d'équipe se passent généralement bien.

À la lecture des résultats présentés au tableau 9, la présence d'étudiants adultes dans les travaux d'équipe apporte certains avantages dont une meilleure qualité de travaux. En effet, 38,9 % des professeurs constatent que les étudiants adultes ont un souci de perfection au sens où ils vont s'assurer de la qualité du travail remis. Que ce soit dans la révision du français, de

la mise en page, de la qualité du contenu du travail en entier, « en général, une fois que l'équipe est formée... même les jeunes vont se rendre compte que le membre adulte, c'est un membre finalement qui a toute sa valeur dans leur équipe parce qu'ils vont se ramasser avec une meilleure note » (Enseignant, 13 ans d'expérience).

Cinq professeurs (27,8 %) remarquent que, souvent, à cause de ce souci de perfection, les étudiants adultes vont prendre en charge l'organisation de la gestion du travail. Pour ce faire, ils vont se rendre responsables de rassembler toutes les parties, s'assurer que chacun réalise ce qu'il a à faire et qu'il fournisse une certaine qualité pour ne pas se retrouver avec un mauvais travail et une mauvaise note. « Les étudiants adultes ont compris qu'on ne peut pas juste se séparer les parties, pis remettre ça. On va être obligé de se relire au complet avant de le remettre. On va être obligé de discuter pour s'assurer de remettre un bon travail. » (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Ce sont eux qui précisent aussi leurs besoins lorsqu'ils travaillent en équipe pour dire : « Bien, écoutez, on a du temps en classe, on va essayer d'être le plus efficace possible et le plus rapidement possible en classe. » En général, ils veulent travailler, puis ils veulent performer. (Enseignante, 10 ans d'expérience)

Quelques professeurs (22,2 %) remarquent que les étudiants adultes ont une influence positive sur les plus jeunes à cause de leur sérieux, de la qualité de leur travail, de leur capacité d'organisation. Enfin, un professeur (5,6 %) souligne que les travaux d'équipe permettent de partager les connaissances des étudiants adultes avec celles des plus jeunes. Un autre (5,6 %) ajoute que les étudiants adultes ont la capacité de gérer les conflits, ce qui peut être pratique dans les travaux d'équipe. Un dernier (5,6 %) mentionne que les étudiants adultes sont plus autonomes dans la réalisation des travaux d'équipe.

En ce qui concerne les désavantages, la principale difficulté soulevée par huit professeurs (44,4 %), relève des rencontres d'équipe à l'extérieur des cours, principalement en raison des conflits d'horaire. Les conflits d'horaire ne sont pas nécessairement entre adultes et plus jeunes, mais aussi entre adultes et adultes, surtout quand les étudiants sont parents.

Ah ! C'est difficile ! C'est difficile... bien deux choses. Tantôt, je parlais entre autres de l'organisation. Alors, c'est sûr que ceux qui sont adultes ont souvent plus de responsabilités... souvent, ils ont une famille, alors pour les travaux d'équipe, les rencontres hors classe, c'est plus difficile pour eux autres. (Enseignante, 8 ans d'expérience)

Pour leur part, quatre professeurs (22,2 %) disent que les étudiants adultes n'ont pas de temps à perdre. « Ils sont concentrés sur la tâche. Ce sont souvent eux qui ramènent à l'ordre. » (Enseignante, 10 ans d'expérience) Ils préfèrent être en équipe avec des étudiants adultes parce que, justement, personne n'a de temps à perdre puisqu'ils ont d'autres obligations. S'il y a des étudiants qui perdent leur temps, ils vont changer d'équipe lors d'un prochain travail. Un professeur déclare que, parfois, les étudiants adultes doivent même diminuer leur rythme pour suivre celui des autres membres de l'équipe.

D'autres professeurs (16,7 %) constatent la présence de problèmes relationnels dans les équipes, et ce, peu importe l'âge.

Dans ma tête, dans ce que j'ai vu, qu'ils aient 20 ans, 28 ans ou 42 ans, si c'est dur en équipe, c'est que tu as des difficultés relationnelles avec les autres. C'est aussi simple que ça. Peu importe ta problématique, mais si tu as des difficultés relationnelles, que tu n'as pas des bonnes habiletés relationnelles avec les autres, que tu n'es pas quelqu'un qui a une grande capacité d'adaptation, que tu n'es pas conciliant, tout travail d'équipe est difficile. Mais c'est relié à ça, pas à ton âge. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

Enfin, deux professeurs (11,1 %) remarquent un manque de motivation à réaliser les travaux chez les plus jeunes, ce qui irrite les étudiants adultes et les oblige à motiver les plus jeunes afin qu'ils réalisent leur travail. Néanmoins, ces mêmes professeurs constatent que, malgré l'aide qu'ils apportent aux plus jeunes, les étudiants adultes se retrouvent occasionnellement obligés de faire le travail des autres membres de l'équipe. Il est à noter que ces deux professeurs observent aussi des difficultés pour les membres de se rencontrer hors cours ; thème abordé plus haut. Deux autres professeurs (11,1 %) mentionnent que les expériences des étudiants adultes font en sorte de rendre les étudiants plus jeunes un peu plus « à leur remorque » ou, encore, que le manque d'expérience des plus jeunes interfère dans leur capacité

de rendement. Une dernière professeure (5,6 %) mentionne qu'elle a « l'impression qu'ils font peut-être moins confiance aux plus jeunes par rapport à la mise en page et autres aspects des travaux » (Enseignante, 9 ans d'expérience).

3.2.3 Composition des équipes dans les travaux d'équipe

Le tableau 10 présente les données concernant la composition des équipes pour la réalisation des travaux d'équipe. Selon les réponses des professeurs, la compilation de celles-ci a d'abord été faite afin de voir comment se forment les équipes. Soit ce sont les étudiants qui forment leurs équipes, soit c'est le professeur. Une autre compilation concerne la mixité des étudiants adultes avec les plus jeunes. Puis, un croisement de données permet de faire des liens afin de déterminer si la mixité ou la non-mixité a un lien avec le nombre d'étudiants adultes dans le groupe. L'échantillon du tableau 10 est de 18 répondants puisque la question ne s'applique pas à l'un des répondants qui n'utilise pas cette stratégie pédagogique.

Tableau 10 Formation des équipes dans les travaux d'équipe (mixité ou non-mixité)

Mixité des étudiants adultes et plus jeunes	n = 18	%
Pas de mixité volontaire avec les plus jeunes	13	72,2 %
Mixité volontaire avec les plus jeunes	5	27,8 %
Mixité selon les affinités (peu importe l'âge)	3	16,7 %
Lien avec le nombre d'étudiants adultes dans les groupes		
Mixité en raison du faible nombre d'étudiants adultes dans le groupe (représentent - du ¼ des étudiants) et parce que les professeurs forment les équipes	6	33,3 %
Pas de mixité avec les plus jeunes, malgré le faible nombre d'étudiants adultes dans le groupe (- de ¼)	6	33,3 %
Mixité possiblement en raison du fort nombre d'étudiants adultes dans le groupe (représentent plus du ¼ des étudiants)	6	33,3 %

À la lumière des résultats, 72,2 % des professeurs observent qu'il n'y a pas de mixité volontaire entre les étudiants adultes et plus jeunes. Les professeurs pensent que les étudiants adultes préfèrent se mettre en équipe avec des coéquipiers de leur âge en raison de leurs réalités de parents, d'adultes, d'objectifs ou d'affinités. Néanmoins, ils estiment également qu'en raison du

faible nombre d'étudiants de leur âge dans leurs groupes, ces derniers doivent donc se mélanger entre eux. Inversement, 27,8 % des professeurs disent que les étudiants adultes et plus jeunes se mélangent volontairement, peu importe leur âge. Enfin, trois professeurs (16,7 %) constatent que, parfois, les étudiants forment leurs équipes en fonction des affinités qu'ils partagent avec d'autres étudiants, plutôt qu'en fonction de leur âge. Parmi ces trois professeurs, deux d'entre eux mentionnent que leur mixité est faite de façon volontaire. Ils pensent qu'étant donné que ces étudiants ont appris à se connaître au fil des sessions, ils choisissent de se mettre en équipe ensemble parce qu'ils constatent qu'ils partagent des affinités. Un autre professeur croit plutôt que la mixité est involontaire, au sens où les étudiants adultes aimeraient plutôt se joindre à des étudiants adultes, mais que ceux qui sont dans leur groupe ont des personnalités trop différentes, et ils préfèrent alors former des équipes avec des plus jeunes avec qui ils ont plus de points communs.

Ainsi, en comparant les réponses de chacun des professeurs au sujet de la formation des équipes faites par les professeurs ou les étudiants, dans les mêmes proportions, on peut observer que dans 33,3 % des cas :

- il y a présence de mixité entre adultes et plus jeunes qui peut s'expliquer en raison du faible nombre d'étudiants adultes dans le groupe (moins du quart) et parce que les professeurs forment les équipes ;
- il n'y a pas de mixité avec les plus jeunes, malgré le faible nombre d'étudiants adultes dans le groupe (moins du quart) ;
- le nombre d'étudiants adultes représente plus du quart du groupe, ce qui peut obliger la mixité en raison du plus grand nombre d'adultes dans le groupe que de plus jeunes.

3.2.4 *Évaluation de la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipe*

Le tableau 11 présente les stratégies utilisées par les professeurs pour évaluer la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipe. Pour cette question, seules les réponses de 17 professeurs ont été analysées, puisqu'un professeur n'utilise pas cette stratégie pédagogique et

qu'un autre mentionne ne donner que des travaux formatifs pour lesquels il n'y a pas d'évaluation individuelle.

Tableau 11 Évaluation de la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipes

Professeurs qui...	n = 17	%
Utilisent une stratégie	9	52,9 %
N'utilisent pas de stratégie	8	47,1 %
Types de stratégies		
Grille d'évaluation d'équipe et autoévaluation	7	41,2 %
Évaluation d'équipe et partie individuelle	3	17,6 %

Les données de ce tableau indiquent que neuf professeurs (52,9 %) utilisent une ou des stratégies pour évaluer la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipe, alors que huit autres (47,1 %) n'utilisent pas de stratégies à cette fin. Parmi ces huit professeurs, deux d'entre eux aimeraient avoir des outils pour faire ce type d'évaluation, mais n'en connaissent pas qui répondent à leurs besoins pour le moment. « Moi, là-dessus, je ne suis pas arrivé à faire des choses très très concluantes. » (Enseignant, 13 ans d'expérience)

Ceux qui en utilisent le font principalement par l'intermédiaire de grilles d'évaluation d'équipe et d'autoévaluation (41,2 %), auxquelles peu de points sont attribués ou, encore, par l'intermédiaire d'un journal de bord ou d'un outil informatique. Aussi, les professeurs mentionnent que ces types d'outils ne sont pas nécessairement utilisés pour tous les cours ni pour tous les travaux d'équipe. Pour leur part, trois professeurs (17,6 %) indiquent qu'une partie du travail est évaluée en équipe et qu'une autre partie est évaluée de façon individuelle.

3.2.5 *Les stages*

En ce qui concerne les stages, les questions C.3.1 et C.3.2 du guide portent sur leur rémunération, les horaires et les lieux pour savoir si les professeurs tiennent compte des réalités des étudiants adultes. De même, la question C.3.3 porte sur l'impact de l'âge de l'étudiant et le lien en ce qui concerne le soutien que le professeur doit lui apporter.

Au regard des données recueillies, il est possible de faire un stage dans tous les programmes représentés par les professeurs de cette étude. Aussi, certains stages sont obligatoires, d'autres non, et il en va de même pour la rémunération. Selon les propos de la majorité des professeurs (68,4 %), les programmes d'études comportent des stages obligatoires, mais non rémunérés.

3.2.6 *Horaires et lieux de stage*

Le tableau 12 présente les résultats concernant les horaires et les lieux de stage, à savoir si ces derniers tiennent compte des réalités des étudiants adultes (parentalité, horaire de travail de l'étudiant, transport, distance du domicile, etc.). Ici, l'échantillon est de 17, puisque deux professeurs mentionnent que les stages ne se déroulent pas dans leurs cours et qu'ils sont organisés par le service de placement, ce qui explique leur méconnaissance à ce sujet.

Tableau 12 Horaires, lieux de stage et réalités des étudiants adultes

	<i>n</i> = 17	%
Lieu tient compte des réalités des étudiants adultes	15	88,2 %
Horaire tient compte des réalités des étudiants adultes	12	70,6 %
Horaire ne tient pas compte des réalités des étudiants adultes	5	29,4 %
Lieu ne tient pas compte des réalités des étudiants adultes	2	11,8 %

En ce qui concerne les lieux de stage, presque tous les professeurs (88,2 %) mentionnent que, étant donné que la grande majorité des étudiants choisissent leur lieu de stage et peuvent organiser leur horaire directement avec leur employeur, les lieux de stage tiennent compte des réalités des étudiants adultes. Pour cette même raison, 70,6 % de ces mêmes professeurs pensent que l'horaire tient également compte des réalités des étudiants adultes.

Ce sont eux qui sont responsables de se trouver un milieu de stage. Donc, ils sont capables d'aller se trouver un milieu de stage qui correspond avec leurs heures ou leur réalité. [...] Mais en même temps, si je sais qu'il faut que j'aille porter les petits à la garderie, puis que je ne peux pas être au travail avant 8:30, bien, c'est sûr que quand je vais me chercher un emploi, je n'irai pas appliquer sur un poste qui est de 7:00 le matin à 3:00 l'après-midi. Parce que je sais qu'il faut que je sois disponible. Alors, c'est la même réalité quand ils se cherchent un stage. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

S'il y a des étudiants qui veulent ne faire qu'un stage de jour, bien, c'est à eux de penser aussi : « Bon, bien idéalement, tu n'appliqueras pas au [lieu relié au programme] parce que tu vas faire aussi beaucoup des soirs, puis peut-être éventuellement, à quelques occasions, des fins de semaine. » Mais encore là, ça dépend de la réalité de la personne adulte, parce qu'on en a qui sont célibataires et sans enfant au niveau de notre clientèle adulte. (Enseignante, 22 ans d'expérience)

Pour leur part, cinq professeurs (29,4 %) pensent que les horaires ne peuvent pas tenir compte des réalités des étudiants adultes, et ce, parce que les stages ont lieu dans le milieu hospitalier. L'horaire doit donc suivre celui du personnel et des patients.

C'est très peu négociable dans le sens où si on rentre plus tôt, il y a une raison. C'est toute la préparation qu'ils ont à faire avant de rentrer dans leurs chambres. C'est parce que les étudiants, ils ne connaissent souvent pas les routines, ils ne connaissent pas toute la médication, puis on ne peut pas rentrer dans les chambres à 11 h, on retarderait les soins. On ne peut pas faire ça, là, les milieux hospitaliers nous refermeraient. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Je ne serais pas capable parce qu'en plus on partage les mêmes milieux de stage avec tous les cégeps qui offrent [nom du programme] dans la région de Québec. Alors, je suis limitée, j'ai beaucoup de contraintes de ce côté-là. Il faut qu'on s'assure de faire des soirs et des jours. Tu sais, je ne peux pas, admettons, mettre tout le temps les stages de jour parce que les autres cégeps ne seront pas contents d'être tout le temps le soir. Alors, il faut qu'on fasse une rotation, fait que... honnêtement, ça deviendrait une contrainte supplémentaire trop difficile à gérer. (Enseignante, 8 ans d'expérience)

Deux de ces professeurs indiquent que, selon eux, le lieu de stage ne tient pas compte des réalités des étudiants adultes parce que, les places étant limitées dans le milieu de stage, les étudiants doivent donc aller aux endroits disponibles. Pour deux autres de ces professeurs, les stages ont lieu dans le milieu le plus près du collège, ce qui évite de longs déplacements. Selon ces professeurs, le lieu respecte alors les réalités des étudiants adultes au même titre que le lieu où se situe le collège convient aux étudiants adultes. Pour un dernier professeur, la personne responsable des stages essaie d'accommoder les parents étudiants en fonction de leur lieu de

résidence. Ainsi, on ne peut pas conclure que les lieux et les horaires de stages sont adaptés aux réalités des étudiants adultes, mais peut-être à certains aspects de leurs besoins et réalités.

3.2.7 Âge de l'étudiant et soutien du professeur dans les stages

Les données présentées dans cette section portent sur l'impact de l'âge comme facteur d'influence sur le soutien que doivent donner les professeurs à leurs étudiants. Voici les formes de soutien nommées lors des entretiens : l'encadrement, le temps accordé à chaque étudiant, la correction et les délais pour exécuter une tâche ou pour la remise des travaux. En raison de la nature plus spécifique de cette question, trois professeurs (15,8 %) n'ont pas pu répondre, étant donné que ces derniers ne donnent pas les cours porteurs des stages.

Tableau 13 Impact de l'âge de l'étudiant sur le soutien que doit apporter le professeur

	<i>n</i> = 16	%
L'âge n'a aucune influence	13	81,3 %
L'âge a une influence (étudiant adulte demande moins de soutien)	2	12,5 %
Pas en fonction de l'âge, mais de l'étudiant	1	6,3 %

La large majorité des professeurs (81,3 %) mentionnent que l'âge de l'étudiant n'a aucune incidence sur le soutien qu'ils doivent lui apporter, et ce, peu importe la forme de cette aide (encadrement, temps accordé, correction, délais pour l'exécution d'une tâche ou la remise d'un travail). Bien qu'ils soient moins nombreux, deux professeurs (12,5 %) constatent que l'âge a une influence plutôt positive, puisque les étudiants adultes demandent généralement moins de soutien que les plus jeunes.

De façon générale, les étudiants plus vieux demandent moins d'encadrement. C'est plus ancré dans leur méthode de travail de respecter les remises, de remettre un travail en bonne et due forme. Chez les plus jeunes, il y en a qui oublient de remettre les travaux. Ils ne les remettent pas de façon conforme. Donc là, ça demande un peu plus d'encadrement. Mais je pense que c'est plus lié au fait qu'ils ont moins d'expérience. Ils ont moins eu l'occasion de développer leur méthode de travail. (Enseignante, 12 ans d'expérience)

Enfin, l'un d'entre eux (6,3 %) explique que les heures supplémentaires à accorder à un étudiant ne relèvent pas tant de l'âge, mais davantage de sa personnalité ou de ses problématiques personnelles. « Si l'étudiant est problématique, on vient de doubler le nombre d'heures, mais ça n'a rien à voir avec l'âge. » (Enseignant, 16 ans d'expérience)

3.2.8 *Faits saillants et discussion : stratégies pédagogiques et évaluation des étudiants adultes*

3.2.8.1 *Adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de la présence d'étudiants adultes*

Les données recueillies indiquent que tous les professeurs varient leurs stratégies pédagogiques, principalement pour garder l'attention des étudiants. Pour leur part, un peu plus de la moitié des professeurs n'adaptent pas leurs stratégies pédagogiques en fonction de la présence d'étudiants adultes en classe. Selon eux, leurs stratégies pédagogiques répondent aux besoins des étudiants adultes, puisque ces derniers réussissent leurs cours, voire mieux que les plus jeunes. Certains expliquent que les compétences à atteindre sont les mêmes pour les étudiants adultes que pour les plus jeunes. D'autres raisons sont également mentionnées par quelques professeurs, telles qu'une préoccupation plus grande envers d'autres types d'étudiants (les étudiants avec des difficultés d'apprentissage) ou parce que les plus jeunes sont en plus grand nombre dans leurs groupes. Dans la même proportion, les professeurs varient leurs stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins de tous les étudiants, donc pas spécifiquement en fonction des besoins des étudiants adultes. Néanmoins, quelques professeurs affirment adapter leurs stratégies pédagogiques lorsqu'ils sont en présence d'étudiants adultes. Ils proposent de l'aide par les pairs, de la reconnaissance des acquis ou envoient la matière à tout le groupe, quelques semaines à l'avance, dans l'optique de permettre aux étudiants adultes de suivre leur rythme. Dans ce contexte, il apparaît que la majorité des professeurs ont des pratiques de non-intervention, comme il est présenté dans la section 1.5.3, puisqu'ils n'adaptent pas leurs stratégies pédagogiques en fonction de la présence d'étudiants adultes en classe.

Bien que les études démontrent que les stratégies pédagogiques utilisées en classe ont une influence sur la motivation et les apprentissages des étudiants (Tardif, 1992 ; Viau, 2009 ;

Roberge, Ménard et Croteau, 2015 ; Joanis, 2016), la majorité des professeurs rencontrés dans les études de Gorham, (1985) et Bishop-Clark et Lynch (1995) n'adaptent pas non plus leurs stratégies pédagogiques en fonction de la présence d'étudiants adultes. Ce qui fait également écho aux stratégies de non-intervention présentées dans la section 1.5.3, dont font mention les études de Bessette (1999), Day et ses collaborateurs (2011), Koning (2012) et de Brinthaup et Eady (2014). Plusieurs raisons motivent le choix de cette stratégie, par exemple, par souci d'équité pour ne pas que certains étudiants se sentent traités différemment ; parce que ce sont aux étudiants adultes à s'adapter aux façons de faire déjà mises en place ; parce que leurs différences se mêlent aux différences des autres étudiants, ou parce que les professeurs ont d'autres priorités. Selon Grisé et Trottier (1997a, 1997b), les stratégies de non-intervention ont des impacts non négligeables sur les étudiants. La principale concerne l'autocensure des étudiants qui taisent leurs malaises, ayant pour conséquences de diviser les groupes, de créer des frustrations, de nuire au développement des compétences communicationnelles, aux travaux d'équipe, à leur qualité, à leurs apprentissages ou, encore, à la mauvaise expérience qui marquera leurs souvenirs.

Bien que les données de l'étude de Day et ses collaborateurs (2011) indiquent également que la majorité des professeurs n'adaptent pas leurs stratégies pédagogiques, certains vont inciter davantage les étudiants adultes à participer en classe afin qu'ils partagent leurs expériences. De même, Day et ses collaborateurs (2011) mentionnent que quelques professeurs disent être plus créatifs dans leurs méthodes d'enseignement à la suite de leurs expériences auprès d'étudiants adultes. Dans de rares cas, le professeur va faire plus d'efforts pour maintenir ses connaissances disciplinaires à jour ou ajouter un niveau de difficulté à son cours afin de garder les étudiants adultes intéressés (Day et collab., 2011).

Pour leur part, les résultats de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 94) montrent qu'un faible nombre d'étudiants adultes expriment des besoins spécifiques concernant la pédagogie en classe. Les principaux besoins mentionnés concernent les travaux d'équipe (thème développé au point 3.8.2.2) ; le besoin de soutien pour l'utilisation des TIC et du matériel technologique ; l'utilisation de travaux pratiques pour une meilleure compréhension de la matière et d'une pédagogie diversifiée. En ce qui concerne la pédagogie diversifiée et

l'utilisation des travaux pratiques, un nombre plus important d'étudiants adultes ont mentionné ces besoins sans toutefois référer à leur statut d'adulte. Il est donc loisible de croire que, de façon générale, la diversité pédagogique et les travaux pratiques semblent correspondre aux besoins de plusieurs étudiants, peu importe leur âge, alors que les travaux d'équipe et le soutien pour l'utilisation des TICS concernent davantage les réalités des étudiants adultes.

Une partie de ces résultats semblent concorder avec l'approche pédandragogique présentée par Samaroo, Cooper et Green (2013) que l'on retrouve au point 1.4.4 de ce rapport. Une approche qui combine la pédagogie de Knowles (1980), approche généralement associée aux jeunes et aux adolescents, et l'andragogie (Knowles, 1990 ; Knowles, Holton et Swanson, 2005 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Wyatt, 2011; Caruth, 2014), approche préconisée pour les étudiants adultes. En pédandragogie, il est davantage question de l'hétérogénéité des besoins des étudiants adultes qui, selon plusieurs auteurs, est comparable à celle des plus jeunes (Merriam, 2001 ; Hachicha, 2006 ; Deveci, 2007 ; Md Noor et collab., 2012). Ainsi, bien qu'il y ait des différences entre les étudiants adultes et plus jeunes, dans cette approche, l'étudiant est au centre de son apprentissage et le professeur l'accompagne et l'encadre selon ses besoins. Il s'agit de créer un environnement inclusif, où chaque étudiant peut mettre à profit ses apprentissages et ses connaissances antérieures, tout comme son autonomie (Samaroo, Cooper et Green, 2013 : 85-86). Dans ce contexte, pour répondre aux besoins des étudiants adultes, l'accompagnement des étudiants adultes devrait tenir compte des difficultés reliées aux travaux d'équipe et du besoin de soutien technologique.

3.2.8.2 Travaux d'équipe

Trois principaux éléments ressortent lorsqu'il est question de la perception des professeurs à l'égard des réalités vécues dans les travaux d'équipe. Premièrement, la majorité des professeurs sont conscients des difficultés vécues dans les travaux d'équipe (manque de temps chez les étudiants adultes pour réaliser ce type de travail, différences de motivations entre jeunes et adultes, inégalités dans le partage des tâches, etc.). Deuxièmement, le plus grand avantage de la présence d'étudiants adultes réfère au souci de perfection de ces derniers (meilleure qualité de travaux, correction du français, respect des normes de présentation, etc.). Troisièmement, le plus

grand inconvénient évoqué par un peu moins de la moitié des professeurs concerne les difficultés pour l'organisation des rencontres hors cours entre adultes et entre adultes et plus jeunes, principalement lorsqu'il s'agit de parents étudiants.

Les résultats de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) sont assez similaires en ce qui concerne les différentes difficultés rencontrées par les étudiants adultes dans les travaux d'équipe avec des plus jeunes. Par contre, le plus grand inconvénient mentionné par les étudiants adultes n'est pas la difficulté des rencontres hors cours, mais plutôt le manque d'assiduité des étudiants plus jeunes dans la réalisation du travail. Seuls l'entraide et les échanges de connaissances sont mentionnés par quelques étudiants à titre d'avantages.

Les travaux de Bessette (1999) arrivent à des résultats similaires. Les différences d'objectifs font que les étudiants adultes doivent souvent travailler davantage que les plus jeunes pour obtenir la note désirée. La différence de maturité et la gestion de conflits sont également des irritants. Deguire et ses collaborateurs (1996) ajoutent que les différences de motivation des plus jeunes ont un impact dans leur investissement dans les travaux d'équipe.

Tel qu'il est discuté dans diverses études (Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999 ; Jacobson et Harris, 2008 ; Wyatt, 2011 ; Caruth, 2014 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018), les étudiants adultes sont généralement très engagés dans leurs études. Il est loisible de croire que toutes les réalités entourant les différences de motivation des étudiants adultes et plus jeunes peuvent alors contribuer aux difficultés retrouvées dans leur cohabitation et travaux d'équipe (Lapointe Therrien et Richard, 2018 : 83-84).

3.2.8.3 Formation des équipes dans les travaux d'équipe

Selon les réponses des professeurs, de façon générale, il y a peu de mixité volontaire entre les étudiants adultes et plus jeunes. Ce qui laisse donc croire que les étudiants adultes préfèrent être en équipe avec ceux qui vivent les mêmes réalités qu'eux.

À ce sujet, quelques étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 82) mentionnent choisir leur(s) partenaire(s) d'équipe en fonction de leurs affinités ou de la maturité des étudiants. Pour d'autres, mais en plus petite proportion, la préférence va aux étudiants de leur âge, puisque ce sont avec eux qu'ils partagent le plus d'affinités.

3.2.8.4 *Les stages*

Les données recueillies indiquent qu'il est obligatoire de réaliser un stage dans presque tous les programmes d'études dans lesquels les professeurs rencontrés enseignent. Également, plus la moitié des stages sont obligatoires et non rémunérés.

Considérant les difficultés financières vécues par les étudiants adultes abordées au point 3.1.2 ainsi que dans l'étude de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 61-63), la rémunération des stages pourrait être une mesure d'aide intéressante. C'est d'ailleurs le commentaire d'une étudiante qui dit « [o]n 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, dans Lapointe Therrien et Richard, 2018 : 89). Les professeurs ont d'ailleurs émis plusieurs commentaires à ce sujet. Pour certains, les stages non rémunérés sont de la main-d'œuvre gratuite. Pour d'autres, un étudiant en formation ne devrait pas être rémunéré, puisque le stage fait partie de la formation, tout comme un cours. Il y a aussi certaines situations, quand les stages sont rémunérés, où le superviseur de stage considère l'étudiant davantage comme un employé que comme un étudiant, ce qui nuit à la formation de ce dernier, puisqu'il n'a pas le même encadrement et que les attentes envers son travail sont différentes. Enfin, entre un stage rémunéré et non rémunéré, l'étudiant choisit souvent en fonction de la rémunération plutôt qu'en fonction d'améliorer ses connaissances et compétences, ce qui nuit à sa formation. Bref, il n'y a pas consensus sur cette question.

3.2.8.5 *Horaires, lieux de stage et soutien du professeur dans les stages*

Étant donné que ce sont les étudiants qui choisissent leurs lieux de stage et qu'ils font leurs choix en tenant compte de leurs réalités et besoins, la majorité des professeurs croient que les lieux et

les horaires des stages tiennent compte des réalités des étudiants adultes. Il apparaît également que ce sont les stages en milieu hospitalier qui sont les plus problématiques en ce qui concerne la mobilité des horaires. Les étudiants doivent généralement se plier aux contraintes du milieu pour pouvoir respecter les heures du personnel (visites du médecin, soins et suivis des infirmières) et des patients (prise de médication, examens, etc.). En ce qui concerne l'encadrement et le soutien que les professeurs doivent apporter aux étudiants, l'âge n'a généralement pas d'incidence.

3.3 Besoins et mesures mises en place pour répondre aux besoins et réalités des étudiants adultes et des professeurs au collégial

Personnellement, je crois que rien ne devrait être fait de spécifique pour tenir compte de la clientèle adulte qui se présente dans un programme régulier au collégial. Je crois que l'étudiant adulte sait très bien dans quoi il s'embarque quand il arrive dans un programme avec les jeunes et que ça fait partie de ce qu'il a à vivre au cégep. Sinon, il va s'en apercevoir. Alors non, moi, je serais plutôt fervent de ne pas mettre de mesures spéciales ou de services spéciaux pour les étudiants adultes dans nos programmes. (Enseignant. 10 ans d'expérience)

Cette dernière section porte principalement sur les mesures mises en place pour répondre aux besoins des étudiants adultes et des professeurs, selon le point de vue des professeurs. Il s'agit des questions D3 concernant la perception des professeurs au sujet des différences d'adaptation entre les étudiants adultes et plus jeunes au collégial ; B.4 qui aborde les besoins des étudiants adultes ; D4 qui traite des besoins des professeurs et des questions D1, D1.1, D1.2 et D1.3 qui font état des connaissances des professeurs à l'égard des mesures mises en place ou qui devraient être mises en place par leur département et leur collège pour répondre aux réalités des étudiants adultes ainsi qu'à celles des professeurs.

3.3.1 Adaptation au collégial

Cette première question traite des aspects qui différencient l'adaptation des étudiants adultes et celle des plus jeunes, du point de vue des professeurs. Le tableau 14 présente les données recueillies.

Tableau 14 Aspects qui différencient l'adaptation des étudiants adultes et plus jeunes

	<i>n</i> = 19	%
Aspects qui avantagent les étudiants adultes. Ils ont plus...		
D'expériences, de maturité et d'autonomie	10	52,6 %
De capacité d'organisation	7	36,8 %
De facilité à consulter le professeur	1	5,3 %
Aspects qui désavantagent les étudiants adultes. Ils ont plus de....		
Difficulté à reprendre le rythme des études	6	31,6 %
Difficulté d'intégration (groupe/activités)	3	15,8 %
Difficulté d'adaptation technologique	2	10,5 %
Doute envers leurs capacités de réussite	1	5,3 %
Difficultés à concilier études, travail, famille	1	5,3 %

Bien que ces informations ne se retrouvent pas dans le tableau 14, de façon générale, 42,1 % des professeurs voient simultanément des aspects qui avantagent et qui désavantagent les étudiants adultes, en comparaison avec les plus jeunes, quand vient le temps de s'adapter au fonctionnement du collégial. Pour leur part, 36,8 % des professeurs ne voient que des aspects avantageux, 15,8 % ne voient que des aspects désavantageux et un professeur (5,3 %) ne peut se prononcer sur ces aspects. Ainsi, parmi les aspects qui avantagent les étudiants adultes au collégial, plus de la moitié des professeurs (52,6 %) expliquent que les expériences, la maturité et l'autonomie des étudiants adultes les avantagent dans leur adaptation au collégial. « Plus grande maturité et moins inquiets lorsqu'ils font des présentations orales. Ça ne veut pas dire qu'ils sont toujours performants, mais il y a quand même une certaine assurance de vie. » (Enseignante, 10 ans d'expérience) « Beaucoup plus facile, parce qu'ils l'ont déjà vécu, ils savent déjà c'est quoi les attentes des professeurs. » (Enseignante, plus de 30 ans d'expérience)

Ils gèrent mieux leur anxiété. Donc, quand ils font une intervention avant de paniquer, ils se disent « : « Attends un peu, là, j'ai vu neiger avant toi, me faire crier après, ça, ça ne m'énerve plus autant. » Quand tu as 18, 19 ans puis qu'on crie après toi, on est comme déstabilisée. (Enseignante, 10 ans d'expérience)

D'autres professeurs (36,8 %) mentionnent que les étudiants adultes ont une meilleure capacité d'organisation. « Des agendas remplis de couleurs, de graphiques, ils sont organisés, ils savent où ils s'en vont. » (Enseignante, 8 ans d'expérience) « Ils sont plus à leur affaire parce qu'ils ont à se gérer, mais ils ont aussi leurs enfants, alors ils sont habitués. » (Enseignante, 8 ans d'expérience)

Tandis que les étudiants adultes, souvent, ils ont peu de vie sociale, et souvent, ils n'en ont rien à foutre aussi, là. Tu sais, on vient au cégep, je fais mes cours. Si j'ai des trous, eux autres vont bénéficier de ces trous-là pour faire leurs travaux, pour pas avoir trop de travail à ramener à maison. Tandis que le jeune qui a sa clique, bien, lui, il va aller niaiser à la cafétéria pendant trois heures de temps au lieu de travailler. (Enseignant, 10 ans d'expérience)

Le dernier aspect qui avantage les étudiants adultes est soulevé par un professeur (5,3 %) et il concerne la plus grande facilité de ces derniers à consulter leurs professeurs. Il explique cette facilité par le fait qu'ils sont moins timides, si on les compare aux plus jeunes.

En ce qui concerne les aspects qui désavantagent les étudiants adultes, six professeurs (31,6 %) observent que ces derniers ont plus de difficultés à reprendre le rythme des études. « Ils trouvent ça dur de recommencer à étudier. Mais après quelques semaines, ça se replace. » (Enseignante, 8 ans d'expérience)

Les premières semaines, ils sont plus fatigués. [...] Il y a toute la gymnastique du cerveau, se mettre dans un rythme d'apprendre, encaisser de la matière. Il y a toute cette réadaptation à faire, qu'un élève qui sort du secondaire n'a pas à faire. Il était assis sur les bancs de l'école, il se faisait *garrocher* de la matière à tour de bras à tous les jours. Il est déjà dans ce rythme-là. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

Il y a une adaptation physique à faire. Tu vas être assis 6, 7, 8 heures de temps dans ta journée à encaisser de la matière qui rentre. Ça fait 20 ans que tu n'as pas fait ça. Physiquement, des fois, ils ont de la misère, ils ne sont plus capables d'être assis, là. Ils viennent... les problèmes de dos, ça a l'air bête à dire, mais je n'ai pas beaucoup d'étudiants de 20 ans qui sont venus me voir pour des problèmes de dos. Des étudiants de 40 ans, c'est 1 sur 2. C'est 1 sur 2 qui me dit : « Je peux-tu me lever à tout bout de champ, je vais m'asseoir en arrière, je vais me mettre debout, je ne suis plus capable... » Ils

ont à *dealer* ça, ils ont à s'adapter à ça, à l'exigence physique que ça demande d'être assis. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

Trois professeurs (15,8 %) expliquent que l'intégration à des activités ou au groupe peut parfois être difficile pour les étudiants adultes (doute de la pertinence de l'activité proposée, minorité en classe : âge, sexe). Deux professeurs (10,5 %) abordent la question des difficultés technologiques. Les étudiants adultes éprouvent des problèmes à comprendre comment fonctionnent les nouvelles plateformes, mais également à ne fonctionner qu'avec le numérique plutôt qu'avec du matériel papier. Enfin, respectivement un professeur (5,3 %) mentionne que les étudiants adultes éprouvent des doutes quant à leur capacité de réussite et un autre (5,3 %), des difficultés à concilier travail, études, famille.

3.3.2 *Besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs et leur formation*

Le tableau 15 présente les perceptions qu'ont les professeurs en ce qui concerne les besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs et leur formation.

Tableau 15 Besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs et leur formation

Les étudiants adultes ont besoin de...	<i>n</i> = 19	%
Progresser rapidement dans leurs études	9	47,4 %
Être rassurés	9	47,4 %
Disponibilité des professeurs	8	42,1 %
Réussir leurs cours sans échecs	7	36,8 %
Souplesse et flexibilité (conciliation avec leurs obligations)	6	31,6 %
Aide pour s'adapter au retour aux études	5	26,3 %
Formation concrète et adaptée à la réalité du marché du travail	5	26,3 %
Professeurs structurés et compétents	3	15,8 %
Reconnaissance de leurs acquis	2	10,5 %
Apprendre des méthodes de travail	1	5,3 %
Accompagnement administratif	1	5,3 %
Mesures adaptées en raison de l'âge	1	5,3 %

Au regard du tableau 15, il apparaît que les professeurs identifient de nombreux besoins chez les étudiants adultes. L'un des premiers besoins concerne le rapport au temps. En effet, plusieurs professeurs (47,4 %) indiquent que les étudiants adultes veulent progresser rapidement dans leur programme. « Je me le suis fait dire tellement souvent, ils n'ont pas de temps à perdre, ils ne

peuvent pas se permettre de perdre une session, il faut qu'ils réussissent vite. » (Enseignante, 8 ans d'expérience) Un professeur souligne également que leur souci d'économie de temps s'exprime aussi envers les étudiants plus jeunes lorsque ces derniers manquent d'attention en classe et qu'ils demandent au professeur de répéter ce qu'il vient d'expliquer. « Quand les autres étudiants posent des questions, ils disent : "Bien, elle vient juste de le dire, là", tu sais, ils vont intervenir comme ça de temps en temps. » (Enseignante, 13 ans d'expérience)

Le même pourcentage de professeurs (47,4 %) rapportent que les étudiants adultes ont beaucoup de besoins en ce qui concerne leur sentiment de sécurité. Ils ont besoin d'être validés dans leur choix, d'être rassurés sur différents plans par leurs professeurs. Ceci s'exprime par « le besoin de comprendre le rythme du collégial, c'est quoi revenir aux études quand tu as quitté après 10, 15, 20 ans » (Enseignant, 16 ans d'expérience) ; d'être rassurés dans leur travail à réaliser en stage, « ils sont moins sûres que les plus jeunes, tu sais, au niveau des techniques, au niveau de tout ça. Alors, c'est sûr qu'eux autres, ils vont avoir plus besoin de venir au laboratoire pratiquer » (Enseignante, 8 ans d'expérience). Ils ont également besoin d'être encouragés à persévérer malgré leurs difficultés et leur présence parmi des étudiants plus jeunes ; de s'assurer qu'ils vont être capables d'utiliser la technologie adéquatement ou, encore, de se rassurer eux-mêmes en posant plusieurs questions pour bien comprendre.

La disponibilité des professeurs est également un besoin observé par 42,1 % des professeurs. Celui-ci s'exprime principalement par l'accessibilité du professeur quand vient le temps de répondre aux questions des étudiants adultes. Pour ce faire, il peut s'agir d'obtenir un rendez-vous rapidement, recevoir un retour de courriel dans un court délai ou, encore, prendre le temps d'écouter les besoins de l'étudiant.

Sept professeurs (36,8 %) mentionnent que les étudiants adultes ont besoin de réussir leurs cours, et ce, sans échec, afin de ne pas retarder leur diplomation. « Ils ont des attentes assez précises. Ils s'attendent à sortir avec quelque chose dans les mains. Donc, ils sont plus exigeants parce qu'ils ont un but. » (Enseignant, 13 ans d'expérience)

D'autres professeurs (31,6 %) constatent que les étudiants adultes, surtout les parents étudiants, ont besoin de plus de souplesse et de flexibilité de la part du professeur. Souvent, leurs difficultés concernent les horaires, surtout ceux qui doivent harmoniser leur horaire avec celui des CPE et ceux qui n'ont pas le soutien du conjoint ou de la famille. Le besoin de souplesse s'exprime aussi pour la reprise d'un examen ou d'un cours manqué, souvent en raison d'un enfant malade.

Cinq professeurs (26,3 %) observent que le retour aux études demande une certaine adaptation. Que ce soit en raison des différences d'âge, de difficultés de compréhension de la matière (« ils sont rouillés »), du rythme d'enseignement ou de la variété des stratégies pédagogiques utilisées. L'ouverture du professeur, son aide et sa patience sont requises.

Beaucoup d'étudiants adultes qui ont été habitués, un peu comme moi, on va en classe, on s'assoit, puis c'est le professeur qui parle. Tu sais, moi, quand j'étudiais, ce n'est pas vrai qu'on faisait 56 000 activités d'apprentissage, puis des pièces de théâtre ou des sketches ou des affaires comme ça. Alors, je pense que ça, ça les déstabilise un peu aussi de voir que « bien voyons, pourquoi on fait ça, là ? » (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Dans la même proportion (26,3 %), les professeurs disent que les étudiants adultes ont besoin d'une formation concrète et adaptée à la réalité du marché du travail.

Ils veulent que ça les prépare pour le marché du travail. Ils veulent quelque chose de concret où ils ont l'impression qu'avec leur diplôme qu'ils sont capables de faire le travail. Ils ne veulent pas les espèces d'écart qu'on entend souvent de « c'est un papier pour un papier, et le vrai travail tu vas l'apprendre quand tu vas arriver dans le milieu de travail ». L'étudiant adulte a conscience du marché du travail, donc pour lui, cette exigence-là est là, alors que l'étudiant plus jeune, ça serait aussi son besoin sauf qu'il ne sait pas c'est quoi. Donc, on n'a pas ce besoin-là chez l'étudiant plus jeune. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

D'autres besoins sont également mentionnés, bien que les professeurs soient en moins grand nombre. Par exemple, avoir des professeurs structurés et compétents dans la matière enseignée

(15,8 %). Étant donné que les étudiants adultes doivent organiser leur emploi du temps, ils veulent avoir des professeurs structurés dans leur cours et dans leur calendrier.

Un professeur qui n'est pas structuré, là, ils paniquent. Ils ne deviennent pas bien. Bien, c'est deux choses, s'ils sont anxieux, ça augmente la panique de façon majeure et ils ne deviennent vraiment pas bien. S'ils sont eux autres mêmes quelqu'un de sécure, quand même de campé, là ça va être « là, je perds mon temps ». Ils ne veulent pas perdre leur temps. Ils reviennent, ils sont sérieux dans leur démarche, ils sont motivés, ils s'impliquent, ils ont des attentes par rapport à l'enseignant. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

D'autres besoins plus marginaux tels que la reconnaissance des acquis (10,5 %) ; apprendre des méthodes de travail ; avoir un accompagnement administratif (fonctionnement du portail, reconnaissance de cours, inscription, etc.) et avoir accès à des mesures adaptées en lien avec l'âge sont soulevés par 5,3 % des professeurs.

3.3.3 *Besoins des professeurs*

Voyons maintenant les réponses des professeurs concernant leurs besoins, lorsqu'ils enseignent dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes. Il est à noter que les analyses reposent sur les réponses de 18 professeurs.

Tableau 16 Besoins des professeurs qui enseignent dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes

	<i>n</i> = 18	%
N'identifie pas de besoin	10	55,6 %
Informations et formations	7	38,9 %
Uniformisation des règles institutionnelles	2	11,1 %

Plus de la majorité des professeurs (55,6 %) n'identifient pas de besoin spécifiquement relié à la présence d'étudiants adultes dans leur groupe. Certains justifient cette absence de besoin par le fait qu'ils ne vivent pas de problématique. « [T]u sais, je ne me dis pas : "Ah, mon Dieu, j'ai des adultes dans ma classe, ça va être plus dur". Je n'ai vraiment pas de problématique à ce niveau-là. » (Enseignante, 9 ans d'expérience) D'autres mentionnent que leurs méthodes fonctionnent « [ç]a fait 30 ans que je le fais comme ça, fait que... » (Enseignante, plus de 30 ans d'expérience)

ou, encore, parce qu'ils ne s'étaient jamais arrêtés à cette question. Pour d'autres (38,9 %), de la formation et de l'information seraient souhaitées pour différentes raisons. Soit le professeur se dit sensible aux besoins des étudiants adultes, soit il aimerait mieux comprendre leurs réalités ou faire prendre conscience de leurs réalités à certains collègues et, ainsi, favoriser leur ouverture à leur égard. Des professeurs mentionnent qu'une formation, ou recevoir de l'information, les outillerait pour pouvoir mieux aider les étudiants adultes. « Est-ce qu'il y a quelque chose que je peux faire pour les aider, qui va effectivement les aider, puis qui ne sera pas inéquitable envers le reste de la classe? » (Enseignante, 9 ans d'expérience) Pour d'autres, il s'agit de comparer les connaissances initiales du professeur, en ce qui a trait aux réalités des étudiants adultes, à celles que vivent réellement les étudiants.

Tout ce que je vous dis, c'est ce que, moi, j'identifie, mais... c'est peut-être la pointe de l'iceberg, il y a peut-être 90 % de besoins qui m'échappent complètement et que je n'ai jamais eu conscience, là. [...] Peut-être qu'accidentellement ou inconsciemment ou... de façon instinctive, je répondais aux besoins, mais peut-être que je passais à côté à mort, tu sais. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

Enfin, deux professeurs (11,1 %) aimeraient avoir des règles institutionnelles précises en ce qui concerne la manière de composer avec les étudiants adultes afin d'éliminer les disparités.

3.3.4 Mesures mises en place par les départements et les collègues

À la lumière de ce qui précède, voici ce que les professeurs rencontrés connaissent des mesures mises en place par leur département ou leur collège afin de répondre aux réalités des étudiants adultes ainsi qu'aux besoins des professeurs qui enseignent dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes et plus jeunes. L'identification de ces mesures a été établie par l'analyse des réponses aux questions D 1, D1.1 et D1.2 du guide d'entretien dont les résultats sont présentés au tableau 17.

Tableau 17 Mesures mises en place par le département et le collège pour répondre aux réalités des étudiants adultes et aux besoins des professeurs

Mesures pour répondre aux réalités des étudiants adultes	<i>n</i> = 19	%
Reconnaissance des acquis	10	52,6 %
Technique accélérée	8	42,1 %
Soutien financier pour les parents étudiants	7	36,8 %
Association parents/étudiants	4	21,1 %
Programme plus long/aller à son rythme	5	26,3 %
Cours de fin de semaine	2	10,5 %
Présence de CPE	2	10,5 %
Disponibilité des professeurs	2	10,5 %
Souplesse des professeurs	2	10,5 %
Aucune mesure/pas au courant	2	10,5 %
Activités de groupe pour favoriser la mixité/le bon climat de classe	1	5,3 %
Possibilité de terminer le DEC à la formation continue	1	5,3 %
Horaire pour parents étudiants	1	5,3 %
Mesures pour répondre aux besoins des professeurs		
Aucune ou pas au courant	12	63,2 %
Personnes ressources pour répondre aux divers besoins	5	26,3 %
Aucun besoin/aucun problème avec les étudiants adultes	3	15,8 %

En ce qui concerne les mesures mises en place pour répondre aux réalités des étudiants adultes, la moitié des professeurs (52,6 %) mentionnent que ces derniers peuvent bénéficier d'une reconnaissance de leurs acquis, mais principalement pour leurs équivalences de cours. Dans de rares cas, la reconnaissance peut aller jusqu'à leur expérience de travail, mais celle-ci relève davantage de la discrétion du professeur.

Plusieurs professeurs (42,1 %) ajoutent également que le collège offre la possibilité de faire une technique en accéléré sur deux ans plutôt que sur trois, pour les étudiants qui ont déjà fait leurs cours de formation générale. À ce nombre, il y a un professeur qui explique que, dans son programme, la technique accélérée n'existe pas, mais qu'ils vont parfois optimiser le nombre de cours disponibles à toutes les sessions afin de libérer les dernières sessions pour permettre à l'étudiant d'avoir plus de temps pour travailler. À l'inverse, certains étudiants ont besoin d'allonger leur parcours. À ce sujet, quelques professeurs (26,3 %) disent qu'il est possible d'allonger le programme au sens où la technique durera plus de trois ans. « Je vous dirais que,

que ça s'étire à trois ans et demi, quatre ans, c'est rendu la norme, là. Mais ce n'est pas spécifique aux étudiants adultes, c'est tout le monde, là. » (Enseignante, 22 ans d'expérience)

D'autres professeurs (36,8 %) disent qu'il existe des soutiens financiers qui sont parfois adressés exclusivement aux étudiants adultes, tels que les bourses pour étudiants adultes. D'autres sont disponibles pour tous les étudiants, mais ce sont les étudiants adultes, voire monoparentaux, qui en sont les principaux bénéficiaires. Il peut aussi s'agir de repas à petits prix ou avoir accès au soutien de la fondation du collège.

Une association étudiante qui s'adresse spécifiquement aux parents étudiants est également mentionnée par quatre professeurs (21,1 %). Celle-ci leur permet de se regrouper dans un local qui leur est réservé afin d'échanger et de s'entraider.

Ensuite, de façon plus marginale, d'autres mesures sont signalées par deux professeurs (10,5 %), telles que les cours de fin de semaine comme certains l'offrent à la formation continue ; la présence d'un CPE dans le collège ; la disponibilité des professeurs (en présence ou par courriel) ; la souplesse des professeurs (accommodements). Puis, trois autres mesures sont nommées par un professeur (5,3 %) : la mise en place d'activités de groupe afin de favoriser la mixité et le bon climat en classe ; la possibilité de terminer le DEC à la formation continue en fin de parcours scolaire ; aménager des horaires qui respectent les réalités des parents étudiants (par exemple, ne pas terminer les cours après 16 heures). Certains professeurs (10,5 %) disent que, d'après ce qu'ils savent il n'y a aucune mesure spécifique pour les étudiants adultes mise en place.

En ce qui concerne les mesures mises en place pour répondre aux besoins des professeurs, la majorité des professeurs (63,2 %) disent qu'il n'y en a aucune ou, encore, qu'ils n'en connaissent aucune. Pour leur part, 26,3 % des professeurs parlent de la présence de personnes ressources qui peuvent répondre à différents besoins comme les conseillers pédagogiques et les coordonnateurs de programme, et trois professeurs (15,8 %) expliquent qu'aucune mesure ne leur est nécessaire puisqu'ils n'en ressentent pas le besoin, étant donné qu'ils ne vivent aucune problématique avec la présence d'étudiants adultes.

3.3.5 Mesures qui devraient être ajoutées selon les professeurs

Pour faire écho aux besoins des étudiants adultes (tableau 15) ainsi qu'aux mesures mises en place afin de répondre aux réalités des étudiants adultes (tableau 17), voici les réponses associées à la question concernant ce qui devrait, selon les professeurs, être mis en place par les départements et les collèges pour répondre aux besoins des étudiants adultes.

Tableau 17 Mesures à mettre en place pour répondre aux besoins des étudiants adultes

	<i>n</i> = 19	%
Technique accélérée	7	36,8 %
Sensibilisation des professeurs	6	31,6 %
Ajustement des horaires	5	26,3 %
Évaluation des besoins et service de soutien	4	21,1 %
Séance d'informations	4	21,1 %
Formation à distance	4	21,1 %
Reconnaissance des acquis	3	15,8 %
Adaptation et uniformisation des règles départementales	3	15,8 %
Formation de mise à niveau	3	15,8 %
Aucune idée	2	10,5 %
Aide financière	2	10,5 %
Stage rémunéré	1	5,3 %
Adaptation du DEC en AEC	1	5,3 %
Lieu de rencontre (local étudiant)	1	5,3 %
Meilleure utilisation des services de la RAC	1	5,3 %
Approche pédagogique adaptée aux étudiants adultes	1	5,3 %

Pour 36,8 % des professeurs, l'ajout d'une technique accélérée semble pertinent. Par contre, certains mentionnent que leur collège a déjà offert cette option, mais que le nombre d'inscriptions était insuffisant pour la maintenir. D'autres expliquent que la séquence de cours ne permet pas de l'offrir, à moins de revoir entièrement le programme.

Six professeurs (31,6 %) déclarent qu'une meilleure sensibilisation des professeurs à l'égard des réalités et des besoins des étudiants adultes serait profitable afin d'offrir une équité en ce qui a trait à l'ouverture, aux connaissances, aux services offerts, à l'écoute et à la souplesse des professeurs. Cette sensibilisation pourrait prendre la forme de formations ou de discussions départementales.

Au sujet des horaires, bien que plusieurs professeurs y voient certaines difficultés (manque de personnel enseignant, logistique, horaire des stages dans certains milieux professionnels), 26,3 % d'entre eux suggèrent de les ajuster en fonction des réalités des étudiants adultes. Par exemple, tenir compte des horaires des CPE pour les parents étudiants, offrir des cours le soir ou, encore, modifier le calendrier scolaire pour permettre de prolonger la rémunération qui provient des emplois d'été.

Pour 21,1 % des professeurs, l'évaluation des besoins des étudiants adultes et un service de soutien seraient une approche à adopter et un service pertinent à ajouter.

À l'entrée de la technique, est-ce qu'on pourrait dépister tout de suite, prendre nos étudiants adultes et voir avec eux c'est quoi leurs contraintes, c'est quoi le stress qu'ils vivent, par rapport à leurs finances et tout ? Puis de faire un bilan, un plan d'intervention avec eux tout de suite dès le départ. Moi, je pense que ça pourrait peut-être être une solution pour eux. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Le même pourcentage de professeurs (21,1 %) parlent de faire l'évaluation des besoins des étudiants adultes et d'offrir une séance d'information, où ces derniers pourraient poser leurs questions, parler de leurs inquiétudes et de leurs préoccupations. Selon eux, ce moment serait pertinent pour leur expliquer les différents enjeux de leur parcours collégial et les préparer à cet effet. Ils ajoutent qu'il serait également intéressant d'intégrer les membres de leur famille au processus, puisque « la famille de l'étudiant adulte, il faut aussi qu'elle soit au courant à travers quoi la personne va passer pendant trois ans » (Enseignante, 13 ans d'expérience). À ce sujet, un professeur précise que son département organise ce genre de rencontre qui, selon lui, est très apprécié et bénéfique.

C'est toujours les mêmes questions qui reviennent depuis 20 ans. La coordonnatrice voit la nécessité de faire cette rencontre-là, où les adultes parlent de ce qui les inquiète, ce qui les préoccupe, autant dans des petits détails simples que dans des questions beaucoup plus grandes. Elle répond à tout ça. Ça apaise, ça désamorce un paquet d'anxiété ou d'erreurs de pensée qu'ils ont, ce qui fait qu'ils se présentent au premier cours, il y a déjà un bon apaisement de fait. (Enseignant, 16 ans d'expérience)

L'idée d'offrir de la formation à distance a aussi été proposée par le même nombre de professeurs (21,1 %), de même que la reconnaissance des acquis professionnels (15,8 %). Trois autres professeurs (15,8 %) ajoutent qu'il serait pertinent d'adapter et d'uniformiser les règles départementales pour les étudiants adultes, principalement en ce qui a trait à la gestion des absences (surtout pour les examens) ou, encore, « mieux baliser les politiques institutionnelles, les règles départementales » (Enseignante, 13 ans d'expérience).

Une même proportion de professeurs (15,8 %) suggère une formation de mise à niveau pour s'adapter aux technologies (Omnivox ou autres) ou une formation pour permettre aux étudiants adultes de réactiver les notions de mathématiques déjà apprises. Pour leur part, deux professeurs (10,5 %) n'ont aucune idée de ce qui pourrait être mis en place, alors que deux autres (10,5 %) pensent qu'il faudrait améliorer l'aide financière offerte aux étudiants. Cette aide, selon un professeur (5,3 %), pourrait être faite par l'intermédiaire de stages rémunérés. D'autres propositions sont également faites par 5,3 % des professeurs. Par exemple, adapter un DEC en AEC ; offrir un lieu de rencontre pour étudiants adultes (local pour étudiants) ; améliorer l'accès et l'utilisation des services de la RAC (reconnaissance des acquis et des compétences, du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)).

En ce qui concerne l'amélioration des approches pédagogiques, un professeur (5,3 %) explique qu'il serait souhaitable, pour les stages en milieu hospitalier, d'améliorer les pratiques afin que les parents étudiants puissent concilier les horaires des CPE à ceux des stages. Pour ce faire, le professeur propose de donner l'information concernant la médication des patients aux étudiants afin que ces derniers puissent faire leurs recherches avant leur arrivée, le matin du stage. Cette approche respecte la confidentialité des dossiers des patients et permet aux étudiants de prendre de l'avance sur le travail à effectuer sur place. De cette façon, il devient possible de faire une économie de temps, sans nuire à la logistique du milieu hospitalier.

3.3.6 Élaboration des programmes et réalités des étudiants adultes

Le dernier thème de cette section porte sur le point de vue des professeurs, à savoir si les programmes sont élaborés de façon à tenir compte des réalités des étudiants adultes, au même

titre qu'ils correspondent aux réalités des étudiants plus jeunes. Le tableau 18 présente les réponses de 18 professeurs, puisque l'un d'eux n'a pas répondu à la question.

Tableau 18 Élaboration des programmes et réalités des étudiants adultes

	<i>n</i> = 18	%
Les programmes ne correspondent pas aux réalités parce que ...	10	55,6 %
Absence de groupe accéléré	3	16,7 %
Manque de souplesse dans les choix de plage horaire des cours	3	16,7 %
Difficultés dans la conciliation des horaires	3	16,7 %
Adaptation relève uniquement des étudiants adultes	1	5,6 %
Difficultés d'apprentissage des étudiants adultes en comparaison avec les plus jeunes	1	5,6 %
Les programmes correspondent aux réalités parce que...	8	44,4 %
Formation correspond aux réalités du marché du travail	5	27,8 %
Compétences à atteindre sont les mêmes	1	5,6 %
Possibilité de faire une technique en accéléré	1	5,6 %
Adaptation au collégial concerne tous les étudiants	1	5,6 %
Niveau de difficulté élevé	1	5,6 %

Selon les réponses à cette question, plus de la moitié des professeurs (55,6 %) croient que les programmes ne tiennent pas compte des réalités des étudiants adultes. Pour 16,7 % des professeurs, les raisons s'expliquent par 1) l'absence de technique accélérée, 2) le manque de souplesse dans les plages horaires (cours à distance, cours le soir, cours la fin de semaine, session d'été, et 3) les difficultés dans la conciliation des horaires (horaires des garderies, horaire et disponibilité des lieux de stage, difficulté de réaliser la technique en trois ans en raison de la surcharge des responsabilités parentales (travail, études, famille). Un professeur (5,6 %) explique aussi que le fait de s'adapter aux horaires, au rythme du collégial, etc., relève uniquement des efforts des étudiants adultes. Un autre (5,6 %) ajoute que les différences d'apprentissage, voire les difficultés des étudiants adultes, peuvent démotiver ces derniers quand ils se comparent aux plus jeunes.

Néanmoins, huit professeurs (44,4 %) croient que les programmes tiennent compte des réalités des étudiants adultes, tout comme ils tiennent compte de celles des plus jeunes. Tout d'abord, cinq professeurs (27,8 %) expliquent que le programme forme, sans distinction, tous les

étudiants pour le marché du travail. Pour leur part, 5,6 % des professeurs ajoutent 1) que les compétences à atteindre sont les mêmes pour tous ; 2) qu'il y a possibilité de faire la technique en accéléré et 3) que les étudiants adultes et les plus jeunes sont exposés à des réalités auxquelles ils doivent s'adapter (l'adaptation au collégial pour les plus jeunes et le retour aux études pour les adultes). Enfin, un autre professeur (5,6 %) mentionne que le programme répond davantage aux réalités des étudiants adultes qu'à celles des plus jeunes, en raison du niveau de difficulté du programme. Les expériences des étudiants adultes font en sorte qu'il est donc plus facile pour eux de réussir.

3.3.7 Faits saillants et discussion : adaptation au collégial, besoins, mesures mises en place pour répondre aux besoins et réalités des étudiants adultes et des professeurs

3.3.7.1 Adaptation au collégial des étudiants adultes : point de vue des professeurs

Près de la moitié des professeurs considèrent que le fait d'être un étudiant adulte au collégial apporte des avantages et des inconvénients lorsqu'il s'agit de son adaptation. Certains n'y voient que des avantages, alors que d'autres n'y voient que des inconvénients. En ce qui concerne les avantages, les professeurs mentionnent que les expériences, la maturité, l'autonomie et leur capacité d'organisation sont de bons atouts pour les étudiants adultes. Au chapitre des désavantages, reprendre le rythme des études peut être vraiment difficile (plus de fatigue, réapprendre à apprendre, étudier), tout comme l'utilisation des nouvelles technologies.

Ces propos correspondent en partie avec ceux des étudiants adultes (Lapointe Therrien et Richard (2018 : 53-54). En ce qui concerne leurs facilités, la grande majorité des étudiants adultes avaient déjà une expérience au collégial. Ils mentionnent aussi que leur vécu au collégial, leur maturité, leurs formations et expériences antérieures et leur capacité d'organisation sont leurs meilleurs atouts. Quant à leurs difficultés, c'est la conciliation études, travail, famille qui leur est plus difficile à conjuguer. Différents auteurs ont également commenté ces difficultés (Deguire et ses collaborateurs, 1996 ; Bessette, 1999 ; Doray et collaborateurs, 2005 ; Ross-Gordon, 2011 ; Kasworm, 2012 ; Caruth, 2014).

Plus précisément, au regard de leur adaptation lors des premières semaines de cours, voire de la première session au collégial, les étudiants mentionnent différentes appréhensions. Pour certains, celles-ci sont en lien avec leur âge « gêne, sentiment d'être mis à part, sentiment d'être trop vieux » (Lapointe Therrien et Richard, 2018 : 43). Pour d'autres, ce sont les mauvaises expériences antérieures qui refont surface : la peur d'éprouver des difficultés en raison du temps écoulé depuis leur dernier passage aux études ou des pertes financières. Bien que plusieurs d'entre eux aient trouvé leur retour aux études difficile (fatigue, manque de temps, obligation de revoir leur gestion du temps, intégration avec les plus jeunes, etc.), la grande majorité des étudiants rencontrés, et qui ont persévéré dans leur programme, ont également trouvé leur expérience très stimulante. Certains ont même constaté que les étudiants plus jeunes étaient plus matures que ce qu'ils avaient imaginé et qu'ils avaient une meilleure performance scolaire que ce qu'ils s'étaient imaginé. Différents auteurs (Mercer, (1993) et Keith (2007) ont également documenté les inquiétudes des étudiants adultes en ce qui concerne les relations personnelles et sociales avec les étudiants plus jeunes ; leurs sentiments de compétences et de réussite scolaires ; le manque de temps à investir dans leurs études en raison de la conciliation études, travail, famille et l'inconfort d'être encore aux études en raison de leur âge (Deguire et collab., 1996).

3.3.7.2 Besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs et leur formation

Près de la moitié des professeurs rencontrés croient que les étudiants adultes ont besoin de progresser rapidement dans leurs études, principalement parce leur temps est limité. Il leur apparaît également que ce sont des étudiants qui ont besoin d'être rassurés et validés dans leur choix d'être aux études collégiales, afin de s'assurer d'atteindre les compétences du cours ou d'avoir les capacités pour réussir. Le besoin d'avoir accès facilement aux professeurs est aussi présent (disponibilité pour répondre aux questions, pour les écouter). En moins grande proportion, d'autres besoins sont évoqués tels que réussir leurs cours sans échec, avoir des professeurs souples et flexibles en raison de leurs obligations (surtout chez les parents étudiants), avoir de l'aide pour s'adapter au retour aux études (s'adapter au rythme des cours, aux différentes stratégies pédagogiques utilisées en classe, avoir le temps pour comprendre la matière) et avoir accès à une formation concrète qui reflète les réalités du marché du travail. Quelques professeurs ajoutent que les étudiants adultes ont besoin que leurs professeurs soient

organisés et structurés (afin de les aider à mieux organiser leur temps), veulent obtenir une reconnaissance de leurs acquis, apprendre des méthodes de travail, avoir de l'aide sur le plan administratif et des mesures adaptées.

Dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), les données recueillies au sujet des besoins envers le programme concorde avec les propos des professeurs en ce qui concerne le désir d'avoir accès à un programme plus court. Tel que l'ont déclaré les professeurs participant à la présente étude, ces derniers ont bien conscience des contraintes de temps si souvent mentionnées par les étudiants adultes. Plus le retour au travail est rapide, moins l'endettement est grand, en plus de pouvoir retrouver une qualité de vie (Bessette, 1999 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018). D'autres besoins sont également nommés par les professeurs et les étudiants, soit une charge de travail allégée et un programme axé sur la pratique (Bessette, 1999; Lapointe Therrien et Richard, 2018). Par contre, les étudiants adultes affirment avoir besoin d'un meilleur équilibre dans les exigences du programme, ce qui n'est pas mentionné par les professeurs.

En ce qui concerne leurs besoins à l'égard du rôle des professeurs, et bien qu'ils n'aient pas été mentionnés par les professeurs, le « respect et l'application des règles » (discipline, gestion de classe, plans de cours, échéanciers, heures de cours, congés au calendrier scolaire) sont les premiers besoins exprimés par plus de la moitié des étudiants. Ces besoins se retrouvent également dans l'étude de Bessette (1999). Il en est de même en ce qui concerne « la compétence de la matière enseignée », besoin qui est aussi relevé dans l'étude de Deguire et ses collaborateurs (1996) et Doray, Bélanger et Mason (2005). Il apparaît donc que les professeurs rencontrés ont peu conscience de ces besoins chez les étudiants adultes.

Sous un autre angle, les professeurs voient plutôt les étudiants adultes comme des alliés lorsqu'il s'agit de maintenir la discipline en classe ; alors que les étudiants aimeraient que les professeurs s'occupent davantage de la gestion de la classe et appliquent les règles. Néanmoins, la disponibilité et l'accessibilité du professeur, la souplesse et l'ouverture sont mentionnées de part et d'autre.

Les étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018 : 97) évoquent également des besoins à l'égard des services offerts par les collèges, dont les principaux concernent une meilleure planification des horaires (recevoir l'horaire des cours au moins deux semaines avant le début des cours pour pouvoir s'organiser, horaire de cours mieux réparti dans la semaine, horaire qui tient compte des réalités des parents étudiants (CPE, congés scolaires) (Deguire et collaborateurs, 1996 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005) ainsi que l'accès à un CPE dans le collège. En ce qui concerne les réalités et besoins au sujet des CPE dans les collèges, la section 1.4.1 de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) en dresse le portrait.

3.3.7.3 Besoins des professeurs

Un peu plus de la moitié des professeurs disent ne pas avoir de besoin en lien avec la présence d'étudiants adultes dans leur classe. Ils expliquent qu'ils ne vivent pas de problématique relativement à leur présence, que leurs cours fonctionnent bien ou, encore, qu'ils n'avaient pas réfléchi à cette question. Dans une moins grande proportion, les professeurs aimeraient avoir de l'information ou de la formation pour mieux connaître et répondre aux besoins des étudiants adultes ou, encore, simplement pour s'assurer de bien connaître ces derniers afin de répondre à leurs besoins adéquatement. Des règles institutionnelles claires afin que tous les professeurs les traitent de façon équitable seraient aussi appréciées.

Il est intéressant de constater que, selon les données recueillies auprès des professeurs concernant leur formation scolaire (diplômes ou formations en pédagogie, en enseignement, en psychopédagogie ou formation en cours), leurs intérêts et leurs besoins en termes de formation pour enseigner dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes et plus jeunes, seuls quatre professeurs disent avoir de l'intérêt pour suivre une formation afin de les soutenir dans leur enseignement auprès d'étudiants adultes, sans toutefois identifier de besoin spécifique en ce qui a trait à cette formation. À l'inverse, six professeurs mentionnent n'avoir ni intérêt ni besoin, pour suivre ce type de formation. Seuls deux professeurs déclarent n'avoir aucune formation en pédagogie, en enseignement ou en psychopédagogie, ni intérêt ni besoin envers une formation pour les soutenir dans leur enseignement auprès des étudiants adultes. C'est donc dire que seuls quatre professeurs sont intéressés par une formation concernant les étudiants adultes, sans avoir

de besoins spécifiques et que tous les autres n'ont ni intérêt ni besoin en ce sens. Ces réponses semblent faire écho à la question concernant l'adaptation des stratégies d'apprentissage en fonction de la présence d'étudiants adultes du tableau 8, où la majorité des professeurs ne voient pas la nécessité de faire ce type d'adaptation, puisque les étudiants adultes leur apparaissent mieux réussir que les plus jeunes. Pourtant, les données du SRAM indiquent que leur taux de diplomation est inférieur, bien que plusieurs autres raisons peuvent expliquer cette réalité telles que les problèmes financiers, le manque de temps pour concilier études, travail, famille, etc.

Pour leur part, dans l'étude de Day et ses collaborateurs (2011), la majorité des professeurs se disent intéressés par une formation pouvant les aider à mieux connaître les étudiants adultes. À l'inverse, dans l'étude de Brinthaup et Eady (2014), ce sont les professeurs d'université qui ont montré plus d'intérêt envers ce type de formation plutôt que ceux des collèges communautaires qui disent déjà adapter certaines stratégies pédagogiques.

Sous un autre angle, toutes ces réalités et ces besoins peuvent poser d'importants défis aux professeurs qui veulent répondre aux besoins et attentes des étudiants adultes. Certains peuvent ressentir une pression supplémentaire dans leur charge de travail ou, encore, aimeraient pouvoir tenir compte des besoins des étudiants adultes, tout en respectant les exigences ministérielles et les réalités de leur établissement et de leur département. Par exemple, un professeur qui voudrait réduire le travail à faire hors cours ; modifier ses horaires de cours ou de stage ; avoir accès à des formations pour le soutenir dans ses choix pédagogiques, diminuer les travaux d'équipe, etc., peut être confronté aux exigences et réalités du ministère, du département ou du collège (réalités des milieux de stage, planification des horaires, temps et budget disponibles pour les formations, nombre d'étudiants par groupe, etc.). Néanmoins, il est tout de même possible de répondre à de nombreux autres besoins comme l'application des règles de classe, l'ouverture aux accommodements ou, encore, varier les stratégies pédagogiques.

3.3.7.4 Mesures mises en place par les départements et les collèges

Selon les professeurs, plusieurs mesures sont mises en place par les départements et les collèges afin de répondre aux besoins des étudiants adultes. Les plus importantes concernent la

reconnaissance des acquis des diplômes obtenus, la possibilité de faire une technique accélérée, d'avoir accès à un soutien financier (pour les parents étudiants) ou, encore, de pouvoir allonger leurs études pour aller à leur rythme. D'autres mesures sont également présentes, mais en moins grand nombre. Il s'agit de l'existence d'une association pour parents étudiants ; l'accès à des cours se déroulant la fin de semaine ; l'accès à un CPE dans le collège ; la disponibilité, l'ouverture et la souplesse des professeurs ; la mise en place d'activités de groupe pour favoriser la mixité dans la classe ; la possibilité de terminer le DEC à la formation continue et l'adaptation des horaires de cours pour les parents étudiants.

En ce qui concerne les mesures mises en place pour répondre aux besoins des professeurs, plus de la moitié des professeurs disent qu'aucune mesure n'est mise en place ou qu'ils n'en connaissent pas. Pour un plus faible nombre, des personnes ressources sont disponibles pour répondre à différents besoins (conseillers pédagogiques, coordonnateurs de programme).

3.3.7.5 Suggestions de mesures à ajouter

Les professeurs croient que plusieurs mesures devraient être ajoutées par le département et le collège afin de répondre aux besoins des étudiants adultes. Les plus populaires sont la technique accélérée ; la sensibilisation des professeurs concernant les étudiants adultes (pour une meilleure équité, ouverture, écoute, souplesse) ; l'ajustement des horaires ; l'évaluation des besoins pour adapter et offrir un service de soutien ; les séances d'information pour les étudiants adultes et la formation à distance. Bien que nommées par peu de professeurs, d'autres suggestions s'ajoutent, telles que la reconnaissance des acquis (RAC) ; l'adaptation et l'uniformisation des règles départementales ; l'offre de formations de mise à niveau ; la bonification de l'aide financière aux études ; les stages rémunérés ; l'innovation dans les approches pédagogiques ; l'adaptation du DEC en AEC et un lieu de rencontre (local pour étudiants). Il apparaît également que plusieurs mesures semblent offertes dans différents collèges et absentes dans d'autres.

Parmi les mesures qui sont mises en place ou qui devraient être ajoutées par le département ou le collège pour répondre aux réalités des étudiants adultes, les professeurs et les étudiants (Lapointe Therrien et Richard, 2018) nomment tous la technique accélérée ; le soutien financier (mais pas

seulement pour les parents étudiants) ; la présence de CPE dans le collège ; la planification des horaires (mais pas seulement pour les parents étudiants) ; la disponibilité et la souplesse des professeurs.

Les étudiants adultes rencontrés par Lapointe Therrien et Richard (2018) ont souligné l'importance de différents besoins qui devraient être pris en compte. Les principaux sont :

- 1) respect et application des règles (discipline, règles de classe, règles de programme, etc.) ;
- 2) charge de travail allégée ;
- 3) meilleur équilibre dans les exigences du programme (niveau d'exigence trop faible ou trop élevé selon les programmes) ;
- 4) professeurs compétents qui connaissent la matière enseignée (cours organisés, cohérence entre la matière et les évaluations, etc.) ;
- 5) revoir les exigences reliées aux travaux d'équipe (difficulté de conciliation des horaires, différences de motivation, d'objectifs en comparaison avec les plus jeunes) ;
- 6) meilleure utilisation des TIC (matériel à jour, soutien pour leur utilisation, matériel comparable à ce qui est retrouvé en milieu de travail) ;
- 7) programme axé sur la pratique.

Enfin, bien que les étudiants n'aient pas souligné une pédagogie qui s'adresse aux étudiants adultes, ils soulignent tout de même l'importance d'une pédagogie diversifiée.

3.3.7.6 Élaboration des programmes et réalités des étudiants adultes : point de vue des professeurs

Plus de la moitié des professeurs considèrent que les programmes, tels qu'ils sont proposés, ne tiennent pas compte des réalités des étudiants adultes. Ils expliquent ce constat par le fait qu'il n'y a pas de technique accélérée proposée au programme, qu'il y a un manque d'options pour suivre des cours (cours à distance, cours le soir, cours la fin de semaine, session d'été) ou, encore, en raison de la rigidité des horaires proposés, ce qui rend la conciliation travail, études, famille difficile.

D'autres professeurs estiment plutôt que les programmes tiennent compte des réalités des étudiants adultes au même titre qu'ils correspondent à celles des plus jeunes. Selon ces professeurs, la formation offerte dans le programme doit être la même pour tous les étudiants, puisqu'elle doit les former pour leur futur emploi. D'autres professeurs ajoutent que ce sont les mêmes compétences à atteindre, peu importe l'âge de l'étudiant, que leur programme offre la technique accélérée ou, encore, que chaque étudiant a des efforts d'adaptation à faire (l'adaptation au collégial ou le retour aux études).

CONCLUSION

J'ai de la difficulté à dire si c'est eux autres qui s'y plaisent ou nous autres comme professeurs qui trouvent ça facile d'enseigner dans un monde d'adulte. (Enseignante, 2 ans d'expérience)

Un nombre grandissant d'étudiants adultes (24 ans et plus) se retrouvent au collégial à l'enseignement régulier, principalement dans les programmes techniques. Néanmoins, leur taux de diplomation est nettement inférieur à celui des étudiants de 24 ans et moins. Malgré cette situation, peu d'études portent sur les réalités de ces derniers sur le plan de l'enseignement collégial à l'exception de celles de Deguire et ses collaborateurs (1996), Bessette (1999), Doray, Bélanger et Mason (2005) ; Larue, Malenfant, Jetté, 2005 et, tout récemment, Lapointe Therrien et Richard (2018). Les professeurs du réseau collégial enseignent donc à ces étudiants avec peu de connaissances de leurs réalités et de leurs besoins. Afin de donner suite à l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) intitulée *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*, la présente recherche a été menée afin de « documenter les points de vue et les stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes en 2018-2019 ». Il s'agit d'une étude qualitative dans laquelle ont été analysés 19 entretiens semi-dirigés avec des professeurs (14 femmes et 5 hommes) qui enseignent ou ont enseigné dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes de 24 ans et plus et d'étudiants plus jeunes. Les professeurs rencontrés proviennent de collèges publics et privés (Campus Notre-Dame-de-Foy, Collège Mérici, Cégep Limoilou, Cégep Lévis-Lauzon, Cégep de Sainte-Foy et Cégep Garneau). Les activités de recherche et la collecte de données sont guidées par cinq objectifs spécifiques : 1) répertorier les formations des professeurs pour les préparer à enseigner à des étudiants adultes ; 2) identifier les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes ; 3) identifier les comportements des professeurs envers les étudiants adultes ; 4) décrire les stratégies utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants adultes et 5) répertorier les mesures mises en place par les établissements et les départements pour répondre aux besoins des étudiants adultes et soutenir les professeurs dans leur enseignement.

En ce qui a trait au premier objectif spécifique, *répertorier les formations des professeurs pour les préparer à enseigner à des étudiants adultes*, bien que quelques professeurs ont dit être intéressés par des activités de formation, aucun d'entre eux n'a reçu de formation spécifique pour enseigner à des étudiants adultes. Quelques-uns mentionnent en avoir vaguement entendu parler dans leurs cours universitaires, mais sans souvenir précis du contenu. De même, aucun professeur ne connaît de collègues qui ont suivi ce type de formation ni même entendu parler de formation sur le sujet. Il est donc loisible de croire qu'une meilleure connaissance des besoins des étudiants adultes pourrait influencer certaines pratiques, dont celles reliées aux rôles des professeurs soulevées dans nos résultats. D'une part, il est possible de souligner les besoins des étudiants adultes à l'égard du professeur en classe. Ce dernier doit appliquer de manière rigoureuse les règles de comportement en classe, les règles du plan de cours, celles du département et du collège, respecter les échéanciers prévus et veiller à maintenir une bonne gestion de sa classe et au besoin « faire de la discipline » afin de conserver un climat de classe propice au travail et où sont proscrits les enfantillages et les comportements perturbateurs. D'autre part, les résultats de recherche invitent à réfléchir à l'utilisation de certaines stratégies pédagogiques, notamment les travaux d'équipe et l'organisation des stages. De même, les propos recueillis dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) suggèrent qu'une meilleure sensibilisation aux réalités entourant la « cohabitation » et la « mixité » des étudiants adultes et plus jeunes faciliterait la mise en place de solutions pouvant améliorer leurs relations. À plus large échelle, de meilleures connaissances et la réorganisation ou la mise en place de structures visant à répondre à d'autres besoins des étudiants adultes, telles que les services qui leurs sont offerts dans leur collège (planification des horaires des cours, présence de CPE dans le collège, soutien financier) ou, encore, leurs besoins dans leur milieu de vie (local pour étudiant adulte, activités gratuites) faciliteraient leur présence au collégial.

En ce qui concerne le deuxième objectif spécifique, c'est-à-dire identifier les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes, les principales perceptions des professeurs concernent 1) les nombreuses obligations auxquelles doivent faire face les étudiants adultes pendant leurs études (la conciliation travail, familles, études) ; 2) le désir des étudiants adultes d'obtenir leur diplôme dans un court délai et 3) la grande motivation, la maturité et la capacité d'organisation des étudiants adultes. Ces perceptions reflètent bien la manière dont les étudiants

rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) décrivent leurs réalités. Ces étudiants insistent toutefois sur le manque de temps pour concilier toutes leurs obligations et les impacts qui en découlent sur leur vie sociale (loisirs, amis, famille, couple) ; sur leur santé physique dont le manque de temps pour se reposer, pour dormir et dont les impacts se répercutent sous différentes formes (manque de concentration, irritabilité, insomnie, moins bonne rétention de la matière) ; sur le maintien de saines habitudes alimentaires (temps pour cuisiner), sur la pratique d'activités physiques et sportives ainsi que sur l'entretien du domicile (ménage, lavage, terrain, etc.). Bien qu'elles soient peu mentionnées par les professeurs, les étudiants adultes éprouvent aussi plusieurs difficultés financières. À ce sujet, la majorité des étudiants adultes affirment avoir des dettes (prêts bancaires : maison, condo, voiture, consolidation de dettes, prêts personnels, etc.) ; éprouver des difficultés financières et recevoir une aide généralement insuffisante pour répondre à leurs besoins pendant leurs études.

Au chapitre de la motivation, de la maturité et de l'attention des étudiants adultes, du point de vue des professeurs, ces caractéristiques influencent positivement la dynamique du groupe. Certains professeurs considèrent même les étudiants adultes comme des alliés en ce qui concerne la discipline en classe, ce qui semble constituer pour les professeurs une démonstration de l'intérêt et de la motivation des étudiants adultes envers leur cours et leur réussite. Inversement, comme il a été mentionné plus haut, les étudiants apprécieraient une plus grande rigueur de la part des professeurs en ce qui a trait au respect et à l'application des règles et de la gestion de la classe, notamment la discipline. Les étudiants adultes ont besoin d'une rigueur et d'une planification exemplaires, ce qui ne semble pas apparaître de manière évidente aux yeux des professeurs.

Les professeurs constatent aussi des désavantages à la présence d'étudiants adultes en classe. Il s'agit d'un surplus de gestion (nombreuses interventions, gestion des stages, maintien des méthodes de travail provenant de leur emploi antérieur, critiques envers les méthodes enseignées, anxiété de réussite, désir de se faire créditer un cours ou une partie du cours, etc.) et de comportements confrontants envers le professeur (questionnement sur leurs compétences, critiques sur le contenu du cours, désir de maintenir leurs façons de faire plutôt que d'adopter celles enseignées, etc.). Plusieurs professeurs avouent d'ailleurs ressentir certains malaises à ce

sujet. Les étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) mentionnent également avoir un regard plus critique sur les compétences des professeurs en raison de leurs connaissances et de leurs expériences de travail.

Au sujet de la cohabitation des étudiants adultes et plus jeunes, la majorité des professeurs considèrent qu'il y a une bonne cohabitation entre les deux groupes et que les étudiants se mélangent bien. Ils apprécient cette mixité. Inversement, les étudiants adultes n'y voient principalement que des inconvénients : différences d'engagement dans leurs études, différences de motivation, adaptation à leurs différences de maturité et à leurs façons de travailler, différences générationnelles, jugements intergénérationnels, difficultés dans les travaux d'équipe (Lapointe Therrien et Richard, 2018). Un seul aspect positif de la cohabitation est partagé entre les perceptions des professeurs et la manière dont les étudiants adultes décrivent leurs réalités : l'entraide entre les étudiants adultes et plus jeunes. Il peut s'agir d'une piste d'intervention intéressante à explorer pour faciliter l'intégration des étudiants adultes et favoriser un climat de classe harmonieux pour tous. Il reste à savoir ce qu'en pensent les étudiants plus jeunes !

Pour ce qui est du troisième objectif spécifique, *identifier les comportements des professeurs envers les étudiants adultes*, les professeurs ont un grand souci d'équité envers tous les étudiants, peu importe leur âge. Néanmoins, plusieurs d'entre eux constatent être plus flexibles avec les étudiants adultes en raison de leur plus grande maturité, de leur autonomie, de leurs expériences et de leurs réalités familiales. Par contre, certains professeurs aimeraient avoir des orientations départementales ou institutionnelles plus explicites en ce qui concerne l'application de certaines règles. De même, quelques professeurs constatent que ce ne sont pas tous les professeurs qui tiennent compte des différences entre les étudiants adultes et plus jeunes quand vient le temps de prendre certaines décisions, voire d'appliquer certains accommodements. Il en résulte donc que les comportements des professeurs à l'égard des étudiants adultes sont inégaux, mais tout de même dictés par un souci d'équité.

En ce qui concerne le quatrième objectif spécifique, *c'est-à-dire décrire les stratégies utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants adultes*, bien que tous les professeurs varient leurs stratégies pédagogiques pour maintenir l'attention des

étudiants, peu d'entre eux le font spécifiquement pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants adultes. Les professeurs qui n'adaptent pas leurs stratégies évoquent plusieurs raisons : un souci d'équité ; les étudiants ont tous les mêmes compétences à atteindre ; des préoccupations envers d'autres étudiants (ceux ayant des troubles d'apprentissage) ; le faible nombre d'étudiants adultes dans leurs groupes ou, encore, le fait que les pratiques utilisées conviennent aux besoins des étudiants adultes puisque, selon leurs perceptions, ces derniers réussissent bien leurs cours, voire souvent mieux que les plus jeunes. Pourtant, les données du SRAM indiquent un taux de diplomation plus faible chez les étudiants adultes. Les professeurs qui adaptent leurs stratégies vont proposer de l'aide par les pairs (l'étudiant adulte aide le plus jeune lorsqu'il termine son travail plus tôt) ; vont reconnaître des compétences de travail (travail à faire pour l'évaluer) ou, encore, ils vont acheminer le matériel de cours en avance à tout le groupe (dans l'objectif de permettre à l'étudiant adulte de pouvoir avancer dans le contenu du cours à son rythme). Peut-être serait-il pertinent de documenter les taux de réussite, d'échec, d'abandon, de performance (notes) ou de réussite éducative des étudiants adultes selon différentes stratégies adoptées par des professeurs et des programmes d'étude ?

Pour leur part, les étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) mentionnent des besoins pédagogiques à l'égard des travaux d'équipe où ils n'y voient pratiquement que des désavantages, dont le manque d'assiduité et de maturité des plus jeunes, les différences d'objectifs et de motivation ainsi que le partage inéquitable des tâches. D'autres besoins sont signalés tels qu'un soutien pour l'utilisation de la technologie (TIC) ; l'utilisation de travaux pratiques pour une meilleure compréhension de la matière ou, encore, une pédagogie diversifiée. Bien que les professeurs aient conscience de certaines des difficultés liées aux travaux d'équipe, ils croient que la principale difficulté des étudiants adultes réside dans les conflits d'horaire, surtout lorsqu'il s'agit de parents étudiants. Les professeurs voient également plusieurs avantages à la présence d'étudiants adultes dans les travaux d'équipe, dont le souci de perfection de ces derniers (qualité des travaux, qualité du français, respect des normes de présentation, bonne gestion du travail, bonne influence sur les plus jeunes). Seule l'entraide entre les deux groupes est nommée par les professeurs et les étudiants. Il apparaît que la présence d'étudiants adultes semble plus bénéfique pour les professeurs que pour les étudiants adultes eux-mêmes. Ces derniers ont de nombreux besoins, notamment en ce qui concerne la réalisation

et l'évaluation des travaux d'équipe. Dans l'optique de maintenir les travaux d'équipe, plus de temps alloué en classe pour leur réalisation et l'application d'une évaluation individuelle du travail exécuté apparaissent être des compromis à explorer.

La question des stages en tant que stratégie pédagogique a été spécifiquement abordée avec les professeurs, mais pas avec les étudiants adultes. Néanmoins, il en ressort que, de façon générale, étant donné que ce sont les étudiants qui décident, en grande majorité, des lieux de stage, les professeurs ont alors l'impression que les lieux et les horaires de stages respectent les réalités des étudiants adultes, à l'exception des stages en milieux hospitaliers où les contraintes semblent beaucoup moins malléables. À ce sujet, en raison des horaires des soins, de la médication à distribuer, de la visite des médecins et des rendez-vous des patients, l'heure d'arrivée en stage doit se faire tôt le matin afin de prendre connaissance des différentes informations confidentielles qui sont reliées aux patients. Cet horaire, ne correspondant pas à celui des CPE, cause parfois des problèmes aux parents étudiants. Quant à la rémunération, bien que plusieurs soient rémunérés, il apparaît que ce n'est pas la norme et qu'il y a des discordances d'opinions à ce sujet. Par exemple, pour certains, le stage fait partie de la formation, donc, il n'a pas à être rémunéré. Également, les superviseurs de stages ont des attentes envers les étudiants rémunérés, alors que le véritable rôle des superviseurs est celui de formateur et non pas celui d'employeur. Pour d'autres, un stage non rémunéré est en quelque sorte de la main-d'œuvre gratuite, etc. Pour plusieurs étudiants adultes de l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018), les stages font partie des travaux pratiques fort appréciés. Pour certains, le choix du collège en dépend. De même, la rémunération du stage est profitable pour certains étudiants adultes qui éprouvent des problèmes financiers. Sans cette rémunération, leur situation financière serait encore plus difficile. Il est loisible de croire que leur rémunération puisse donc contribuer à la poursuite des études de certains d'entre eux.

Enfin, le dernier objectif spécifique porte sur les *mesures mises en place par les établissements et les départements pour répondre aux besoins des étudiants adultes et soutenir les professeurs dans leur enseignement*. Avant de présenter des mesures mises en place ou celles qui devraient être mises en place, il apparaît important d'exposer les besoins des étudiants adultes (Lapointe Therrien et Richard (2018) et ceux des professeurs. Au sujet des étudiants, leurs principaux

besoins, selon les professeurs, sont de progresser rapidement dans leurs études. Les professeurs mentionnent aussi que, selon leurs perceptions et expériences, ces étudiants ont besoin d'être rassurés et validés en ce qui concerne leur présence au collégial ainsi que leurs capacités à réussir leurs études. Ils constatent également que les étudiants adultes ont besoin de professeurs souples, flexibles et disponibles et qui peuvent les aider dans leur retour aux études. De plus, les professeurs perçoivent chez les étudiants adultes le besoin d'une formation concrète qui correspond aux réalités rencontrées sur le marché du travail. Pour leur part, les étudiants adultes rencontrés lors de la recherche précédente (Lapointe Therrien et Richard 2018) expliquent différents besoins, principalement en lien avec 1) leur programme d'études (programme plus court et axé sur la pratique, une charge de travail allégée, un meilleur équilibre dans les exigences de programme, etc.), 2) le rôle des professeurs (respect et application des règles, compétence de la matière enseignée, exigences reliées aux travaux d'équipe, meilleure utilisation des TIC, pédagogie diversifiée, disponibilité, souplesse, accessibilité et ouverture des professeurs, etc.) et 3) des services offerts par le collège (meilleure planification des horaires, CPE dans le collège, etc.). Au sujet des besoins des professeurs, des séances de formation et d'information sur les besoins et réalités des étudiants adultes seraient appréciées pour plusieurs d'entre eux, ainsi que des règles institutionnelles claires qui leur offriraient des balises, leur permettant d'être plus équitables envers ces étudiants. Selon la majorité des professeurs, il n'y a pas de mesures offertes pour répondre aux besoins des professeurs ou, encore, ils ne les connaissent pas. Un faible nombre mentionne que les conseillers pédagogiques et les coordonnateurs de programme peuvent les aiguiller sur le sujet au besoin.

En ce qui concerne les mesures mises en place par les départements et les établissements, certaines existent dans des collèges et sont absentes dans d'autres. Les mesures les plus souvent citées par les professeurs sont : la reconnaissance des diplômes obtenus, la technique accélérée, l'accès à un soutien financier ou la possibilité d'allonger les études pour respecter le rythme de l'étudiant. D'autres mesures sont également proposées, soit une association pour parents étudiants, l'accès à des cours de fin de semaine, la présence de CPE dans le collège, des professeurs disponibles et souples, l'ajustement des horaires de cours, l'évaluation des besoins des étudiants et un service de soutien pour répondre à ces besoins, des séances d'information sur les réalités qui attendent les étudiants adultes au collégial et de la formation à distance.

Les suggestions de mesures destinées aux étudiants adultes proposées mises en lien avec les besoins de ces derniers suggèrent qu'il y a place à plusieurs améliorations afin de répondre aux besoins des étudiants adultes ainsi qu'à ceux de leurs professeurs. Si certaines de ces suggestions engagent certains efforts financiers, d'autres apparaissent plus faciles à réaliser. Néanmoins, le fait de répondre aux besoins des étudiants adultes influencerait certainement leur expérience au collégial, voire leur faible taux de diplomation. Il apparaît donc que des ajustements sont nécessaires de la part des professeurs, mais que des efforts doivent être aussi faits de la part des collèges et du ministère de l'Éducation pour soutenir les professeurs dans leur rôle afin de répondre aux réalités des étudiants adultes, fournissant ainsi à ces derniers un environnement éducatif qui répond à leurs aspirations, qui leur permet de réussir et d'obtenir un diplôme. Malgré leur nombre croissant, les étudiants adultes demeurent une population étudiante « invisible » (Howard Sims et Barnett, 2015), comme en témoignent les propos d'une enseignante ci-dessous, et il semble important d'adapter le régime éducatif collégial pour qu'il prenne en considération les conditions d'apprentissage et les réalités des étudiants adultes (Doray, Bélanger et Mason, 2005 : 82).

On les oublie, la clientèle adulte. C'est ça que ça m'a permis de constater. Finalement, ce n'est pas une priorité actuellement. Mais ils ont des besoins. (Enseignante, 9 ans d'expérience)

Limites de la recherche

Il existe certaines limites à cette recherche et à celle de Lapointe Therrien et Richard (2018). Le choix d'une approche qualitative permet d'analyser et de comprendre en profondeur les perceptions et expériences des professeurs à l'égard des étudiants adultes, mais il est impossible de généraliser les résultats à l'ensemble des professeurs du réseau collégial. Ainsi, au sens statistique, l'échantillon n'est pas représentatif de la population des professeurs enseignant à des étudiants adultes à l'enseignement régulier. Cela ne signifie pas que les analyses ne sont pas représentatives des perceptions, comportements et expériences des professeurs du collégial. Les analyses reflètent des perceptions et des réalités exprimées par plusieurs professeurs. D'autres points de vue pourraient s'y ajouter avec un échantillon plus important et diversifié.

De plus, cette recherche s'est déroulée dans les collèges privés et publics de la région de la Capitale-Nationale. Les réalités représentées dans cette recherche expriment celles des acteurs des collèges de la région de la Capitale-Nationale, ce qui représente un facteur d'influence des résultats.

Enfin, tous les professeurs rencontrés formaient un groupe plutôt homogène sur le plan de la diversité ethnoculturelle. Il serait intéressant de connaître les perceptions et expériences de professeurs provenant de l'immigration, puisqu'il peut également y avoir un regard culturel différent, ce qui nourrirait la diversité des points de vue.

Pistes d'actions et de recherches

Les suggestions proposées par les étudiants rencontrés dans l'étude de Lapointe Therrien et Richard (2018) ainsi que celles des professeurs de la présente recherche, en ce qui a trait aux améliorations possibles pour répondre aux besoins des deux groupes, sont riches et nombreuses. Certaines de ces améliorations nécessitent des investissements financiers qui pourraient favoriser l'augmentation et la diplomation des étudiants adultes ou, encore, faciliter leur parcours d'études collégiales. D'autres nécessitent davantage de connaissances, d'ouverture, de volonté. Si les différents acteurs concernés tiennent compte des suggestions des étudiants adultes et des professeurs et que des améliorations sont faites, il serait intéressant d'en mesurer les effets.

Aussi, tel qu'il est mentionné par certains professeurs ainsi que par Doray, Bélanger et Mason (2005), les collèges devraient offrir plus de possibilités en ce qui a trait au temps requis pour la diplomation. Certains étudiants ont besoin d'une formation accélérée, alors que d'autres doivent conjuguer avec des réalités (travail, études, famille) qui nécessitent d'allonger leur parcours d'études. Une meilleure flexibilité ou une gestion des horaires apparaît également être un incontournable. Ce commentaire revient dans pratiquement toutes les recherches réalisées dans le milieu collégial sur les étudiants adultes (Deguire et collaborateurs, 1996 ; Doray, Bélanger et Mason, 2005 ; Lapointe Therrien et Richard, 2018).

La présence de stages comme pratique pédagogique apparaît être largement utilisée dans les programmes. Une meilleure connaissance en ce qui concerne les points de vue des professeurs au sujet de leur utilisation et objectifs d'apprentissage ainsi que leur point de vue sur leur rémunération pourraient alimenter les réflexions, voire stimuler des pistes d'action et assurer une certaine équité entre les programmes.

D'autres thèmes de recherches pourraient également être explorés afin d'ajouter des connaissances sur différentes réalités concernant les étudiants adultes ou leurs relations avec les plus jeunes. Par exemple 1) une étude longitudinale des parcours des étudiants adultes permettrait de mieux saisir leurs réalités tout au long de leurs études et d'identifier les facteurs de risques d'abandon, tout comme ceux qui favorisent la réussite. Ces connaissances pourraient contribuer à mettre des mesures en place pour améliorer leur taux de diplomation. 2) Il serait également intéressant de documenter et de comparer les réalités des étudiants adultes inscrits à la formation générale à celles des étudiants inscrits à l'AEC afin de comparer leurs réalités. 3) Une meilleure connaissance des dynamiques de classe entre les étudiants adultes et plus jeunes, mais du point de vue des plus jeunes offrirait peut-être des pistes de solution pour améliorer leur cohabitation. 4) L'étude de sous-groupes tels que les étudiants adultes issus de l'immigration récente ; les parents-étudiants ou, encore, les impacts de la RAC (Reconnaissance des acquis et des compétences) dans la réalisation des études collégiales des étudiants adultes font partie des thèmes à explorer dans de futures recherches concernant les étudiants adultes.

BIBLIOGRAPHIE

- Alferink, L.A. et Farmer-Dougan, V. (2010). Brain-(not) based Education: Dangers of Misunderstanding and Misapplication of Neuroscience Research. *Exceptionality*, 18(1), 42-52. doi: 10.1080/09362830903462573.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris, France : ESF.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentations. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Bart, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, 66, 46-58.
- Bean, J.P. et Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485- 540.
- Beaud, J.P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Benshoff, J.M. (1993, novembre). *Educational Opportunities, Developmental Challenges : Understanding Nontraditional College Students*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association for Adult Development and Aging, Nouvelle-Orléans, LA.
- Benson, B. P. (2003). *How to Meet Standards, Motivate Students and Still Enjoy Teaching! Four Practices That Improve Student Learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bessette, S. (1998). La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 6-9.
- Bessette, S. (1999). *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes* (Rapport de recherche PAREA), Cégep de Sherbrooke.
- Bessette, S. (2000). Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes. *Pédagogie collégiale*, 13(4), 4-10 et 39-40.
- Bishop-Clark, C. et Lynch, J. (1992). The Mixed-age College Classroom. *College Teaching*, 40(3), 114-117.
- Bishop-Clark, C. et Lynch, J. (1995). Faculty Attitudes toward the Mixed-age Classroom. *Educational Gerontology*, 21(8), 749-761.

- Bishop-Clark, C. et Lynch, J. (1998). Comparing Teacher and Student Responses to the Mixed-Age College Classroom. *Community College Review*, 25(4), 21-34.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous de cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, (4), 11-49.
- Brassard, N. (2012). Pourquoi varier les approches pédagogiques. *Le Tableau*, 1(1).
- Brinthaupt, T.M. et Eady, E. (2014), Faculty Members' Attitudes, Perceptions, and Behaviors Toward Their Nontraditional Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62, 131-140.
- Brookfield, D. S. (1991). *Understanding and Facilitating Adult Learning : A comprehensive Analysis of Principles and effective Practices*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Bruer, J. T. (1999). In Search of . . . Brain-based Education. *Phi Delta Kappan*, 80(90), 648-657.
- Bulger, M. E., Mayer, R. E., Almeroth, K.C. et Blau, S.D. (2008). Measuring Learner Engagement in Computer Equipped College Classrooms, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(2), 129-143.
- Bye, D., Pushkar, D. et Conway, M. (2007). Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Caruth, G.D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. *Participatory Educational Research*, 1(2), 21-35.
- Chao, R. et Good, G.E. (2004). Nontraditional Students' Perspectives on College Education: A Qualitative Study. *Journal of College Counseling*, 7(1), 5-12.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2(2), 7-28.

- Chen, J.C. (2014). Teaching Nontraditional Adult Students: Adult Learning Theories in Practice. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 406-418.
- Chickening, A.W. et Gamson, Z. F. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3-7.
- Choy, S. et Delahaye, B.L. (2002). Andragogy in Vocational Education and Training: Learners' perspective. Présenté au cours de la 5^{ième} conférence annuelle de l'Association australienne de recherche sur l'enseignement et la formation professionnels (AVETRA), Melbourne, Australie. Repéré à <https://eprints.qut.edu.au/6868/2/6868.pdf>
- Coffield, F. C. (2005, 14 janvier). Kinaesthetic Nonsense. *Times Educational Supplement*, p. 28-29.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0379.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1992). *Les nouvelles populations des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2018-2019*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Coulter, X. et A. Mandel. (2012). Adult Higher Education: Are We Moving in the Wrong Direction? *The Journal of Continuing Higher Education*, 60, 40-42.
- Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 285-307). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Cross, P. K. (1980). Our Changing Students and Their Impact on Colleges: Prospects for a True Learning Society. *The Phi Delta Kappan*, 61(9), 627-630.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 50-56.

- Cuthbert, P. F. (2005). The Student Learning Process: Learning Styles or Learning Approaches? *Teaching in Higher Education*, 10(2), 235-249. Doi : 10.1080/1356251042000337972.
- Dancel, B. (1999). Méthode. Dans J. Houssaye, *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 364-380). Paris, France : Hachette Éducation.
- Day, B. W., Lovato, S., Tull, C. et Ross-Gordon, J. (2011). Faculty Perceptions of Adult Learners in College Classrooms. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 77-84.
- Davenport, J. et Davenport, J. H. (1985). Knowles or Lindeman: Would the Real Father of American Andragogy Please Stand up? *Lifelong Learning*, 9(3), 4-5.
- Davenport, J. et Davenport, J.A. (1985a). A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate. *Adult Educational Quarterly*, 35(3), 152-159.
- De Bello, T. C. (1990). Comparison of eleven Major Learning Styles Models: Variables, Appropriate Populations, Validity of Instrumentation and the Research behind them. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 1-15.
- Deguire, C., Duval, H., Lévesque, M. et Zaabat, S. (1996). *Intégration des adultes à temps plein* (Rapport de recherche PAREA). Montréal, Québec : Collège de Rosemont.
- De Loache, J. S. (2005). Mindful of Symbols. *Scientific American*, 293(2), 73-77.
- De Lormier, J. (1988). Différencier la pédagogie au cégep. *Pédagogie collégiale*, 1(2), 14-18.
- Delvaux, E. et F. Tilman. (2012). Méthodes de formation d'adulte et émancipation. *LE GRAIN : atelier de pédagogie sociale*. Repéré à http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=377:methodes-de-formation-dadulte-et-émancipation&catid=54:analyses
- Denzin N. K. et Lincoln Y. S. (2005), *Handbook of Qualitative Research* (2^e éd.). Londres, Angleterre : SAGE.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. et collaborateurs. (2005). *Handbook of Qualitative Research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris, France : Hachette.
- Deveci, T. (2007). Andragogical and Pedagogical Orientations of Adult Learners Learning English as a Foreign Language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21(3/4), 16-28.
- Donaldson, J., Flannery, D. et Ross-Gordon, J. (1993). A Triangulated Study Comparing Adult College Student's Perceptions of Effective Teaching with those of Traditional Students. *Continuing Higher Education Review*, 57(3), 147-165.

- Donaldson, J. F. et Townsend, B. K. (2007). Higher Education Journals' Discourse About Adult Undergraduate Students, *Journal of Higher Education*, 78(1), 27- 50.
- Donaldson, J. F., Townsend, B. K. et Thompson, R. W. (2004). Adult Undergraduates in Higher Education Journals: A Marginal and Insecure Status. *Journal of Continuing Higher Education*, 52(3), 13- 23.
- Doray, P., Bélanger, B et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Liens social et politiques*, 54, 75-89.
- Duffy, J. (1998). Applying the Critical Thinking Process to Career Decision Making of Adult Learners. *The Journal of Continuing Higher Education*, 46(1), 41- 46.
- Elias, J. L. (1979). Critique: Andragogy Revisited. *Adult Education*, 29(4), 252-256.
- Esmond, B. (2015). Part-Time Higher Education in English Colleges: Adult Identities in Diminishing Spaces. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 21-34.
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions For Student Services*, 102, 11-16.
- Fédération des cégeps. (2011). *Communiqué : Ouvrir plus largement l'accès à la formation des adultes*. Repéré à <http://www.fedecegeps.qc.ca/SALLE-DE-RESSE/COMMUNIQUE/2011/03/OUVRIR-PLUS-LARGEMENT-LACCES/>
- Fédération des cégeps. (2015). Des priorités pour des cégeps au service des jeunes et de la société. *Perspective collégiale*, 11(1), 1-3.
- Fédération des cégeps. (2019). *Quelques chiffres*. Repéré à <https://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/quelques-chiffres/>
- Felder, R.M. (2010, 27 septembre). Are Learning Styles Invalid? (Hint: No!). *On-Course Newsletter*. Repéré à [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Validity\(On-Course\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Validity(On-Course).pdf)
- Forbus, P., Newbold, J. J. et Mehta, S. S. (2011). A Study of Non-traditional and Traditional Students in Terms of their Time Management Behaviors, Stress Factors, and Coping Strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109–125.
- Forrest, S. P., et Peterson, T. O. (2006). It's Called Andragogy. *Academy of Management Learning and Education*, 5(1), 113-122.
- Forsten, C., Grant, J. et Hollas, B. (2002). *Differentiated Instruction: Different Strategies for Different Learners*. Peterborough, Ontario: Crystal Spring Books.

- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Galerstein, C. et Chandler J. (1982). Faculty Attitudes Toward Adult Students. *Improving College and University Teaching*, 30(3), 133-137.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York, NY, Basic Books.
- Gazzaniga, M. S. (1998). The Split Brain Revisited. *Scientific American*, 279(1), 50-55.
- Gorham, J. (1985). Differences Between Teaching Adults and Pre-adults: A Closer Look. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 194-209.
- Gremmo, M. -L. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. Dans B. Albéro, *Autoformation et enseignement supérieur* (p.153-166). Paris, France : Hermès.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997a). *L'enseignement des attitudes*. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences, Regroupement des collèges Performa, Rimouski, Québec : Collège de Rimouski.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997b). Un modèle pour l'enseignement des attitudes. *Pédagogie collégiale*, 10(4), 10-16.
- Groves, S.L., et Groves, D.L. (1980). The faculty's perception of the mature adult : A case study. *Alternative Higher Education*, 5(2), 106-111.
- Grow, O. G. (1991), Teaching Learners to Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans Presseau A., *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 141-162). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Hachicha, S. (2006). *Andragogie*. Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue. Repéré à <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf>
- Harju, B. L. et Eppler, M. A. (1997). Achievement Motivation, Flow and Irrational Beliefs in Traditional and Non-Traditional Students. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 147.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3, 203-210.
- Hase, S. et Kenyon, C. (2000, décembre). *From Andragogy to Heutagogy*. Ultibase, RMIT.

- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis MN: Free Spirit Publishing.
- Hersey, P. et Blanchard, K. H. (1982). *Management of Organisational Behavior: Utilizing Human Resources* (5^e éd., 1988, 169-201). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holmes, G. et Abington-Cooper, M. (2000). Pedagogy vs. Andragogy: A false dichotomy? *The Journal of Technology Studies*, 26(2).
- Horn, L., Cataldi, E.F. et Sikora, A. (2005). *Waiting to Attend College: Undergraduates Who Delay Their Postsecondary Enrollment*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington : U.S. Government Printing Office.
- Howard Sims, C. et Barnett, D.R. (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).
- Hussar, W. J., et Bailey, T. M. (2011). *Projections of Education Statistics to 2019*. National Center for Education Statistics Institute of Education Sciences. Washington : U.S. Department of Education.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en Soins infirmiers*, 102, 23-34. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>
- Jacobson, R., et Harris, S. M. (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.
- Joanis, I. (2016). Les stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages : une étude sur la perception des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 29(4), 9-15.
- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.
- Joyce, B. et Weil, M. (2008). *Models of Teaching*. Columbus, OH : Pearson.
- Justice, E. M. et Dornan, T. M. (2001). Metacognitive Differences Between Traditional-Age and Nontraditional-Age College Students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249.
- Kasworm, C. E. (1990). Adult Undergraduates in higher education: A review of Past Research Perspectives. *Review of Educational Research*, 60(3), 345- 372.
- Kasworm, C. E. (2008). Emotional Challenges of Adult Learners in Higher Education. *New Directions for Adults and Continuing Education*, 120, 27-34.

- Kasworm, C. E. (2012). US Adult Higher Education: One Context of Lifelong Learning. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5(1), 1-19.
- Kayser, C. (2007). Listening with your Eyes. *Scientific American Mind*, 18(2), 24-29.
- Keith, P. M. (2007). Barriers and Nontraditional Students' Use of Academic and Social Services, *College Student Journal*, 41(4), 1123-1127.
- Kim, K. A. (2002). Exploring the Meaning of “Nontraditional” at the Community College. *Community College Review*, 30(1), 74–89.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York, NY : Association Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning*. Chicago, IL : Follet.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewoods Cliff, NJ : Cambridge Adult Education.
- Knowles M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Knowles, M. S., Holten, E. F. et Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner : The Definitive Classic in adult Education and Human Resource Development* (5^e éd). Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton E. F. et Swanson, R. A. (2005). *An Andragogical Process Model for Learning, The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6^e éd), Burlington, MA : Elsevier.
- Knudson, R. S. (1980). An Alternative Approach to the Andragogy/pedagogy Issue. *Lifelong Learning : The Adult Years*, 3(8), 8-10.
- Koning, J. (2012). *Teacher's Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change*. Munich, Allemagne : Waxmann Verlag.
- Kroksmark, T. (1996). *Didaskalos - undervisningsmetodik vid var tideraknings borjan med sarskild inriktning mot Jesu undervisningsmetodik*. Gothenburg, Suède : Diadalos AB.
- Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A. et Eum, K. (2015). Determinants of Nontraditional Student Status: A Methodological Review of the Research. *Journal of College Student Development*, 56(8), 876-881.

- Laplante, B., Constanza Street, M., Moulin, S., Doray, P. et Verdy, J. (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, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière* (Rapport de recherche PREP). Saint-Augustin-de-Desmaures, Québec : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Larivière, D. et Lepage, M. (2010). *CHOISIR D'ÊTRE PARENT 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 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, Québec : Département de sociologie de l'Université Laval.
- Larue, A., Malenfant, M. et Jetté, M. (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue*. Rapport de recherche FQRSC. Québec, CSSS de la Vieille-Capitale.
- Lassad, D. (2018, mai). *Le marché du travail selon les régions au Québec : état actuel, enjeux et perspectives*. Communication présentée au 86^e congrès de l'ACFAS (Colloque de l'Association pour la recherche au collégial). Chicoutimi, Québec.
- Lawler, P. A. (1991). *The Challenges of the Future: Ethical Issues in a Changing Student Population*. Chester, P.A. : Center for Education, Widener University.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*, Paris, France : Éditions du Scarabée.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- London, J. (1973). Adult Education for the 1970's: Promise or Illusion? *Adult Education*, 24(1), 60-70.
- Lovell, E. 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.
- Lynch, J. et Bishop-Clark, C. (1994). The Influence of Age in College Classrooms: Some New Evidence. *Community College Review*, 22(3), 3-12.
- MacDonald, C. et Stratta, E. (1998). Academic Work, Gender, and Subjectivity: Mature NonStandard Entrants in Higher Education. *Studies in the Education of Adults*, 30(1), 67-79.
- Markle, G. (2015). Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 267-285.

- Marshall, C. et Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- McAuliffe, M. B., Hargreaves, D., Winter, A. J. et Chadwick, G. (2008, décembre). *Does Pedagogy still Rule?* Conférence présentée à la 19^e Conférence annuelle de Australasian Association for Engineer Education, Yeppoon, Queensland. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/27478065_Does_pedagogy_still_rule
- Mc Clean, A. (2003). *The Motivated School*. Londres, Angleterre : Paul Chapman Publishing.
- McKenzie, L. (1979). Une réponse à Elias. *L'éducation pour adultes*, 29(4), 256-260.
- Md Noor, N., Harun, J. et Aris, B. (2012). Andragogy and Pedagogy Learning Model Preference among Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 673-678.
- Médioni, M. A. (2017). L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique? *Journal de l'alpha*. 205, 9-20.
- Meirieu, P. (2002). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, France : ESF.
- Mercer, D. L. (1993). Older Coeds: Predicting Who Will Stay This Time. *Journal of Research and Development in Education*, 26(3), 153-163.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory in The New Update on Adult Learning Theory. *New Directions for Adult Learning and Continuing Education*, 89, 3-14.
- MEESR. (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur 2014*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acc_es_info/Statistiques/Statistiques_ES/Statistiques_enseignement_superieur_2014.pdf
- Mishler, C. et Davenport, M. (1984). *Faculty and Student Attitudes Toward the Mixed-age College Class*. Wisconsin, WI : University of Wisconsin-Green Bay.
- Muchielli M. (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (8^e éd.). Paris, France : ESF Éditeur.
- Muchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.

- Neuville, S. et Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1^{er} baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 157-175). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Noël, M. F. (2013). *Choix scolaires, perception de la valeur des études et relations sociales de jeunes québécois au postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale* (Thèse de doctorat en éducation), Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Noël, M. F., Bourdon S. et Brault-Labbé, A. (2015). Mon meilleur cours... C'est grâce au prof! : Apport du personnel enseignant à la perception de la valeur des cours chez les étudiants. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 18-23.
- Oberts, J.R. (2015). Expanding our Understanding of Nontraditional Students: Family Privilege and its Affect on College Students. *The Vermont Connection*, 34, Article 9.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2002). *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris, France : OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pédagogie, (n.d.). *Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré le 4 juin, 2019 <http://www.granddictionnaire.com/>
- Pelletier-Gilbert, M. (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.
- Perradeau, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils, et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.
- Pierce, B. H. et Hawthorne, M. J. (2011, novembre). Teaching, Advising, and Mentoring the Non-Traditional Graduate Student. *APS Observer*.
- Pintrich, P. R. (1988). A Process-oriented View of Motivation and Cognition. J. Stark et L. Mets (dir.), *Improved Teaching and Learning Through Research* (p. 65-79.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J. -P. Deslauriers, L. -H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's Detectives: A Critique of the Present and a Proposal for the Future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210-227.
- Rajaratnam, N. et D'cruz, S. M. (2016). Learning Styles and Learning Approaches: Are they Different? *Education for Health*, 29(1), 59-60.
- Raven, M. F. et Jimmerson, R. M. (1992). Perceptions of Non-traditional Students, Teaching, and Learning Held by Faculty and Students. *Continuing Higher Education Review*, 56(3), 237-154.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire de concepts clés*. Paris, France : ESF.
- Richard, É. et Mareschal, J. (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, É. (2018, mai). *La recherche sur les étudiants adultes : un défi conceptuel, une pertinence indéniable*. Communication par affiche présentée au Colloque de l'Association pour la recherche au collégial, 86^e congrès de l'ACFAS, Rimouski, Québec.
- Rioux, M. et Pingeton, J. (2017, juin). *Pour des campus supportant la parentalité étudiante*. Communication présentée au 1^{er} colloque du Comité de soutien aux parents étudiants de l'UQAM. Montréal, Québec.
- Ritt, E. (2008). Redefining Tradition: Adult Learners and Higher Education. *Adult Learning*, 19(1-2), 12-16.
- Roberge, A. (1997). Le travail salarié pendant les études. Dans M. Gauthier et L. Bernier (dir.), *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* (p. 89-114). Québec : Les Presses de l'Université Laval et les Éditions de l'IQRC.
- Roberge, J., Ménard, L. et S. Croteau. (2015). 101 moyens de motiver : une présentation de certaines pratiques pédagogiques favorisant la réussite. *Pédagogie collégiale*, 29(1), 4-11.
- Roche, Y. (2017). *La pédagogie pour adultes n'existe pas !* Repéré à <https://www.innovation-pedagogique.fr/article2608.html>
- Romanelli, F., Bird, E. et Ryan, M. (2009). Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(1), article 9, 1-5.
- Rousseau, L., Gauthier, Y. et J. Caron. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue psychoéducation*, 47(2), 409-448.
- Ross-Gordon, J. M. (1991). Critical Incidents in the College Classroom. *Continuing Higher Education Review*, 55(1-2), 14-29.

- Ross-Gordon, J. et Brown-Haywood, F. (2000). Keys to College Success as Seen Through the Eyes of African American Adult Students. *Journal of Continuing Higher Education*, 48(3), 14-23.
- Ross-Gordon, J. M. (2011). Supporting the Needs of a Student Population that Is No Longer Nontraditional. *Peer Review*, 13(1), 26-29.
- Rovai, A. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.
- Roy, J. (2008). *Entre la classe et les Mcjobs. Portrait d'une génération de cégépiens*. Québec : PUL, INRS.
- Roy, J. (2008a). Le travail rémunéré pendant les études au cégep : un laboratoire sociétal. *Recherches sociographiques*, 49(3), 501-521.
- Samaroo, S., Cooper, E. et Green, T. (2013). Pedandraggy: A Way Forward to Self-engaged Learning. *Human Resource Development*, 25(3), 76-90.
- Satin, A. et Shastry, W. (1993). *L'échantillonnage : un guide non mathématique*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Division des méthodes.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Slotnick, H. B., Fuller, M. L. et Tabor, L. (1993). *Adult Learners on Campus*. New York, NY : Routledge.
- Statistiques Canada. (2013). *Échantillonnage non probabiliste*. Repéré à <https://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm#a2>
- Stryckman, P. (1996). De la méthode. *Communication et Organisation*, 10.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134, 21-24.
- Taylor, J. et House, B. (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.

- Taylor, B. et Kroth, M. (2009). Andragogy's Transition Into The Future: Meta-Analysis of Andragogy and Its Search for a Measurable Instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1-11.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Paris, France : Les Éditions d'Organisations.
- Turgeon, J., Bourque, L. et Thibeault, D. (2007). *Une histoire de l'éducation aux adultes : apprendre tout au long de la vie*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Université TÉLUQ. (2019). *Stratégie pédagogique*. Wiki-TEDia. Repéré à http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Stratégie_pédagogique
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3^e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, Belgique. Repéré à https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Volokhov, R. (2014). Differences in Study Skills Knowledge between Traditional and Nontraditional Students. *AURCO Journal*, 20.
- Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*, New-Jersey, NJ : Jossey-Bass.
- Witkin H. A., Moore C. A., Goodenough D. R. et Cox P. W. (1978). Les styles cognitifs de dépendants à l'égard du champ et indépendants à l'égard du champ et leurs implications éducatives. *L'OSP*, 4, 299-349.
- Woods, K. et Frogge, G. (2017). Preferences and Experiences of Traditional and Nontraditional University Students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(2), 94-105.
- Wyatt, L. 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

Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes (Schéma d'entrevue semi-dirigé)

Objectif général de la recherche :

Documenter les réalités des professeurs qui enseignent aux étudiants adultes à l'enseignement régulier au collégial.

Objectifs spécifiques :

- Identifier les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes.
- Identifier les comportements des professeurs envers les étudiants adultes.
- Dresser le portrait de la formation des professeurs (cours suivis (crédités ou non) pour les outiller à enseigner à des étudiants adultes.
- Décrire les stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins des étudiants adultes.
- Répertorier les mesures mises en place par les établissements et les départements (formations offertes par les collèges, mesures adaptées adressées aux adultes, règles départementales, etc.) pour soutenir les professeurs dans leur enseignement aux étudiants adultes.

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

SECTION A : RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES - PROFIL INDIVIDUEL

Renseignements factuels objectifs

Questions à réponses brèves

1. Âge
2. Formation (diplômes obtenus et autres formations pertinentes à l'enseignement)
 - 2.1 Formation spécifique aux adultes (diplômes obtenus et autres formations pertinentes à l'enseignement)
 - 2.2 Avez-vous suivi des formations (crédités ou non créditées) offertes par votre collège ou autres établissements pour vous soutenir dans votre enseignement aux adultes (elles peuvent aussi être pertinentes pour d'autres réalités reliées à l'enseignement)? (Par exemple : PERFORMA/Université de Sherbrooke, les formations obligatoires offertes par les collèges, APOP, autres).
 - Si oui, lesquelles ? Ont-elles été pertinentes pour vous (expliquez)?
 - Sinon, seriez-vous intéressé à suivre des formations pour vous soutenir dans votre enseignement aux adultes? (Par exemple : PERFORMA, formations obligatoires offertes par les collèges, APOP, autres).
 - Connaissez-vous des formations qui pourraient vous aider à enseigner à des étudiants adultes? (Technologie, informatique, pédagogie, etc.)

2.3 Connaissez-vous des collègues qui ont suivi des formations pour les soutenir dans leur enseignement aux adultes? (Si oui quelles étaient ces formations? À votre connaissance, ont-elles été pertinentes pour eux?)

3. Expérience / Statut

3.1 Nombre d'années

3.2 Temps plein / temps partiel / Permanent / non-permanent

3.3 Nombre de cours enseignés où il y a (avait) des étudiants adultes dans le groupe depuis que vous enseignez (nombre d'étudiants adultes environ dans des groupes de combien d'étudiants).

3.4 Cours enseignés à ces groupes et département(s) d'appartenance.

SECTION B : PERCEPTION DES ÉTUDIANTS ADULTES ET COMPORTEMENTS DES PROFESSEURS

Questions factuelles subjectives et questions d'opinion

1. D'après vous, quelles sont les raisons qui motivent les étudiants adultes (24 ans et plus) à s'inscrire dans le programme d'études dans lequel vous enseignez? (*Retour à l'école, mise à niveau, etc.*)

2. Comment percevez-vous les étudiants adultes. (Par exemple : rythme de vie, conditions financières, responsabilité, retour aux études, motivation, besoins, difficultés, qualité des travaux, soutien nécessaire à leur accorder, délais pour la remise des travaux, etc.).

3. Pouvez-vous identifier des avantages et des inconvénients à la présence d'étudiants adultes dans vos groupes?

4. D'après votre expérience, quels sont les besoins des étudiants adultes envers leurs professeurs ou leur formation.

4.1 Selon vous, sont-ils différents de ceux des plus jeunes? (Si oui, en quoi?)

5. Personnellement, comment vivez-vous la « cohabitation », la « mixité » des étudiants adultes et plus jeunes dans vos groupes? (Est-ce que ce(s) sentiment(s) a(ont) changé au fil de vos expériences? Si oui, comment c'était avant?).

5.1 Agissez-vous de la même manière avec les étudiants adultes et avec les plus jeunes? (Sinon, expliquez les différences).

SECTION C : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS

Questions factuelles subjectives et questions d'opinion

1. Afin de mieux connaître vos stratégies pédagogiques, pourriez-vous remplir les 2 tableaux à cocher que je vais fournir.

1.1 Discussion sur les tableaux :

- (S'il y a des cases cochées dans « spécifiquement aux adultes ») : comment adaptez-vous vos stratégies pédagogiques pour les étudiants adultes?
- (S'il n'y en a pas) : pour quelles raisons vous ne les adaptez pas?

2. De manière générale, comment décririez-vous les réalités vécues lors des travaux d'équipe?
 - 2.1 Est-ce qu'il y a mixité d'âge dans les équipes ou les étudiants adultes forment leurs équipes?
 - 2.2 Avez-vous des stratégies pour évaluer la contribution individuelle des étudiants dans les travaux d'équipe?
3. En ce qui concerne les stages :
 - 3.1 Sont-ils rémunérés?
 - 3.2 Est-ce que les horaires et les lieux tiennent compte des réalités des étudiants adultes (parentalité, horaire de travail de l'étudiant, transport, distance du domicile, etc.)?
 - 3.3 Est-ce que l'âge de l'étudiant influence le soutien (l'encadrement, le temps accordé à chaque étudiant), la correction et les délais pour exécuter une tâche ou pour la remise des travaux?

SECTION D : MESURES MISES EN PLACE POUR LES ÉTUDIANTS ADULTES ET BESOINS DES ENSEIGNANTS

Questions factuelles subjectives et questions d'opinion

1. À votre connaissance, quelles sont les mesures mises en place dans votre département et/ou dans votre collège pour répondre :
 - 1.1 Aux réalités des étudiants adultes.
 - 1.2 Aux besoins des professeurs qui enseignent à des groupes où il y a présence d'étudiants adultes. (Exemples : règles départementales, aide par les pairs, reconnaissance des acquis, politiques institutionnelles, mesures adaptées, durée du programme, calendrier scolaire, matériel informatique, services offerts : *finance, orienteur, placement*, etc.)
 - 1.3 Selon vous, qu'est-ce qui devrait être mis en place ou ajouté par votre département ou votre collège pour répondre aux besoins des étudiants adultes?
2. Avez-vous l'impression que les programmes sont élaborés de façon à tenir compte des réalités des étudiants adultes au même titre qu'ils correspondent aux réalités des étudiants plus jeunes?
3. Avez-vous l'impression que les étudiants adultes s'adaptent au collégial de la même manière que ceux qui arrivent du secondaire?
4. De manière générale, quels sont vos besoins en tant que professeur qui enseigne dans des groupes où il y a présence d'étudiants adultes ?

SECTION E : SUGGESTIONS

Questions factuelles objectives et questions d'opinion

Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?

Je vous remercie pour votre participation. Aimeriez-vous être tenu au courant de la publication du rapport de recherche?

ANNEXE 2 : STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES PAR LES PROFESSEURS

Nom du participant : _____

Méthodes d'enseignement

Utilisez-vous des stratégies d'enseignement destinées davantage à des étudiants adultes?

Cocher les stratégies utilisées parmi celles proposées ci-dessous	Tous les étudiants	Spécifique aux adultes
Apprentissage par problèmes (utilisation d'un problème pour expliquer la matière)		
Conférences		
Démonstration visuelle		
Études de cas (utilisation d'un cas pour expliquer la matière)		
Exemple et contre-exemple		
Exposés magistraux		
Visite sur le terrain (utilisation du terrain pour donner des explications)		
Révision de la correction d'examen en classe		
Présentation de documentaires et/ou de vidéos		
Autres :		

Activités d'apprentissage

Utilisez-vous des activités d'apprentissages destinées davantage à des étudiants adultes?

Cocher les stratégies utilisées parmi celles proposées ci-dessous	Tous les étudiants	Spécifique aux adultes
Présentation orale		
Test de lecture		
Débat, table ronde, plénière		
Jeu de rôle		
Laboratoire		
Projet d'intégration		
Stage		
Travail collectif / travail d'équipe en classe		
Travail collectif/travail d'équipe (hors classe, durée de plus d'une semaine)		
Enseignement par les pairs		
Lecture		
Exercice pratique en lien avec la matière enseignée pour vérifier la compréhension		
Simulations		
Apprentissage par problème		
Questions synthèses, tableau synthèse, schéma		
Travail de recherche		
Étude de cas		
Autres :		

ANNEXE 3 : FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT AUX PARTICIPANTS PROJET DE RECHERCHE 2018-2019

Titre de la recherche

Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes

Subvention de recherche

Cette recherche est menée dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP 2018-2019), financé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.

Résumé de la recherche

La présente recherche fait suite à une recherche PREP (2017-2018) dont l'objectif général était de comprendre comment les étudiants adultes (24 ans et plus) vivaient leurs études au collégial à l'enseignement régulier en 2017-2018 (Lapointe Therrien et Richard, 2018 : à paraître). À la suite de cette étude, il est apparu pertinent, voire nécessaire de s'intéresser aux réalités des professeurs qui enseignent à ces étudiants.

Depuis plusieurs années, on remarque une croissance d'étudiants adultes inscrits à la formation régulière. Pour différents auteurs (Jacobson et Harris, 2008 ; Pierce et Hawthorne, 2011), ce sont surtout des conditions relatives à l'emploi et à l'économie qui expliquent leur retour à l'école. Ce retour est donc bien souvent motivé par un changement de carrière, des conséquences d'une perte d'emploi à cause d'une suppression de poste ou, encore, ils sont poussés par le besoin de mettre à jour leurs compétences sur de nouvelles connaissances pratiques ou technologiques (Turgeon, Bourque et Thibeault, 2007 : 77). Les raisons qui amènent les étudiants adultes sur les bancs d'école sont donc variées et leurs réalités (travail rémunéré, parentalité, interruption des études, changement d'orientation, études à temps partiel, etc.) le sont tout autant. Plusieurs professeurs doivent donc conjuguer avec ces étudiants qui se distinguent des plus jeunes par leurs âges; réalités sociales, économiques et familiales; stratégies d'apprentissage; expériences de vie, etc.

Au collégial, à l'exception de la recherche de Bessette (1999) qui s'est intéressée aux stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes, il y a peu de recherches sur les enjeux et les réalités de l'enseignement à ce profil d'étudiants. Pourtant, les professeurs sont des acteurs incontournables dans la réussite des étudiants.

Objectifs du projet

La présente recherche vise à identifier les réalités des professeurs qui enseignent aux étudiants adultes à l'enseignement régulier au collégial.

Les objectifs spécifiques sont :

- Identifier les perceptions des professeurs à l'égard des étudiants adultes.
- Identifier les comportements des professeurs envers les étudiants adultes.

- Dresser le portrait de la formation des professeurs (cours suivis pendant leur scolarité, dans leur collège ou autres) pour les préparer à enseigner à des étudiants adultes.
- Décrire les stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins des étudiants adultes.
- Répertoire les mesures mises en place par les établissements et les départements (formations offertes par les collèges, mesures adaptées adressées aux adultes, règles départementales, etc.) pour soutenir les professeurs dans leur enseignement aux étudiants adultes.

Méthodologie et collecte de données

L'approche méthodologique privilégiée est qualitative de type inductif. La méthode de collecte de données est l'entretien semi-dirigé auprès d'une vingtaine de professeurs qui enseignent dans les collèges privés et publics de la région de Québec. Les professeurs visés par cette recherche sont ceux qui enseignent ou qui ont enseigné à des étudiants adultes à l'enseignement régulier au cours des cinq dernières années pour une période minimale d'une session. La participation prend la forme d'un entretien individuel de 60 à 90 minutes enregistrée sur enregistreur numérique. Cet entretien sera réalisé entre le mois de septembre 2018 et le mois de février 2019. La date, l'heure et le lieu de l'entretien seront déterminés selon les disponibilités du (de la) participant(e).

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

La chercheuse s'engage à ne divulguer aucune information nominale ou renseignement qui permettrait d'identifier un(e) participant(e) ainsi que son collège. En aucun cas, les résultats individuels des participant(e)s ne seront communiqués à qui que ce soit. 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. Les enregistrements audio et leurs transcriptions seront identifiés par un code et conservés sur l'ordinateur de la chercheuse et l'accès à ces documents sera restreint. Un mot de passe sera obligatoire pour ouvrir les documents. La personne engagée pour effectuer la transcription des entretiens devra signer un formulaire concernant la confidentialité. 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 collèges. 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.

Risques et bénéfices pour les participant(e)s

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 de la confidentialité est assuré.

La participation à cette recherche fournit une occasion de contribuer à une meilleure compréhension des réalités vécues par les professeurs qui enseignent à des étudiants adultes à l'enseignement régulier. 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 professeurs.

Droits des participant(e)s

Aucune compensation financière ou matérielle n'est offerte aux participant(e)s. La participation à ce projet est volontaire. Chaque participant(e) peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice. Le participant(e) a le droit de refuser de répondre à certaines questions ou encore de refuser l'enregistrement de certaines réponses. 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 cinq ans, à compter de la date de fin du projet, après quoi, elles seront détruites. 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. 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.

Questions et plaintes

Toute question concernant cette recherche peut être adressée à la chercheuse dont les coordonnées apparaissent sur la dernière page de ce document.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à Sonia Gaudreault, Directrice des études, Campus Notre-Dame-de-Foy : gaudreaults@cndf.qc.ca et à Hélène Lévesque, responsable du comité éthique à la recherche du cégep Sainte-Foy : Hélène Lévesque : hlevesque@cegep-ste-foy.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 : « Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes ». 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) : _____ Date : _____

Signature du (de la) participant (e) : _____ Lieu : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Lieu : _____

Isabelle Lapointe Therrien
Chercheuse et enseignante
Département des sciences humaines
Campus Notre-Dame-de-Foy

Tél : 418-872-8242, poste 1284
Sans frais : 1 800 463-8041
Courriel : lapointeti@cndf.qc.ca
WWW : www.cndf.qc.ca

ANNEXE 4 : ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ

Formulaire de confidentialité personnel de soutien 2018-2019

Personne engagée :

Transcription des entretiens par (nom de la personne) _____

Titre de la recherche :

Perceptions, comportements et stratégies pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants adultes

Cette recherche est menée par Isabelle Lapointe Therrien professeure/chercheuse au Campus Notre-Dame-de-Foy.

Pour réaliser cette étude, la chercheuse mène des activités de collecte de données avec des professeurs de différents collèges de la région de Québec. Par la signature de ce formulaire, la personne engagée pour la transcription des entretiens semi-dirigés s'engage 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).
- Détruire tous les documents contenant des données confidentielles au plus tard, trois mois après la fin de chaque transcription d'entrevue verbatim.
- Détruire tous les fichiers de la recherche dès que le chercheur en fait la demande.

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

Nom

Date