

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉTUDIANTS ADULTES AU COLLÉGIAL

ÉRIC RICHARD
CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL

Résumé

Cet article explore l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études postsecondaires d'étudiants adultes inscrits au cégep et cherche à cerner comment ces difficultés changent durant leur parcours scolaire. Bien qu'il y ait présence chez les étudiants adultes de facteurs positifs (motivation élevée, investissement de temps important, choix d'études clair) relatifs à la persévérance et à la réussite des études postsecondaires, leur taux de diplomation est considérablement inférieur à celui des étudiants plus jeunes. Il semble que le parcours scolaire des étudiants adultes soit parsemé de différents obstacles qui sont souvent ignorés par les directions d'établissement et qui mériteraient d'être approfondis. En s'appuyant sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de 1 015 étudiants âgés de 24 ans et plus, l'article présente une analyse des difficultés situationnelles, dispositionnelles et institutionnelles rencontrées par ceux-ci. Les analyses sont effectuées en prenant en compte trois caractéristiques des étudiants adultes : le genre, la parentalité et le travail rémunéré. Les résultats montrent que les difficultés situationnelles sont les plus fréquemment identifiées, dont certaines qui gagnent de l'importance au fil des semestres, suivies par les difficultés dispositionnelles, qui, pour leur part, voient leur importance décroître à travers le parcours scolaire, puis, finalement, par les difficultés institutionnelles. Deux profils d'étudiants adultes identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants. D'autres travaux de recherche sont nécessaires pour mieux comprendre comment ces difficultés influencent les décisions d'abandon des études chez les étudiants adultes.

Mots-clés : étudiants adultes, difficultés, enseignement collégial, parcours scolaires, retour aux études, Québec

Abstract

This article explores the importance of various challenges in the post-secondary experience of adult CEGEP students, and how these difficulties change over the course of their academic career. Although there are positive factors (high motivation, significant investment of time, clear choice of studies) among adult students relating to perseverance and success in post-secondary studies, their graduation rate is considerably lower than that of younger students. It seems that the educational pathways of adult students is strewn with various obstacles that are often ignored by school administrators and deserve to be explored in greater depth. Drawing on data from a longitudinal survey (2020-2023) of a sample of 1,015 students aged 24 and over, this article presents an analysis of the situational, dispositional, and institutional difficulties encountered by these students. Analyses are carried out taking into account three characteristics of adult students: gender, parenthood and paid work. The results show that situational difficulties are the most frequently identified, with some gaining in importance as the semester progresses, followed by dispositional difficulties, which, for their part, see their importance decrease as the student progresses through school, then, finally, by institutional difficulties. Two profiles of adult students identify more difficulties, particularly situational ones: women and student parents. Further research is needed to better understand how these difficulties influence adult students' decisions to drop out of school.

Keywords: adult students, difficulties, college education, educational pathways, return to school, Québec

Mise en contexte¹

La population étudiante adulte constitue un profil d'étudiants à l'enseignement postsecondaire qui a connu une croissance rapide au cours des dernières décennies (Caruth, 2014), notamment au Canada (Ciplef, 2015; Panacci, 2017), mais qui suscite encore de manière marginale l'intérêt des chercheurs (Robertson, 2020). Au Canada, selon les données rapportées par Fritz et van Rhijn (2019), le quart des étudiants inscrits aux études postsecondaires sont âgés de 25 ans et plus. Au Québec, où l'inscription aux études postsecondaires s'effectue d'abord dans un cégep (collège d'enseignement général et professionnel), on constate une progression de près de 40 % des inscriptions d'étudiants âgés de 24 ans et plus entre 2007 et 2016. Ces étudiants représentent environ 8 % de l'ensemble des cégepiens. Le taux de diplomation des étudiants adultes (40 %) dans les cégeps est nettement plus faible que celui des étudiants plus jeunes (63 %), alors que les écrits spécialisés font état du fait que les étudiants adultes témoignent d'un choix de carrière et d'une réflexion vocationnelle mieux définis (Compton et al., 2006; Lin, 2016), d'un niveau de motivation à l'égard du projet d'études plus élevé que celui de leurs pairs plus jeunes (Brinthaup et Eady, 2014; Lovell, 2014; Shillingford et Karlin, 2013) et d'un investissement de temps plus important dans leurs travaux et périodes d'études (Javed et al., 2022). Il s'agit de trois facteurs importants pour la persévérance et la réussite des études collégiales. Comment expliquer alors le taux de diplomation plus faible des étudiants de 24 ans et plus comparativement à leurs pairs plus jeunes? Il semble que le parcours scolaire des étudiants adultes soit parsemé de différents obstacles qui sont souvent ignorés par les directions d'établissements (Doray et al., 2005; Fairchild, 2003) et qui mériteraient d'être approfondis. L'objectif de cet article est d'explorer l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études collégiales d'étudiants adultes et, par une méthodologie longitudinale, de voir comment ces difficultés évoluent durant le parcours scolaire. Plus précisément, les questions suivantes guideront les analyses : quelles sont les principales difficultés identifiées par

les étudiants adultes? Changent-elles durant le parcours scolaire? Diffèrent-elles selon diverses caractéristiques (genre, parentalité, emploi rémunéré)? Dans son étude réalisée au Manitoba, Ciplef (2015) souligne implicitement que les recherches effectuées sur les adultes au postsecondaire s'attardent essentiellement à les comparer à leurs pairs plus jeunes, considérant souvent les étudiants adultes comme un groupe homogène. Cet article veut mettre au jour des éléments distinctifs chez les étudiants adultes. Dans un autre ordre d'idées, comme Groen et Kawalilak (2019), nous reconnaissons l'immensité et la diversité du paysage postsecondaire canadien, marqué par des systèmes de gouvernance fort différents selon les provinces et territoires. Ce paysage diversifié contribue aux défis et aux opportunités marquant les parcours scolaires des étudiants adultes au postsecondaire, et à la manière dont sont pensées, localisées et offertes les mesures de soutien pour cette population étudiante. Le présent texte inscrit la réflexion dans le contexte de l'enseignement collégial québécois, premier palier de l'enseignement supérieur dans cette province. Ainsi, les cégeps accueillent les étudiants qui ont terminé les cinq années du cours secondaire. Si le parcours scolaire s'est réalisé en continuité, un Québécois accède généralement au cégep à l'âge de 17 ans. Présent dans toutes les régions du Québec, le réseau collégial québécois compte plusieurs dizaines d'établissements et a comme principale caractéristique de faire cohabiter deux secteurs d'études : l'enseignement préuniversitaire, qui, comme son nom l'indique, prépare à l'université, et l'enseignement technique, qui destine principalement au marché du travail.

Définir l'étudiant adulte

Bien que différentes caractéristiques permettent de définir les étudiants adultes au postsecondaire, notamment les multiples rôles (étudiant, travailleur, conjoint, parent) avec lesquels ils doivent jongler; leur indépendance financière à l'égard de leurs parents; l'inscription tardive aux études postsecondaires; la fréquentation scolaire à temps partiel; le travail rémunéré à temps complet en même temps que les études; l'absence de diplôme d'études secondaires; le fait d'être des étudiants de première génération ou leurs trajectoires scolaires diversifiées (Doray et al., 2005; Howard Sims et Barnett, 2015; Javed et al., 2022; Kasworm, 2012), le critère de l'âge est celui que la majorité des écrits spécialisés utilise pour définir l'étudiant adulte. Ces écrits ne permettent toutefois pas d'établir un consensus clair pour déterminer à quel âge un étudiant est considéré comme un

1 Nous tenons à exprimer notre gratitude au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec pour avoir subventionné nos travaux dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (11229).

adulte. La recension réalisée par Langrehr et al. (2015) permet d'observer que l'âge séparant les étudiants adultes de leurs pairs plus jeunes se situe entre 21 et 27 ans. La plupart des chercheurs tracent la ligne à 23, 24 ou 25 ans (Markle, 2015). Au secteur collégial québécois, Bessette (2000) établit cet âge à 23 ans, alors que d'autres le fixent à 24 ans. Autour de 24 ou 25 ans, rares sont les étudiants qui n'ont pas quitté le foyer familial et développé une certaine forme d'autonomie financière (Gauthier et al., 2006), et ceux-ci ont acquis une expérience de vie qui les distingue de la majorité des étudiants du collégial.

Des difficultés particulières

Il a été maintes fois observé que de nombreux étudiants adultes continuent non seulement à rencontrer des obstacles d'accès aux études postsecondaires, mais qu'ils sont également mal servis, voire marginalisés, dans les établissements d'enseignement en ce qui concerne leurs besoins (Kasworm, 2014; Keith, 2007). Un modèle fort utilisé pour analyser les réalités et les difficultés des étudiants adultes est celui de Cross (1974), qui identifie trois types d'obstacles : situationnels, dispositionnels et institutionnels. Ce modèle demeure largement utilisé par les chercheurs, puisqu'il offre un cadre conceptuel solide pour analyser les différentes dimensions des obstacles auxquels les étudiants adultes sont confrontés. Il permet d'examiner les aspects internes (dispositionnels), externes (situationnels) et institutionnels qui peuvent entraver la poursuite de l'éducation au postsecondaire. Dans un relevé des écrits sur les apprenants adultes, Fairchild (2003) a identifié les obstacles situationnels, dispositionnels et institutionnels comme des problèmes courants relevés par plusieurs chercheurs pour les étudiants adultes dans l'enseignement supérieur. Ce modèle est utilisé et parfois adapté pour étudier les trajectoires d'apprentissage tout au long de la vie (Gorard et Selwyn, 1999; Zhang et Zheng, 2013), des populations étudiantes particulières ou des enjeux ciblés : les inégalités socioéconomiques (Norman et Hyland, 2003), les étudiants adultes immigrants issus de pays touchés par la guerre (Magro, 2008), les femmes (Grace et Gouthro, 2000), ou l'accès à l'éducation supérieure (Shelton, 2021).

Les obstacles situationnels représentent la conciliation des circonstances familiales (état matrimonial, personnes à charge), professionnelles (emploi rémunéré) et extrascolaires avec lesquelles les étudiants doivent négocier quotidiennement. Pour Caruth (2014), le principal obstacle rencontré par les adultes qui retournent à l'école est la

complexité de la coordination de leurs nombreuses responsabilités et de leurs rôles multiples, c'est-à-dire concilier les études, les obligations familiales et le travail rémunéré, et gérer le temps à accorder à chacune de ces dimensions de leur vie. Ces obstacles entraînent des conflits organisationnels qui peuvent influencer négativement le temps consacré aux études et nuire à la réussite scolaire, voire désavantager la population étudiante adulte par rapport à l'obtention d'un diplôme (Levin, 2007).

Les obstacles dispositionnels réfèrent aux attributs ou à des aptitudes de l'étudiant adulte (Cross, 1974). Il s'agit notamment des difficultés d'adaptation au collège, des inquiétudes quant aux relations personnelles et sociales avec les étudiants plus jeunes, de sentiments d'incompétence scolaire, de styles d'apprentissage, de la capacité à réaliser des apprentissages. Il peut aussi s'agir d'un manque de confiance en ses compétences et habiletés à poursuivre des études à un âge plus avancé ou du sentiment d'être trop vieux pour apprendre. Ces obstacles sont également liés à différentes caractéristiques de l'étudiant adulte : expériences d'éducation antérieures, manque de préalables scolaires, difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement ou aux méthodes de travail intellectuel.

Enfin, les obstacles institutionnels réfèrent aux aspects structurels des collèges qui peuvent nuire aux étudiants plus âgés dans leur parcours scolaire et dans l'atteinte de leurs objectifs. Ces obstacles incluent les règles et les exigences des professeurs ou des départements quant aux horaires de cours, à la présence obligatoire ou aux heures d'accès à des services incompatibles avec les obligations des étudiants adultes (ex. : personnes à charge ou emploi rémunéré). Des chercheurs sont d'avis que les collèges ignorent les besoins des étudiants adultes et les difficultés qu'ils vivent (Fairchild, 2003). Pour Doray et al. (2005), plusieurs des problèmes vécus par les étudiants adultes dans les collèges québécois sont « ancrés dans le régime éducatif collégial actuel, qui tarde à prendre en compte les conditions d'apprentissage de ces adultes » (p. 82).

Les frontières entre ces ensembles sont généralement ténues et poreuses. Par exemple, une difficulté d'ordre situationnel liée à la conciliation des études et des obligations parentales peut être liée de près aux règles institutionnelles d'un programme d'études concernant le nombre d'absences que peut se permettre un parent étudiant durant un semestre. Ainsi ces obstacles sont intimement liés, s'entremêlent et se potentialisent entre eux pour façonner le parcours scolaire des étudiants adultes.

Méthodologie

Cet article s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (de 2020 à 2023) réalisée auprès d'un échantillon de départ admissible au suivi longitudinal de 1 015² étudiants âgés de 24 ans et plus (moyenne = 32,7 ans; écart-type = 8,2 ans; médiane = 30 ans) inscrits dans 25 cégeps répartis dans toutes les régions du Québec. Ceux-ci déclarent à 72,2 % être de genre féminin, à 26,8 % de genre masculin et à 1,0 % non binaires. Les étudiantes sont surreprésentées dans notre échantillon par rapport à la population adulte du réseau collégial (environ 62 %). La majorité (58,8 %) n'a pas d'enfant et 41,2 % déclarent avoir des enfants à charge. Il est à noter que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses (46,9 %) que les hommes (27,4 %) à déclarer avoir des enfants à charge. La majorité des participants (58,3 %) occupent un emploi rémunéré pendant les études, alors que 41,7 % sont sans emploi.

Au semestre d'automne 2020, tous les étudiants âgés de 24 ans et plus nouvellement inscrits dans l'un des collèges participants ont été invités par le biais de la plateforme pédagogique de leur établissement à répondre à un questionnaire en ligne sur la plateforme Survey Monkey. Il s'agit d'un échantillon de volontaires. Les étudiants intéressés ont répondu au premier questionnaire et ont été invités à le faire pour les quatre semestres subséquents, pour un total de cinq questionnaires. Ces cinq questionnaires ont permis de faire le suivi auprès d'un même échantillon de participants à des moments différents pour obtenir des renseignements sur des situations, des perceptions, des événements, etc. Environ la moitié des collectes de données a été marquée par des contextes particuliers : COVID-19, enseignement à distance ou bimodal, confinement, absence de certaines évaluations comme l'épreuve uniforme de français, modifications au calcul de la cote de rendement (cote R) utilisée notamment pour les admissions à l'université, etc., ces contextes ayant amené des défis d'adaptation importants pour les cégépiens (Gallais et al., 2022).

L'atout premier de l'enquête longitudinale tient au fait que les données longitudinales se distinguent des données transversales par leur utilité pour décrire les changements des dynamiques des comportements (Bérard-Chagnon, 2007). À partir du deuxième moment de passation, les par-

ticipants ont été invités à identifier les difficultés vécues sur la base de 23 choix de difficultés préétablis. Les difficultés sur lesquelles les participants devaient se prononcer étaient d'ordre principalement situationnel (neuf), dispositionnel (neuf) ou institutionnel (cinq) (voir le tableau 1). Le choix des difficultés sondées a été fait en consultant d'autres enquêtes sur les étudiants adultes (Bessette, 2000; Doray et al., 2005; Langrehr et al., 2015). Cette liste de 23 difficultés n'est pas exhaustive, mais représente bien les éléments soulevés dans les écrits spécialisés. Les participants pouvaient indiquer autant de difficultés qu'ils le désiraient. Pour chacun des moments de passation, le nombre moyen de difficultés identifiées est de 7,3 pour le deuxième questionnaire, 7,3 pour le troisième questionnaire, 6,9 pour le quatrième questionnaire et 7,4 pour le cinquième questionnaire.³

Un inconvénient des enquêtes longitudinales est l'attrition, c'est-à-dire la fin prématurée de la participation d'une personne à l'enquête (Schmitz et Franz, 2002). Au cours de la recherche, 262 des 1 015 participants ont cessé de répondre aux questionnaires. Les analyses de Bérard-Chagnon (2007) suggèrent qu'un taux d'attrition cumulatif se situant entre 25 % et 40 % sur une période de trois ans peut être normalement anticipé. Avec un taux d'attrition de 25,8 %, la présente enquête se situe donc dans les proportions théoriques anticipées. Le nombre de participants est assez élevé pour assurer la « représentativité longitudinale » de l'échantillon de départ (Rose, 2000). À l'attrition s'ajoutent les participants qui se sont retirés volontairement de la recherche ($n = 14$), ceux qui ont terminé leur formation au cours de la recherche ($n = 135$) et ceux qui ont déclaré avoir abandonné les études collégiales ($n = 260$). Ces deux dernières catégories ne peuvent être associées à l'attrition, puisque les étudiants ont participé à la recherche jusqu'à la fin de leur parcours scolaire. Ces profils d'étudiants sont considérés dans les analyses. Ainsi, bien que l'échantillon de départ soit de 1 015 étudiants, le nombre de participants sur lesquels reposent les analyses concernant les difficultés est de 759 pour le deuxième questionnaire, 569 pour le troisième questionnaire, 436 pour le quatrième questionnaire et 333 pour le cinquième questionnaire.⁴

Cet article s'intéresse aux difficultés que les étudiants

2 Ce sont 1 073 étudiants adultes qui ont répondu au premier questionnaire, mais 58 d'entre eux n'ont pas fourni de coordonnées pour le suivi longitudinal.

3 Au premier questionnaire, les difficultés n'ont pas été sondées puisque les participants avaient entamé leurs études depuis seulement quelques semaines.

4 Il est à noter que 11 participants n'ont pas répondu à la question sur les difficultés au cinquième questionnaire.

adultes déclarent connaître durant leurs études, à différents moments de leur parcours scolaire, en se basant sur trois caractéristiques : 1) le genre (féminin, masculin⁵), 2) la situation parentale (avec enfants, sans enfant) et 3) l'emploi rémunéré (occuper un emploi pendant les études, ne pas avoir d'emploi). D'autres caractéristiques comme le statut de citoyeneté ou d'immigrant, le secteur d'études (pré-universitaire ou technique), la catégorie d'âge et la situation résidentielle ont été analysées. Les analyses sur ces caractéristiques n'apportent pas de résultats permettant un éclairage supplémentaire. L'article se concentre donc sur les trois caractéristiques mentionnées plus haut. Des tests statistiques du chi carré de Pearson ont été produits pour déterminer les caractéristiques par lesquelles les étudiants adultes se distinguent entre eux au regard des difficultés identifiées et pour vérifier si ces difficultés ont la même importance selon le moment de passation. Tous les résultats présentés dans cet article sont significatifs à un seuil de 1 % ($p < ,01$). Le traitement des données a été effectué avec SPSS Statistics 28.

Résultats

Le tableau 1 présente les éléments qui ont été identifiés comme des difficultés par les étudiants adultes, et ce, selon le moment de passation. Dans tous les tableaux et figures qui suivent, les difficultés sont présentées en ordre décroissant d'importance selon le résultat obtenu au deuxième questionnaire. Chacune des difficultés est associée à un ensemble d'obstacles (s = situationnel, d = dispositionnel et i = institutionnel). Les frontières entre les difficultés peuvent être parfois ténues; l'observation empirique révèle des réalités plus complexes que ce que les notions théoriques permettent de décrire. Par exemple, bien que la capacité de *gérer son temps* soit plutôt d'ordre dispositionnel, elle peut également être liée aux obstacles situationnels. Un autre exemple est le fait de *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*, qui est principalement associé aux obstacles situationnels (problèmes d'horaire), mais peut aussi relever des obstacles dispositionnels (capacité

de travailler en équipe) ou institutionnels (exigences des professeurs).

Dans un premier temps, il est possible d'observer que les difficultés identifiées par les étudiants adultes peuvent être principalement associées aux obstacles situationnels : *maintenir de saines habitudes de vie, trouver du temps pour se reposer, maintenir une vie sociale, faire les tâches ménagères, concilier études et travail rémunéré, trouver le temps pour faire des travaux hors classe*. À celles-ci s'ajoutent *gérer son stress* et *gérer son temps*, qui relèvent des obstacles dispositionnels. Ainsi, ce sont des difficultés d'ordre situationnel qui sont plus fréquemment mentionnées, suivies de difficultés d'ordre dispositionnel, et les difficultés d'ordre institutionnel arrivent en dernier, identifiées dans des proportions nettement moins élevées. Rappelons toutefois ici la porosité des frontières entre les types d'obstacles pour ne pas perdre de vue que ces derniers s'entremêlent et se potentialisent entre eux. Si par exemple le fait de concilier les études et des responsabilités professionnelles est problématique dans la gestion de l'horaire et dans le maintien de l'hygiène de vie des étudiants adultes, cela peut aussi être lié avec le fait que l'institution ne reconnaît pas pleinement la diversité des populations étudiantes.

Dans un deuxième temps, il est possible d'observer que des difficultés sont stables d'un semestre à l'autre, alors que d'autres prennent ou perdent de l'importance. Lorsqu'elles prennent de l'importance ou qu'elles en perdent, les différences sont généralement observées entre les résultats du deuxième questionnaire et ceux de l'un ou l'autre des questionnaires subséquents. Il n'y a généralement pas de différence significative en ce qui concerne l'importance que prennent ou perdent les diverses difficultés entre les troisième, quatrième et cinquième semestres d'inscription. D'abord, 11 des 23 difficultés sondées demeurent stables. Également, d'autres vont être marquées par un changement ponctuel durant le parcours scolaire. C'est le cas de la difficulté relative au fait de *faire les tâches ménagères*, qui a pris de l'ampleur au cinquième questionnaire. D'autres difficultés (*concilier études et travail rémunéré, concilier études et obligations parentales* et *s'investir dans les études selon les exigences du programme*) sont assez stables, avec une légère variation au troisième ou quatrième questionnaire. Ensuite, quatre difficultés prennent de l'importance au fil des semestres. Il s'agit de *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*, *d'être capable de réaliser les travaux*, *de s'occuper des personnes à charge* et *d'endurer le manque de discipline en classe*. Enfin, quatre

5 Le questionnaire permettait aux participants d'exprimer une autre appartenance sexuelle ou de genre. Vu le nombre peu élevé de participants ($n = 11$) ayant choisi cette option, les analyses concernant cette variable ont été effectuées en tenant compte seulement de deux catégories : féminin et masculin.

Tableau 1

Difficultés identifiées par les étudiants adultes selon le moment de passation

| Difficultés sondées | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 |
|-----------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| | n = 759 % | n = 569 % | n = 436 % | n = 333 % |
| Maintenir de saines habitudes de vie (s) | 66,8 | 64,7 | 65,4 | 66,7 |
| Trouver du temps pour me reposer (s) | 65,9 | 59,6 | 59,4 | 62,5 |
| Gérer mon stress (d) | 58,5 | 51,3* | 46,3* | 50,8* |
| Maintenir une vie sociale (s) | 56,5 | 54,7 | 51,6 | 58,3 |
| Faire les tâches ménagères (s) | 53,4 | 58,0 | 53,4 | 66,7* |
| Gérer mon temps (d) | 49,9 | 47,5 | 44,5 | 51,7 |
| Concilier études et travail rémunéré (s) | 46,5 | 39,5 | 36,0* | 41,1 |
| Trouver le temps pour faire les travaux hors classe (s) | 43,7 | 42,7 | 41,1 | 48,3 |
| Concilier études et obligations parentales (s) | 35,4 | 28,5* | 29,6 | 33,6 |
| Développer des relations avec d'autres étudiant(e)s (d) | 33,1 | 28,1 | 24,3* | 16,5** |
| Me préparer pour les évaluations (d) | 31,8 | 34,4 | 34,2 | 36,3 |
| Retenir la matière (problème de mémoire) (d) | 25,8 | 28,5 | 25,0 | 23,7 |
| Réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiant(e)s (s) | 25,2 | 37,3* | 36,7* | 37,2* |
| Être capable de réaliser mes travaux (d) | 24,6 | 29,7 | 31,9* | 33,0* |
| Comprendre la matière (d) | 18,7 | 12,0* | 11,0* | 9,3* |
| M'investir dans mes études selon les exigences du programme (i) | 17,4 | 22,1 | 24,5* | 21,6 |
| M'occuper des personnes à ma charge (s) | 15,0 | 20,9* | 20,9* | 23,1* |
| Prendre des notes pendant les cours (d) | 14,4 | 14,6 | 11,7 | 12,6 |
| M'adapter sur le plan technologique (d) | 14,4 | 9,0* | 7,3* | 6,9%* |
| M'adapter aux exigences des professeur(e)s (i) | 11,7 | 16,5 | 11,5 | 12,6 |
| Endurer le manque de discipline en classe (i) | 9,9 | 18,5* | 17,4* | 18,3* |
| Me familiariser avec les exigences de mon programme (i) | 8,3 | 7,7 | 6,7 | 8,7 |
| Me familiariser avec les règles du collège (i) | 2,2 | 2,6 | 1,4 | 1,5 |

* différence significative (< ,01) avec le deuxième questionnaire

** différence significative (< ,01) avec le deuxième questionnaire et le questionnaire précédent

autres difficultés perdent de l'importance : *gérer son stress, développer des relations avec d'autres étudiants, comprendre la matière et s'adapter sur le plan technologique.*

Distinction des difficultés selon différentes caractéristiques des étudiants adultes

Les prochains résultats vont permettre d'approfondir les difficultés identifiées selon diverses caractéristiques des étudiants adultes : le genre, l'occupation d'un emploi rémunéré

pendant les études et la situation de parentalité. Comme il a été vu à la section précédente que la variation des difficultés s'observe principalement entre les réponses fournies au deuxième et au troisième questionnaire, seuls ces deux moments de passation sont comparés ici. Également, pour des fins de concision, les figures qui suivent présentent seulement les résultats concernant les 15 difficultés pour lesquelles des différences significatives sont observées.

Distinctions selon le genre

Les figures 1 et 2 illustrent les difficultés identifiées par les étudiants adultes selon le genre. D'abord, la figure 1 permet d'observer que l'ordre dans lequel se classent les difficultés est assez semblable peu importe le genre des étudiants, sauf pour un élément, celui qui concerne le fait de *faire les tâches ménagères*, qui arrive au quatrième rang pour les étudiantes et au septième rang pour les étudiants. Ensuite, les étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses à identifier la grande majorité des difficultés sondées. On constate des différences significatives entre les étudiantes et les étudiants à un seuil de 1 % pour les difficultés suivantes : *maintenir de saines habitudes de vie* ($X^2 = 12,819$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *trouver du temps pour me reposer* ($X^2 = 18,783$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *gérer mon stress* ($X^2 = 11,288$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *faire les tâches ménagères* ($X^2 = 46,993$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *trouver le temps pour faire les travaux hors classe* ($X^2 = 18,476$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *concilier études et obligations parentales* ($X^2 = 20,761$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *me préparer pour les évaluations* ($X^2 = 10,406$ ($dl = 1$); $p = ,001$), *m'investir dans mes études selon les exigences du programme* ($X^2 = 7,847$ ($dl = 1$); $p = ,005$).

Également, au regard de la figure 2, il est possible d'observer que des difficultés varient dans le temps, notamment pour les étudiantes. Pour ces dernières, trois difficultés ont pris de l'importance entre le deuxième et le troisième questionnaire : *m'occuper des personnes à ma charge* (de 16,7 % à 23,6 %) ($X^2 = 7,484$ ($dl = 1$); $p = ,006$), *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 27,0 % à 38,5 %) ($X^2 = 14,819$ ($dl = 1$); $p < ,001$), et *endurer le manque de discipline en classe* (de 9,8 % à 17,7 %) ($X^2 = 13,252$ ($dl = 1$); $p = ,0002$). Pour les étudiantes, quatre difficultés ont perdu de l'importance : *gérer mon stress* (de 61,9 % à 53,2 %) ($X^2 = 7,622$ ($dl = 1$); $p = ,006$), *développer des relations avec d'autres étudiants* (de 33,3 % à 25,3 %) ($X^2 = 7,483$ ($dl = 1$); $p = ,006$), *comprendre la matière* (de 19,8 % à 12,5 %) ($X^2 = 9,282$

($dl = 1$); $p = ,002$), et *m'adapter sur le plan technologique* (de 16,0 % à 9,9 %) ($X^2 = 7,626$ ($dl = 1$); $p = ,006$). Pour les étudiants, des différences sont observables pour trois difficultés, celles-ci prenant toutes de l'importance : *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 18,9 % à 34,0 %) ($X^2 = 9,545$ ($dl = 1$); $p = ,002$), *m'investir dans mes études selon les exigences du programme* (de 10,6 % à 22,0 %) ($X^2 = 7,854$ ($dl = 1$); $p = ,005$) et *endurer le manque de discipline en classe* (de 10,0 % à 20,6 %) ($X^2 = 7,064$ ($dl = 1$); $p = ,008$).

Distinctions selon l'occupation d'un emploi rémunéré pendant les études

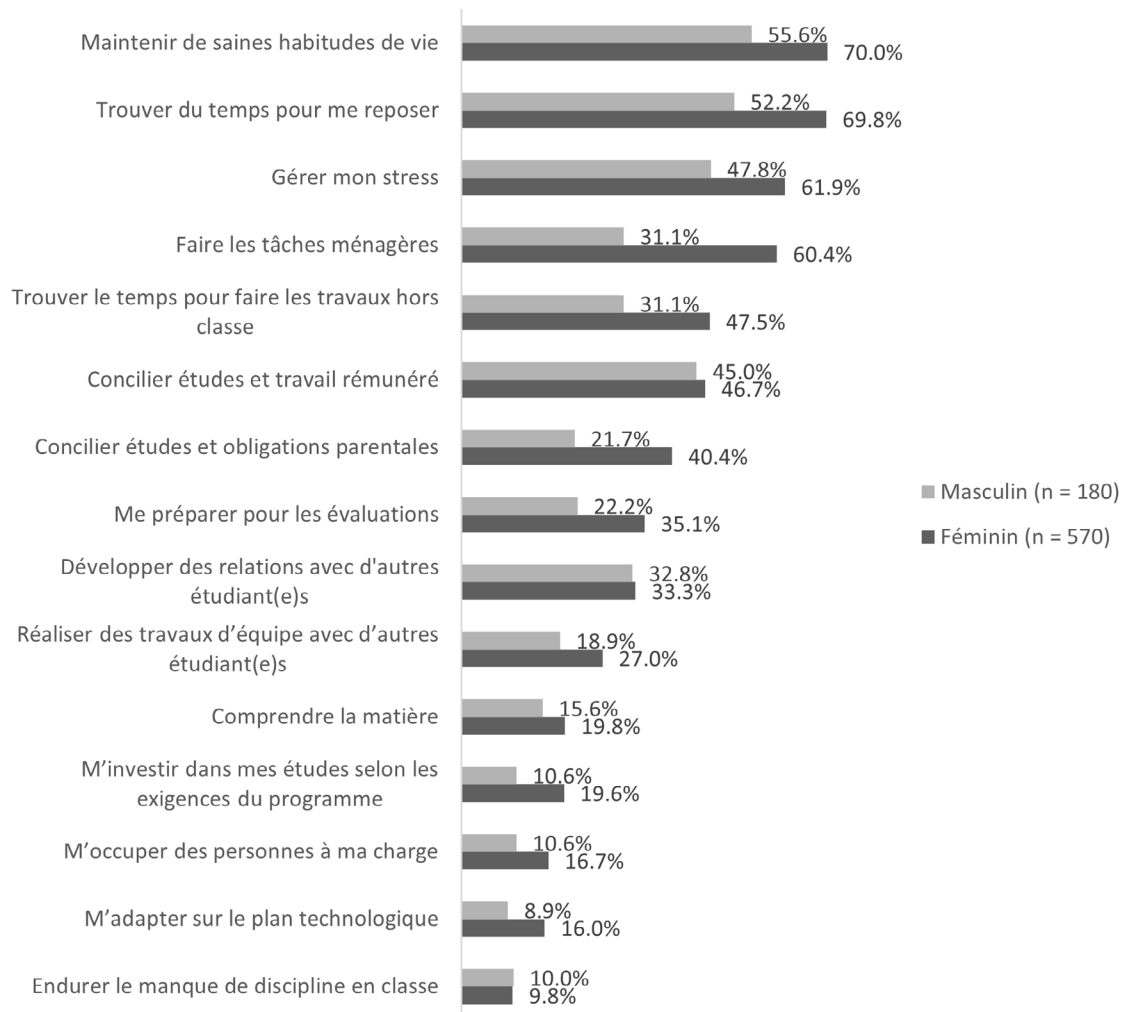
Les figures 3 et 4 illustrent les difficultés identifiées par les étudiants adultes selon qu'ils ont déclaré ou non occuper un emploi rémunéré durant leurs études.

D'abord, la figure 3 permet d'observer que l'ordre dans lequel se classent les difficultés est semblable, sauf pour trois d'entre elles. Pour chacune de ces difficultés, il y a une différence statistiquement significative entre les étudiants occupant un emploi et ceux sans emploi. Pour les étudiants occupant un emploi, *concilier études et travail rémunéré* arrive en première position, alors que cette difficulté se positionne évidemment en queue de la liste pour ceux qui n'ont pas d'emploi ($X^2 = 460,616$ ($dl = 1$); $p < ,001$). Pour les deux autres difficultés, elles sont davantage identifiées par les étudiants qui n'occupent pas d'emploi. *Concilier études et obligations parentales* arrive en 5e position pour les étudiants sans emploi et en 9e position pour ceux qui ont un emploi ($X^2 = 46,646$ ($dl = 1$); $p < ,001$). Il en va de même pour la difficulté relative au fait de *s'occuper des personnes à charge* qui se positionne au 12e rang pour les étudiants sans emploi et au 15e rang pour ceux avec un emploi ($X^2 = 14,407$ ($dl = 1$); $p < ,001$).

La comparaison des données des figures 3 et 4 permet d'observer que des difficultés varient dans le temps. Pour les étudiants adultes qui occupaient un emploi rémunéré pendant leurs études lors de la passation de chacun des questionnaires, six difficultés sont marquées par des différences significatives entre les questionnaires 2 et 3. D'abord, trois difficultés prennent de l'importance : *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* (de 22,4 % à 36,9 %) ($X^2 = 19,002$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *s'investir dans les études selon les exigences du programme* (de 16,7 % à 24,4 %) ($X^2 = 6,779$ ($dl = 1$); $p = ,009$) et *endurer le manque de discipline en classe* (de 9,6 % à

Figure 1

Difficultés identifiées selon le genre, questionnaire



20,9 %) ($X^2 = 18,939$ ($df = 1$); $p < ,001$). Ensuite, trois autres difficultés apparaissent moins importantes avec le temps : *concilier études et travail rémunéré* (de 76,8 % à 61,3 %) ($X^2 = 21,226$ ($df = 1$); $p < ,001$), *trouver du temps pour me reposer* (de 68,2 % à 58,4 %) ($X^2 = 7,732$ ($df = 1$); $p = ,005$) et *s'adapter sur le plan technologique* (de 12,7 % à 7,0 %) ($X^2 = 6,953$ ($df = 1$); $p = ,008$). Quant aux étudiants sans emploi, une seule difficulté est marquée par une différence significative : *s'occuper des personnes à charge*, identifiée par 19,5 % des étudiants au deuxième questionnaire, alors qu'ils étaient 29,3 % à l'indiquer au troisième questionnaire ($X^2 = 7,223$ ($df = 1$); $p = ,007$).

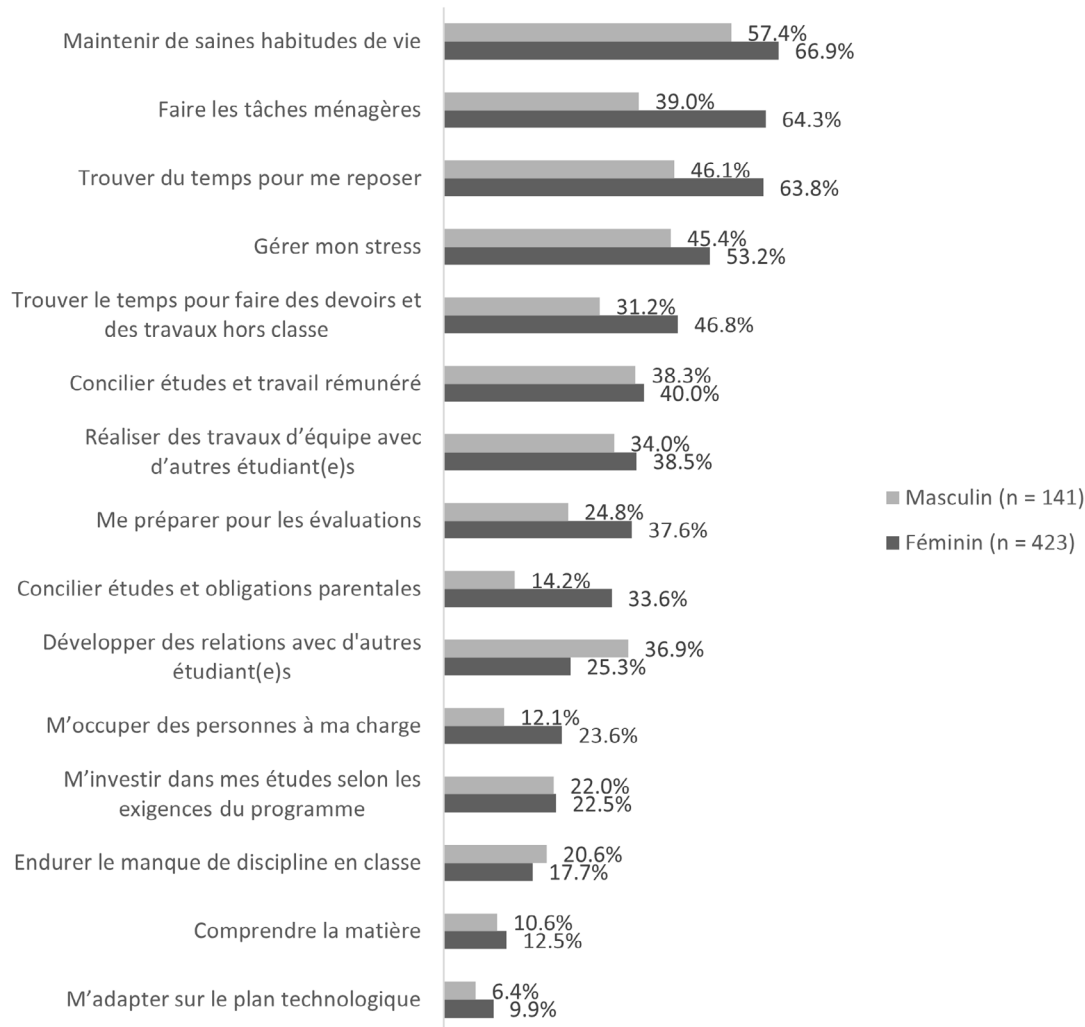
Distinctions selon la situation de parentalité

Les figures 5 et 6 illustrent les difficultés identifiées par les étudiants adultes selon qu'ils ont déclaré avoir ou non des enfants à charge.

D'abord, la figure 5 permet d'observer que l'ordre dans lequel se classent les difficultés est assez différent pour quelques-unes d'entre elles. Notamment, les étudiants en situation de parentalité identifient davantage comme difficultés *concilier études et obligations parentales* (1re position comparativement à la 15e position pour ceux sans

Figure 2

Difficultés identifiées selon le genre, questionnaire 3



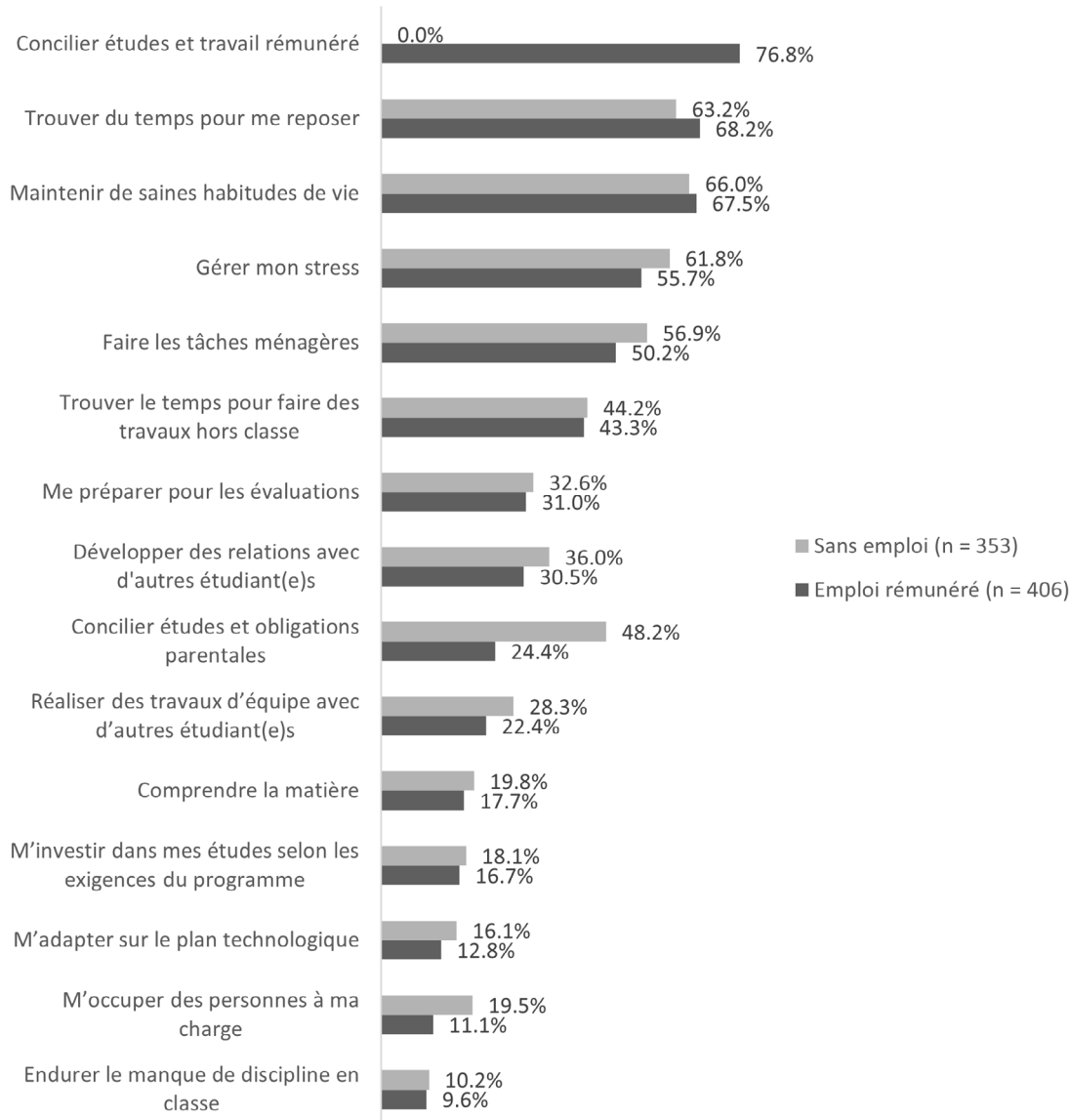
enfant) et *s'occuper des personnes à charge* (7e position comparativement à la 14e position). Pour leur part, les étudiants sans enfant identifient prioritairement trouver difficile de *concilier études et travail rémunéré* (4e position comparativement à la 7e position), *développer des relations avec d'autres étudiants* (7e position comparativement à la 10e position) et *m'investir dans mes études selon les exigences du programme* (10e position comparativement à la 14e position).

Bien que le classement de ces difficultés puisse être différent selon les étudiants qui ont des enfants à charge

ou non, des différences significatives sur le plan statistique sont observables pour quelques-unes d'entre elles. Les parents étudiants sont proportionnellement plus nombreux à identifier comme difficultés : *concilier études et obligations parentales* ($X^2 = 555,110$ ($dl = 1$); $p < ,001$), *faire les tâches ménagères* ($X^2 = 13,345$ ($dl = 1$); $p < ,002$) et *s'occuper des personnes à charge* ($X^2 = 123,938$ ($dl = 1$); $p < ,001$). Aussi, même si le positionnement de l'importance de deux difficultés est semblable, les parents étudiants sont proportionnellement plus nombreux à identifier le fait de *trouver du temps pour se reposer* ($X^2 = 18,783$

Figure 3

Difficultés identifiées selon l'emploi rémunéré, questionnaire 2



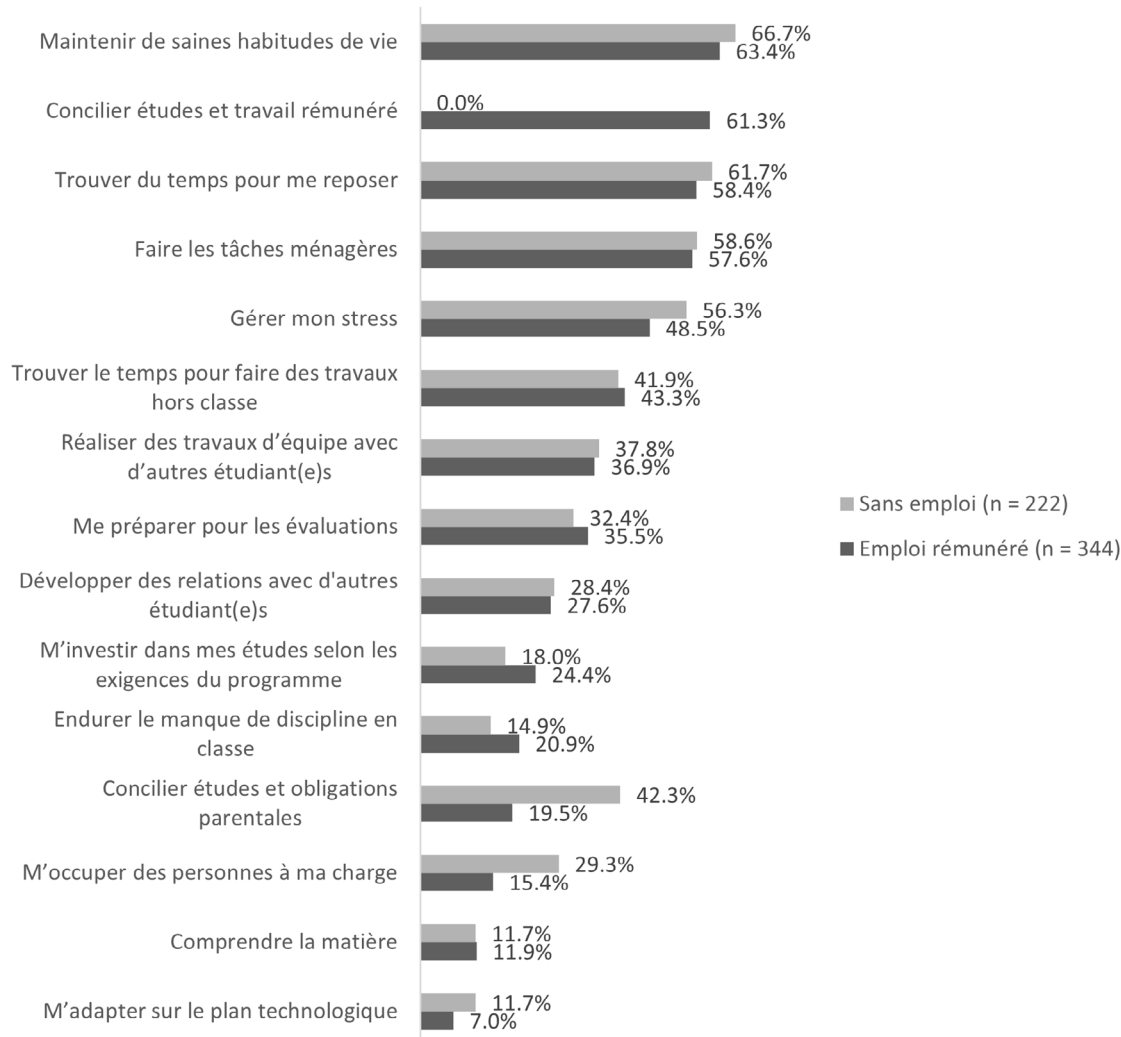
($dl = 1$); $p < ,001$) et de trouver le temps pour faire les travaux hors classe ($X^2 = 18,476$ ($dl = 1$); $p < ,001$). Pour les étudiants sans enfant, seule la difficulté concilier études et travail rémunéré montre une différence significative qui les distingue des parents étudiants ($X^2 = 29,015$ ($dl = 1$); $p < ,001$).

La comparaison des données des figures 5 et 6 permet de constater que certaines difficultés varient dans le temps. D'abord, pour les parents étudiants, deux difficul-

tés prennent de l'importance : s'occuper des personnes à charge (de 32,0 % à 44,9 %) ($X^2 = 9,586$ ($dl = 1$); $p = ,002$) et réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants (de 23,8 % à 36,8 %) ($X^2 = 10,890$ ($dl = 1$); $p = ,0009$). Aussi, pour ces étudiants, deux difficultés prennent moins d'importance avec le temps : concilier études et obligations parentales (de 82,4 % à 67,9 %) ($X^2 = 15,692$ ($dl = 1$); $p < ,001$) et comprendre la matière (de 20,1 % à 9,4 %) ($X^2 = 11,683$ ($dl = 1$); $p = ,0006$). Ensuite, pour les étudiants

Figure 4

Difficultés identifiées selon l'emploi rémunéré, questionnaire 3



sans enfant, seule la difficulté relative au fait de *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* prend de l'importance entre le deuxième questionnaire (26,1 %) et le troisième questionnaire (37,6 %) ($X^2 = 11,690$ ($df = 1$); $p = ,006$).

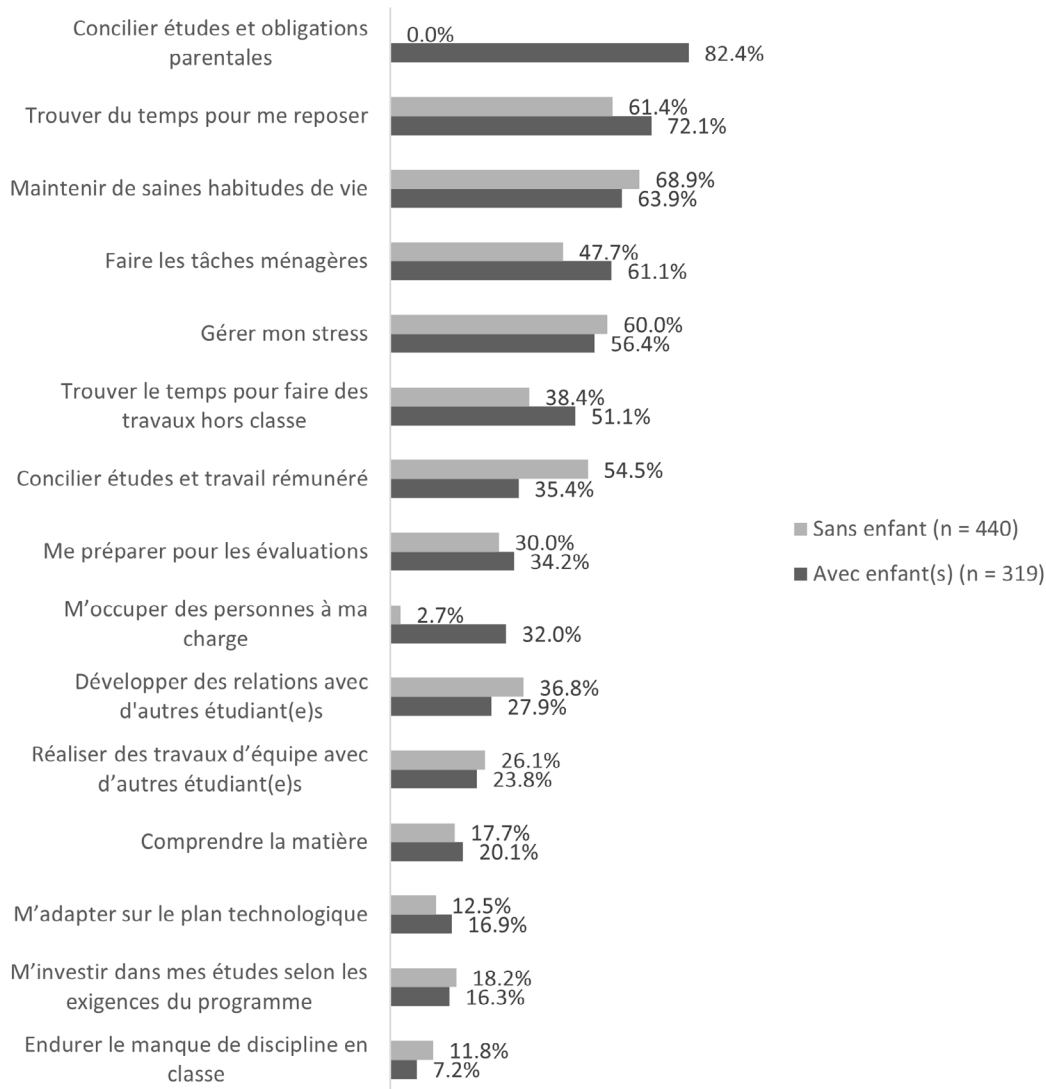
Discussion

Les résultats des analyses révèlent que ce sont les difficultés situationnelles qui sont les plus fréquemment identifiées par les étudiants adultes, suivies des difficultés disposition-

nelles et, dans une importance moindre, des difficultés institutionnelles. Il faut souligner que ces difficultés s'influencent mutuellement et qu'elles se potentialisent entre elles. Par exemple, des difficultés situationnelles concernant les différents rôles que peuvent occuper les étudiants adultes, notamment la conciliation entre études, travail et famille, peuvent être exacerbées par des difficultés institutionnelles (Keith, 2007). Ainsi, pour les cégépiens adultes, ce sont les enjeux de la coordination et de l'organisation de leurs différentes responsabilités qui semblent apporter le plus de difficultés. Le manque de temps exprimé par les étudiants

Figure 5

Difficultés identifiées selon la situation de parentalité, questionnaire 2



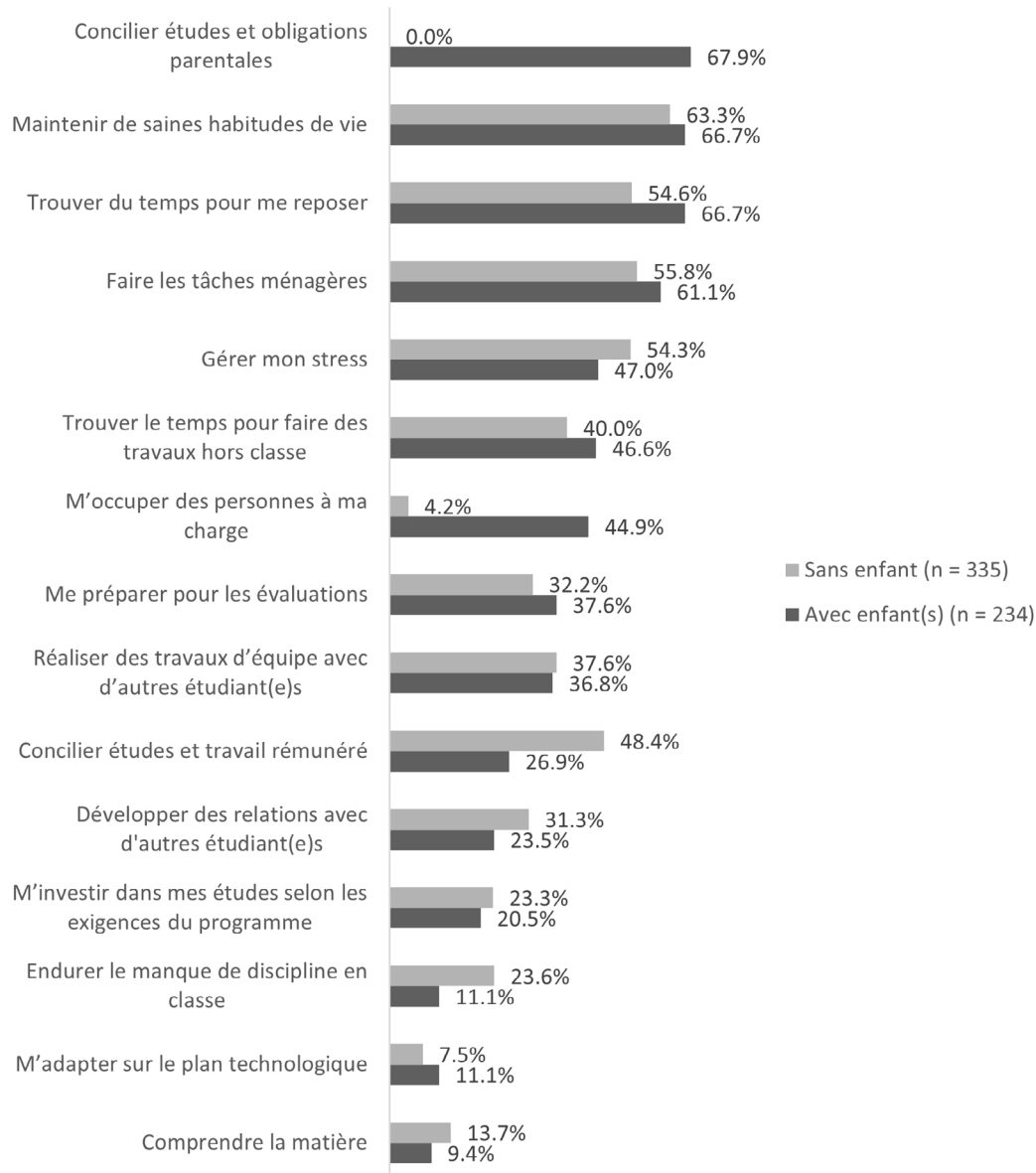
adultes se manifeste dans le temps disponible à consacrer aux études, au travail (qui entraîne des problèmes financiers) et à la famille (moins d'implication auprès des enfants et du partenaire de vie), dans le maintien des activités sociales, dans une réorganisation quotidienne du mode de vie, dans l'augmentation du stress, dans des problèmes de sommeil, et dans les habitudes alimentaires (temps pour cuisiner et bien s'alimenter).

L'environnement éducatif des établissements d'ensei-

gnement postsecondaire comme milieu d'accueil des étudiants adultes mérite dès lors d'être étudié et mieux compris. En effet, le système d'éducation semble surtout conçu pour les apprenants dont les études constituent la seule activité ou l'activité principale, et les défis rencontrés par les étudiants adultes sont souvent ignorés (Howard Sims et Barnett, 2015; Julien et Gosselin, 2015). Par exemple, des mesures pédagogiques et institutionnelles trop rigides pour les étudiants adultes illustreraient le peu de prise en

Figure 6

Difficultés identifiées selon la situation de parentalité, questionnaire 3



compte du système pour favoriser l'inclusion de ce profil d'étudiants en fonction de leurs responsabilités et obligations extrascolaires. Ainsi les difficultés institutionnelles pourraient exacerber l'effet des difficultés situationnelles.

Parmi les profils d'étudiants adultes étudiés, deux identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants. Ces résultats

suggèrent, comme l'ont souligné Lin (2016) et Robertson (2020), la nécessité d'analyser spécifiquement les besoins et les enjeux concernant les étudiantes adultes, qui vivent des situations qui sont fort probablement différentes de celles de leurs pairs masculins. Lin (2016) souligne également que les étudiantes adultes éprouvent de la difficulté à jongler avec leurs rôles d'étudiante, de mère, de conjointe.

Les étudiantes adultes expriment plus de limites en termes de temps et d'énergie à consacrer à leurs études, et ce, en raison de leur investissement au sein de leur famille. Il semble que des mesures institutionnelles et des accommodements favorisant une meilleure flexibilité de leur emploi du temps et de leur horaire de cours favoriseraient l'arrimage de leurs différentes obligations. Les contraintes quant à la présence aux cours et aux horaires représentent d'ailleurs des irritants pour les parents étudiants (Larue et al., 2005). À cet égard, on trouve dans les écrits gouvernementaux (Ministère de la Famille, 2021; Secrétariat à la jeunesse, 2016) différents énoncés exprimant une volonté politique de soutenir les jeunes parents dans la conciliation des responsabilités familiales, des études et du travail.

L'analyse longitudinale montre que quatre difficultés gagnent de l'importance pour l'ensemble des étudiants adultes d'un semestre à l'autre : *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants, être capable de réaliser les travaux, s'occuper des personnes à charge et endurer le manque de discipline en classe*. D'abord, deux de ces difficultés (*s'occuper des personnes à charge* et *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants*) sont situationnelles. Le temps et l'organisation qu'exigent les personnes à charge, dans la majorité du temps des enfants, et le fait de réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants, parfois avec différentes équipes d'étudiants dans divers cours, prennent de l'importance au fil du temps. Ce sont pour ces étudiants les enjeux organisationnels qui accentuent ces difficultés. Ensuite, la difficulté *être capable de réaliser les travaux* est dispositionnelle, mais peut aussi être envisagée sous l'angle situationnel : la difficulté à réaliser les travaux peut être due au manque de temps. D'ailleurs, la difficulté *trouver le temps pour faire des travaux hors classe* est mentionnée de manière assez stable par une proportion d'étudiants oscillant entre 41 % et 48 % selon le moment de passation du questionnaire. Enfin, une difficulté d'ordre institutionnel prend de l'importance au fil des semestres : *endurer le manque de discipline en classe*.

Les difficultés *réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants* et *endurer le manque de discipline en classe*, qui gagnent en importance d'un semestre à l'autre, font écho aux relations des étudiants adultes avec les étudiants plus jeunes. Ces deux difficultés font consensus et prennent de l'importance chez les étudiants adultes, peu importe leurs caractéristiques relatives au genre, à la situation parentale ou au travail rémunéré. Aussi, les étudiants adultes au collégial perçoivent plutôt négativement leurs pairs plus jeunes. Ils leur reprochent notamment un manque

d'assiduité dans leur travail scolaire, une faible maturité, et insistent sur les difficultés associées à la réalisation des travaux d'équipe.

L'analyse longitudinale montre également que quatre difficultés perdent en importance d'un semestre à l'autre : *gérer son stress, développer des relations avec les autres étudiants, comprendre la matière et s'adapter sur le plan technologique*. Chez les étudiantes, ce sont d'ailleurs les quatre difficultés qui perdent de l'importance durant le parcours collégial. On observe également une baisse des difficultés déclarées en ce qui a trait à l'adaptation sur le plan technologique pour les étudiants en situation d'emploi, et moins de difficultés à comprendre la matière chez ceux en situation de parentalité. Ces quatre difficultés sont d'ordre dispositionnel. Ainsi, il est possible de constater que les difficultés d'ordre dispositionnel prennent moyennement d'importance au début du parcours scolaire et que la moitié d'entre elles perdent en importance d'un semestre à l'autre. Les difficultés que vivent les étudiants adultes ont beaucoup moins à voir avec leurs qualités et aptitudes intrinsèques quant à leurs compétences d'étudiants ou leurs capacités d'apprentissage qu'avec des aspects organisationnels relatifs à la conciliation des différentes dimensions de leur vie et au manque de temps. Il est à noter que pour les étudiants occupant un emploi et pour ceux en situation de parentalité, les difficultés relatives à la conciliation du travail et des études ou à la conciliation des obligations familiales et des études s'atténuent au fil du parcours scolaire. Est-ce que ces étudiants arrivent à trouver davantage de soutien pour les aider dans leurs efforts de conciliation ou apprennent-ils tout simplement à « vivre avec »?

Ces résultats permettent de prendre conscience des difficultés qui marquent le parcours scolaire des cégépiens adultes et de mettre en exergue l'importance de prendre en compte différentes caractéristiques chez les étudiants adultes pour comprendre leurs réalités. Les étudiants adultes sont souvent comparés à leurs pairs plus jeunes, mais rarement entre eux, alors qu'ils ne forment pas un groupe homogène (Fragoso et al., 2013).

Conclusion

L'objectif de cet article était d'explorer l'importance de différentes difficultés dans l'expérience d'études collégiales d'étudiants adultes et de voir comment ces difficultés changent durant le parcours scolaire. Pour cela, l'article s'appuie sur les données d'une enquête longitudinale (de

2020 à 2023) réalisée auprès de 1 015 étudiants adultes inscrits dans 25 cégeps qui se sont prononcés sur des difficultés situationnelles, dispositionnelles ou institutionnelles rencontrées durant leur parcours scolaire. Bien que l'ordre collégial québécois soit singulier, les résultats obtenus peuvent être mis en relation avec d'autres travaux réalisés au Canada auprès de cette population étudiante (Ciplef, 2015; Fritz et van Rhijn, 2019; Panacci, 2015 et 2017), et peuvent susciter la réflexion et inspirer des interventions pour soutenir ce profil d'étudiants dans tous les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens.

Les analyses révèlent que ce sont les difficultés situationnelles qui sont les plus fréquemment identifiées par les étudiants adultes, dont certaines (*réaliser des travaux d'équipe avec d'autres étudiants, être capable de réaliser les travaux, s'occuper des personnes à charge et endurer le manque de discipline en classe*) gagnent en importance durant le parcours scolaire pour l'ensemble des étudiants adultes. Elles sont suivies des difficultés dispositionnelles, qui perdent en importance durant le parcours scolaire, notamment pour les étudiantes. Les difficultés institutionnelles sont les difficultés les moins identifiées par les étudiants, mais il faut prendre en compte le fait que celles-ci s'entremêlent avec d'autres difficultés situationnelles ou dispositionnelles pouvant en accentuer les manifestations et les conséquences. Également, deux profils d'étudiants adultes identifient davantage de difficultés, notamment situationnelles : les femmes et les parents étudiants.

Cet article apporte des connaissances inédites sur les étudiants adultes au postsecondaire québécois. Malgré cela, les analyses présentées comportent quelques limites, notamment sur l'influence d'éléments contextuels qui concernent, par exemple, le contexte du retour aux études, le parcours scolaire antérieur, la situation familiale pour les parents étudiants, qui mériteraient d'être approfondis notamment sur le plan qualitatif par des entretiens semi-dirigés ou des groupes de discussion. Sur le plan de l'échantillonnage, les contraintes du terrain n'ont pas permis de mettre en place une stratégie d'échantillonnage probabiliste.

Par leur présence de plus en plus importante à l'enseignement collégial, leur taux de diplomation plus faible, leur diversité et les difficultés qu'ils rencontrent, il semble judicieux de s'intéresser aux réalités des étudiants adultes du réseau collégial. Les résultats indiquent que deux profils d'étudiants adultes déclarent vivre plus de difficultés : les femmes et les parents étudiants. Une meilleure compréhension des étudiants adultes à l'enseignement supé-

rieur est essentielle afin de mettre en place des moyens et des stratégies pour les soutenir dans le but de favoriser la persévérance et la réussite. Il apparaît aussi nécessaire de mettre au jour des distinctions selon différentes caractéristiques (genre, lieu de naissance, situation parentale, travail rémunéré pendant les études et antécédents scolaires) des étudiants adultes, puisqu'ils ne constituent pas un groupe homogène. Aussi, d'autres travaux sont nécessaires afin de mieux comprendre comment ces difficultés peuvent influencer les décisions d'abandon des études par les étudiants adultes. Les enquêtes réalisées auprès des étudiants au postsecondaire devraient tenir compte dans leurs analyses, d'une part, des distinctions entre les étudiants plus jeunes et les étudiants adultes et, d'autre part, de différentes caractéristiques (genre, situation parentale, travail rémunéré pendant les études, etc.) qui distinguent les étudiants adultes entre eux.

Références

- Bérard-Chagnon, J. (2007). *L'attrition dans les enquêtes sociales longitudinales : le cas de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)* [Mémoire de maîtrise en démographie]. Université de Montréal.
- 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.
- Brinthaup, T. M. et Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their non-traditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62, 131-140.
- Caruth, G. D. (2014). Meeting the needs of older students in higher education. *Participatory Educational Research*, 1(2), 21-35.
- Ciplef, L. (2015). Mature students in community college: two supports to improve student success. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 60-67.
- Compton, J. I., Cox, E., et Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New directions for Student Services*, 114, 73-80.
- Cross, K. (1974). Lowering the Barriers for Adult Learners. *The Liberal Arts College and the Experienced Learner*, 1974, 2-13.

- Doray, P., Bélanger, B. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et politiques*, 54, 75-89.
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Services*, 102, 11-16.
- Fragoso, A., Goncalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. et Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Fritz, V. et van Rhijn, T. (2019). Examining the postsecondary enrolment of low-income mature students in Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 10(2), 7-20.
- Gallais, B., Blackburn, M.-È., Paré, J., Maltais, A. et Brassard, H. (2022). *Adaptation psychologique et adaptation aux études à distance des étudiants collégiaux face à la crise de la COVID-19*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
- Gauthier, M., Leblanc, P., Côté, S., Deschenaux, F., Girard, C., Laflamme, C., Magnan, M.-O. et Molgat, M. (2006). *La migration des jeunes au Québec : rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*. Observatoire Jeunes et Société; Institut national de la recherche scientifique; Urbanisation, Culture et Société.
- Gorard, S. et Selwyn, N. (1999). Switching on the learning society? Questioning the role of technology in widening participation in lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 14(5), 523-534.
- Grace, A. P. et Gouthro, P. A. (2000). Using models of feminist pedagogies to think about issues and directions in graduate education for women students. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 5-28.
- Groen, J. et Kawalilak, C. (2019). Reflections on the Adult Education Professoriate in Canada. *Education Sciences*, 9(1), 1-11.
- 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), 1-12.
- Javed, R., Qureshi, F. H. et Khawaja, S. (2022). Academic intrinsic motivation and learning engagement in mature students in private higher education institutions in the South of England. *European Journal of Education Studies*, 9(2), 1-24.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Rapport non traditionnel aux études : les règles des universités et de l'État québécois. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 45(1), 188-206.
- 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.
- Kasworm, C. E. (2014). Paradoxical understandings regarding adult undergraduate persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(2), 67-77.
- Keith, P. M. (2007). Barriers and nontraditional students' use of academic and social services. *College Student Journal*, 41(4), 1123-1127.
- 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.
- Larue, A., Malenfant, M. et Jetté, M. (2005). *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue*. Rapport de recherche FQRSC. CSSS de la Vieille-Capitale.
- Levin, J. S. (2007). *Nontraditional students and community colleges: the conflict of justice and neoliberalism*. Palgrave Macmillan.
- Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*, 6(2), 119-126.
- 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.
- Magro, K. (2008). Exploring the experiences and challenges of adults from war-affected backgrounds: New directions for literacy educators. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(1), 24-33.
- Markle, G. (2015). Factors influencing persistence among nontraditional university students. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 267-285.

- Ministère de la Famille. (2021). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec.
- Norman, M. et Hyland, T. (2003). The role of confidence in lifelong learning. *Educational Studies*, 29(2-3), 261-272.
- Panacci, A. G. (2015). Adult Students in Higher Education: Classroom Experiences and Needs. *College Quarterly*, 18(3), 1-17.
- Panacci, A. G. (2017). Adult students in mixed-age post-secondary classrooms: implications for instructional approaches. *College Quarterly*, 20(2), 1-30.
- Robertson, D. L. (2020). Adult students in U.S. higher education: an evidence-based commentary and recommended best practices. *Innovative Higher Education*, 45, 121-134.
- Rose, D. (2000). *Researching social and economic change. The uses of household panel studies*. Routledge.
- Schmitz, N. et Franz, M. (2002). A bootstrap method to test if study dropouts are missing randomly. *Quality and Quantity*, 36(1), 1-16.
- Secrétariat à la jeunesse. (2016). *Politique québécoise de la jeunesse 2030*. Gouvernement du Québec.
- Shelton, J. M. (2021). *Situational, institutional, dispositional barriers faced by nontraditional students in their access and pursuit of higher education* [Thèse de doctorat en Educational leadership]. Trident University International.
- Shillingford, S. et Karlin, N. J. (2013). The role of intrinsic motivation in the academic pursuits of nontraditional students. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 25(3), 91-102.
- Zhang, C. et Zheng, G. (2013). Profiling and supporting Adult Learners. Dans S. Leone (dir.), *Synergic integration of formal and informal e-learning environments for adult lifelong learners* (p. 1-23). IGI Global.

Contact Information

Éric Richard
erichard@cvm.qc.ca