



Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/719557-deguire-integration-adultes-etudes-rosemont-PAREA-1996.pdf>
Rapport PAREA, Collège de Rosemont, 1996.
notes de numérisation:les pages blanches ont été retirées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Intégration des adultes

aux études à temps plein

719557
Ex. 2

EX-2

Carole Deguire, M.Ps.

Intégration des adultes aux études à temps plein

Carole Deguire

avec la collaboration de :

Hélène Duval

Maurice Lévesque

Salah Zaabat

**Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4**

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège et de son auteur.

Sans intention de discrimination, le genre masculin est utilisé tout au long du texte par l'auteur.



30000007195583

Ce document est en vente au Collège de Rosemont au montant de 20 \$, incluant taxes et frais de manutention.

Prière d'adresser votre commande postale à :

Direction des études
Service de la recherche, de l'expérimentation
et de l'encadrement pédagogique
Collège de Rosemont
6400, 16^e Avenue
Montréal (Québec) H1X 2S9

Pour renseignements:

376-1620 poste 256

71-14767
719557
EX.2

Révision linguistique : Renée Gagné et Daniel Lemieux

Mise en page : France Gravel

Dépôt légal : deuxième trimestre 1996
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN : 2-920909-87-8

JE TIENS À REMERCIER..

*La recherche "Intégration des adultes aux études à temps plein" a été réalisée en collaboration avec plusieurs personnes. Toutes les nommer est impossible. Le travail de chercheur est solitaire dit-on, mais le mérite de ce travail revient à plusieurs individus. Je tiens à dire très sincèrement **MERCI**.*

D'abord, je remercie mes collègues de travail. Tour à tour, trois collègues se sont succédés dans cette recherche. Dans un premier temps, Hélène Duval, professeure au département de Technique de recherche enquête et sondage du Collège de Rosemont; Maurice Lévesque, étudiant au doctorat en sociologie, en rédaction de thèse, et Salah Zaabat, statisticien. Avec chacun d' eux, j' ai réalisé un se-mestre de travail.

À l'étape de la recherche qualitative, nous avons rencontré en entrevue 13 informateurs-clefs. Une quarantaine d'étudiants ont participé à nos cinq groupes de discussions, ils ont été recrutés par une dizaine de professeurs et professionnels de notre collège.

Cinq collèges ont participé avec nous à cette recherche, sans oublier le collège Maisonneuve, où l'on a expérimenté le questionnaire de l'étude. Ce sont les collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Jonquière, Sainte-Foy et Trois-Rivières. Dans chacun de ces collèges, il y a eu une équipe de travail .

À l'étape de la recherche quantitative, 1817 étudiants ont répondu au questionnaire. Jennifer Vendittoli a procédé à la saisie des données et à la codification des questions ouvertes. Raynald Guérin, à la demande, nous a dépanné et considérablement aidé. Les professeurs du département de Techniques de recherche, enquête et sondage nous ont facilité la compréhension des différents tests statistiques.

Merci à Ronald Terrill pour l'échantillonnage de la recherche, à Jane-Hélène Gagnon pour l'accès aux dossiers scolaires des étudiants. Merci aux comités d'orientation composés tour à tour par une vingtaine d'intervenants. Merci à des collègues ou amis pour le soutien technique et parfois moral: Marie-Claude Belhumeur, Renée Gagné, Jacques Joli, Daniel Lemieux, Bernard Rivière. Merci pour tout à France Gravel. Merci à Daniel Tremblay pour m' avoir soutenu dans le développement de ce projet.

Sûrement ai-je oublié quelqu'un, je lui dis merci.

Carole Deguire

Sommaire

La recherche exploratoire «Intégration des adultes aux études à temps plein» est une recherche à la fois qualitative et quantitative. Cette étude a été réalisée grâce au financement du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, le programme PAREA. Six collèges participent à l'étude: Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Jonquière, Rosemont, Sainte-Foy et Trois-Rivières.

L'étude présente le portrait des adultes inscrits à temps plein, tant les adultes de l'Enseignement régulier que les adultes de l'Éducation des adultes. Un groupe contrôle, composé de jeunes en cheminement continu à l'Enseignement régulier, nous permet d'identifier les réelles distinctions entre jeunes et adultes.

La première étape de cette recherche est qualitative. Des entretiens auprès d'informateurs-clefs et des groupes de discussion auprès d'étudiants ont été tenus. Nous en concluons que les étudiants adultes sont davantage motivés; ils ont une orientation scolaire et professionnelle plus claire et plus définitive. Les clientèles adultes sont hétérogènes, toutefois elles ont en commun un sentiment d'urgence face à leurs études.

À l'aide de l'information obtenue à l'étape qualitative, nous avons conçu un questionnaire en vue de la deuxième étape, l'étude quantitative. Au total, 1817 étudiants des six collèges ont complété le questionnaire auto-administré; c'est un taux de réponses de 57 %. Les résultats sont pondérés selon le sexe.

L'étude quantitative corrobore plusieurs conclusions de l'étude qualitative. Toutefois, il y a beaucoup moins de différences entre les jeunes et les adultes que l'étape qualitative le laisse croire. Les adultes sont bien intégrés à leur collège; ils apprécient l'enseignement reçu; ils sont fiers d'être étudiants; ils sont très satisfaits. Nous avons aussi remarqué qu'au moins le tiers des étudiants rencontrent des difficultés d'intégration.

L'étude «Intégration des adultes aux études à temps plein» présente le portrait des adultes aux études à temps plein. Les résultats sont multiples et intéressants. Ils témoignent des attentes nombreuses des étudiants, notamment celles à l'égard de leurs enseignants. L'examen des résultats nous indique plusieurs pistes d'action et de recherche.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre I - La problématique de l'intégration	3
1.1 La diversité des clientèles	5
1.2 Des chiffres à l'appui	6
1.3 Définition de la clientèle adulte	10
1.4 Caractéristiques distinguant les jeunes des adultes	11
1.5 Andragogie et pédagogie	13
1.6 Des modèles intégrateurs	14
1.7 Continuum décrochage - intégration	15
1.8 Intégration des adultes aux études à temps plein	23
Chapitre II - Les aspects méthodologiques	25
2.1 Les considérations déontologiques	27
2.2 Les choix méthodologiques de l'étape qualitative	29
2.2.1 Les rencontres avec les informateurs-clefs	29
2.2.2 Les entrevues de groupe	30
2.2.3 L'analyse des données	30
2.3 Le questionnaire et les autres sources d'information	31
2.3.1 L'élaboration du questionnaire	31
2.3.2 Les principales dimensions et variables de la recherche	32
2.3.3 La validation du questionnaire	33
2.3.4 Autres sources d'informations	33
2.4 Les aspects méthodologiques de l'analyse quantitative	34
2.4.1 Le portrait de la population	34
2.4.2 Stratification de la population	35
2.4.3 Collecte de données	36
2.4.4 Bilan de la collecte	36
2.4.5 Saisie des données	38
2.4.6 Redressement de l'échantillon	39
2.4.7 Analyse des données	39
Chapitre III - Les résultats qualitatifs	41
3.1 La diversité de la clientèle	43
3.1.1 à temps plein et à temps partiel	43
3.1.2 à l'Enseignement régulier et à l'Éducation des adultes	44
3.1.3 l'âge	44
3.1.4 leur lieu de provenance	45
3.1.5 les clientèles jeunes et les clientèles adultes	45
3.2 Résumé des entretiens	45
3.3 Modalités de différenciation des étudiants adultes et jeunes	46
Chapitre IV - Les résultats quantitatifs	49
4.1 L'objet de l'étude	51

4.1.1	Groupes et sous-groupes	51
4.1.2	Programme d'études	52
4.1.3	Les limites de l'étude	53
4.2	Le questionnaire	55
4.2.1	Dimensions, indicateurs et questions correspondantes	56
4.3	Caractéristiques sociodémographiques	58
4.3.1	L'âge	58
4.3.2	Le sexe	58
4.3.3	L'origine	58
4.3.4	Lieu de résidence	59
4.3.5	La situation d'emploi	60
4.3.6	Les revenus	61
4.4	Cheminement scolaire des étudiantes et étudiants	63
4.4.1	Études secondaires	63
4.4.2	Interruption des études	64
4.4.3	Première expérience collégiale	65
4.4.4	Orientation	65
4.4.5	Motivation	66
4.4.6	Attitudes et perceptions quant au cheminement scolaire	67
4.4.7	Session hiver 1995	67
4.4.8	Résultats au collégial	70
4.4.9	Résumé	71
4.5	L'accueil et les services de votre cégep	72
4.6	Les interactions humaines et sociales	74
4.6.1	Les classes multiâges	74
4.6.2	Les relations avec les pairs et la famille	74
4.6.3	Intégration au collège	75
4.6.4	Support de l'entourage	75
4.6.5	Résumé	76
4.7	Les interactions et attitudes reliées à l'apprentissage	76
4.7.1	Stress et incertitude à l'arrivée au cégep	76
4.7.2	Stress et incertitude à l'hiver 1995	77
4.7.3	Conciliation études-travail-loisirs	78
4.7.4	Priorité aux études et croyance en la facilité	78
4.7.5	Attitudes étudiantes	79
4.7.6	Les travaux et résultats scolaires	81
4.7.7	Appréciation de la pédagogie	81
4.8	Synthèse des indices	85
4.8.1	La perception de ses compétences d'étudiant	85
4.8.2	Les préférences pédagogiques	85
4.8.3	L'effort au travail	86
4.8.4	En résumé	86
Chapitre V - La conclusion		89
5.1	Une clientèle hétérogène	91
5.4	La pédagogie et l'andragogie	97
5.5	Approches qualitative et quantitative	97
5.6	Intégration des adultes aux études à temps plein	98
5.7	Pistes d'actions et de recherches futures	98

ANNEXE I - Résultats du questionnaire	101
ANNEXE II - Canevas d'entrevue aux informateurs-clefs	149
ANNEXE III - Groupe de discussion	153
ANNEXE IV - Liste des informateurs-clés	157
ANNEXE V - Répartition de la population selon les collèges et les groupes d'étudiants	161
ANNEXE VI - Bilan de la récupération des questionnaires par collègue	165
ANNEXE VII - Structure selon le sexe de la population observée et de l'échantillon avant et après pondération	169
ANNEXE VIII - Résumé schématique des entretiens	173
ANNEXE IX - Analyse multidimensionnelle	185
BIBLIOGRAPHIE	191

Liste des tableaux

Évolution des clientèles à temps plein de 1987 à 1993 selon l'âge pour le secteur régulier, collèges publics.	8
Évolution des clientèles à temps plein de 1987 à 1993 selon l'âge pour l'Éducation des adultes, collèges publics.	9
Dimensions et indicateurs du continuum décrochage/intégration	22
Calendrier de réalisations	28
Les principales dimensions et variables de la recherche	32
Bilan de la récupération des questionnaires	37
Répartition de l'échantillon selon le programme d'études	52
Répartition de l'échantillon selon la session de la dernière admission au collège	53
Répartition de l'échantillon par groupe selon le lieu de naissance	59
Répartition de l'échantillon selon la situation familiale et de résidence par sexe et par groupe ...	60
Répartition de l'échantillon par groupe selon la session du début du collégial	64
Répartition de l'échantillon selon les motivations des études au CÉGEP	69
Répartition de l'échantillon selon la consultation des services d'orientation scolaire et professionnelle	69
Répartition de l'échantillon selon la perception du choix de carrière	70
Répartition de l'échantillon selon l'inscription à l'automne 95 et le nombre de cours réussis	70
Aide ou support par ordre de préférence en cas de difficultés dans les cours, travaux ou études ..	76
Classement par ordre de préférence des qualités que peuvent avoir des enseignants	84
Classement par ordre de préférence des méthodes pédagogiques	84
Classement par ordre de préférence des formes d'évaluation	84
Tableau synoptique des différences entre les groupes.	93

Liste des figures

Figure 1 illustrant le modèle de Boshier, 1973.	16
Figure 2 illustrant le modèle de Bean et Metzner, 1985.	17
Figure 3 illustrant le modèle de Tinto, 1982, 1987, 1990	19
Figure 4 illustrant le modèle de Cabrera, Nora et Castaneda, 1993.	20
Figure 5 illustrant le modèle de Rivière, 1995.	21
Perception des résultats scolaires au cégep selon la moyenne à l'hiver 1995	71

Liste des graphiques

Écart entre la moyenne des cours de l'étudiant et celle du groupe à l'évaluation, hiver 1995	55
Répartition de l'échantillon selon l'âge	58
Nombre moyen d'heures consacrées à l'emploi par semaine	61
Répartition de l'échantillon selon le revenu personnel de l'année 1994	62
Perceptions de ses résultats scolaires du niveau secondaire	63

Introduction

Le collège de Rosemont accueille déjà plusieurs étudiants adultes à temps plein, tant à l'Enseignement régulier qu'à l'Éducation des adultes. Approfondir notre connaissance des perceptions, besoins et attentes de cette clientèle afin de lui faciliter l'accès à la réussite, la desservir adéquatement et l'intégrer harmonieusement à notre collège sont nos objectifs. La diffusion de cette recherche constitue un premier pas dans cette direction.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons proposé à plusieurs collèges de se joindre au Collège de Rosemont. Cinq collèges ont accepté: les collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Jonquière, Sainte-Foy et Trois-Rivières. Tout comme nous, ils désiraient explorer la réalité de leur clientèle adulte.

La présente étude est une recherche exploratoire, à la fois qualitative et quantitative, qui vise à connaître la clientèle adulte inscrite à des études à temps plein dans nos collèges. Notre objet premier d'étude est les adultes; par ailleurs nous avons aussi sondé les jeunes à l'Enseignement régulier, un groupe contrôle.

Au total, 1817 étudiants ont répondu au questionnaire. Cela correspond à un taux de réponses de 57 %. La présente étude est représentative de la clientèle adulte à temps plein dans les six collèges participant.

À ce jour, peu d'études québécoises questionnent les adultes inscrits à temps plein dans un collège, tant les adultes à l'Enseignement régulier qu'à l'Éducation des adultes. Déjà, plusieurs études portent sur les jeunes, sur les filles et les garçons, sur les minorités ethniques, etc. La nôtre permettra d'approfondir aussi notre connaissance de la clientèle adulte et complètera le portrait de la situation actuelle. Nous avons cru urgent de le faire afin de nous préparer plus adéquatement à la croissance déjà largement amorcée des effectifs adultes dans nos collèges.

Le but explicite de notre démarche de recherche est donc de cerner les perceptions, les besoins et les attentes de la clientèle adulte des cégeps quant à leurs études collégiales dans le but de mieux les intégrer aux clientèles déjà présentes.

Pour atteindre cet objectif, nous avons choisi de subdiviser la problématique de l'étude en cinq grandes dimensions. **Les objectifs de la recherche «Intégration des adultes aux études à temps plein» sont de connaître:**

- 1 - Le profil sociodémographique et économique, le vécu scolaire antérieur ainsi que les choix d'orientation professionnelle de la clientèle adulte;
- 2 - Les comportements, les perceptions et les attentes de la clientèle adulte en ce qui concerne leur situation d'apprentissage au cégep: la charge

d'étude et les méthodes de travail, la participation aux cours et les pratiques pédagogiques vécues, les interactions avec les professeurs;

- 3 - Les besoins et les attentes de la clientèle adulte relativement au cégep en tant que milieu scolaire : les relations avec les services institutionnels, les relations avec les pairs et les autres intervenants des collèges;
- 4 - Les composantes personnelles du vécu scolaire des adultes : attitudes quant aux études, sources de motivation, aspirations professionnelles et objectifs poursuivis.
- 5 - L'identification des répercussions du profil d'intégration des étudiants sur leur performance académique.

La démarche méthodologique de l'étude comporte deux étapes, l'une qualitative et l'autre quantitative. Dans un premier temps, la recherche qualitative permet de bien cerner la problématique de l'intégration des adultes aux études à temps plein et d'identifier les dimensions et indicateurs qui distinguent les adultes des autres étudiants. Ces conclusions ont servi de base à la construction d'un questionnaire.

Puis, en un deuxième temps, nous avons sondé la population par voie postale à l'aide d'un questionnaire auto-administré. Ainsi, nous avons vérifié quantitativement les conclusions tirées de la démarche qualitative.

La présentation de cette recherche comprend cinq chapitres. Le chapitre un présente la problématique de l'intégration des adultes aux études à temps plein. Le chapitre deux détaille les aspects méthodologiques de l'étude. Les chapitres trois et quatre exposent les résultats de la recherche qualitative, puis ceux de la recherche quantitative. Enfin, le cinquième chapitre présente les conclusions de l'étude.

En annexe, on retrouve, entre autres, les résultats bruts au questionnaire auquel 1817 étudiants de six collèges ont répondu.

Chapitre I - La problématique de l'intégration

Chapitre I - La problématique de l'intégration des adultes

De plus en plus d'adultes fréquentent le collège à temps plein, comment s'intègrent-ils dans nos collèges? La problématique de notre étude, en première partie, se subdivise en huit parties: la diversité des clientèles, les chiffres à l'appui, la définition de la clientèle adulte, les caractéristiques distinguant jeunes et adultes, l'andragogie et la pédagogie, les modèles intégrateurs, le continuum décrochage - intégration, et l'intégration des adultes aux études à temps plein.

1.1 La diversité des clientèles

«À l'approche du XXI^e siècle, l'environnement dans lequel doit s'exercer la mission des collèges est en profonde mutation... Tout comme l'université, le collège doit donc affronter un double et crucial défi : accueillir et gérer la diversité croissante des populations étudiantes et de leurs profils personnels, sociaux et scolaires; honorer les incontournables exigences de la qualité, selon des approches où les formes connues de l'élitisme sont devenues impraticables.» (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, MESS, 1993).

En 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes, la C.É.F.A., publiait un énoncé de politique *Apprendre: une action volontaire et responsable*. Elle recommandait à l'article 1 de son rapport «que l'on reconnaisse, dans les principes et dans les faits, le droit des adultes à l'éducation, sans distinction de sexe, d'âge, ni d'occupation». La C.É.F.A. mise alors sur le développement du potentiel humain, le pivot de ce rapport. «Il s'agit de conscientiser, responsabiliser, outiller adéquatement l'adulte face au développement et aux changements de la société dans laquelle il vit.» On parle, en outre, de la démocratisation de l'enseignement.

En 1989, le Conseil supérieur de l'éducation confirme un verdict «la nouvelle population étudiante est devenue très diversifiée». En 1961, l'accessibilité aux études collégiales concernait 16 % d'une génération; en 1987-88, cela concerne 63 % de la génération suivante. Cette nouvelle population étudiante se distingue selon cinq variables: l'âge, le sexe, l'origine ethnique, la provenance socio-économique et la préparation aux études supérieures.

À tel point que, en 1991, la Fédération des collèges parle d'une clientèle éclatée. «Quand cette diversité se conjugue avec les différences reliées aux origines ethnique, culturelle, économique, et à l'orientation professionnelle incertaine d'un bon nombre d'étudiants, on n'est pas loin de ce qu'on pourrait appeler une clientèle éclatée».

Parmi la diversité des populations étudiantes, l'on voit croître le nombre d'adultes s'inscrivant à des études à temps plein. (MESS, 1993). En même temps que le nombre d'adultes augmente, la

distinction entre jeunes et adultes disparaît. Déjà en 1991, le Conseil des collèges souligne que le Règlement sur le régime pédagogique du collégial «opte pour l'abolition des distinctions entre jeunes et adultes». La nouvelle réforme confirme cet état de fait. On différencie maintenant la population étudiante par «les étudiants à temps plein et ceux à temps partiel».

À l'aube du XXI^e siècle, l'Institut canadien d'Éducation des adultes, ICEA, publie *Apprendre à l'âge adulte*, un état de situation et de nouveaux défis. L'Institut rappelle l'évolution extrêmement rapide des sciences et des technologies; «la connaissance doublerait de volume tous les dix ans». Désormais, les connaissances et les compétences sont constamment à renouveler. «Dans un tel contexte, il n'est plus possible de séparer la vie en trois cycles distincts: l'apprentissage, le travail et la retraite». (ICEA, 1994.)

La transformation des populations étudiantes semble donc être un phénomène permanent. Le relèvement du taux de scolarité de l'ensemble de la population devient une façon de s'adapter à la société de demain. Il nous faut reconnaître la diversité des cheminements et gérer pédagogiquement l'hétérogénéité. Ce pluralisme pose le défi de l'intégration de ces différentes clientèles.

Déjà le réseau collégial se préoccupe des conditions de réussite au collégial, de l'intégration des clientèles ethniques dans nos collèges, de l'accès à la réussite des garçons tout autant que des filles. Par notre recherche, nous relevons le défi de connaître les caractéristiques et les besoins de la clientèle adulte.

1.2 Des chiffres à l'appui

La démocratisation de l'enseignement est un facteur important de la multiplication de la population étudiante. En 25 ans, la population collégiale est passée de 40 000 à 180 000 (Ducharme et Terrill, 1994).

Aussi, le vieillissement de la population et la transformation des rapports démographiques qui en découlent amènent à compenser la baisse de la population jeune par une augmentation de la population adulte (Conseil supérieur de l'éducation, 1992). En fait, la notion de l'étudiant normal est de moins en moins conforme à la réalité (Inchauspé, 1993).

Au réseau collégial du Québec, de plus en plus d'adultes s'inscrivent dans les maisons d'enseignement. On en comptait 8 000 en 1967-68 et 74 000 en 1985-86, soit une augmentation de 825 %. (Kayembe et Bélanger, 1987.)

Pour sa part, le Conseil des collèges indique que le nombre d'adultes se stabilise autour de 70 000 entre 1985 et 1989 dans les collèges. À cette date environ 8 000 étudiants adultes sont à temps plein. Bien que la majorité fût à temps partiel en 1985, 12 % y étudiaient déjà à temps plein. Le Conseil des collèges, en établissant le seuil à 25 ans, constate une hausse de 33,6 % de fréquentation des études à temps complet dans cette catégorie d'âge.

À la lecture des **tableaux ci-dessous, extraits du Fichier système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial**, on constate que la présence des adultes dans les collèges publics croît constamment. Depuis 1989, en nombre absolu, il y a plus d'étudiants adultes, à temps plein, au secteur régulier qu'il y en a à l'Éducation des adultes. La présence d'adultes semble donc être une nouvelle réalité, un phénomène permanent. En voici les faits saillants:

À l'**Enseignement régulier**, la clientèle collégiale a augmenté de 11 %. À part les adultes, le seul groupe d'âge en forte croissance est celui des 17 ans et moins. Les 23 ans et plus sont au nombre de 10 802 en 1987, et de 16 038 en 1993, soit une augmentation de 48 %, dont une hausse de 62 % pour les 26 ans et plus.

En conséquence, la moyenne d'âge augmente. Lévesque et Pageau (1990) constataient, déjà, un léger vieillissement de la population au collégial de 17,2 ans en 1980 à 18 ans en 1986. Bien sûr, la moyenne d'âge augmente entre autre par l'allongement du temps d'études (Croteau Marcellin, 1990; Vigneault 1992), mais l'augmentation de la présence d'adultes est un autre facteur influent.

À l'Éducation des adultes, toutefois, on observe une diminution d'adultes à temps plein. On dénombre 8 741 adultes de 23 ans et plus en 1987 et 7 039 en 1993, une diminution de 19 %, dont 16 % pour les 26 ans et moins. En 1993, la moitié des étudiants à temps plein à l'Éducation des adultes est âgée de plus de 30 ans.

Il semble donc y avoir un déplacement des clientèles adultes de l'Éducation des adultes vers l'Enseignement régulier. En chiffres absolus, dans les collèges publics, il y a plus d'adultes à l'Enseignement régulier qu'il y en a à l'Éducation des adultes. Sous cet angle, la démocratisation de l'enseignement est une réussite.

Plusieurs auteurs (Bélanger et Kayembe, 1987; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Lévesque et Pageau, 1990; Lévesque et Falardeau, 1992) ont souligné le nouveau défi suscité par la clientèle adulte. Les statistiques par âge nous indiquent l'ampleur du phénomène. Cela «pose le problème d'une intégration des adultes dans des formations longues conçues pour les jeunes issus directement de l'école secondaire». (Bélanger et Kayembe).

En terme de perspectives d'avenir, nous pouvons prévoir l'augmentation du nombre d'adultes aux études à temps plein. Plusieurs facteurs y contribuent. Tout étudiant inscrit à temps plein a droit à la gratuité scolaire, alors qu'à temps partiel, il doit payer ses cours. Aussi, le mode de financement de la formation laisse supposer une volonté de limiter la formation à temps partiel, même si la demande est présente, et d'encourager celle à temps plein. Enfin, l'accroissement des exigences scolaires et des compétences des nouveaux emplois poussera les individus à se qualifier pour ces emplois, à étudier davantage.

Nous pouvons donc prévoir que le nombre d'adultes inscrits dans les collèges à temps plein est un phénomène qui se poursuivra dans les années à venir. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, l'enjeu passe par une intégration réussie des adultes, et l'avenir des collèges repose sur ce phénomène.

Donc, les adultes sont et seront de plus en plus nombreux dans nos institutions et la présente étude s'intéresse à leur intégration harmonieuse au collège.

Évolution des clientèles à temps plein de 1987 à 1993 selon l'âge pour le secteur régulier, collèges publics.

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Total	122362	118649	117678	116727	120475	127553	135920
17 ans et moins	36703	34957	34854	34197	36220	37839	41085
	30,00 %	29,46 %	29,62 %	29,30 %	30,06 %	29,67 %	30,23 %
18 ans	33998	33328	33469	33589	33342	35229	36730
	27,78 %	28,09 %	28,44 %	28,78 %	27,68 %	27,62 %	27,02 %
19 ans	19824	19126	18477	18512	18636	18936	19915
	16,20 %	16,12 %	15,70 %	15,86 %	15,47 %	14,85 %	14,65 %
20-22 ans	21035	19821	19111	18609	19544	21067	22152
	17,19 %	16,71 %	16,24 %	15,94 %	16,22 %	16,52 %	16,30 %
23-25 ans	4791	4962	4865	4778	5002	5764	6322
	3,92 %	4,18 %	4,13 %	4,09 %	4,15 %	4,52 %	4,65 %
26-30 ans	3181	3310	3303	3214	3414	3895	4414
	2,60 %	2,79 %	2,81 %	2,75 %	2,83 %	3,05 %	3,25 %
31 ans et plus	2830	3145	3599	3828	4317	4823	5302
	2,31 %	2,65 %	3,06 %	3,28 %	3,58 %	3,78 %	3,90 %

Source: Fichier système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial

Évolution des clientèles à temps plein de 1987 à 1993 selon l'âge pour l'Éducation des adultes, collèges publics.

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Total	10697	7597	6772	7430	6815	9141	8314
17 ans et moins	110	98	76	43	39	61	63
	1,03 %	1,29 %	1,12 %	0,58 %	0,57 %	0,67 %	0,76 %
18 ans	246	215	174	134	132	139	172
	2,30 %	2,83 %	2,57 %	1,80 %	1,94 %	1,52 %	2,07 %
19 ans	312	252	221	242	201	204	214
	2,92 %	3,32 %	3,26 %	3,26 %	2,95 %	2,23 %	2,57 %
20-22 ans	1288	956	813	856	872	995	826
	12,04 %	12,58 %	12,01 %	11,52 %	12,80 %	10,89 %	9,94 %
23-25 ans	1468	1048	879	966	957	1147	956
	13,72 %	13,79 %	12,98 %	13,00 %	14,04 %	12,55 %	11,50 %
26-30 ans	2335	1646	1382	1529	1398	1928	1740
	21,83 %	21,67 %	20,41 %	20,58 %	20,51 %	21,09 %	20,93 %
31 ans et plus	4938	3382	3227	3660	3216	4667	4343
	46,16 %	44,52 %	47,65 %	49,26 %	47,19 %	51,06 %	52,24 %

1.3 Définition de la clientèle adulte

On constate que la population vieillit au collégial. Avec prudence, nous avons présenté ci-haut les statistiques des étudiants de 23 ans et plus. Mais à quel âge devient-on adulte? Dans la présente section nous définirons le statut d'adulte, l'objet de notre étude.

Plusieurs définitions de la notion d'adulte coexistent; Malcolm Knowles (1990) en reconnaît quatre différentes: la définition biologique (ou l'âge de la reproduction), la définition juridique (ou l'âge de voter: 18 ans au Québec), la définition sociale (ou l'âge où l'on remplit des fonctions sociales d'adulte telle que travailler) et quatrièmement la définition psychologique c'est-à-dire «lorsque nous avons nous-mêmes pris conscience que nous sommes responsables de nos vies et que nous devons nous autogérer». Toujours selon Knowles, d'un point de vue éducatif, nous devons retenir la définition psychologique; toutefois cet âge s'atteint progressivement et par étapes, donc est difficilement identifiable.

Déjà en 1982, la C.É.F.A. identifie ainsi l'adulte comme étant « toute personne n'étant plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire, au Québec, et qui a interrompu ses études depuis au moins un an.» La Commission, soucieuse d'éviter le danger que les ressources de l'Éducation des adultes dans les établissements publics ne servent qu'à pallier les effets négatifs du système des jeunes, juge important de mettre cette condition à la définition de l'adulte.

En termes scolaires, Legendre (1993) définit l'adulte comme toute personne âgée d'au moins 16 ans et ayant quitté l'école. Bélanger, Kayembe (1987) considèrent adulte « toute personne au delà de l'âge de la scolarité obligatoire et qui a interrompu - pendant au moins un an - son cheminement éducatif à un stade quelconque de sa progression dans le système scolaire, pour remplir à temps plein un rôle autre que celui d'étudier».

Par ailleurs, le critère d'interruption des études est trompeur puisqu'il témoigne aussi des nouvelles stratégies étudiantes telles la pratique travail/études, l'alternance travail/études, l'année sabbatique. En plus, définir l'interruption des études comme garante de maturité, n'est-ce pas en même temps reconnaître que nos institutions n'apportent pas la maturité, et que nous devons arrêter l'école pour devenir des adultes?

Comme le rapporte Vigneault (1993), la pratique du travail rémunéré est une véritable mutation du comportement étudiant. L'on commence à travailler de plus en plus jeune. «Cette pratique travail/études remet en question le concept d'adolescence», elle remet donc en question le concept d'adulte. «L'existence d'un stade distinct où la scolarisation prédomine et auquel vient mettre un terme l'entrée sur le marché du travail est de moins en moins évidente.» (Grubb, 1989 dans Vigneault, 1993.)

En fait, Pappas (1985) opte pour une définition prenant en compte le rôle social de l'individu. Pour l'adulte, la fréquentation scolaire ou le «statut d'étudiant » est secondaire. Cet individu se définit autrement que comme un étudiant.

Le critère d'âge est lui aussi imprécis pour définir l'adulte. Merriam (1984) sépare les jeunes adultes en deux groupes, les 17-24 ans et les 25-34 ans. Darkenwald (1984) note que les jeunes adultes ne forment pas un groupe homogène et que leurs réalités peuvent être différentes selon l'âge, le statut socio-économique et le sexe. En milieu universitaire, Therrien et Lavallée (1993) qualifient d'adultes les 25 ans et plus.

Quoi qu'il en soit, la notion d'interruption des études et l'âge légal d'interrompre les études sont des dénominateurs communs à ces définitions. De plus, ces notions reprennent le concept d'autogestion de Knowles puisque l'individu a arrêté ses études et décidé de recommencer.

Au niveau collégial, la majorité de nos étudiants se situe à une période de transition de leur vie. Ils sont en train de devenir des adultes. Certains le sont, d'autres pas. Ils sont de jeunes adultes. Au cégep, distinguer jeunes et adultes n'est pas simple: «À telle enseigne que les distinctions(...) semblent à court de critères.» (MESS, 1993.)

Nous constatons qu'on ne peut définir avec certitude l'âge de l'adulte. Tout âge que l'on choisira dans cette enquête pour définir l'adulte pourra, avec raison, être contesté. Nous nous rallierons donc à une définition ministérielle, à la même règle qui prévaut actuellement pour l'admission d'étudiants dans les programmes des services de l'Éducation des adultes : avoir interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire (Réforme Robillard).

L'étudiant adulte tel que nous le définissons, à cette étape de notre recherche, est inscrit dans un collège à temps plein, après avoir interrompu ses études durant au moins une année.

1.4 Caractéristiques distinguant les jeunes des adultes

Notre définition de l'adulte est basée sur le critère d'arrêt des études. Cet arrêt est déterminant selon plusieurs auteurs car durant l'arrêt, on y gagne de l'expérience. Dès 1926, Lindeman, en constituant les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage des adultes (Knowles, 1990), détermine que l'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes. Kayembe et Bélanger (1987) expliquent que «cette expérience - interruption des études - change le mode de vie de l'individu sur plusieurs plans(...) développe en lui de nouveaux styles d'apprentissage(...) l'individu devient différent du professionnel des études qu'il était...»

L'Unesco affirme qu'il faut reconnaître que chaque adulte, en vertu de l'expérience qu'il a vécu, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe. (1980, cité par Ouellette 1993.) Knowles aussi constate que les adultes arrivent dans une formation avec à la fois plus d'expérience que les jeunes et un autre genre d'expérience. Knowles poursuit en signalant que les différences individuelles sont plus fortes dans les groupes d'adultes que dans les groupes de jeunes «que ce soit à propos de la culture, du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins, des centres d'intérêts et des objectifs».

Darkenwald (1984) reprend les typologies de Houle (1961) et Boshier (1971, 1973, 1983). Houle différencie 3 types d'adultes en fonction de leur motivation à étudier: ceux qui participent avec un but précis, ceux qui sont intéressés par une activité ou ceux qui sont guidés par l'acquisition de connaissance en tant que telle. Boshier établit 5 catégories de motivations à participer aux études: le besoin de changement, de stimulation; le désir d'avancement professionnel; l'amélioration de ses compétences sociales et communautaires; les attentes ou pressions de l'entourage; et le simple goût d'apprendre. Évidemment, ces typologies représentent les adultes de tous les niveaux d'études, à temps plein ou partiel.

En ce sens, Darkenwald (1981, 1984) explique que «les adultes ne constituent pas un groupe homogène et que leurs réalités peuvent être différentes selon l'âge, le statut socio-économique et le sexe».

Richter-Antion (1986), directrice d'un programme destiné aux adultes, différencie les jeunes des adultes à partir de 6 facteurs. D'abord, l'objectif visé est précis, concret pour les adultes; les jeunes seraient motivés par d'autres raisons, moins concrètes, telles l'influence des pairs, des parents ou simplement l'envie de se laisser porter par le courant, «le collègue étant une étape normale». Deuxièmement, l'engagement financier des adultes démontre la clarté de leur choix parmi plusieurs dépenses possibles; d'ailleurs, les adultes développeraient souvent un rapport marchand avec leur cours. En troisième lieu, les adultes ont des contraintes de temps; ils doivent concilier travail, études et famille. Quatrièmement, leur expérience de vie les incitent à questionner les enseignants sur les connaissances véhiculées; ce qui est un défi constant pour l'enseignant. Puis, ils sont à différentes phases de leur développement contrairement aux jeunes qui arrivent «en cohorte» aux études. Finalement, ils sont à contretemps, alors que les jeunes s'inscrivent dans le bon «moment social».

D'autres chercheurs québécois en éducation ont distingué les jeunes des adultes. Lafortune (1990) explique que «la majorité des adultes reviennent aux études volontairement et dans ce sens, ils diffèrent de la plupart des jeunes».

Selon Romano (1983), les étudiants plus âgés auraient une attitude plus positive que leurs confrères durant les activités d'apprentissage où la place du professeur est prépondérante, et favoriseraient un style d'apprentissage centré sur le contenu et sur la tâche. Les étudiants réguliers accordent plus d'importance aux aspects «affectifs» de leur formation, alors que les étudiants adultes semblent plus résolument tournés vers les aspects «cognitif et intellectuel».

Duval (1993) distingue les adultes qui reviennent aux études comme étant plus satisfaits de leur programme d'études. Ils étudient plus d'heures par semaine, suivent moins de cours et trouvent plus facilement la discipline pour aller à leurs cours. Les rattracheurs ont davantage effectué de changements d'orientation que les étudiants réguliers.

Au cégep de Joliette-de Lanaudière (1994), Morin et Rivard ont fait une intéressante recherche qualitative sur les adultes. Ils décrivent la situation personnelle des adultes comme une situation de crise non-résolue (perte d'emploi, séparation, décès du conjoint, invalidité), une situation financière précaire et des obligations familiales. Les buts des adultes sont précis: diplôme et compétences. Ils ont des préjugés envers les jeunes et leurs relations avec ceux-ci peuvent être un obstacle à leur insertion.

Ces chercheurs ajoutent que «leur histoire personnelle peut avoir une influence énorme sur leur cheminement de façon positive aussi bien que de façon négative(...) L'attitude que nous affichons à leur égard peut-être un facteur déterminant dans leur démarche d'apprentissage». Caouette et Deguire (1993) constatent aussi que «les rattracheurs ont besoin d'une aide particulière pour améliorer tout autant leur image d'eux-mêmes que leur comportement dans les études et la vraie vie».

Enfin, l'étude d'Arbour, Lévesque et Valois en 1991, établit le profil des élèves adultes du cégep de Rimouski. Les deux tiers sont célibataires, le quart sont des parents. Plus de 80 % sont au secteur professionnel, ils ont déjà effectué un changement d'orientation; 41 % ont déjà passé 8 sessions ou plus dans un cégep. Enfin plus du tiers ont un emploi rémunéré et y consacrent en moyenne 20 heures par semaine.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1992), «les adultes ne constituent pas une clientèle captive, ils se conservent le pouvoir de décider de leurs objectifs de formation».

En résumé, on constate plusieurs distinctions entre les étudiants jeunes et les étudiants adultes: un objectif professionnel clairement défini, une expérience de vie, des contraintes de temps, familiales ou autres. En plus, il faut remarquer l'hétérogénéité des clientèles adultes. C'est à partir de ces considérations que l'andragogie s'est développée.

1.5 Andragogie et pédagogie

La différence entre jeunes et adultes a donné naissance à une pédagogie adaptée à l'adulte. Legendre (1993) définit l'andragogie comme «la discipline éducationnelle dont l'objet est l'Éducation des adultes»; et la pédagogie, «la discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions éducatives de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles.» Ainsi, il considère que la pédagogie englobe l'andragogie.

L'andragogie est distincte de la pédagogie (Darkenwald et Merriam, 1982) selon 4 éléments caractérisant l'âge adulte. L'andragogie s'adapte, car:

- 1) l'individu est devenu un être mature, indépendant, et administre sa vie lui-même;
- 2) l'adulte a acquis une riche expérience personnelle qui définit son unicité et son identité sociale, et en tire parti dans son processus d'apprentissage;
- 3) la motivation de l'adulte aux études est étroitement liée à son développement professionnel, à l'amélioration de son rôle social;
- 4) la maturité a transformé la perspective temporelle de l'adulte; dans une situation d'apprentissage, il est donc davantage concerné par l'application d'une connaissance, la résolution d'un problème immédiat que par le contenu d'un objet d'étude. (tiré de Knowles, 1980).

Selon Knowles, le modèle andragogique est adapté aux adultes puisqu'il met fortement l'accent sur la personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Généralement, le modèle andragogique est appliqué dans les services de l'Éducation des adultes, alors que la pédagogie est privilégiée à l'Enseignement régulier. On pourrait alors supposer que l'intégration des adultes avec les jeunes les prive d'une formation adaptée.

Darkenwald (1982) observe deux approches de l'Éducation des adultes. Le modèle britannique ou la culture de l'intellect, où l'accent est plutôt mis sur l'éducation que sur l'adulte, en déficit de connaissance; et l'approche américaine où l'on considère davantage l'étudiant, l'adulte, que le contenu. L'étudiant est trop vieux pour être jeune, donc il est adulte. L'état d'adulte a été développé par exclusion.

L'andragogie est une approche décriée par certains pédagogues. En réaction à Knowles, John Elias (Morais, 1984) démolit les bases de l'andragogie. D'après lui, les façons d'apprendre des adultes et des jeunes sont essentiellement les mêmes. «Je crois qu'il n'y a pas de base profonde pour établir une distinction entre l'andragogie et pédagogie.»

Premièrement, Elias soutient que «le fait de devenir indépendant s'amorce bien avant l'âge adulte; Érikson avance même que cela commence à l'âge de 2 ans». À son avis, les différences, entre

jeunes et adultes, sont exagérées. Il rappelle que, selon Piaget et Dewey, l'éducation est basée sur l'expérience. Ceux-ci ont démontré comment l'apprentissage, chez le jeune, est orienté vers la résolution de problème, le temps présent. Donc l'adulte et le jeune apprendraient de la même façon.

Mackenzie (op.cit.) souligne que l'andragogie est un paradigme, un changement progressiste dans la façon de conceptualiser un phénomène, et rappelle: «le point crucial est que l'étudiant adulte choisit lui-même le où, quand et comment de son éducation. Son but principal est de se réaliser et de trouver son authenticité personnelle plutôt que de se conformer à un schème nécessaire au bon fonctionnement de la société.»

Knudson poursuit «je propose l'humanagogie»... Il résume: «les pédagogues Houle et London soutiennent que l'éducation est la même pour tous, les andragogues Knowles et Mackenzie affirment que l'Éducation des adultes est définitivement différente de celle des jeunes et les gérontologues, que l'éducation aux gens du troisième âge est aussi différentel...) On ne peut pas exclure la pédagogie de l'Éducation des adultes»; de même qu'on ne peut rejeter l'andragogie qui fournit un encadrement éducatif à ceux qui sont moins dépendants psychologiquement.

1.6 Des modèles intégrateurs

En fait, Delahaye, Limerick et Hearn (1994) constatent que l'andragogie s'est d'abord développée en opposition avec la pédagogie. Puis, on a commencé à les concevoir comme occupant deux pôles sur un même continuum. Finalement, leurs recherches tendent à montrer que la relation entre les deux notions, pédagogie et andragogie, est plus complexe que l'idée de continuum (linéaire), voire orthogonale (perpendiculaire).

Pour le démontrer, ils ont utilisé le test Student's Orientation Questionnaire (SOQ) développé par Christian (1982) à partir des travaux de Hadley. Le questionnaire comporte 50 énoncés divisés en deux blocs égaux mesurant des dimensions de pédagogie et d'andragogie. Leurs populations sont composées d'étudiants jeunes et adultes, de niveau collégial principalement, étudiant à temps plein et à temps partiel.

À l'aide de l'analyse factorielle, ils concluent que la relation entre les items associés à l'andragogie et ceux associés à la pédagogie est orthogonale (perpendiculaire) et non pas linéaire (comme cela serait le cas s'il s'agissait d'un continuum). Les répercussions de cette conclusion sont importantes puisque ceci implique qu'un enseignant puisse être tout à la fois un bon pédagogue et un bon andragogue, ou même à la limite ni l'un ni l'autre.

Cela rejoint l'idée de Donaldson et al (1993) selon laquelle il faut abandonner l'opposition andragogie-pédagogie pour plutôt prendre en compte des caractéristiques qui relèvent des deux approches et qui peuvent être importantes pour différents types d'étudiants selon leur degré de maturité.

Un autre modèle, celui de Grow (1991), associe des modes d'enseignement avec des types d'étudiants disposant d'un certain niveau de «maturité» et de compétence. L'idée de base du modèle est que le style d'enseignement doit correspondre au stade que les étudiants ont atteint; peu importe si l'étudiant est adulte ou non. Grow identifie plutôt 4 stades de motivation chez les étudiants: dépendant, intéressé, impliqué et autodéterminé, et 4 types d'enseignement correspondant: directif, motivant, accompagnateur, et personne-ressource. Les étudiants «dépendants» par exemple ont besoin d'un

enseignant directif, centré sur la matière et les étudiants autodéterminés sont quant à eux à la recherche de personnes ressources etc.

L'objectif de Grow est de proposer un modèle «Staged Self-Directed Learning» (SSDL) favorisant le développement de l'autonomie des étudiants. L'enseignant guide l'individu vers l'autonomie en progressant du stade 1 au stade 4. Il s'inspire du modèle de Hersey et Blanchard dans le domaine du management. L'analogie repose ici sur l'idée que l'enseignement comme le management est «situationnel». En outre, on constate que les deux premiers types d'enseignement relèvent davantage de la pédagogie, et les deux seconds de l'andragogie.

Ainsi, ce modèle honore l'enseignant qui possède une gamme élargie de styles d'apprentissage; celui qui sait s'adapter aux besoins -stades- de ses étudiants. Il a aussi l'avantage de rallier les différentes philosophies de l'Éducation des adultes.

Il semble logique de penser que si les clientèles adultes sont hétérogènes, si elles se différencient selon l'âge, l'expérience, le style de vie, le contexte d'apprentissage... ces mêmes clientèles sont aussi différentes dans leurs préférences pédagogiques. Le fait d'avoir atteint l'état d'adulte, d'être indépendant dans une dimension de sa vie, n'implique pas nécessairement d'être indépendant dans toutes les autres dimensions de sa vie.

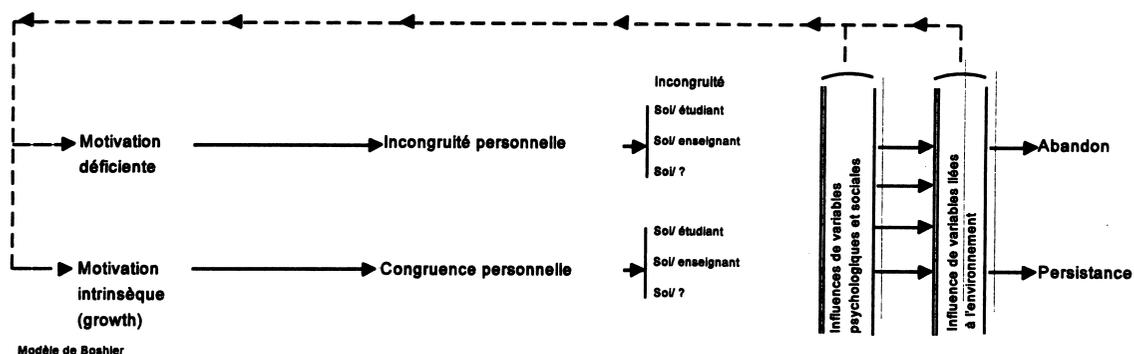
Il en découle, à notre avis, que la pratique andragogique n'est pas suffisante en elle-même pour favoriser l'intégration des adultes... La réponse aux besoins des étudiants adultes dépend d'une gamme d'autres facteurs que nous explorerons dans la prochaine section.

1.7 Continuum décrochage - intégration

Deguire (1994) expliquait la problématique du décrochage au collégial comme un phénomène multidimensionnel, «une interrelation de plusieurs facteurs». À la lecture de différents modèles, l'on constate que l'interrelation de ces mêmes facteurs favorise aussi l'intégration. En fait, le décrochage commence là où l'intégration n'est pas réussie.

Plusieurs auteurs ont étudié et ont développé des modèles explicatifs de ce phénomène: le continuum abandon - intégration. Par intégration on entend ici, l'action de faire interagir divers éléments - ici clientèles - en vue d'en constituer un tout harmonieux (Legendre, 1993). Dans cette section, nous présenterons le continuum «décrochage - intégration» et les principaux modèles s'y rapportant, celui de Boshier, de Bean et Metzner, de Tinto, de Cabrera, Nora et Castaneda ainsi que celui de Rivière.

Figure 1 illustrant le modèle de Boshier, 1973.

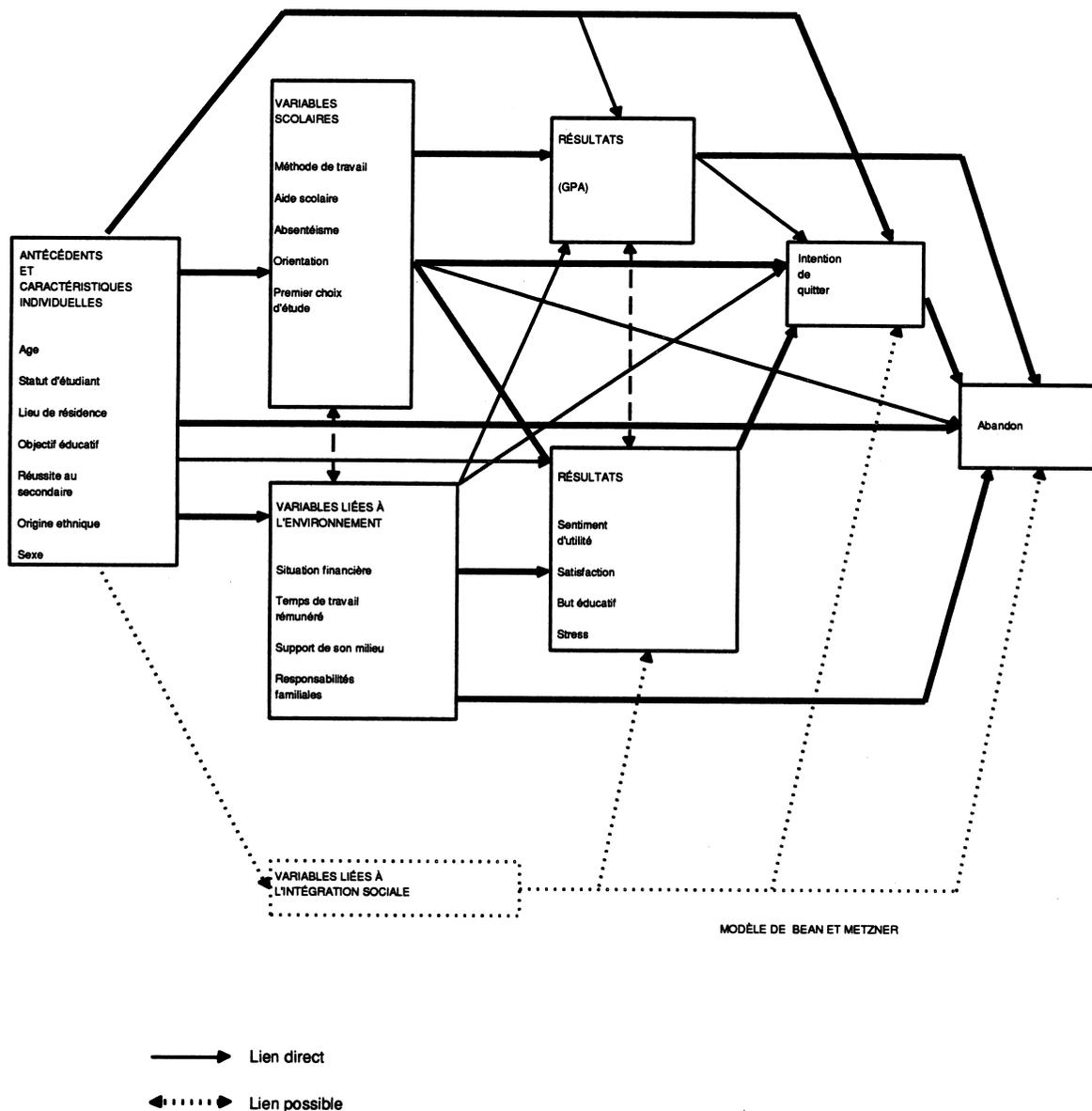


Déjà, en 1973, Boshier élabore un modèle humaniste stipulant que la participation et la non participation des étudiants adultes, de même que l'abandon des études, sont reliés aux mêmes variables.

Si l'étudiant est en harmonie, en congruence avec lui-même, avec les intervenants et l'environnement, il a davantage de chance de persister. En corollaire, l'incongruence, une situation inharmonieuse, entraîne le retrait de cette situation, donc l'abandon des études. Selon Boshier, l'adulte tend vers son bien-être, soit l'intégration à un environnement qui lui convient ou l'abandon d'un milieu qui ne lui convient pas.

Les facteurs qui conduisent à la persistance ou à l'abandon sont multidimensionnels. On constate la présence de plusieurs variables intervenantes dans le fait de persister ou d'interrompre ses études. L'institution et l'individu ont toutes les deux leur part de responsabilité.

Figure 2 illustrant le modèle de Bean et Metzner, 1985.



En 1985, Bean et Metzner ont fait une revue de littérature et résumé une cinquantaine d'études afin d'établir un modèle prédictif de l'abandon scolaire concernant les étudiants non traditionnels. Ils

tiennent compte d'une multiplicité de variables : les variables personnelles, les variables pédagogiques, les variables environnementales, les variables d'intégration sociale, les variables liées aux résultats scolaires et les variables psychologiques.

Selon ces chercheurs, la principale différence entre étudiants non traditionnels et traditionnels est la forte influence, chez les étudiants non traditionnels, de variables externes dites environnementales, telles la situation financière, les occasions d'étudier ailleurs, les responsabilités familiales. L'étudiant non traditionnel, un Américain «de plus de 24 ans qui est non résident sur son campus universitaire», est avant tout intéressé par les variables académiques: la formation offerte ou l'obtention d'un diplôme. Quant aux étudiants traditionnels, ils sont plutôt influencés par des variables liées à l'intégration sociale, telles l'implication dans des activités parascolaires, les relations avec les pairs, les contacts hors-classes avec les professeurs, une évaluation positive de l'expérience au collège.

Bean et Metzner arrivent à expliquer entre 27 % et 47 % de l'abandon scolaire par une analyse à régression multiple. L'intention de quitter précède immédiatement la décision de décrocher et, est associée à une série de variables différentes selon le groupe d'étudiants à l'étude: les femmes, les minorités ethniques, les aînés, les étudiants à temps partiel.

De plus, le modèle de Bean et Metzner englobe la dimension de la reconnaissance des acquis, puisque cette pratique risque d'influencer des éléments comme la durée des études, les performances scolaires, l'intérêt à l'égard du contenu (lié à l'absence de redondance par rapport à ce qui est déjà connu) et les coûts de tous ordres. Leur hypothèse est donc qu'«il existe un lien entre la persévérance des adultes dans la poursuite de leurs études au premier cycle universitaire et l'octroi d'équivalences et d'exemptions».

Ces auteurs analysent des données relatives à la persévérance selon l'âge à l'inscription (moins de 21 ans et plus de 21 ans); ils montrent que la reconnaissance d'acquis, l'octroi d'équivalence ou d'exemption, est très fortement associée à la persévérance. Pour les personnes de plus de 21 ans à l'inscription, le taux de persévérance après 5 ans passe de 49,7 % chez ceux qui n'ont pas reçu d'équivalence à environ 78 % pour ceux qui en ont reçu. La différence est nettement significative d'un point de vue statistique.

Figure 3 illustrant le modèle de Tinto, 1982, 1987, 1990.

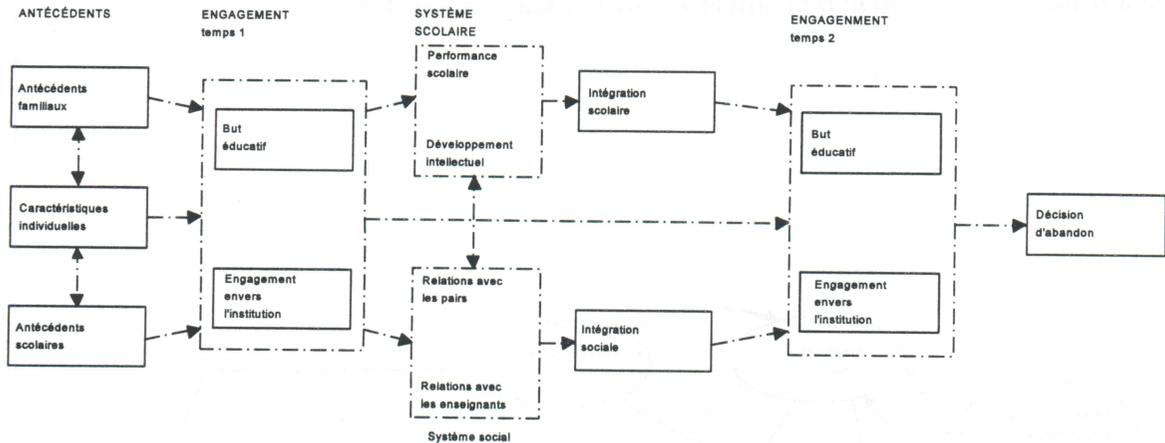


Diagramme illustrant le modèle de Tinto

Un autre modèle, celui de Tinto, s'inspire de plusieurs théories. En effet, il reprend les facteurs explicatifs de l'engagement dans les études développés par Astin, l'idée des champs de forces dynamiques d'Anderson, forces environnementales ou individuelles. À l'instar de Durkheim, il croit qu'«une société -disons un collège- qui est en mesure d'assurer une bonne intégration, tant sociale qu'intellectuelle, est une société dans laquelle le suicide -disons le décrochage- est faible» et vice versa.

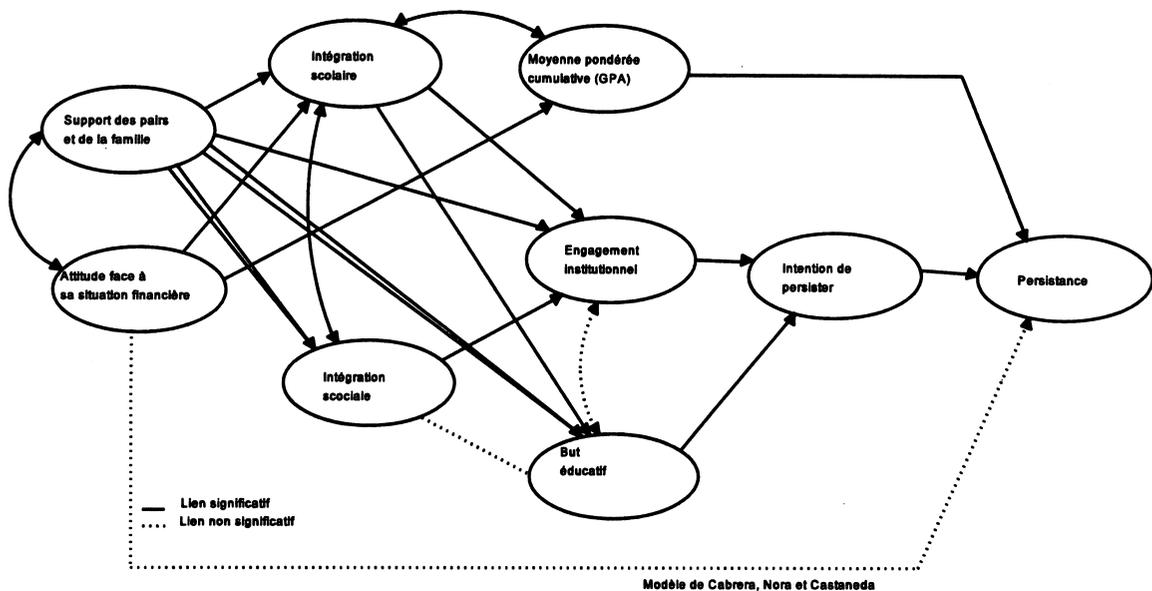
L'analogie de Tinto entre le suicide et le décrochage présente la théorie du continuum «décrochage/désintégration» et «incorporation/intégration». Il s'inspire aussi de Van Gennep, en comparant le processus d'intégration aux trois phases des rites de passage de l'enfance à l'âge adulte dans les sociétés tribales: séparation, transition, «incorporation».

De plus, il retient du modèle de Boshier les concepts d'incongruence et d'isolement. L'incongruence renvoie au sentiment pour un individu d'être en désaccord avec l'institution qu'il fréquente. L'isolement renvoie aux situations où il n'y a pas assez d'interaction sociale pour un individu.

L'«originalité» de Tinto consiste à introduire la notion de temps, à présenter l'abandon des études en tant que processus. Les différentes influences sont subies par les étudiants et ainsi structurées selon un ordre temporel qui modèle leur cheminement scolaire. Le modèle renvoie évidemment à l'utilisation de données longitudinales. Tinto a validé son modèle auprès de différentes clientèles.

Dans la mesure où le décrochage est un phénomène multifactoriel, les institutions qui désirent intervenir sur le phénomène afin de le réduire doivent adopter une vision (définition) du décrochage qui prend en considération les différentes formes de décrochage afin de développer des interventions ciblées pour chacune des formes.

Figure 4 illustrant le modèle de Cabrera, Nora et Castaneda, 1993.



En 1993, Cabrera, Nora et Castaneda font état de deux approches «dominantes» dans les recherches sur la persistance des étudiants au collège: le modèle de Tinto, «Student Integration Theory»; et le modèle de Bean et Metzner, «Student Attrition Model».

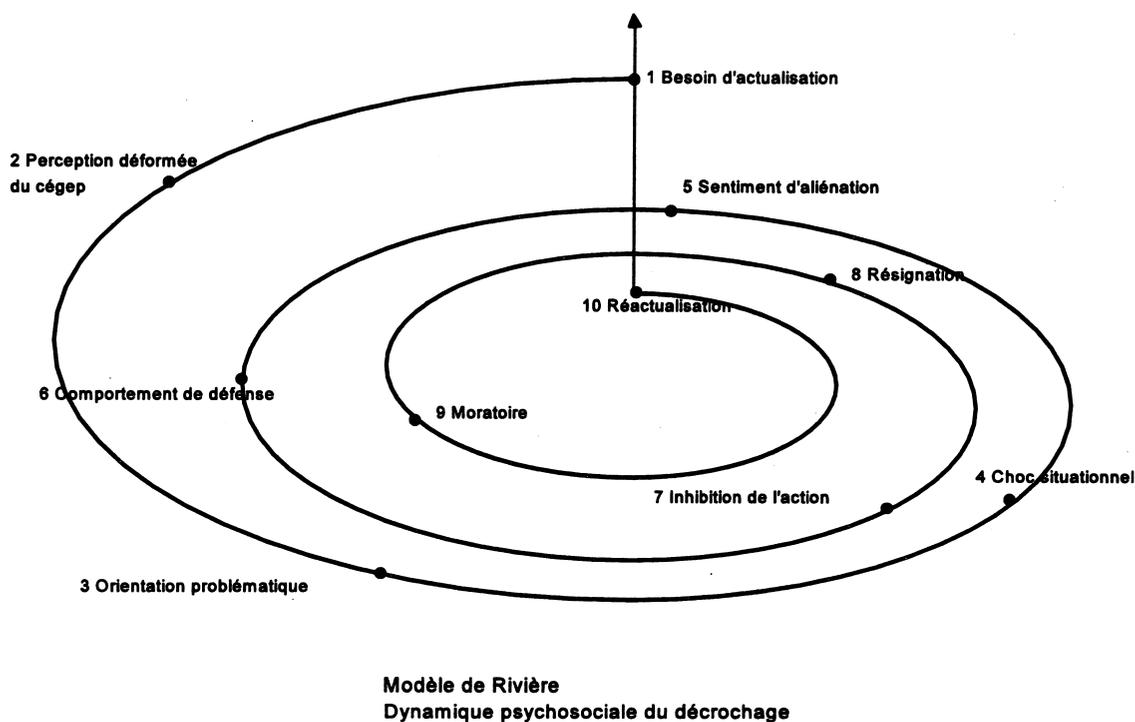
Les auteurs font remarquer que les deux modèles se recoupent sur plusieurs points tant sur le plan conceptuel que sur le plan des outils de mesure; par exemple une analyse de certains facteurs des deux modèles a révélé qu'ils mesuraient en fait le même «construit». Ces auteurs ont donc effectué la fusion de ces deux modèles et en ont testé chacune des différences.

Selon eux, l'approche de Tinto serait plus «efficace» en ce qui concerne le nombre d'«hypothèses validées»; par contre, la variance expliquée est plus élevée dans le modèle de Bean et Metzner (44 % par rapport à 38 %).

Dans la prédiction des comportements de persistance, ils classent les facteurs suivants en ordre d'importance: 1) l'intention de poursuivre; 2) la moyenne pondérée «GPA»; 3) l'engagement institutionnel; 4) le support de l'entourage; 5) l'engagement dans un but; 6) l'intégration scolaire; 7) l'attitude envers sa situation financière mesurée par la satisfaction des revenus; 8) l'intégration sociale.

Les résultats de Cabrera *et al.* montrent que la combinaison des deux modèles est possible et qu'elle permet d'enrichir notre compréhension du phénomène. De façon plus spécifique, les résultats indiquent que les facteurs environnementaux jouent un rôle plus important que ce qui est proposé par Tinto. Toutefois, les auteurs concluent que des mesures telles l'aide financière, les mesures d'information ou d'orientation et autres services de ce type ne sont pas, en soi, suffisantes pour assurer la persistance et l'inscription. Il faut développer des modes d'intervention qui prennent en considération l'ensemble des facteurs prédictifs d'un comportement, y compris les facteurs environnementaux.

Figure 5 illustrant le modèle de Rivière, 1995.



Le modèle québécois, «Dynamique psychosociale du décrochage», de Rivière (1995) est issu d'une recherche qualitative. Rivière illustre une descente aux enfers qui, finalement, avec le recul et le temps, s'avère positive pour l'étudiant. Celui-ci se ressaisit, se réactualise et, lorsqu'il revient au collège, est mieux préparé à faire face à ses études collégiales. Précisément 53 % des décrocheurs du collégial retournent aux études dans les 5 années subséquentes; parmi eux, 82 % le font dans les 18 mois qui suivent leur abandon (Lemay et Tousignant, 1987). Ces «raccrocheurs» font partie de la clientèle adulte que nous étudions.

Tout comme Tinto, Rivière situe le décrochage dans un processus temporel, en trois temps et en dix étapes. Il présente le décrochage en tant qu'un processus psychosocial, un processus «identique pour l'ensemble des étudiants».

Rivière définit les étudiants à risque au collégial comme «des sujets qui ont de fausses perceptions, des croyances, des informations erronées à l'égard du cégep, ont une orientation scolaire problématique, ne connaissent pas clairement leurs objectifs scolaires et professionnels, ne possèdent pas les acquis nécessaires aux études collégiales, ont une motivation extrinsèque ou nulle». Ainsi, la définition de l'étudiant intégré serait alors le contraire de l'étudiant à risque. Les étudiants intégrés seraient très bien orientés, motivés intrinsèquement, renseignés sur le cégep, et ayant de bons acquis pré-collégiaux.

À la lecture de ces différents modèles, on constate que l'intégration des étudiants est un phénomène multidimensionnel. Lenning (in Pascarella, 1982) énumère toutes les variables à prendre en compte lors d'une étude sur «Persistence/Attrition Behavior», ce que nous appelons le continuum décrochage/intégration. Lenning cite:

Dimensions et indicateurs du continuum décrochage/intégration

6 caractéristiques socio-démographiques: l'âge, le sexe, l'origine socio-économique, l'origine ethnique, le statut marital, le milieu de vie (rural ou urbain);

7 facteurs scolaires: les résultats à des tests d'aptitudes, la réussite au secondaire, les attitudes et habitudes d'études, l'institution scolaire fréquentée, champs d'études et nombre de crédits obtenus, le programme d'études et l'année d'études;

5 variables liées à la motivation de l'étudiant: l'intention d'obtenir un diplôme, l'intention de persister, l'engagement envers l'institution, les objectifs de carrière, et le support familial aux études;

10 variables liées à la personnalité de l'étudiant: le sens des responsabilités ou la maturité, l'indépendance et l'autonomie, l'orientation intellectuelle, la créativité, le concept de soi, l'anxiété, l'affirmation de soi, la philosophie de vie, les attitudes envers ses finances personnelles, le besoin de support individuel;

9 variables institutionnelles: le prestige de l'institution, la taille, la sélection, le fait d'être privé ou public, le genre, la mixité, la durée des programmes-, l'affiliation religieuse, les possibilités d'hébergement, la disponibilité des services aux étudiants et la mission de l'institution;

17 variables liées aux interactions humaines et sociales: la satisfaction de l'étudiant, l'intégration sociale -les relations avec les pairs-, les relations famille-collège, la présence d'activités parascolaires, l'implication de l'étudiant dans les activités parascolaires, l'intérêt manifeste du personnel de l'institution, la quantité d'activités intellectuelles ou formatives de l'institution, l'engagement envers le collège, l'ouverture aux besoins et plaintes des étudiants, l'animation pédagogique, la congruence entre les attentes de l'étudiant et la réalité, la congruence entre les méthodes d'enseignement et les styles d'étudiants, la congruence avec l'étudiant et les valeurs institutionnelles, la présence d'un groupe d'appartenance, la participation des étudiants aux services aux étudiants, l'habileté de l'étudiant à remplir les exigences du collège, le confort de l'environnement.

Cette liste de variables peut encore se subdiviser. Lenning nous présente «un univers» afin d'aider les chercheurs à planifier attentivement leurs recherches. Cet univers peut nous confondre également puisqu'aucun chercheur ne peut inclure ne serait-ce que la moitié de toutes les variables impliquées dans le processus d'intégration.

En conclusion, l'intégration est un phénomène multifactoriel complexe. Il s'inscrit tout comme le décrochage scolaire sur un continuum. Ainsi si nous tentons de diminuer le décrochage scolaire nous devons favoriser l'intégration scolaire des étudiants.

1.8 Intégration des adultes aux études à temps plein

Lafortune (1990) souligne que «le fait de connaître la population adulte (chez les professeurs) suscite un intérêt mitigé, et l'idée d'adapter l'enseignement aux adultes est tout compte fait peu populaire; c'est la transmission du contenu théorique de la discipline qui est prioritaire». Dans un tel contexte, on peut alors se demander si l'Enseignement régulier répond aux besoins et attentes des adultes.

Toutefois, selon Falardeau et Lévesque, «pour l'enseignant, la dynamique de la classe n'est pas la même avec les adultes; il doit développer de nouvelles habiletés à gérer sa classe selon la diversité des formations antérieures et des expériences de vie de chacun de ses élèves». Hogue (1992) se questionne sur le jumelage des clientèles et sur la «difficulté pour l'enseignant à répondre aux besoins d'un groupe hétérogène(...) des disponibilités et motivations inconciliables de chacun».

Ainsi les adultes inscrits à temps plein dans nos collèges contribuent à la transformation de l'environnement scolaire. Bien qu'ils soient motivés à terminer leurs études, puisqu'ils visent l'obtention d'un diplôme, leur intégration est-elle harmonieuse?

Nous croyons que l'intégration ne se fait pas sans heurt pour tous les adultes. Les adultes rencontrent des obstacles lorsqu'ils reviennent aux études. Comment pouvons-nous faciliter l'intégration de cette clientèle de plus en plus nombreuse dans notre réseau? Greenberg (1992) y répond en déclarant «asking what they need to learn and conditions that must exist to occur».

En conclusion, nous pouvons constater la croissance de la clientèle adulte au collégial et les particularités de cette clientèle, et ce, à plusieurs niveaux : expérientiel, pédagogique et psychologique. Nous sommes intéressés à étudier le défi que pose cette autre clientèle de notre réseau, soit l'intégration de la clientèle adulte à temps plein. Nous croyons approprié d'approfondir notre connaissance des

adultes afin de tenter de mieux répondre à leurs besoins, conformément aux recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (1992):

«Se centrer sur les clientèles adultes, leurs caractéristiques et leurs besoins constitue le meilleur moyen de s'ajuster à l'évolution même de notre société, de répondre aux besoins nouveaux de formation et d'assurer l'utilisation optimale des ressources.»

Chapitre II - Les aspects méthodologiques

Chapitre II - Les aspects méthodologiques

L'étude «Intégration des adultes aux études à temps plein» prévoit une stratégie de recherche mixte. La première phase de la recherche exploratoire est de type qualitatif, la deuxième phase est quantitative.

L'étude qualitative enrichit la recherche quantitative. Elle permet de raffiner les objectifs de départ, de générer plusieurs hypothèses de recherche quantitative concernant les différences entre adultes et non-adultes, d'identifier un ensemble de perceptions, besoins et attentes, et de dégager les dimensions et indicateurs à vérifier lors de la recherche quantitative.

Les clientèles à l'étude sont tous les adultes inscrits à temps plein. Deux portes d'entrée leur sont offertes: l'Éducation des adultes et l'Enseignement régulier. Il nous est apparu important de sonder les adultes de ces deux types d'enseignement. De plus, un groupe contrôle, constitué d'étudiants non-adultes de l'Enseignement régulier, nous permet de réellement connaître et distinguer la clientèle, et de comparer les adultes des non-adultes.

Les groupes à l'étude sont les jeunes à l'Enseignement régulier - JR; les adultes à l'Enseignement régulier - AR; et les adultes à l'Éducation des adultes - AA. Ainsi, nous rejoignons tous les types d'adultes étudiant à temps plein.

Ce chapitre est subdivisé en 4 parties: les considérations déontologiques de la recherche, les choix méthodologiques de l'étape qualitative, l'élaboration et la validation du questionnaire et les choix méthodologiques de l'étape quantitative. Le tableau de la page suivante résume les principales étapes de notre recherche.

2.1 Les considérations déontologiques

Plusieurs personnes nous ont fait confiance tout au long de cette recherche: treize informateurs-clefs, 41 participants aux groupes de discussion, 39 étudiants lors du prétest du questionnaire, 1817 répondants au questionnaire et six cégeps. Il a été important pour nous de mériter cette confiance, tant à l'étape qualitative qu'à l'étape quantitative de cette étude exploratoire.

L'ampleur de la recherche et les méthodes de travail utilisées nous ont obligés à obtenir une autorisation de recherche de la Commission d'accès à l'information. Conformément aux prescriptions de la Commission, tous les membres de l'équipe de recherche des collèges ont signé un protocole de confidentialité. Ils se sont engagés à «protéger la confidentialité des renseignements personnels reçus dans le cadre de la recherche». De plus, nous avons consulté le dossier scolaire uniquement des étudiants qui ont signé une autorisation d'accès à leur dossier scolaire. Cette autorisation était intégrée au questionnaire, 88 % l'ont signée.

Nous avons respecté la confidentialité de nos informateurs-clefs et de la clientèle étudiante. De plus, bien que cela puisse être intéressant, aucune comparaison entre les cégeps ne fait l'objet de cette étude.

Nos objectifs de recherche ont plutôt été de pouvoir témoigner au nom du plus grand nombre d'adultes possible, de comparer la réalité de ces adultes à celle des jeunes, et ultimement de contribuer à mieux les intégrer aux études à temps plein.

Calendrier de réalisations

Recherche qualitative	Recherche quantitative	Dates
Révision du calendrier d'activités		Août 1994
Recherche et synthèse documentaire		Août - octobre 1994
Conceptualisation initiale et mise au point du schéma d'entrevue	Recherche des statistiques du réseau collégial	Octobre - novembre 1994
Recherche et choix des personnes-ressources	Demandes de collaboration et obtentions des autorisations	Octobre - décembre 1994
Réalisation des entrevues	Conception du plan échantillonnal	Octobre - décembre 1994
Analyse de contenu		Novembre 1994
Planification des entrevues de groupe et choix des participants		Novembre 1994
Conception du schéma d'entrevue		Novembre 1994
Rencontres de groupe	Choix final des collègues	Novembre - décembre 1994
Synthèse de l'étape qualitative	Identification des indicateurs	Janvier 1995
	Obtention des listes et production de l'échantillon	Mars 1995
	Développement du questionnaire	Février - mars 1995
Rétroaction auprès des intervenants	Prétest	Mars 1995
	Planification de la cueillette et mise au point des protocoles	Février - mars 1995
Rapport d'étape	Consultation du comité d'orientation	Mars 1995
	Cueillette : validation de l'échantillon, envoi postal et rappels téléphoniques	Avril - mai 1995
	Codification, saisie	Mai - juillet 1995
	Traitement informatique et pondération	Août - octobre 1995
	Rapport méthodologique	Juillet - août 1995
	Analyse des résultats scolaires	Novembre - décembre 1995
	Analyses statistiques	Octobre - décembre 1995
Production du rapport - phase 1	Production du rapport et recommandations première version	Novembre - février 1996
	Consultation du comité d'orientation	Février 1996
	Production et diffusion du rapport	Mars 1996

Par ailleurs, dans un souci de rigueur et d'efficacité, un comité d'orientation nous a guidé à deux étapes cruciales de la recherche: la construction du questionnaire et l'interprétation finale des données. À chacune de ces deux étapes, nous avons consulté des intervenants de notre collège et des intervenants des autres collèges participant à la recherche. Ces quatre rencontres, d'une durée d'environ trois heures, ont permis aux intervenants intéressés d'émettre plusieurs suggestions et recommandations. Leurs commentaires ont contribué à l'amélioration de la recherche.

2.2 Les choix méthodologiques de l'étape qualitative

Au point de départ, nous nous devons de rechercher une variété de sources et une quantité suffisante d'informations de base pour bien identifier les variables les plus prometteuses en fonction des objectifs posés. C'est pourquoi nous avons choisi d'inclure deux volets à l'étude qualitative : un premier volet est constitué d'entrevues semi-directives auprès d'informateurs-clefs ayant des expériences pertinentes avec les clientèles adultes des cégeps; le second volet comprend des entrevues de groupe auprès des populations visées et d'un groupe-contrôle d'étudiants non-adultes inscrits aux études à temps plein.

Les canevas d'entrevue des informateurs-clefs et des groupes de discussion sont en annexes II et III.

2.2.1 Les rencontres avec les informateurs-clefs

Au début de la recherche, nous avons réalisé des entrevues en profondeur auprès d'informateurs-clefs. La sélection des informateurs a tenu compte de critères de sélection habituels dans ce type d'approche : expériences pertinentes, rôle dans la communauté, intérêt pour l'étude et désir de communiquer leur expertise.

Il s'agit d'andragogues, de conseillers pédagogiques, d'aides pédagogiques à l'éducation régulière et à l'Éducation des adultes, d'un agent à l'accueil des étudiants, d'une responsable des prêts et bourses, et d'enseignants à l'Enseignement régulier et à l'Éducation des adultes. La liste des treize informateurs-clefs est à l'annexe 4. Le nombre d'entrevues réalisées nous est apparu suffisant pour l'atteinte du point de saturation des données, c'est-à-dire que les nouvelles informations recueillies deviennent en grande partie redondantes.

Au niveau de l'instrumentation, le premier schéma d'entrevue a été mis au point par les chercheurs à partir des objectifs de départ; les thèmes abordés sont l'évolution de la clientèle adulte, les caractéristiques des adultes, l'intégration des adultes aux collèges. Puis ce canevas a été enrichi de manière interactive, au fur et à mesure que se déroulaient les entrevues. C'est à dire que nous conservions le même schéma d'entrevues pour tous les informateurs-clefs, tout en y ajoutant des interrogations nouvelles, examinant au fur et à mesure nos plus récentes hypothèses, issues des entrevues précédentes.

Les deux chercheurs participaient aux entrevues, l'un comme interviewer et l'autre preneur de notes. Les entrevues, d'une durée de 60 à 90 minutes, étaient enregistrées afin de compléter l'information consignée durant l'entrevue. Ces entrevues semi-directives conduites auprès des informateurs-clefs ont permis de dégager, par induction analytique, les thèmes majeurs que nous avons

explorés lors des groupes de discussion auprès des étudiants adultes et non-adultes. Essentiellement, les mêmes thèmes ont été abordés.

2.2.2 Les entrevues de groupe

Cinq groupes de discussion ont été tenus, entre le 23 novembre et le 8 décembre 1994, et 41 étudiants, 21 hommes et 20 femmes, tous inscrits à temps plein, y ont participé, 29 au secteur technique et 12 au secteur général. Ces étudiants ont participé aux groupes de discussion sur une base volontaire. Ils ont été invités soit en classe par les professeurs de l'Enseignement régulier ou par une conseillère pédagogique de l'Éducation des adultes, soit par l'entremise du journal «Ici Rosemont». Les adultes de soir, quant à eux, ont été invités par téléphone. Les cinq groupes de discussion ont été constitués de la manière suivante :

Groupe d'étudiants non-adultes, c'est-à-dire n'ayant jamais interrompu leurs études, en cheminement dit régulier, et inscrits à l'Enseignement régulier (10 participants).

Groupe d'étudiants ayant interrompu leurs études entre une et trois sessions et inscrits à l'Enseignement régulier (6 participants).

Groupe d'étudiants ayant interrompu leurs études durant au moins quatre sessions et inscrits à l'Enseignement régulier (12 participants).

Groupe d'étudiants inscrits à temps plein à l'Éducation des adultes à un diplôme d'études collégiales (6 participants).

Groupe d'étudiants inscrits à l'Éducation des adultes à une attestation d'études collégiales (7 participants).

Les discussions de groupes ont duré entre 90 et 120 minutes. Ainsi, nous avons recueilli les commentaires d'étudiants non-adultes, d'étudiants en transition, tenant lieu de groupe-contrôle, et d'étudiants adultes, de manière à ne pas surestimer les problèmes d'intégration des adultes et à confronter les informations émanant des groupes d'adultes. Deux preneurs de notes ont consigné les témoignages des participants.

2.2.3 L'analyse des données

Tout le matériel a été consigné. Il résulte des 13 entrevues auprès des informateurs-clefs et des cinq groupes de discussions une grande quantité d'informations qui nous a permis d'élaborer le questionnaire. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés entre autres des excellents ouvrages consacrés à la recherche qualitative (Huberman et Miles, 1991; Poisson, 1990; Lessard-Hébert et al., 1990).

La condensation de l'information a été réalisée en plusieurs étapes: 1) la prise de connaissance de l'ensemble du matériel ou, selon Joshi (1986), «la perception du sens global du texte à l'étude»; 2) la délimitation des unités de signification et grands thèmes abordés; 3) le regroupement de l'information en fonction des quatre objectifs premiers de la recherche; 4) le dégagement des catégories et dimensions émergentes ou la «définition de la structure fondamentale du phénomène étudié».

Nos objectifs ont été de considérer toutes les hypothèses issues des propos des entrevues et des groupes de discussion. Nous les avons transformées en dimensions et variables repris dans le questionnaire. Enfin, nous avons identifié la récurrence des propos afin de prioriser les hypothèses à vérifier dans le questionnaire.

De plus, ces rencontres ont également généré un ensemble de perceptions, de besoins et d'attentes exprimés en «verbatim», de sorte que nous disposions alors d'un corpus particulièrement utile au moment de l'élaboration de l'instrument de mesure qui servira à l'étude quantitative. Nous avons utilisé le vocabulaire et les expressions entendus lors de la phase qualitative pour élaborer notre questionnaire.

Les résultats de l'étape qualitative sont rapportés au chapitre III.

2.3 Le questionnaire et les autres sources d'information

À l'hiver 1995, nous avons conçu et prétesté le questionnaire. Nous expliquons maintenant ces étapes: l'élaboration et la validation du questionnaire. De plus, nous avons disposé de deux autres sources d'informations, nous les présentons ci-dessous.

2.3.1 L'élaboration du questionnaire

L'étude exploratoire prévoit l'utilisation d'un questionnaire standardisé administré par voie postale à un échantillon représentatif des trois clientèles visées. Nous croyons qu'une telle démarche permet une vérification adéquate des hypothèses issues de la recherche qualitative et de la conceptualisation de la problématique, et une généralisation des résultats à l'ensemble de la clientèle adulte des cégeps participants.

Les phases précédentes de l'étude ont généré une gamme très riche d'informations, d'hypothèses et même de conclusions à vérifier de façon quantitative. Lors du développement du questionnaire, nous nous sommes inspirés, tel que prévu, des indicateurs provenant de l'analyse du matériel d'entrevue et de notre revue de littérature. Nous utilisons en plus une échelle validée, conçue par Falardeau, Larose et Roy (1991), portant sur l'intégration aux études collégiales. Cette échelle est testée auprès d'une clientèle de nouveaux étudiants.

Dans notre démarche de conception du questionnaire, l'on aborde la question de l'intégration aux études collégiales en considérant qu'il y a trois composantes à l'expérience de la fréquentation scolaire:

- les interactions reliées à l'apprentissage;
- les interactions avec l'institution;
- les interactions humaines et sociales.

Chaque niveau d'interaction est conçu comme une variable dépendante, qui, selon nos hypothèses, sera différente selon les clientèles observées, soit les JR, AR et AA. Dans un deuxième temps, nous mettrons en relation les trois types d'interactions avec une série de variables indépendantes. Ainsi, l'on pourra dégager des typologies d'interactions distinguant les groupes d'étudiants. Le tableau suivant présente les principales dimensions et variables de la recherche utilisées pour la collecte de données.

2.3.2 Les principales dimensions et variables de la recherche

DIMENSIONS ET INDICATEURS	VARIABLES INDÉPENDANTES
<p>Les interactions reliées à l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ description et appréciation des styles d'enseignement et des moyens et méthodes pédagogiques utilisés dans les cours; ▶ la nature et la charge de travail et d'étude; ▶ appréciation du contenu du programme et des cours; ▶ les difficultés rencontrées au niveau de l'apprentissage et les capacités d'adaptation pendant le cheminement scolaire; ▶ style de comportement et de participation en classe; ▶ les habiletés, compétences et croyances à l'égard de l'apprentissage; ▶ croyance à la facilité; * ▶ priorité aux études. * 	<p>Caractéristiques du cheminement scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ types de programmes suivis au collège (programmes gouvernementaux, première inscription dans le programme); ▶ rythme des études collégiales (inscription actuelle); ▶ histoire scolaire (diplôme obtenu, interruption d'étude, etc.); ▶ motivation de l'inscription au collège; ▶ motivation du choix de l'orientation professionnelle; ▶ les aspirations relatives à l'organisation du cheminement scolaire; ▶ critères personnels de réussite et auto-évaluation des «performances»; ▶ intention quant à la persévérance.
<p>L'accueil et les services des Cégeps</p> <p>Perception, attitudes et attentes à l'égard :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ de l'accueil; ▶ des services (pédagogiques, techniques, etc.); ▶ personnel non-enseignant ▶ améliorations souhaitées au fonctionnement du Cégep. 	<p>Les caractéristiques socio-démographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ âge; ▶ sexe; ▶ situation familiale et situation de résidence; ▶ origine ethno-culturelle; ▶ revenus individuel et familial (source, montant, etc.); ▶ situation de travail (actuelle).
<p>Les interactions humaines et sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ relations avec le personnel du collège (professeurs, aide pédagogique, etc.); ▶ relations avec les pairs (jeunes, adultes, origines diverses, etc.); ▶ participation à la «vie» collégiale; ▶ réseaux sociaux et collège; ▶ recours à différentes ressources en cas de difficultés. 	<p>* Ces échelles sont tirées de Larose, Simon. Roy, Roland et Falardeau, Isabelle (1991) <i>Le test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.), Guide d'utilisation</i>, Sainte-Foy, CÉGEP de Sainte-Foy.</p>

Le questionnaire, principal support de base de cette étude exploratoire, contient plus de 60 questions se subdivisant en environ 220 variables statistiques de base. Dans le questionnaire final, ces dimensions et indicateurs sont subdivisés en six chapitres:

- A - Caractéristiques du cheminement scolaire;
- B - Les interactions humaines et sociales;
- C - L'accueil et les services au cégep;
- D - Les interactions reliées à l'apprentissage;
- E - Attitude à l'égard des apprentissages;
- F - Caractéristiques socio-démographiques.

2.3.3 La validation du questionnaire

Au total, il y a eu cinq versions du questionnaire. En mars 1995, nous avons procédé à la validation du questionnaire de deux façons. D'abord, nous avons expérimenté trois versions du questionnaire auprès d'étudiants jeunes et adultes d'un autre collège. Puis, il a fait l'objet d'une consultation de notre comité d'orientation et de quelques informateurs-clefs, lors de deux séances de travail, grâce à la collaboration d'une équipe de professionnels de notre collège et d'une autre de professionnels des cinq collèges participant à la recherche avec nous.

Au collège de Maisonneuve, on a accepté avec diligence de nous permettre de tester notre questionnaire, en classe, auprès d'une quarantaine d'étudiants aux études à temps plein, une population similaire à celle visée par notre étude. À l'Éducation des adultes, nous avons rencontré deux groupes d'étudiants, l'un de jour, l'autre de soir; à l'Enseignement régulier, nous avons testé notre questionnaire auprès d'un groupe multi-âges, composé d'adultes et de jeunes. Nous avons aussi minuté la passation du questionnaire et recueilli les commentaires des répondants.

Ces consultations nous ont permis d'alléger le questionnaire. Nous l'avons raccourci de façon à ce que la durée de la passation soit d'environ trente-cinq minutes. Nous en avons aussi retiré les questions non discriminantes entre les groupes d'étudiants ou les formulations ambiguës. Le questionnaire était ainsi prêt pour la suite.

2.3.4 Autres sources d'informations

Deux autres sources d'informations ont été utilisées. Les listes d'étudiants ont permis d'extraire quelques variables telles l'âge, le sexe, l'année d'admission au collège. Les listes d'étudiants à l'Enseignement régulier proviennent du *Service régional d'admission du Montréal Métropolitain (SRAM)*, celles de l'Éducation des adultes des six collèges collaborateurs.

Puis, 120 variables portant sur le cheminement collégial et sur les résultats scolaires, relatifs à la session de l'hiver 1995, sont tirées de deux fichiers: du *Système d'information et de gestion de données sur l'effectif au collégial (SIGDEC)*, à l'exception de trois données issues du *Fichier sur les cheminements scolaires au collégial (CHESCO)*.

Cette recherche n'aurait pu être possible sans la collaboration du SRAM et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

2.4 Les aspects méthodologiques de l'analyse quantitative

Le questionnaire a été complété par 1817 étudiants répartis en trois groupes de six collèges différents. Il va sans dire que l'organisation logistique de cette recherche, et les considérations méthodologiques sont nombreuses.

La présente section est subdivisée en 6 parties: le portrait de la population, la stratification de la population, la collecte de données, la saisie et la validation des données, le redressement de l'échantillon, le traitement des données.

2.4.1 Le portrait de la population

À l'Enseignement régulier, à l'automne 1994, il y avait 155 955 étudiants inscrits dans le réseau public des collèges. À l'hiver 1995, il en restait 141 873 (*Fichier SIGDEC*). C'est une diminution de la population collégiale de 9 %.

À l'automne 1994, nous avons invité les collèges qui, selon le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en 1991, dénombraient une proportion élevée d'adultes inscrits à temps plein. Six collèges collaborent à la réalisation de cette recherche. Ce sont les collèges de Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit et celui de Rosemont dans la région métropolitaine montréalaise et les collèges de Jonquière, Sainte-Foy et Trois-Rivières.

Ces six collèges comptent 18 % de la clientèle collégiale à l'Enseignement régulier du réseau public à l'hiver 1995. Par ailleurs, les six collèges comptent aussi un peu plus de 18 % de la population étudiante québécoise inscrite à l'Éducation des adultes.

Tel qu'indiqué dans la problématique de ce rapport: «L'étudiant adulte tel que nous le définissons, à cette étape de notre recherche, est inscrit dans un collège à temps plein, après avoir interrompu ses études durant au moins une année». Toutefois, nous avons dû nous adapter aux fichiers disponibles afin de rendre aussi homogène que possible la sélection de l'échantillon dans les six collèges participant.

L'échantillon de la recherche quantitative comprend trois groupes:

Groupe 1 - JR - ceux qui n'avaient jamais fait d'études collégiales et qui avait moins de 20 ans au 30 septembre de cette session d'admission: les jeunes à l'Enseignement régulier;

Groupe 2 - AR - ceux qui ont interrompu leurs études collégiales pendant au moins deux sessions consécutives et qui ne font pas partie du groupe 1,
ou ceux âgés de 20 ans ou plus au 30 septembre lors de leur première année d'admission dans un collège: les adultes à l'Enseignement régulier;

Groupe 3 - AA - ceux inscrits à temps plein à l'Éducation des adultes dans un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme ou d'une attestation d'études collégiales: les adultes à l'Éducation des adultes.

À l'Enseignement régulier, les groupes JR et AR, sont des personnes inscrites à la session d'hiver 1995 et préalablement admises à l'une des sessions d'automne 1992, 1993, 1994; à l'Éducation des adultes, ce sont tous les étudiants inscrits aux études à temps plein à l'hiver 1995.

Si les trois catégories d'étudiants telles que définies ci-dessus sont mutuellement disjointes, il n'en demeure pas moins qu'elles ne couvrent pas l'ensemble des étudiants inscrits à temps plein dans le réseau collégial à l'hiver 1995. Selon notre définition, il y a des exclus à l'étude. Ce sont des étudiants qui ne sont ni des jeunes en cheminement continu; ni des adultes ayant interrompu leurs études durant au moins deux sessions consécutives ou ayant plus de 20 ans au 30 septembre de leur admission; ni des étudiants inscrits au collège à une session d'hiver 93, 94 ou 95; ni des étudiants inscrits à n'importe quelle session avant l'automne 92.

Ces exclusions sont dues aux restrictions liées aux fichiers disponibles au moment de l'étude. Donc, notre population-cible ne comprend pas la totalité des étudiants à l'Enseignement régulier.

À l'hiver 1995, 25 494 étudiants, jeunes ou adultes, suivaient des cours dans le secteur régulier des six collèges à l'étude. La taille de notre population-cible est de 18 109 étudiants à l'hiver 1995, donc notre enquête est représentative de 71 % de la population étudiante à l'Enseignement régulier des 6 collèges.

À l'Éducation des adultes, l'étude est représentative de la totalité des étudiants inscrits à temps plein dans les six collèges.

2.4.2 Stratification de la population

Notre univers statistique ayant été ainsi bien circonscrit, nous avons opté pour une stratification de cet univers, selon les six collèges et les trois catégories d'étudiants. Il y a donc 18 strates, 12 strates composées d'adultes et 6 groupes témoins.

Nous avons choisi, par tirages aléatoires indépendants, 200 individus pour chacun des groupes et des collèges (18 strates). Lorsqu'un collège ne disposait pas des effectifs complets dans un groupe, la population totale de ce groupe a été enquêtée exhaustivement. Cette situation s'est produite dans 4 cas: un cégep ne comptait pas suffisamment d'adulte ni à l'Enseignement régulier, ni à l'Éducation des adultes et 2 cégeps comptaient moins de 200 adultes à temps plein à l'Éducation des adultes. La répartition de la population étudiée selon les 18 strates est à l'annexe 5.

Dès le départ, et afin d'obtenir un nombre de réponses valides permettant d'assurer la représentativité de l'échantillon au niveau de chacun des trois groupes, nous avons retenu 200 questionnaires par strate. L'objectif était de recueillir 100 questionnaires pour chacune des 18 strates. Nous visons donc l'obtention de 1800 questionnaires complétés, soit 300 pour chacun des 6 collèges. La sélection de l'échantillon étant aléatoire, nous nous assurons de la représentativité de notre échantillon.

La disponibilité d'un fichier informatique centralisé au SRAM nous a considérablement facilité la tâche en ce qui concerne le tirage proprement dit des sous échantillons des 12 strates des deux groupes de jeunes et adultes du secteur régulier. Nous avons beaucoup apprécié le travail de M. Terril, du SRAM, qui a mis à notre disposition des listes d'étudiants tirées de manière aléatoire dans chacune

des 12 strates (deux par collège). Ces listes ont été transmises immédiatement sur disquette aux six collèges afin de lancer l'enquête sur le terrain et d'assurer le suivi de la collecte de données auprès des étudiants, jeunes et adultes, du secteur régulier.

Quant à l'échantillon du secteur de l'Éducation des adultes, des sous-échantillons ont été tirés par les collèges concernés, selon des instructions bien précises, émises par nos soins à des fins de coordination entre les différents collèges, compte tenu, bien entendu, de la procédure de tirage d'échantillon centralisé, effectué au SRAM. Dans le cas des enquêtes exhaustives, les listes d'envoi de questionnaires étaient d'ores et déjà disponibles au niveau des trois collèges concernés.

2.4.3 Collecte de données

Lorsque les collèges ont accepté de collaborer à l'enquête, ils ont en même temps accepté d'assumer certaines responsabilités: la sélection de l'échantillon (à partir d'une définition déterminée par les chercheurs), l'impression du questionnaire, l'envoi postal, le contrôle de la réception des questionnaires, et le rappel téléphonique aux étudiants.

La décentralisation de la collecte de données et l'implication financière des collèges (impression des questionnaires, rappels téléphoniques) nous ont permis de dégager des sommes pour la saisie d'un plus grand nombre de questionnaires. De plus, nous croyons que les étudiants se sont sentis davantage concernés par cette recherche puisqu'ils ont été directement sollicités par une personne influente de leur collège. Ainsi, nous avons bonifié la recherche.

Les chercheurs du collège de Rosemont ont préparé à l'intention des collèges des aide-mémoire, chacune des étapes y était détaillée, afin d'uniformiser toutes les étapes de la recherche. Dès la fin mars 1995, l'envoi postal de questionnaires a été effectué par les collèges. Chaque envoi incluait une lettre de présentation, le questionnaire et une enveloppe-réponse pré-affranchie. Les étudiants enquêtés avaient un délai de trois semaines pour retourner le questionnaire dûment complété (du 1^{er} au 21 avril).

Dans chaque collège, un responsable de la collecte suivait les opérations à l'aide d'un bottin de l'échantillon et contactait au besoin les responsables de la recherche. Le bottin, contenant les principaux renseignements individuels de l'étudiant, a été très utile pour assurer un suivi rigoureux de la collecte des données: date de réception du questionnaire, motifs de retour à l'envoyeur, suivi de la relance téléphonique effectuée durant trois semaines après la date limite des retours (du 24 avril au 14 mai). D'ailleurs, la relance téléphonique a permis de hausser le taux de réponses de plus de 20 %.

D'autres annotations essentielles au bon déroulement de l'opération et à la qualité de la collecte, sans omissions ni double emploi, ont été inscrites sur ce bottin. Finalement, le retour des questionnaires s'est poursuivi jusqu'à la fin mai. Les bottins et les questionnaires ont été transmis par les collèges en main propre aux chercheurs du collège de Rosemont à la fin mai 1995.

2.4.4 Bilan de la collecte

Mille huit cent dix-sept étudiants constituent notre échantillon. Nous avons retiré (RJ) de l'échantillon initial (EI): les retours de questionnaire, les mauvaises adresses, les mauvais numéros de

téléphone, et les étudiants à temps partiel ou dans un autre collège, c'est-à-dire, ceux qui n'auraient pas dû être dans l'échantillon initial. Nous avons ainsi constitué l'échantillon réel ou valide (ER).

Le tableau suivant présente les résultats de la collecte de l'information, le nombre de répondants (R) et le taux de réponse (R %) qui est égal à la proportion des réponses valides par rapport à l'échantillon final. À l'annexe 5, vous trouverez le détail par strate de l'échantillon. On remarque que le taux de réponses est différent selon le groupe observé. Les jeunes répondent en plus grand nombre que les adultes. Et les adultes au régulier répondent en plus grand nombre que les adultes à l'Éducation des adultes. Le taux de réponses est de 57 %, soit respectivement 60 %, 57 % et 52 % chez les JR, AR et AA. Au total, à l'Enseignement régulier, le taux de réponses est de 59 %.

Bilan de la récupération des questionnaires

	EI	RJ	EF	R	R %
ER (*)	2344	103	2241	1326	59
AA	1083	137	946	491	52
Total	3427	240	3187	1817	57

(*) À l'Enseignement régulier, ER, les données du bilan de la collecte n'étant pas disponibles séparément pour les deux groupes, JR et AR, nous avons été amenés à faire un bilan agrégeant les deux groupes des deux collèges concernés. Les détails par collège et par groupe sont à l'annexe 6.

Par cette étude, nous avons rejoint 1095 adultes, 60 % de notre échantillon est composé d'adultes. Nous avons dû rejeter plusieurs questionnaires car ces répondants n'étaient pas inscrits aux études à temps plein ou ne faisaient pas partie de nos listes initiales choisies par tirage aléatoire.

Défini comme étant le taux de couverture de la population observée par les réponses valides de notre échantillon final, appelées dorénavant échantillon, le taux de sondage varie d'une strate à l'autre selon le tableau suivant:

Taux de sondage en %

	Cégep 1	Cégep 2	Cégep 3	Cégep 4	Cégep 5	Cégep 6	Total
JR	9,83	3,43	3,16	5,76	3,79	4,98	4,45
AR	37,50	24,47	25,94	42,17	23,82	62,50	32,04
AA	17,55	40,96	31,13	25,71	67,11	62,42	30,71
Total	15,86	6,99	6,62	11,74	7,51	12,04	9,25

L'un des avantages de la stratification de la population est la possibilité d'effectuer des analyses statistiques au niveau de chacune des 18 strates de base ou au niveau de toute strate supérieure obtenue par agrégation des strates de base. En effet, les sous-échantillons étant probabilistes, seule la marge d'erreur, inversement proportionnelle à la racine carrée de la taille, diffère d'une strate à une autre.

Dans un premier temps, nous aurons à faire une analyse comparative entre les trois groupes, tout en considérant l'analyse du groupe des jeunes au régulier beaucoup plus comme une référence qu'une fin en soi. C'est ce qui explique en partie la faiblesse du taux de sondage (4,45 %) de ce groupe par rapport à celui des adultes au régulier (32,04 %) et celui des adultes à l'Éducation des adultes (30,71 %). En ce qui concerne la marge d'erreur maximale associée à l'estimation d'une proportion, elle est de l'ordre de 3,6 % pour les jeunes au régulier, 4 % pour les adultes au régulier et de 4,4 % pour les adultes à l'Éducation des adultes et ce, avec un niveau de signification de 95 % (dans chaque cas, cette affirmation est vraie 19 fois sur 20).

2.4.5 Saisie des données

Réalisée entre le début de juin et la mi-juillet 95, sur micro-ordinateur avec le logiciel PARADOX 4.0, cette opération portait aussi bien sur les données chiffrées du questionnaire que sur les données qualitatives du même questionnaire. Afin de limiter au maximum les erreurs de saisie, des contrôles visuels et automatiques ont été utilisés. Le contrôle automatique consistait notamment à signaler l'erreur dès que le chiffre introduit est hors-plage pour la variable en cours de saisie.

À la fin de la saisie, un fichier informatique contenant les réponses des 1817 répondants, toutes strates confondues, a été transféré sur le logiciel d'analyse statistique SPSS. L'opération a été complétée par la saisie du dictionnaire des variables sur ce dernier logiciel.

Afin de détecter et de corriger les incohérences d'origines diverses entre variables, le fichier informatique issu du questionnaire a fait l'objet d'édition de fréquences, de tris croisés et de recodage de variables. Ceci est particulièrement vrai pour toutes les variables-filtre, les variables notoirement corrélées entre elles et les questions à réponses multiples.

Plusieurs retours aux questionnaires ont été nécessaires pour apporter les corrections exactes. D'autre part, les questions ouvertes ont fait l'objet d'un travail fastidieux d'analyse, de chiffrage et de recodage afin de synthétiser une multitude de réponses en plusieurs dizaines puis en une demi-douzaine de réponses.

Les données sur le cheminement collégial et les résultats scolaires, quant à elles, nous sont parvenues à la mi-novembre 95. Ces données ayant été fusionnées avec les données du questionnaire, nous avons été amenés, là aussi, à tester la cohérence des informations inter et intra-fichiers. D'importants traitements ont été nécessaires pour fusionner les deux fichiers et pour extraire la synthèse des 120 variables en une trentaine de variables.

Au total, l'étude comprend environ 300 variables finales pour 1817 répondants. Le temps nous manque, l'analyse de cette grande quantité d'informations ne pourra être exhaustive. Il est alors important pour nous de nous rappeler que l'objet de l'étude est avant tout les adultes. En effet, nous avons dû nous limiter à l'étape du traitement des données.

2.4.6 Redressement de l'échantillon

Une analyse comparative approfondie, à tous les niveaux de la stratification, entre la structure de la population étudiante et celle des répondants du secteur régulier, selon le sexe, l'âge et l'année de la dernière admission, a révélé une surreprésentativité des femmes par rapport aux hommes.

Les femmes ont répondu en plus grand nombre que les hommes au questionnaire. Dans la population, il y a 55 % de femmes et 45 % d'hommes. Parmi les répondants au questionnaire, il y a eu 61 % de femmes et 39 % d'hommes. En ce qui concerne les structures de la population et de l'échantillon selon l'âge, nous n'avons pas détecté d'anomalies particulières.

Il faut bien noter que c'est la structure des réponses au questionnaire qui est en décalage par rapport à la structure de la population et non celle de l'échantillon initial. En effet, après le tirage aléatoire, notre échantillon initial avait une structure similaire à la structure de la population; dont le décalage est, en tous cas, largement couvert par la marge d'erreur (JR, femme: 55,25 % ; JR, homme: 44,75 %; AR, femme: 55,33 %; AR, homme: 44,67 %).

Suite à ces constatations, nous avons jugé pertinent de procéder à une pondération, selon le sexe, à tous les niveaux de la stratification, des deux groupes de jeunes et d'adultes à l'Enseignement régulier. Nous n'avons pu procéder à ce type d'analyse dans le cas des adultes à l'Éducation des adultes, faute d'informations sur la population. Finalement, la pondération des résultats de l'étude fait en sorte que notre échantillon est représentatif de la population observée.

Un tableau, illustrant le redressement de l'échantillon est à l'annexe 7. Il y est consigné l'analyse comparative des structures selon le sexe, de la population et de l'échantillon, avant et après pondération, pour les deux groupes, jeunes et adultes de l'Enseignement régulier.

2.4.7 Analyse des données

La présente recherche est une étude exploratoire, une analyse comparative entre trois groupes d'étudiants. L'analyse des résultats vise essentiellement à cerner la problématique des adultes étudiant à temps plein. De plus, notre groupe contrôle, les jeunes, nous permet d'identifier les réelles différences entre un étudiant adulte et un étudiant non adulte. Notre objectif n'est pas de dresser le portrait des étudiants des six cégeps, c'est pourquoi nous présenterons les résultats selon les groupes: JR, AR et AA.

Dans notre questionnaire, nous pouvons distinguer trois types de variables: les variables nominales, ordinales et les variables continues. Chaque type de variables mérite son type de traitement. Les traitements des variables nominales ont consisté en un regroupement des modalités de faibles effectifs.

En deuxième lieu, la majorité de nos variables sont ordinales ou à échelle. Assez nombreuses, elles ont d'abord fait l'objet de traitements semblables à ceux des variables nominales en plus de ceux qui leur sont propres. Ce sont notamment les calculs de moyennes et de scores qui ont été utilisés.

Le score d'une variable ordinale (énoncé ou item) est défini comme étant le taux, en pourcentage, de perception de l'item par un groupe donné d'étudiants. C'est la somme des niveaux de perception du groupe rapportée au niveau de perception maximale de ce même groupe. Nous avons

utilisé les scores avec réserve, en sachant bien que nous traitions une variable ordinale comme une variable d'intervalle. Toutefois, les scores ont servi à classer, par ordre, les préférences des étudiants.

En troisième lieu, les variables dites d'intervalles ou continues, ont été découpées en classes d'effectifs plus ou moins égaux, au niveau de l'ensemble de l'échantillon, compte tenu des normes adoptées dans le réseau collégial.

D'abord, pour procéder à l'analyse des quelques 300 variables, nous avons essentiellement réalisé des analyses thématiques exploratoires. Notre objectif était de lister les faits saillants des trois groupes d'étudiants, par le croisement systématique des groupes et de toutes les variables, thème par thème. Aussi, nous utilisons le chi carré de Pearson pour faire ressortir la présence ou l'absence de différences significatives de proportions entre les groupes. Puis, nous avons retenu les différences marquées par une intensité de .15 et plus, telle qu'exprimée par le V de Cramer. Ainsi, nous identifions les différences significatives.

En ce qui concerne les différences de moyenne, nous avons utilisé essentiellement l'analyse de la variance et, partiellement, le t-test. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes limités à des analyses univariées et bivariées. Toutefois, nous avons utilisé l'analyse multidimensionnelle à deux reprises, d'abord lors de l'analyse des sections D et E du questionnaire, puis lors de la comparaison de nos résultats avec ceux de Larose, Roy et Falardeau dans le test de réaction et d'adaptation au collégial (TRAC).

En guise de résumé, nous avons voulu analyser globalement les énoncés du questionnaire. Nous avons alors créé une trentaine d'indices, correspondant à une trentaine de thèmes étudiés dans le questionnaire. Nous avons calculé les corrélations linéaires entre les indices, à l'aide du R de Pearson. Les paires d'indices les plus corrélées ont été sélectionnées, en une deuxième étape, pour en constituer une batterie plus homogène, constituée d'une douzaine d'indices. Nous avons vérifié la consistance de nos indices à l'aide du test Alpha de Cronbach, (sauf indices MD3, MD4, MD5); nous en avons retiré les items qui ne renforçaient pas l'indice observé. Nous avons finalement effectué une analyse factorielle en composante principale. Ce procédé a permis de regrouper certains indices en trois facteurs, après rotation VARIMAX, que nous présentons dans l'analyse des résultats.

Nos conclusions seront donc aisément vérifiables. Dans cette étude, vu la grande quantité d'informations disponibles, nous avons choisi d'adopter un procédé d'analyse rigoureux et reconnu. Ainsi, il ne pourra y avoir de doute quant aux conclusions à tirer des résultats obtenus.

Bien que tout le matériel est disponible pour aller plus loin dans nos recherches, pour effectuer d'autres analyses bivariées et multivariées, nous nous sommes limités aux objectifs de notre étude exploratoire. L'exploitation de cette riche base de données pourrait être réalisée dans le cadre d'une recherche subséquente. De tels travaux apporteraient des clarifications certaines à la notion d'adulte aux études à temps plein dans le réseau collégial.

Chapitre III - Les résultats qualitatifs

Chapitre III - Les résultats qualitatifs

Dans ce chapitre nous présentons les résultats de la recherche qualitative. En fait, la présente étape vise à cerner la problématique de l'intégration vécue par les adultes, et à générer des hypothèses, que nous tenterons de généraliser dans la phase quantitative subséquente.

Tel que rapporté dans le chapitre des aspects méthodologiques, l'étape qualitative est transitoire. Le compte-rendu des propos est donc succinct. Dans un premier temps, vous lirez une présentation des différents types d'adultes; elle fait part des diverses clientèles d'un collège telles que perçues par les informateurs-clefs et la clientèle elle-même. La diversité des adultes est sans nul doute une réalité cruciale à considérer dans cette recherche.

Deuxièmement, nous regroupons les propos en fonction des quatre objectifs premiers de la recherche. Ce bref résumé textuel s'accompagne d'un résumé schématique des témoignages des trois groupes interrogés: les informateurs-clefs, les jeunes et les adultes. Les jeunes tiennent lieu de groupe-contrôle, et permettent de confronter les informations émanant des groupes d'adultes.

Le résumé schématique des entretiens relate toutes les différentes idées émises lors des rencontres et des groupes de discussion, il est subdivisé en neuf thèmes ou dimensions, qui, selon nos interlocuteurs, distinguent les jeunes des adultes. Les propos de nos interlocuteurs nous ont été utiles au moment de l'élaboration de l'instrument de mesure, le questionnaire. Ces témoignages sont, le plus souvent, exprimés en *verbatim* et on les retrouve à l'annexe 8.

Le tableau présentera: 1) la définition d'un adulte; 2) le cheminement scolaire; 3) la motivation, l'intérêt, l'orientation; 4) l'adaptation, l'intégration au collège; 5) les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage; 6) les interactions en classe, avec le groupe; 7) l'attitude envers les enseignants, envers la pédagogie; 8) l'intégration au programme, au collège; 9) les suggestions, les recommandations.

En troisième lieu, nous ferons part de nos conclusions premières, à sonder dans notre étape quantitative. Ce sont les modalités de différenciation des étudiants jeunes et adultes.

3.1 La diversité de la clientèle

Il semble y avoir plus de différences que d'homogénéité chez les adultes. On distingue plusieurs types d'adultes, différents selon leur mode d'inscription, temps plein ou temps partiel, selon leur âge et selon leurs expériences passées.

3.1.1 à temps plein et à temps partiel

Les **étudiants adultes à temps partiel** sont motivés, moins stressés que leurs confrères à temps plein. Ce sont pour la plupart des travailleurs. Ils prennent plaisir à apprendre, à avancer vers un objectif.

Ils font fréquemment référence à leur expérience et s'intéressent particulièrement à la pratique en escamotant parfois la théorie. Un groupe, alors composé de femmes, rappelle à un enseignant, «la plus belle expérience de ma carrière».

Toutefois, on retrouve de plus en plus de jeunes, maintenant aux études à temps partiel. Souvent bannis de l'Enseignement régulier, ils poursuivent leurs études à l'Éducation des adultes. Ils y transportent leurs mêmes difficultés qu'à l'Enseignement régulier, et ils y sont des étudiants à l'essai. «Si tu réussis ces deux cours-là, alors tu pourras en prendre quatre à la prochaine session». Généralement, ces jeunes étudiants adultes sont plus faibles, moins actifs, et plus concrets.

3.1.2 à l'Enseignement régulier et à l'Éducation des adultes

Les adultes à temps plein se distinguent selon leur mode d'inscription: à l'Enseignement régulier ou à l'Éducation des adultes: le soir ou à un programme subventionné.

Les **adultes au régulier** sont réfléchis, responsables, déterminés quant à leur orientation, d'ailleurs on les retrouve principalement au secteur professionnel. On remarque que certaines techniques ne sont composées que d'étudiants adultes.

Ils préfèrent les cours magistraux, voulant «du contenu». Ils n'ont pas de temps à perdre. Ils réussissent mieux que la moyenne du groupe. On dit d'eux qu'ils partent gagnants.

Les **adultes à temps plein, le soir**, sont intégrés aux adultes à temps partiel, donc peu repérables. Certains signalent quand même qu'ils sont mal orientés, qu'ils ont des cheminements personnels plus difficiles, «des récupérés». Ces étudiants n'ont pas accès aux services du collège le soir, tels prêts et bourses, services d'animation et d'encadrement, etc. Enfin, on note que plusieurs y étudient à temps plein afin de bénéficier de la gratuité scolaire.

Les **adultes, participant à un programme subventionné**, sont insécures, anxieux, devant l'intensité de leur programme. «Ils sont bousculés, essoufflés». Ils ne pourront se rattrapper s'ils échouent leurs premiers cours. «Comment prendre tous ces gens - si différents - et les amener aux standards requis d'apprentissage? (...) Pour certains, c'est trop vite, pour d'autres, trop lent. C'est ce qui fait la difficulté.»

Ils sont moins motivés, parce que souvent forcés d'étudier. Ces adultes, de 19 à 55 ans, forment des groupes stables et, le plus souvent, développent un sentiment d'appartenance à leur groupe. En fait, dans ces groupes, c'est «l'harmonie ou la guerre... ils s'adorent ou se haïssent ...Plus les cours sont longs, plus les masques tombent... Pour le prof, c'est la négociation permanente».

3.1.3 l'âge

On distingue aussi les adultes selon l'âge. Les **plus jeunes, 22-26 ans**, ne sont pas une minorité visible. Ils s'intègrent assez bien. Pourtant, ils se sentent vieux. On les dit plus intolérants envers les «jeunes» que leurs collègues plus âgés «pas assez de vieillesse pour avoir de la tolérance».

Quant **aux plus âgés**, ils sont conscients d'être dans «le monde des jeunes». Certains sont mals à l'aise avec les jeunes, à l'écart dans les travaux d'équipe. Plusieurs, en classe, s'assoient en avant ou en arrière. «Si tu as plus de 40 ans, tu n'es pas dans les rangs».

3.1.4 leur lieu de provenance

On caractérise aussi les adultes selon leurs expériences passées. Ceux, en provenance de **l'Éducation des adultes au secondaire**, sont plus insécures à l'entrée, sont «de bons travailleurs, mais sans bonnes connaissances sur les exigences du collégial». S'ils ont un **diplôme d'études collégiales ou des études universitaires**, ils sont plus autonomes et ils reviennent étudier au secteur professionnel.

3.1.5 les clientèles jeunes et les clientèles adultes

D'abord, les **jeunes** ont la vie devant eux. Ils sont plutôt nonchalants vis-à-vis leurs études, «sur leur air d'aller». Ils sont moins affectés par de mauvais résultats scolaires. Quant aux **adultes**, ils ont coupé cet élan, leur retour aux études est un acte volontaire. Ils n'ont pas de temps à perdre, et «plus à coeur de réussir». «J'ai parfois l'impression qu'ils ont moins d'obligations... ils ont tassé plein de choses pour avoir le temps d'étudier».

En classe, «les jeunes veulent finir et les adultes veulent jaser». Les adultes sont plus lents, ils prennent plus de place. Ils sont plus axés sur l'étude, la finalité, que sur l'ambiance collégiale. Par ailleurs, le travail d'équipe, pour eux, «c'est mortel». Ils n'ont pas de temps, «pas le temps pour le social».

L'**adulte** a besoin qu'on s'adresse à lui «comme un individu», il est plus persistant lorsqu'il veut poser une question «ça agace les jeunes parfois, ils ont l'impression que tu accordes la priorité aux adultes». Alors que les **jeunes** savent moins comment aller chercher l'information.

3.2 Résumé des entretiens

Qui sont les adultes? Quel est leur cheminement scolaire? Plusieurs ont tenté de définir l'adulte, aucun consensus ne s'en suit. On peut toutefois dégager que la «notion de responsabilité» est liée au statut d'adulte. Le fait d'«avoir des responsabilités», le fait de «prendre ses responsabilités» sont fréquemment évoqués pour distinguer l'adulte du jeune. Au delà de tout consensus théorique, être adulte, c'est un savoir-faire «agir en adulte» et c'est un savoir-être, c'est une gamme d'attitudes que l'on reconnaît, sans toutefois s'entendre sur une définition.

Les adultes ont un cheminement scolaire non-conventionnel, soit qu'il ait été interrompu, soit qu'il se poursuive bien au delà de la durée normale d'un programme d'études. Généralement, les adultes s'identifient à un statut autre que celui d'étudiant, tel mère, travailleur qui étudie, artiste, chômeur, gérant de magasin, etc. Les différences chez les adultes, dans leur profil, leur cheminement ou leur vécu scolaire antérieur, sont nettement plus marquées que chez les jeunes.

On identifie des **composantes personnelles du vécu scolaire des adultes**, différentes de celles des jeunes, en ce qui a trait à leur motivation, leur choix d'orientation, et leur relation au temps. La

majorité des adultes est bien orientée, motivée à apprendre et consciente de l'importance d'un diplôme. Le plus souvent, ils sont fiers d'être aux études. Ils ont peu de temps devant eux, ils considèrent leurs études comme «leur dernière chance». Ils «gèrent», parfois difficilement, leur temps d'étude, leur temps de travail et leur famille; ils s'attendent à recevoir, en retour, de la compréhension et le respect des enseignants et du personnel des collèges.

Historiquement, l'on retrouvait à l'Éducation des adultes des adultes motivés. De plus en plus, on note une clientèle de tout âge et parfois même forcée d'étudier.

La connaissance des comportements, les perceptions, et les attentes de la clientèle adulte face à leur situation d'apprentissage est le troisième objectif de cette étude. Lorsqu'ils arrivent au collège, les adultes sont anxieux et insécures. Leur adaptation au collège sera progressive; généralement, l'anxiété et l'insécurité diminuent après l'obtention des premiers résultats scolaires.

Les adultes sont exigeants, envers eux-mêmes et envers les autres; d'ailleurs, ils expriment leurs besoins et exercent des revendications s'ils ne sont pas satisfaits. Ils arrivent seuls au collège, sont indépendants et font «leur petite affaire». Ils prennent plaisir à apprendre et prennent le temps, en classe, de le faire.

Il existe de l'incompréhension entre les adultes et les jeunes. Certains adultes considèrent les jeunes frivoles et ne tolèrent pas les pertes de temps; certains jeunes répondent à cela que les adultes se prennent au sérieux. Les adultes aiment discuter avec l'enseignant, participer, poser des questions, et approfondir le contenu; les jeunes en pensent que les adultes veulent tout savoir, qu'ils ne discernent pas ce qui est important; certains jeunes ajoutent même que «les adultes ont des difficultés d'apprentissage».

Il existe aussi de la complicité entre les jeunes et les adultes. On dit des adultes qu'ils négocient avec les professeurs et font «bouger les choses», on dit des jeunes qu'ils ont l'esprit vif et une «belle insouciance». On considère que certains professeurs devraient traiter les adultes avec souplesse, que certains professeurs devraient traiter les jeunes avec respect.

Enfin, **les besoins et les attentes de la clientèle adulte face au milieu collégial** sont limités. En fait, les adultes se sont inscrits à un programme, ils s'intègrent à une classe; ils ne s'intègrent peu ou pas à un collège. Les besoins et les attentes des adultes se situent davantage au niveau de leurs professeurs à l'Enseignement régulier ou de leurs professeurs ou leur conseiller pédagogique à l'Éducation des adultes.

L'intégration harmonieuse des adultes est avant tout une question d'attitudes, ce n'est pas une question d'âge. On notera dans le résumé schématique des entretiens, à l'annexe 8, plusieurs remarques contradictoires. Encore une fois, cela témoigne de la diversité de la clientèle étudiante.

3.3 Modalités de différenciation des étudiants adultes et jeunes

L'analyse des résultats du volet qualitatif de la recherche a permis de constater les différences suivantes entre les clientèles «adultes» et «jeunes» des collèges.

Les «adultes» auraient :

- une plus grande motivation;
- une orientation professionnelle et scolaire plus claire, et plus définitive;
- un plus grand sentiment d'urgence à compléter leurs études;
- des responsabilités plus importantes (familiales, financières, etc.);
- une meilleure organisation du travail et de gestion de leur temps;
- une plus grande «avidité» de connaissances;
- un plus grand souci du détail;
- un niveau d'exigences plus grand par rapport à eux-mêmes et par rapport à leur démarche scolaire (cours, programme, enseignement, etc.);
- un sentiment de responsabilités plus grand à l'égard de leur apprentissage;
- des préférences pédagogiques différentes : peu enclins au travail en équipe et attitudes favorables envers les cours magistraux;
- des caractéristiques individuelles plus hétérogènes.

Par ailleurs, les entrevues menées dans le cadre du volet qualitatif, ont fait ressortir une grande variété de vues quant à la définition à donner à la notion d'«adulte». Il ressort du matériel recueilli que cette notion ne saurait être réduite à des critères simples, tels que l'âge ou l'interruption des études. Par contre, le fait que les collèges, en tant qu'institutions, adoptent une définition opérationnelle des étudiants adultes qui reposent sur ces deux facteurs, oblige à tenir compte de cette réalité institutionnelle.

Un des enjeux de la recherche consistera donc à rendre compte des modalités d'insertion des clientèles «adultes» telles que définies par l'institution collégiale, tout en faisant ressortir la multiplicité des modes selon lesquels se vit l'expérience collégiale.

Enfin, l'on abordera la question de l'intégration aux études collégiales en considérant qu'il y a trois composantes à l'expérience de fréquentation d'un collège. Chacune de ces composantes correspond, grosso modo, aux objectifs spécifiques de la recherche tels que définis dans le protocole initial de la recherche :

- les interactions reliées à l'apprentissage;
- les interactions avec l'institution;
- les interactions humaines et sociales.

De plus, au-delà de ces trois types d'interactions d'une expérience collégiale, il nous est apparu, au fil des entretiens, le fait qu'une intégration harmonieuse implique nécessairement une réussite scolaire. C'est pourquoi nous avons ajouté, aux quatre objectifs initiaux de la recherche de départ, l'objectif suivant: *identifier les répercussions du profil d'intégration des étudiants sur leur performance académique.*

En conclusion, l'étape qualitative nous a permis d'identifier trois principaux types d'interactions dans un processus d'intégration collégiale. Nous avons aussi dégagé neuf thèmes et plusieurs modalités de différenciation des adultes aux études à temps plein. Ainsi, ces éléments, tout comme la revue de littérature, nous permettent d'entamer avec confiance la deuxième phase de l'étude exploratoire, la phase quantitative.

Chapitre IV - Les résultats quantitatifs

Chapitre IV - Les résultats quantitatifs

Au chapitre précédent, nous avons présenté les résultats de la recherche qualitative; maintenant nous exposerons les résultats de la recherche quantitative. Dans un premier temps, nous présenterons l'objet de l'étude. Puis, nous procéderons à l'analyse, thème par thème, des résultats au questionnaire. Nous respecterons la méthodologie telle que décrite au chapitre 2.

Les résultats sont très nombreux; nous en résumerons donc l'essentiel. Le lecteur pourra consulter le questionnaire à **l'annexe 1** où tous les résultats sont énumérés question par question. Ces résultats y sont présentés par groupe d'étudiants, selon l'objet de notre étude.

Nos résultats sont représentatifs de la population adulte des six collèges à l'étude: Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Jonquière, Rosemont, Sainte-Foy et Trois-Rivières. Nous sommes satisfaits du taux de réponse à notre questionnaire, soit 57 %. C'est un taux de réponse relativement élevé pour une enquête par questionnaire postal.

4.1 L'objet de l'étude

Il convient de bien cibler la clientèle à l'étude afin de cerner la portée de ce rapport. La présente étude compare des adultes, selon leur mode d'inscription, avec un groupe témoin de jeunes. Le portrait de ces étudiants est pris à la fin de la session de l'hiver 1995. À l'Enseignement régulier, ce sont donc des étudiants qui ont persisté jusqu'au troisième tiers de leur année scolaire. À l'Éducation des adultes, ce sont tous les étudiants inscrits à temps plein.

4.1.1 Groupes et sous-groupes

L'étude exploratoire «Intégration des adultes aux études à temps plein» porte essentiellement sur l'analyse de trois groupes d'étudiants aux cheminements scolaires différents. Leurs cheminements se distinguent selon deux modalités: premièrement, la présence ou l'absence d'interruption des études, et deuxièmement, le secteur d'enseignement: l'Enseignement régulier ou l'Éducation des adultes.

De plus, il y a deux sous groupes à l'intérieur de chacun de nos deux groupes d'adultes. Donc, il y a quatre types connus de cheminements scolaires différents chez notre population d'adultes et un groupe contrôle. C'est un autre exemple qui témoigne de la diversité des clientèles étudiantes.

Groupe 1 Étudiants inscrits à l'Enseignement régulier, en cheminement continu

Groupe 2 Étudiants âgés de plus de 20 ans lors de leur première admission à l'Enseignement régulier - 34 %

Étudiants ayant interrompu durant au moins deux sessions consécutives leurs études à l'Enseignement régulier - 66 %

Groupe 3 Étudiants inscrits à temps plein dans un programme à l'Éducation des adultes - 42 %

Étudiants inscrits à une formation subventionnée à l'Éducation des adultes - 58 %

Au secteur régulier, le tiers des adultes avait 20 ans ou plus lors de leur première admission dans un collège, et les deux autres tiers ont interrompu leurs études collégiales pendant au moins deux sessions consécutives.

À l'Éducation des adultes, 58 % de notre échantillon participe à un programme de formation subventionnée, menant généralement à une attestation d'études collégiales, tandis que 42 % des étudiants sont inscrits à temps plein dans un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales.

À l'annexe 1, nous exposons les résultats des trois groupes de notre étude. Bien que chacun des groupes soit représentatif de la population qu'il décrit, le total de ces trois groupes ne constitue pas l'ensemble de la clientèle collégiale. L'ensemble des répondants est constitué de 60% d'adultes, et représente 71% de la population totale de nos six collèges. Dans le présent chapitre, lorsqu'il n'y a pas de différences significatives observées entre les trois groupes, nous exposerons les résultats de l'ensemble des répondants.

4.1.2 Programme d'études

Les trois groupes à l'étude correspondent presque à trois choix différents de programme d'études. La majorité des jeunes au régulier sont étudiants à la formation pré-universitaire. Quant aux adultes, ils sont principalement intéressés à la formation technique.

Les adultes, à l'Enseignement régulier, sont inscrits évidemment à des formations techniques, d'une durée de trois années. À l'Éducation des adultes, ils sont inscrits à des attestations d'études collégiales: des formations plus courtes. Dans 58 % des cas, ce sont des formations subventionnées.

Répartition de l'échantillon selon le programme d'études

Programmes	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
sciences de la nature	151	21	19	3	13	3	183	10
sciences humaines	278	38	75	12	55	11	408	22
arts (préuniversitaire)	23	3	9	1	0	0	32	2
lettres	17	2	9	2	6	1	32	2

autres DEC préuniversitaires	8	1	0	0	0	0	8	0
techniques biologiques	39	5	168	28	2	0	209	12
techniques physiques	61	8	109	18	6	1	176	10
techniques humaines	39	5	79	13	11	2	129	7
techniques de l'administration	81	11	111	18	24	5	216	12
arts (techniques)	19	3	19	3	0	0	38	2
AEC (tous programmes)	0	0	0	0	363	74	363	20
hors programme	6	1	6	1	11	2	23	1
Total	722	100	604	100	491	100	1817	100

Répartition de l'échantillon selon la session de la dernière admission au collège

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Session de la dernière admission								
avant automne 92	0	0	0	0	2	0	2	0
automne 92	99	14	136	22	11	3	246	14
automne 93	287	40	199	33	64	16	550	32
automne 94	336	47	269	45	334	81	939	54
Total	722	100	604	100	411	100	1737	100

On remarque dans le tableau précédent qu'environ la moitié de la population est inscrite au collège depuis un an ou moins, soit une proportion de 54 %. Toutefois, 81 % des AA se sont inscrits durant la dernière année scolaire, soit 37 % à l'automne 1994 et 44 % à l'hiver 1995. En ce sens, le groupe AA est distinct des groupes à l'Enseignement régulier.

4.1.3 Les limites de l'étude

D'abord, notre échantillon est représentatif de la totalité de la population des six cégeps inscrite aux études à temps plein à l'Éducation des adultes, les «AA». Puis, à l'Enseignement régulier, notre échantillon est représentatif de la population qui a débuté ses études à l'automne 1992, 1993 ou 1994 et qui demeure inscrite aux études à l'hiver 1995. Ainsi, nous représentons les jeunes «JR» en cheminement continu et les adultes «AR» soit qui ont interrompu leurs études collégiales durant au moins 2 sessions consécutives, soit qui ont plus de 20 ans lors de leur inscription au collège.

Toutefois, dans cette étude, nous ne représentons pas les étudiants de l'Enseignement régulier qui ont débuté leurs études à une session d'hiver ou qui se sont inscrits au collège avant l'automne 1992,

soit 29 % de la clientèle de nos six collèges. Ce nombre d'étudiants témoigne de la diversité des comportements d'étudiants.

Puis, il est important de regarder les résultats à la lumière de la période de l'enquête. Les questionnaires ont été reçus et complétés en avril, c'est-à-dire à la deuxième moitié de la session d'hiver 1995. Donc, nous observons 45 % des étudiants qui se sont inscrits à l'automne 1994, 37 % à l'automne 1993, et 18 % à l'automne 1992. Ces étudiants en sont rendus à la fin de leur deuxième, quatrième ou sixième session depuis leur dernière demande d'admission au SRAM.

Finalement, il existe toujours une différence entre les gens qui acceptent de participer à une enquête et ceux qui refusent. Si habituellement il est difficile d'identifier les biais d'une recherche, dans notre étude, grâce à la consultation des dossiers scolaires des étudiants, nous avons pu en détecter un.

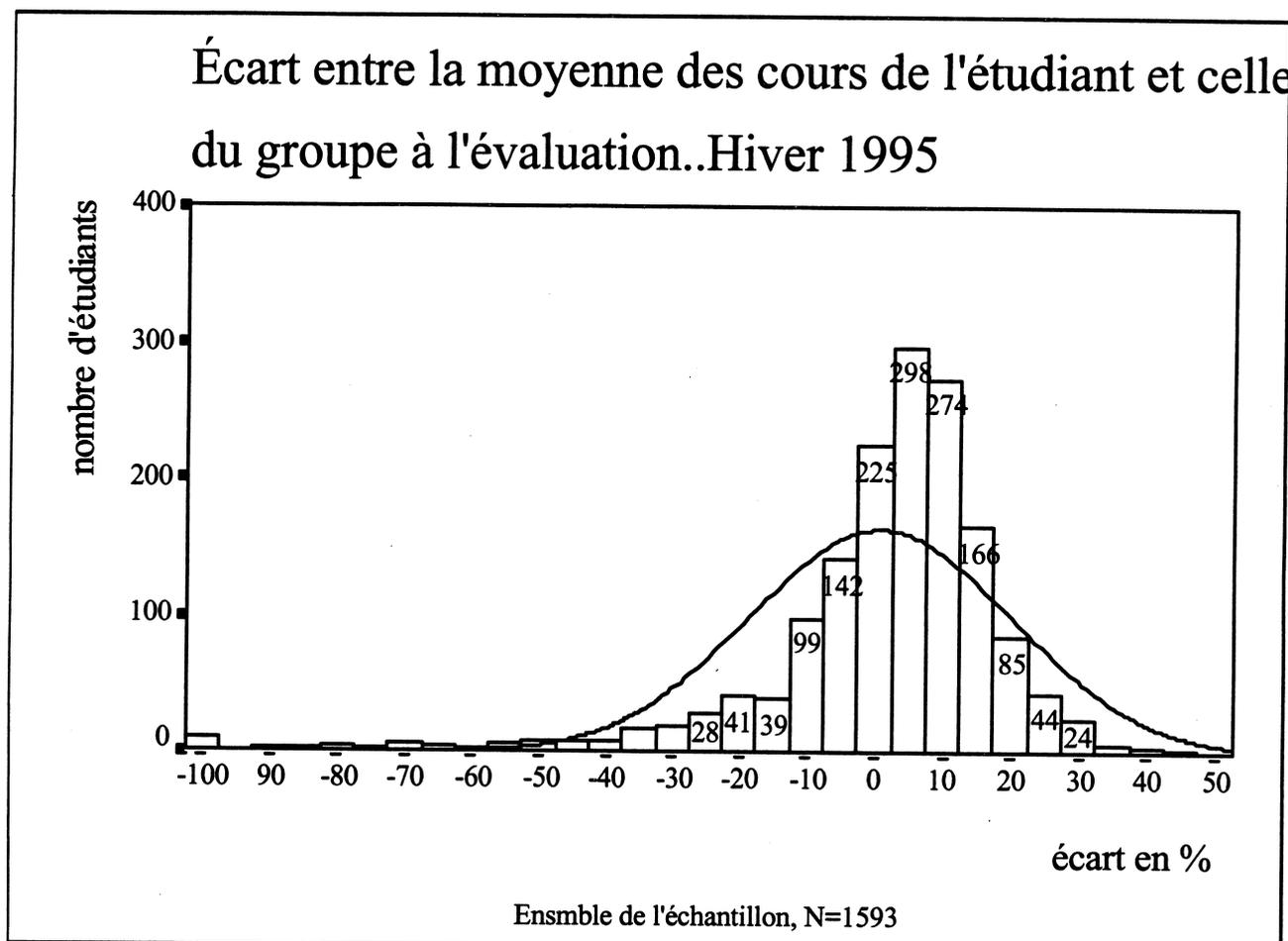
Déjà, nous savions que les filles répondent davantage que les garçons; à cet égard nous avons pondéré les résultats par le sexe. Nous savions aussi que les JR ont répondu en plus grand nombre que les AR, qui ont à leur tour répondu en plus grand nombre que les AA. À cet égard, nous comparons les groupes entre eux au lieu de les comparer à un total. Ces deux biais sont donc contrôlés. Les résultats scolaires nous ont permis d'en déceler un troisième.

La presque totalité des répondants, 88 %, nous ont autorisé à accéder à leur dossier scolaire. Nous avons observé que les résultats scolaires de nos répondants sont supérieurs à la moyenne des groupes des étudiants. Le graphique suivant illustre une différence importante entre les résultats scolaires des répondants et la moyenne de leur groupe à l'hiver 1995, tels que transmis par le ministère de l'éducation.

On voit de façon très explicite que la moyenne des étudiants est différente de la courbe normale. La moyenne de nos répondants est aussi légèrement supérieure à la moyenne de leurs groupes: cette dernière étant fidèle à la courbe normale. Plus précisément, à l'hiver 1995, la moyenne de 64 % des étudiants est supérieure à celle de leur groupe, dont la moyenne de 27 % de ces étudiants est même plus élevée de 10 % que la moyenne de leur groupe. Ce sont des étudiants forts. Respectivement, pour chacun des groupes, on constate que les moyennes de 67 % des JR, 61 % des AR et 63 % des AA sont supérieures à celle de leurs groupes; 31 % des JR, 25 % des AR et 24 % des AA surpassent leurs groupes de 10 %: .

Donc, l'étude «Intégration des adultes aux études à temps plein» présente le profil d'étudiants en fin de session, réussissant mieux que les autres étudiants de leurs groupes. Ce sont des adultes forts, tout probablement bien intégrés à leur collège. **Notre première constatation est de vous présenter l'image d'une intégration réussie d'adultes à temps plein dans six collèges québécois.**

Écart entre la moyenne des cours de l'étudiant et celle du groupe à l'évaluation, hiver 1995



4.2 Le questionnaire

Le tableau suivant présente les résultats aux principales dimensions de la recherche. À l'aide d'un astérisque, nous résumons en un coup d'oeil la recherche. L'astérisque à certaines questions souligne une différence significative entre les groupes à l'étude, et l'absence d'astérisque, indique que les trois groupes d'étudiants ont répondu de façon similaire à ces dimensions. On pourra référer au questionnaire en annexe pour approfondir l'analyse de l'étude.

On constate qu'il y a des différences entre les groupes portant sur des dimensions telles les caractéristiques socio-démographiques, le cheminement scolaire et les interactions reliées à l'apprentissage. Les étudiants se ressemblent en ce qui a trait à toutes les questions sur l'accueil et les services, et à la majorité des questions traitant des interactions humaines et sociales. Nous débutons maintenant une analyse plus approfondie de la différence entre les groupes.

4.2.1 Dimensions, indicateurs et questions correspondantes

DIMENSIONS ET INDICATEURS	QUESTIONS
<p>Les interactions reliées à l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - description et appréciation des styles d'enseignement et des moyens et méthodes pédagogiques utilisés dans les cours. - la nature et la charge de travail et d'étude. - appréciation du contenu du programme et des cours. - les difficultés rencontrées relativement à l'apprentissage et les capacités d'adaptation pendant le cheminement scolaire - style de comportement et de participation en classe. - les habiletés, compétences et croyances à l'égard de l'apprentissage. - croyance à la facilité ** - priorité aux études ** 	<ul style="list-style-type: none"> - D1, D2*, D3, D4* - D5, D6, D7*, D8* ,D9 - D11, D12* - D13, D14, D15*, D16 - D10* - E1 - E2 a, c, e, g - E2 b*, d, f*, h*
<p>L'accueil et les services des Cégeps</p> <p>Perception, attitudes et attentes à l'égard :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de l'accueil. - des services (pédagogiques, techniques, etc.). - personnel non enseignant. - améliorations souhaitées au fonctionnement du Cégeps. 	<ul style="list-style-type: none"> - C1 - C2 à C6 - C7 - C8
<p>Les interactions humaines et sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - relations avec le personnel du collège (professeurs, aide pédagogique, etc.). - relations avec les pairs (jeunes, adultes, origines diverses, etc.). - participation à la «vie» collégiale. - recours à différentes ressources en cas de difficultés. 	<ul style="list-style-type: none"> - B2 - B3*, B4 - B1 - B4

DIMENSIONS ET INDICATEURS	QUESTIONS
<p>Caractéristiques du cheminement scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - types de programmes suivis au collège (programme gouvernementaux, première inscription dans le programme). - rythme des études collégiales (inscription actuelle). - histoire scolaire (diplôme obtenu, interruption d'étude, etc.). - motivation de l'inscription au collège. - motivation du choix de l'orientation professionnelle. - les aspirations relatives à l'organisation du cheminement scolaire - critères personnels de réussite et auto-évaluation des «performances». - intention quant à la persévérance. 	<ul style="list-style-type: none"> - A8*, A9* - A17*, A18* - A1*, A2, A3*, A4, A5*, A6*, A7, A8* - A10*, A11* - A13*, A14 - A19* - A20, A21* - A12*, A15, A16*
<p>Les caractéristiques socio-démographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - situation familiale et situation de résidence. - revenus individuel et familial (source, montant, etc.). - situation de travail (actuelle). - origine ethno-culturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - F4*, F5*, F7*, F8 - F6, F11*, F12* - F9*, F10* - F1*, F2*, F3*

* Les questions marquées d'un astérisque signifient que l'on observe des différences significatives entre les groupes à l'étude.

** Ces échelles sont tirées de Larose, Simon, Roy, Roland et Falardeau, Isabelle (1991) *Le test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.), Guide d'utilisation*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

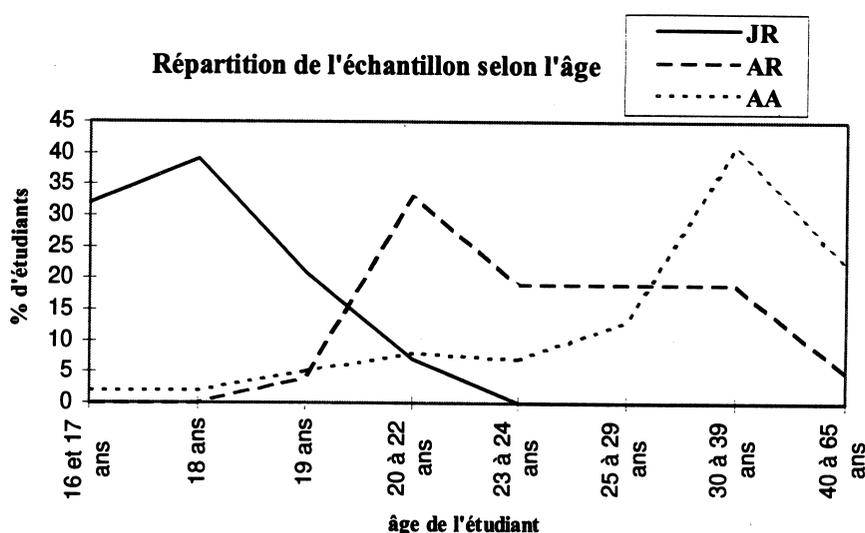
4.3 Caractéristiques sociodémographiques

Les caractéristiques sociodémographiques se retrouvent à la partie F du questionnaire.

4.3.1 L'âge

L'âge des étudiants, aux études collégiales à temps plein, varie d'un groupe à l'autre et, de 16 à 65 ans. Les répondants ont en moyenne 25 ans. À l'Éducation des adultes, les adultes ont en moyenne 33 ans et les adultes à l'Enseignement régulier ont en moyenne 26 ans. Il y a une nette différence d'âge entre les étudiants à l'Éducation des adultes et ceux à l'Enseignement régulier.

Répartition de l'échantillon selon l'âge



4.3.2 Le sexe

Plus de femmes -57 %- que d'hommes -43 %- étudient aux 6 collèges, sans distinction du groupe à l'étude.

4.3.3 L'origine

La majorité de nos étudiants est québécoise-française, soit née au Québec et de langue maternelle française. Douze et demi pour cent des répondants sont nés hors Québec dont 11,4 % hors du Canada, en provenance d'une cinquantaine de pays différents. Haïti vient en tête.

Répartition de l'échantillon par groupe selon le lieu de naissance

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lieu de naissance								
Québec	677	94	506	86	385	80	1568	88
Amérique du Nord	8	1	6	1	9	2	23	1
Amérique centrale	5	1	35	6	32	7	72	4
Amérique du Sud	5	1	3	1	4	1	12	1
Europe	8	1	10	2	26	5	44	2
Asie	14	2	17	3	11	2	42	2
Afrique	2	0	14	2	12	3	28	2
Total	720	100	591	100	479	100	1790	100

La clientèle jeune est majoritairement d'origine québécoise, seulement 6 % d'entre elle est née ailleurs qu'au Québec. Dans nos collèges, 15 % des adultes au régulier sont immigrants. Davantage, 20 %, à l'Éducation des adultes sont nés hors Québec. Parmi eux, 30 % des immigrants sont arrivés au Québec depuis moins de 5 ans, 26 % entre 5 et 10 ans, 44 % depuis plus de 10 ans.

Une proportion de 88 % des étudiants ont pour langue maternelle le français; 3 % le créole, 2 % l'espagnol, 1 % l'anglais, l'arabe, et 5 % des étudiants parlent l'une des trente autres langues citées.

4.3.4 Lieu de résidence

Manifestement, le lieu de résidence est différent selon le groupe à l'étude et selon le sexe. Les jeunes au régulier vivent majoritairement -79 %- chez leurs parents. Les adultes ont des modes de vie plus variés que les jeunes. Les groupes d'adultes sont moins homogènes que le groupe des jeunes. Quelques tendances se dégagent, un AA sur deux vit en couple, un AR sur trois vit chez ses parents; les adultes vivent principalement seuls, en couple ou avec leurs enfants.

Trente-six pour cent des adultes ont des enfants. Parmi eux, 62 % ont des enfants qui vivent avec eux au moins la moitié du temps. Il y a 1,8 enfants par famille. Les familles ont entre 1 et 6 enfants, de tout âge. Six pour cent des familles sont monoparentales.

Répartition de l'échantillon selon la situation familiale et de résidence par sexe et par groupe

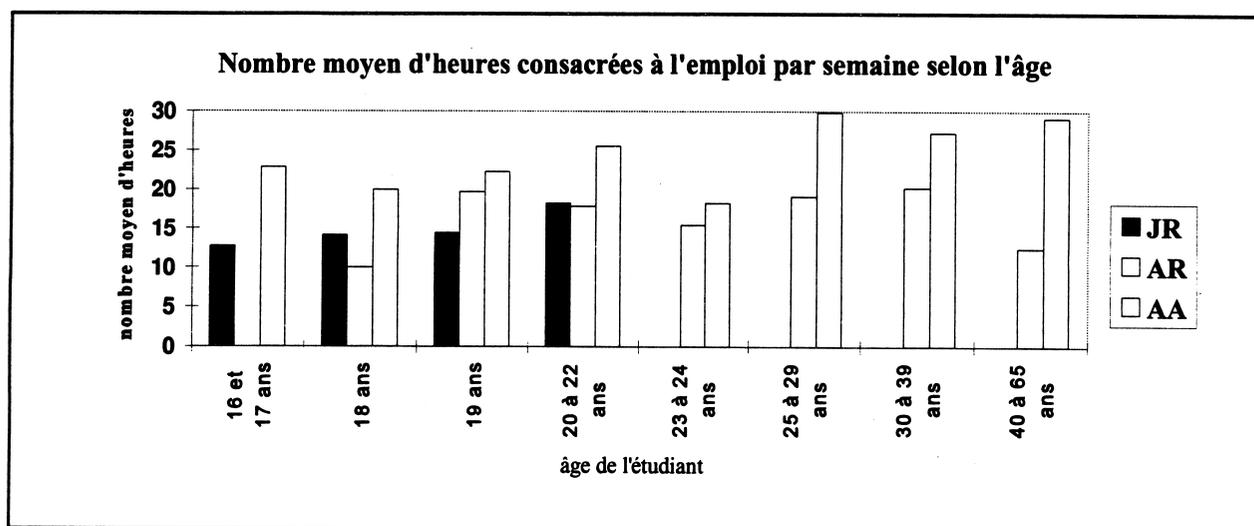
Situation familiale et de résidence	Sexe : féminin								Sexe : masculin							
	JR		AR		AA		Total		JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
avec votre conjoint-e	8	2	117	36	148	53	274	27	5	2	55	21	91	45	152	19
avec vos enfants (sans conjoint-e)	0	0	47	15	47	17	94	9	1	0	1	0	5	2	7	1
seul-e	15	4	30	9	29	10	73	7	13	4	50	19	38	19	102	13
avec vos parents	317	79	87	27	35	13	439	44	248	79	109	41	48	24	405	52
en colocation	64	16	43	13	18	6	125	12	44	14	50	19	20	10	114	15
Total	408	100	333	100	286	100	1028	100	314	100	271	100	205	100	789	100

4.3.5 La situation d'emploi

Au moment de l'enquête, à la fin de la session hiver 1995, 40 % des étudiantes et étudiants travaillaient, 10 % de moins chez les AA. Toutefois, lorsqu'ils travaillent, les AA font plus d'heures par semaine.

En moyenne, les étudiants travaillent 18 heures par semaine. Respectivement, les JR, AR et AA travaillent 14, 18 et 26 heures par semaine.

Nombre moyen d'heures consacrées à l'emploi par semaine



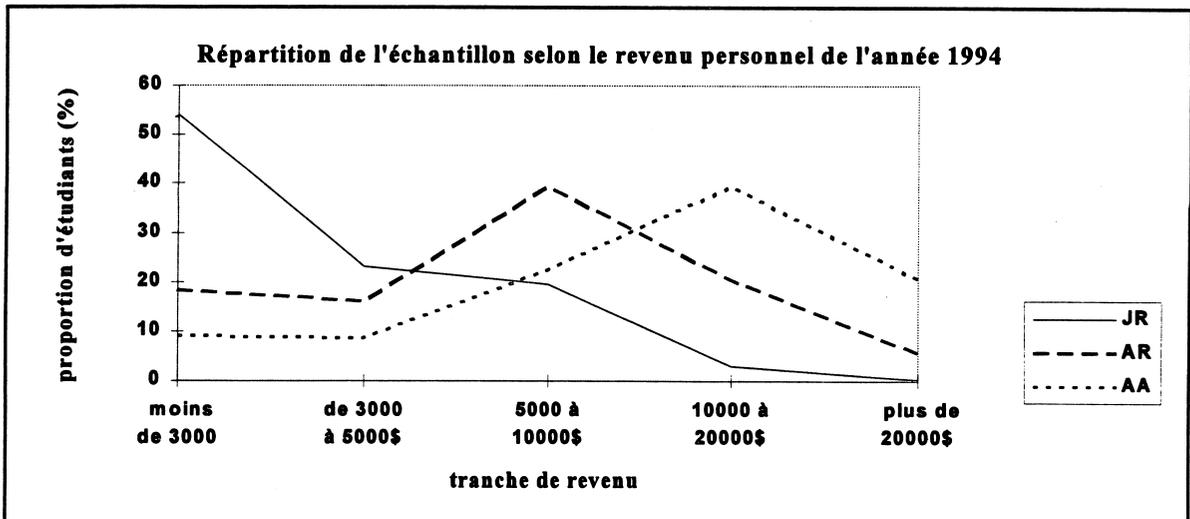
4.3.6 Les revenus

Pour l'année 1994, 60 % des répondants déclarent des revenus d'emplois. Un étudiant sur trois reçoit une aide financière de ses parents, un autre tiers reçoit des prêts et bourses. Vingt-trois pour cent bénéficient d'allocations gouvernementales diverses.

Évidemment, les sources de revenus varient selon les trois groupes d'étudiants. Les jeunes ont des revenus d'emplois et reçoivent de l'aide monétaire de leurs parents. Les adultes au régulier vivent en majorité de leurs revenus d'emplois et de prêts et bourses. À l'Éducation des adultes, les adultes ont deux principales sources de revenus: l'aide gouvernementale ou les revenus d'emplois.

Les étudiants ne sont pas riches, et, heureusement, plus ils vieillissent plus les revenus personnels bruts sont élevés. Plus de la moitié des jeunes gagnent moins de 3 000\$ par année; 79 % gagnent moins de 5 000\$. Trois adultes sur quatre, au régulier, gagnent 10 000\$ et moins; alors qu'à l'Éducation des adultes 60 % gagnent plus de 10 000\$ et 21 % plus de 20 000\$.

Répartition de l'échantillon selon le revenu personnel de l'année 1994



De plus, les situations financières s'améliorent lorsque l'on considère les revenus des conjoints. Près d'un étudiant sur quatre vit en couple. Les revenus bruts des conjoints sont dans 46 % des cas de plus de 20 000\$. Ainsi, on peut supposer que la vie avec un conjoint améliore les conditions de vie matérielle de nos étudiants.

En résumé

Les caractéristiques démographiques sont différentes de manière significative chez les trois groupes à l'étude. Les âges, les styles de vie familiale et les ressources financières nous renseignent sur la diversité de nos clientèles.

4.4 Cheminement scolaire des étudiantes et étudiants

Les informations sur le cheminement scolaire des étudiants se retrouvent aux parties **A** et **G** du questionnaire, à l'annexe 1. La partie **A** est une section du questionnaire de l'étude et la partie **G** présente l'image du dossier scolaire, telle qu'extraite des fichiers *SIGDEC* et *CHESCO*.

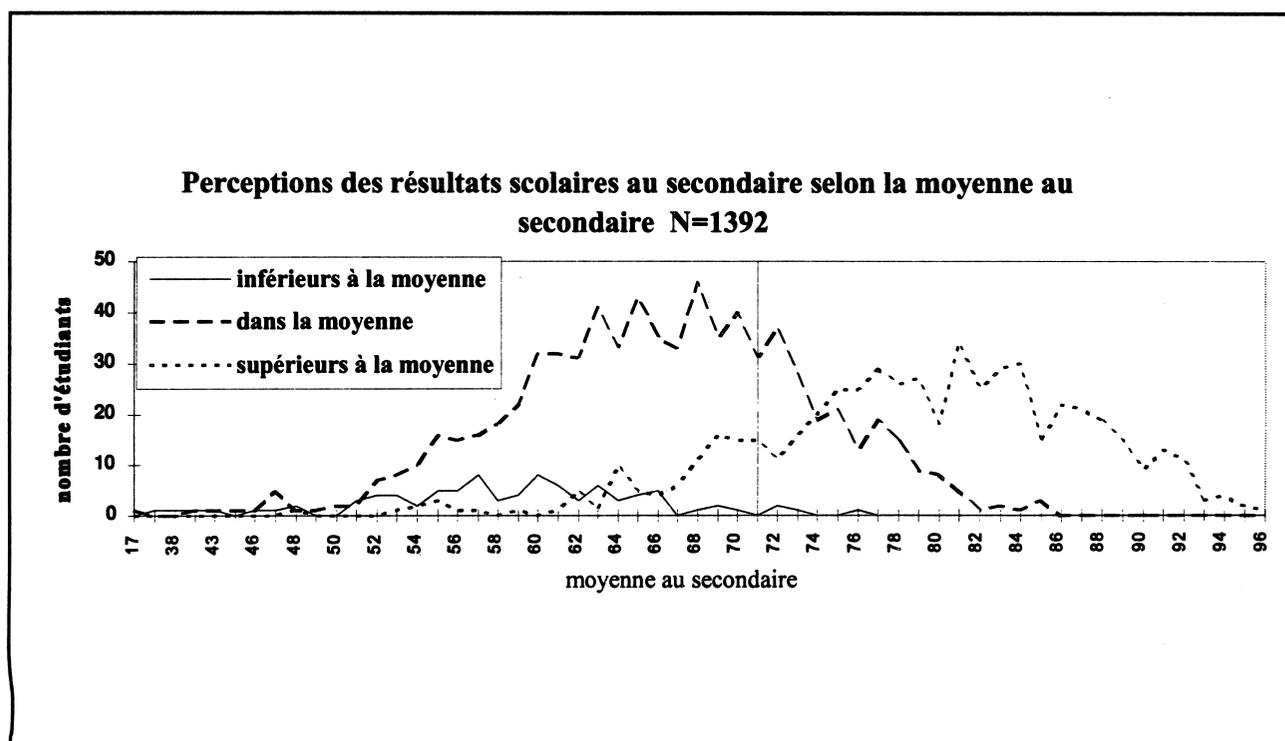
4.4.1 Études secondaires

Au total, 17 % des étudiants et étudiantes avouent avoir doublé une année, 6 % au primaire, 9 % au secondaire et 2 % à chacun des niveaux. Ce sont majoritairement des adultes.

Quarante pour cent des étudiants évaluent leurs résultats scolaires au secondaire comme étant supérieurs à la moyenne. Cette tendance significative est plus accentuée chez les jeunes au régulier: 54 %. Dans les faits, leur moyenne au secondaire, 76 %, est nettement supérieure à celle des adultes. Les moyennes des AR et AA sont 67 % et 63 %. On constate que respectivement 2 % des JR, 22 % des AR et 39 % des AA ont des moyennes au secondaire de 60 % et moins.

Lorsque l'on compare la perception des résultats scolaires des étudiants avec leurs résultats réels, nous constatons que les signataires de l'autorisation d'accès à leur dossier scolaire sont relativement précis dans l'évaluation de leurs résultats scolaires. Ceux qui disent être au-dessous ou au-dessus de la moyenne, le sont presque tous. Le graphique ci-dessous compare la moyenne des étudiants au secondaire et leur perception de leur moyenne.

Perceptions de ses résultats scolaires du niveau secondaire



À la fin du secondaire, 98 % des JR se sont inscrits directement au collège, 68 % des AR et 58 % des AA. De plus, quelques adultes ont obtenu leur diplôme d'études secondaires après un passage au cégep. Près de 60 % des adultes, AR ou AA, ont obtenu leur diplôme d'études secondaires avant 1990.

4.4.2 Interruption des études

Vu nos critères de définitions des adultes, nous croyions que tous les adultes étaient en cheminement discontinu. Ce n'est pas le cas; 71 % des adultes ont réellement interrompu leurs études, ce qui correspond à 44 % de notre population totale, 779 individus. Des proportions de 64 % d'AR et de 52 % d'AA ont interrompu plus d'un an leurs études. Les autres étudiants adultes sont en cheminement continu; ils sont 29 % à prolonger leurs études.

Répartition de l'échantillon par groupe selon la session du début du collégial

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Session du début du collégial								
automne 70 à hiver 80	0	0	35	7	64	15	99	6
automne 80 à hiver 90	0	0	189	36	92	22	281	18
automne 90 à hiver 93	96	14	151	29	55	13	302	19
automne 93 à hiver 94	260	39	70	13	46	11	376	23
automne 94 à hiver 95	307	46	78	15	160	38	545	34
Total	663	100	522	100	417	100	1602	100

Concernant le cheminement scolaire, il y a trois sources distinctes de données: les réponses des étudiants à la partie A du questionnaire; notre fichier de départ du SRAM témoignant de la date de l'inscription actuelle des étudiants, à la section 4.1.2 de ce chapitre; et les données extraites du dossier scolaire de 88 % de nos répondants.

En observant la répartition de l'échantillon, ci-dessus, extraite du dossier scolaire des étudiants, on note que 43 % des AR et 37 % des AA ont eu leur première expérience collégiale dans les années 70 ou les années 80. On observe qu'il y a des étudiants de plusieurs générations.

À l'Enseignement régulier, plus de la moitié des adultes, 57 %, a terminé ses études secondaires avant l'automne 90. Ce n'est pas étonnant puisque leur moyenne d'âge est 26 ans. Plus d'un AR sur deux a interrompu ses études une fois seulement et, 12 % plus d'une fois. Lorsqu'ils interrompent, 35 % des AR le font durant plus de 3 ans. D'autres étudiants prolongent leurs études, 39 % fréquentent le collège depuis 4 ans et plus -entre 8 et 16 sessions-. Un quart des AR en sont à leur 6 ou 7^e session. Enfin, 49 % des adultes en sont à leur première année d'études dans leur programme actuel.

À l'Éducation des adultes, 58 % ont terminé leurs études secondaires avant l'automne 90, 8 % l'ont terminé en 94 et 6 % en 93. Rappelons que la moyenne d'âge des AA est de 33 ans, et que 9 % des

AA ont moins de 20 ans. Une proportion de 44 % des AA n'ont jamais interrompu leurs études, c'est 10 % de plus que les AR; 39 % ont interrompu une seule fois leurs études et 19 % plus d'une fois. Près du tiers a interrompu plus de 5 ans et 41 % plus de 3 ans. Le tiers des AA est dans un collège depuis 6 sessions et plus, quoique 80 % sont dans leur première année de leur programme actuel.

Lorsqu'ils interrompent leurs études, ils le font au secondaire: 23 %, entre le secondaire et le collégial: 39 %, au collégial: 47 %. De plus, spontanément, sans répondre à aucune question, 4 % des adultes ont écrit sur le questionnaire avoir effectué, parfois interrompu, des études universitaires. -Le total est égal à 113, supérieur à 100, puisque certains abandonnent plus d'une fois.-

Il est intéressant aussi de constater que 5 % des jeunes au régulier «en cheminement continu» ont suspendu leurs études durant une session. Par ailleurs, les adultes ont effectué environ 1,2 arrêts d'études, jusqu'à 5 allers et retours au collège. Trois pour cent sont retournés au secondaire après des études collégiales.

On arrête en moyenne 2 ans, entre une et seize sessions. Les adultes de l'Éducation des adultes quittent les collèges en moyenne deux ans de plus que leurs collègues du régulier.

4.4.3 Première expérience collégiale

Principalement, ils avaient interrompu leurs études collégiales par manque de motivation, à cause d'un mauvais choix d'orientation - moins prononcé chez les adultes aux adultes - ou parce qu'ils avaient des problèmes financiers.

La moitié des étudiants est satisfaite de sa première expérience collégiale, l'autre moitié insatisfaite. Par ailleurs, un étudiant sur quatre y étudiait antérieurement dans le même programme.

4.4.4 Orientation

En corollaire, lorsqu'ils reviennent aux études, trois étudiants sur quatre changent d'orientation, 91 % chez les 23-24 ans.

Les étudiants choisissent un programme d'abord parce qu'il correspond à leurs goûts et leurs intérêts. Puis, au deuxième rang, les adultes le choisissent «parce qu'il conduit à un emploi presque assuré» et les jeunes parce qu'«il donne accès à un grand nombre de programmes à l'université». Ceci correspond à leur secteur d'enseignement: les adultes sont à la formation technique et vise un emploi; les jeunes sont à la formation générale et vise l'entrée à l'université.

L'appréciation de leur choix de carrière est, de façon significative, différente entre les groupes. Ce sont les adultes au régulier qui sont les plus déterminés, quoique seulement un AR sur deux dit que son choix est définitivement arrêté. Le choix de carrière ou de profession est définitivement arrêté chez 52 % des AR, 38 % des AA et 26 % des JR.

C'est tout à fait normal dans notre société en mutation. Toutefois dans un contexte scolaire où l'orientation influe sur l'intégration des étudiants, cela demeure inquiétant. Un jeune sur trois, un AA sur quatre et 15 % des AR sont incertains ou très incertains de leur orientation. Le test des moyennes

des résultats scolaires à l'hiver 1995 entre les étudiants qui ont définitivement ou presque définitivement arrêté leur choix de carrière (moyenne de 75,6) et ceux qui sont incertains et très incertains face à ce choix (moyenne de 69,3) démontre clairement qu'il y a une relation entre l'orientation d'un individu et ses résultats scolaires.

Plusieurs étudiantes et étudiants ont consulté des services d'orientation scolaire, 91 % des jeunes au régulier, 55 % des adultes au secteur régulier et 51 % des adultes au secteur adultes. Onze pour cent des étudiants choisiront ensuite leur programme en suivant les conseils d'un orienteur: 14 % JR, 8 % AR, 11 % AA.

La plupart des étudiants ont «assurément» l'intention de terminer leur programme. Il est intéressant de noter qu'il n'y a aucun lien significatif entre, d'une part, les réponses concernant l'appréciation du choix de carrière ou l'intention de terminer son programme et, d'autre part, l'effective réinscription de l'étudiant à l'hiver 1995.

Parmi ceux qui n'ont pas l'intention de terminer leur programme, 69 % déclarent leur intention de poursuivre leurs études, ailleurs ou dans un autre programme. L'autre 31 % prévoit arrêter ses études pour travailler ou réaliser un projet personnel. En fait, plus on est jeune plus on pense à se réorienter, alors que les adultes projettent d'arrêter leurs études. Leur inscription actuelle est leur «dernière chance».

De plus, les deux tiers des étudiants prévoient terminer leur programme pendant la durée normale prévue; 3 % prévoit le faire plus rapidement, surtout les adultes aux adultes. Parmi les autres 30 %, la moitié prolongeront leur programme d'une session, l'autre moitié de plus d'une session.

En résumé, l'orientation joue un rôle prépondérant lors de l'abandon et du retour aux études. Le fait d'être bien orienté influe aussi sur les résultats scolaires, mais non sur la persistance de nos étudiants durant l'année d'observation.

4.4.5 Motivation

Les groupes d'étudiants fréquentent le collège aussi pour des raisons différentes. À la lecture du tableau, on constate que, à l'Enseignement régulier, ils s'inscrivent au cégep pour suivre le programme menant à la carrière choisie. Toutefois, 80 % des jeunes répondent «pour poursuivre mes études». L'objectif des adultes est plus clairement défini.

Les adultes reprennent leurs études pour des motifs liés à leur situation de travail, et 10 % des adultes, à l'Éducation des adultes, avouent étudier parce qu'ils sont «payés tout en améliorant leur formation».

4.4.6 Attitudes et perceptions quant au cheminement scolaire

Nous avons questionné les étudiantes et étudiants sur leurs attitudes en ce qui concerne la durée de leurs études collégiales et leur horaire de cours. Leurs attitudes quant à la durée de leurs études est nettement différente d'un groupe à l'autre.

Tous ont hâte de terminer: les jeunes pour aller à l'université et les adultes pour travailler. Aussi, un quart des jeunes affirme que «même si ça devait me prendre un peu plus de temps pour terminer mon programme, ce n'est pas très important». Quant aux adultes, ils expriment des contraintes. Certains adultes ont des contraintes qui les incitent à aller rapidement, tandis que d'autres adultes, majoritairement à l'Enseignement régulier, ont des contraintes qui les forcent à avoir un cheminement plus lent.

Parmi cinq possibilités qui leur sont offertes, les étudiants expriment ce qu'ils aimeraient, -à l'aide d'une échelle où 1 signifie «pas du tout» et 4 «beaucoup»-. Les résultats sont présentés sous forme de moyennes, afin d'établir les préférences des étudiants. Voici dans l'ordre ce que les étudiants préfèrent:

3	prendre des cours hors programme sans frais de scolarité supplémentaires
2,75	organiser leur horaire pour avoir des cours pendant le jour et en soirée
2,53	organiser leur horaire sur toute la semaine (comprenant les fins de semaine)
2,37	étudier à temps partiel, dans votre programme, sans frais de scolarité supplémentaires sur leur horaire sur toute la semaine (comprenant les fins de semaine)
2,30	suivre davantage de «cours intensifs» (session d'été, cours intensifs pendant la fin de semaine, etc.).

Nos groupes à l'étude ont des préférences différentes et significatives devant deux possibilités. D'abord, la majorité des AA aimeraient avoir la possibilité d'étudier à temps partiel; les AR aimeraient avoir plus de cours intensifs.

En résumé, les motivations d'études et les attitudes des groupes à l'égard de leur cheminement scolaire sont différentes. Les jeunes sont majoritairement en transition vers l'université, et sont moins pressés que les adultes. Ces derniers expriment davantage de contraintes qui sont différentes selon le groupe d'adultes que l'on observe. Enfin, la majorité des étudiants apprécieraient des changements à l'offre de cours et à l'organisation de leur horaire.

4.4.7 Session hiver 1995

Concernant leur dernière inscription à un programme, 56 % des répondants en sont à leur première année d'études, 32 % se sont inscrits à l'automne 1993 et 13 % étudient depuis l'automne 1992. Un étudiant sur deux est au collège depuis plus de deux ans.

Les étudiants ont tous le statut de temps plein, mais 10 % ont moins de 4 cours à la session d'hiver 1995; ce sont des adultes. En fait, 22 % des AR et 14 % des AA ont entre 1 et 3 cours. On constate que les AR suivent moins de cours que les autres étudiants. Tandis que 27 % des AA sont inscrits, à cette session, à 10 jusqu'à 20 cours. En regardant le tableau, on constate que les 3 groupes suivent une moyenne de 6,3 cours par étudiant, l'écart-type est de 2,4 cours.

Respectivement, les JR suivent une moyenne de 6,8 cours avec un écart-type de 1,35 cours. Ce groupe est plus homogène que les autres. On constate que les AR suivent moins de cours et que la distribution des AA indique plusieurs types de cheminements à temps plein à l'Éducation des adultes.

Nombre de cours à l'hiver 1995

	Moyenne	Écart-type	Nombre
TOTAL	6,28	2,38	1602
JR	6,81	1,35	663
AR	5,20	1,90	522
AA	6,80	3,48	417

Les deux tiers des étudiants ont réussi tous leurs cours. À l'Enseignement régulier, on échoue 0,7 cours par étudiant et à l'Éducation des adultes, on échoue 0,5 cours et le cégep dispense ou crédite à l'étudiant 0,4 cours. Vingt pour cent d'AA ont réussi entre 10 à 14 cours à l'hiver 1995. La moitié des étudiants se sont réinscrits à l'automne 1995: 62 % des étudiants au régulier et 23 % des étudiants à l'Éducation des adultes.

Répartition de l'échantillon selon les motivations des études au CÉGEP

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Motivations des études								
je n'avais pas d'emploi après mes études secondaires	13	2	12	2	9	2	34	2
je me suis inscrit au CÉGEP pour accéder à la carrière que j'ai choisie	463	64	410	69	223	46	1096	61
je me suis inscrit au CÉGEP pour poursuivre mes études	567	79	218	37	130	27	915	51
je ne trouvais pas d'emploi qui me convenait, j'ai décidé de reprendre mes études	3	0	100	17	94	19	197	11
j'aime étudier, apprendre des choses nouvelles. par curiosité intellectuelle	219	30	160	27	120	25	499	28
j'occupais un emploi qui ne me convenait pas, alors j'ai décidé de reprendre mes études	1	0	143	24	78	16	222	12
j'avais l'opportunité d'améliorer ma formation tout en maintenant mes prestations	0	0	14	2	191	39	205	11
Total (plus d'une réponse possible par étudiant)	721	175	597	178	484	174	1802	176

Répartition de l'échantillon selon la consultation des services d'orientation scolaire et professionnelle

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Consultation des services d'orientation scolaire et professionnelle								
les services d'une école secondaire	567	79	163	27	53	11	783	44
les services d'un organisme gouvernemental	4	1	31	5	114	24	149	8
j'ai consulté moi-même un professionnel en orientation	82	11	133	22	76	16	291	16
non, j'aurais aimé consulté ce genre de services mais je n'ai pas pu le faire	40	6	100	17	104	22	244	14
non, je ne considère pas avoir besoin de ces services	93	13	206	35	161	34	460	26
Total (plus d'une réponse possible par étudiant)	720	110	593	106	479	107	1792	108

Répartition de l'échantillon selon la perception du choix de carrière

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Appréciation du choix de carrière								
définitivement arrêté	182	26	307	52	182	38	671	38
presque définitivement arrêté	289	40	196	33	175	37	660	37
incertain	182	25	74	12	98	21	354	20
très incertain	62	9	18	3	19	4	99	6
								0
Total	715	100	595	100	474	100	1784	100

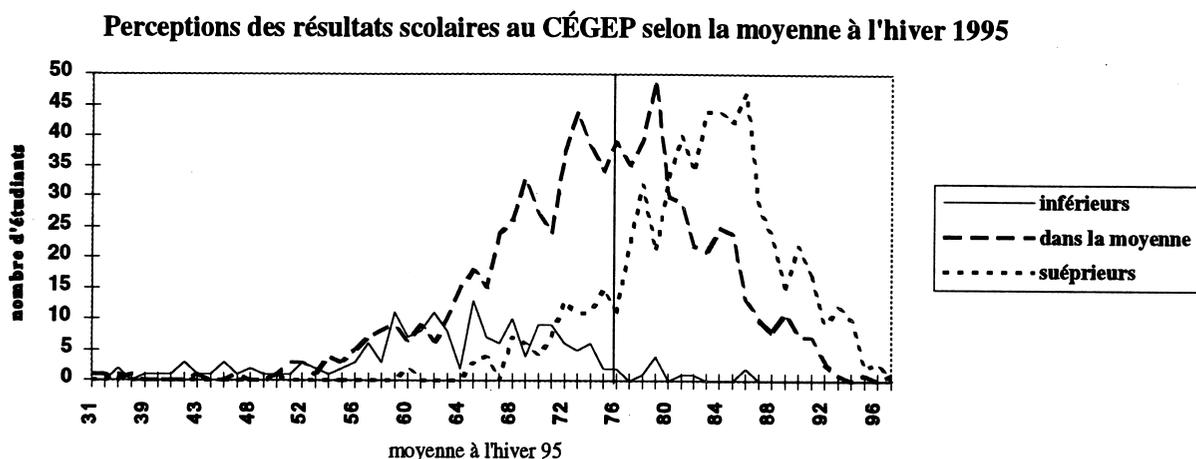
Répartition de l'échantillon selon l'inscription à l'automne 95 et le nombre de cours réussis

	Non inscrit à l'automne 95								Inscrit à l'automne 95							
	JR		AR		AA		Total		JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nombre de cours réussis																
0 à 3 cours	8	13	61	41	70	24	159	24	44	10	113	30	32	28	189	20
4 ou 5 cours	27	13	38	26	75	25	140	21	102	23	154	41	21	18	277	30
6 ou 7 cours	124	58	44	29	61	21	229	35	206	46	80	21	15	13	301	32
8 ou 9 cours	35	16	6	4	37	12	78	12	90	20	25	7	20	17	135	14
10 à 14 cours	0	0	0	0	54	18	54	8	4	1	0	0	27	23	31	3
Total	215	100	149	100	297	100	661	100	446	100	371	100	115	100	932	100

4.4.8 Résultats au collégial

Le graphique suivant illustre la perception des étudiants face à leurs résultats scolaires. La ligne verticale du graphique indique la moyenne des étudiants. Les étudiants perçoivent leurs résultats scolaires «dans la moyenne: 51 %, et supérieurs à la moyenne: 37 %». Toutefois, ils sont peu satisfaits de ces résultats. Vingt-huit pour cent se disent insatisfaits ou très insatisfaits de leurs résultats. Il y a plus de jeunes, qui malgré leurs résultats, se disent insatisfaits. Les adultes aux adultes sont très satisfaits d'eux-mêmes.

Perception des résultats scolaires au cégep selon la moyenne à l'hiver 1995



4.4.9 Résumé

En résumé, la clientèle étudiante adopte différents cheminements scolaires. Leurs attitudes, leurs motivations et leurs choix d'orientation sont distincts selon les groupes d'étudiants. De plus, ils ont évalué de façon réaliste leurs résultats scolaires et 72 % en sont satisfaits.

Les jeunes à l'Enseignement régulier sont en cheminement continu. Leurs résultats au secondaire sont nettement supérieurs à ceux des adultes. Ils sont majoritairement inscrits à l'enseignement général et ont hâte de poursuivre leurs études à l'université. Un jeune sur 3 est incertain de son orientation, et un jeune sur 4 ne trouve pas très important de terminer son programme dans le temps requis; 5 % des jeunes ont interrompu une session. En moyenne, ils ont obtenu 74 % à l'hiver 95 et 68 % se sont réinscrits à l'automne 1995.

Les adultes sont majoritairement inscrits au secteur technique. Une proportion de 71 % d'adultes est en cheminement discontinu; à l'Éducation des adultes, ils ont interrompu en moyenne 3

sessions de plus qu'au secteur régulier. Lorsqu'ils reviennent aux études, les trois quarts changent de programme. Par ailleurs, 29 % des adultes prolongent leurs études. Plus d'un tiers sont au collège depuis plus de 4 ans.

Les adultes au régulier suivent moins de cours que les autres étudiants, et 15 % d'entre eux ont exprimé des contraintes qui les poussent à avoir un cheminement plus lent. Ces étudiants aimeraient plus que les autres avoir des cours intensifs. C'est le groupe dont le choix de carrière est le plus définitivement arrêté.

Quant aux adultes aux adultes, ils présentent certaines contradictions, témoignant de la présence de plus d'une génération. La moyenne d'âge est plus élevée, en même temps ce groupe d'adultes comprend 9 % d'étudiants de moins de 20 ans. Un total de 44 % d'AA sont en cheminement continu, presque 1 sur 2 finalement. Plus d'AA aimeraient avoir la possibilité d'étudier à temps partiel, tandis qu'un quart d'entre eux ont plus de 10 cours à leur horaire, et que d'autres se disent pressés de terminer leurs études.

Au secondaire, la moyenne des adultes est plus basse que celle des jeunes et 17 % ont doublé au moins une année. Les résultats des adultes sont plus faibles au secondaire, mais non au collégial. La moyenne des AR est de 75 %, celle des AA, 80 %. -Les faux abandons, soit les notes inférieures à 30, ont été retirées de la moyenne collégiale.- Enfin, on constate différents rapports au temps, selon le groupe. Les adultes AR semblent coincés, obligés d'adopter un rythme plus lent; tandis que plusieurs AA semblent pressés par le temps.

4.5 L'accueil et les services de votre cégep

Dans cette section, nous avons demandé aux étudiants de commenter l'accueil et les différents services de leur collège, puis d'émettre des suggestions afin d'améliorer le fonctionnement du collège. Cette section se retrouve à la partie C du questionnaire. **De manière générale, nous constatons la satisfaction de la majorité des étudiantes et étudiants quant aux services de leur collège.**

En premier lieu, 87 % sont satisfaits ou très satisfaits de l'accueil lors de leur arrivée au collège, moins de 5 % seulement sont très insatisfaits.

Les trois quarts des étudiants évaluent de façon positive les services professionnels et techniques offerts par les collèges. En même temps, 22 % des AA affirment ne pas connaître les services professionnels de leur collège. C'est sûrement normal, puisqu'il faut reconnaître que les services ne sont pas également accessibles aux étudiants du jour et du soir, ni aux étudiants de l'Enseignement régulier et de l'Éducation des adultes.

Les services techniques sont légèrement plus appréciés et davantage connus que les services professionnels, au point de vue tant de l'accessibilité que de la qualité des services offerts.

Également, les étudiantes et étudiants évaluent le personnel non enseignant comme étant respectueux et appliquant **les règlements** avec souplesse et équité. Ils se considèrent traités en personnes responsables. À ce chapitre, la satisfaction est le plus souvent exprimée. Par ailleurs, on remarque que près de 40 % des répondants «ne savent pas» si les règlements sont appliqués avec souplesse et équité. Comment cela peut-il être, puisque nous ne nous adressons pas ici à de nouveaux

cégépiens? Il semble donc que les services offerts par le personnel non enseignant soient peu utilisés, puisque les étudiants ne sont pas en mesure de les évaluer.

Enfin, très peu d'étudiants font des suggestions pour l'ajout de nouveaux services dans leur collège. Chez les adultes, les services les plus demandés sont d'ordre matériel, telle une plus grande accessibilité à la bibliothèque ou aux locaux informatiques.

En contrepartie, les étudiants ont beaucoup de **suggestions** à nous faire afin d'améliorer le bon fonctionnement de leur collège. À l'Enseignement régulier, 84 % des jeunes et 75 % des adultes ont émis des commentaires; à l'Éducation des adultes, 62 % des adultes l'ont fait. À cette question, plus les répondants sont jeunes, plus ils suggèrent des améliorations.

Les commentaires se distinguent selon le mode d'enseignement des étudiants. À l'Enseignement régulier, la majorité des répondants souhaitent des améliorations quant aux horaires et au rythme de leurs études. À l'Éducation des adultes, les améliorations suggérées sont moins homogènes, elles se répartissent parmi plusieurs dimensions de notre étude.

Relativement **aux horaires**, on souhaite une meilleure organisation de la remise des horaires, sans file d'attente, une plus grande liberté dans le choix des cours, et des heures de cours plus convenables. À ce propos, nous constatons que ce qui est convenable pour un étudiant ne l'est pas nécessairement pour un autre. Certains étudiants souhaitent un horaire de 9 à 5, plusieurs mentionnent «incluant une pause d'une heure pour dîner»; d'autres souhaitent concentrer leurs heures de cours, et ainsi réduire leurs journées de déplacements au collège et abolir les trous horaires; plusieurs requièrent aussi du temps pour se déplacer d'un campus à un autre entre deux cours.

On ne pourra plaire à tous quant au **rythme d'études**, il est trop lourd pour certains et trop léger pour d'autres. Les AR disent que la durée de leur programme est trop longue, et les AA que le rythme d'apprentissage de leur programme est trop rapide.

Les commentaires et suggestions des étudiants à l'Éducation des adultes se rapportent à plusieurs dimensions de la vie collégiale. Comme les autres étudiants, ils souhaitent premièrement des améliorations à leur horaire et à leur rythme d'études, le plus souvent trop chargés. Puis on suggère de faciliter l'accès à de l'équipement, à des locaux, à des services; 30 % des AA mentionnent une attention plus particulière aux relations humaines. Toutefois, plus que les autres étudiants, 15 % d'entre eux ont profité de cet espace pour exprimer leur satisfaction, leur appréciation de leur condition d'étudiant.

En annexe, vous pourrez lire la ventilation des réponses à cette question ouverte: «Quelles sont les principales améliorations que vous souhaiteriez apporter au fonctionnement de votre cégep?» La très grande majorité des répondants ont pris la peine d'émettre des commentaires. Il sera donc souhaitable d'en tenir compte lors de l'amélioration de l'offre de services des collèges, et ce en fonction des besoins exprimés par les étudiants. Avec la réforme de l'enseignement collégial, le collège devient le maître d'oeuvre de la formation, alors il aura l'occasion de prendre en considération l'adaptation de ses services à notre nouvelle clientèle.

4.6 Les interactions humaines et sociales

Dans cette partie du questionnaire, **B**, nous avons observé l'intégration des étudiantes et étudiants au point de vue humain: le vécu dans les classes multiâges, leurs relations avec leurs pairs, l'encouragement émis par les amis et par la famille, leur sentiment d'intégration au collège. À ce chapitre, l'on pourra noter des différences significatives entre jeunes et adultes.

D'abord, 53 % des répondants, soit environ un étudiant sur deux, côtoient en classe des étudiants de tous âges, c'est-à-dire de 19 ans et moins et de 20 ans et plus. Ce phénomène est relié de manière significative au secteur d'étude de l'étudiant. Il se produit principalement à l'Enseignement régulier, secteur technique. À l'Éducation des adultes, seulement un étudiant sur quatre est concerné par cette mixité; les autres étudiants se disent dans des classes regroupant des étudiants de plus de vingt ans.

4.6.1 Les classes multiâges

L'intégration des étudiants à des classes multiâges semble, à première vue, être harmonieuse. Nous avons demandé à ces étudiants leur accord ou leur désaccord à certains commentaires retenus lors de notre enquête qualitative. Nous présentons le pourcentage de répondants «plutôt ou entièrement en accord» avec les énoncés suivants:

- 81 % Les enseignants ont le même respect envers les «jeunes» étudiants qu'envers les «plus âgés»;
- 74 % Il est stimulant de travailler en équipe avec des étudiants plus «jeunes» ou «plus âgés» que soi;
- 41 % Je préfère travailler en équipe avec des personnes de mon âge;
- 23 % Les étudiants «plus âgés» posent trop de questions en classe, ce qui ralentit le déroulement des cours;
- 17 % Dans mes cours, les équipes se forment souvent selon l'âge des personnes;
- 7 % Les «jeunes» étudiants sont plus disciplinés en classe que les étudiants «plus âgés».

On constate que quatre étudiants sur cinq considèrent le professeur respectueux de façon égale envers tous ses étudiants. En classe, tous ne considèrent pas les jeunes indisciplinés; par contre un jeune sur trois considère que les adultes ralentissent le débit des cours. Les jeunes, à cette question, se distinguent de manière significative des adultes.

Les trois quarts des répondants trouvent stimulant de travailler en équipe avec des gens de tous âges. Bien que les équipes de travail soient apparemment multiâges (83 %), 41 % préfèrent travailler avec des personnes de leur âge. Ici on constate que la majorité des étudiants sont «pour la vertu». En effet, «il est stimulant de travailler en équipe»; toutefois ce n'est pas personnellement ce qu'ils préfèrent, la réalité devient différente lors du passage à l'action.

4.6.2 Les relations avec les pairs et la famille

Les préoccupations des adultes et des jeunes diffèrent de façon significative. Tour à tour, les jeunes et les adultes ne sont pas concernés par certaines questions. Leurs réseaux sociaux sont différents, les jeunes ont davantage d'appartenance à leurs amis, les adultes à leurs familles.

Quant à la vie sociale, la majorité des étudiants ont des amis qui les encouragent à poursuivre leurs études, et qui les aident en cas de difficultés ou lors de leurs travaux scolaires. Pourtant, plus de 10 % des adultes ne se sentent pas concernés par ces questions; il semble que la place de leurs amis dans les études soit secondaire puisqu'ils répondent «ne s'applique pas».

Les adultes et les jeunes sont encore différents lorsqu'on leur demande leur degré d'accord sur des thèmes touchant la famille. C'est maintenant au tour d'un plus grand nombre de jeunes de ne pas être concernés. La plupart habitent chez leurs parents, ils n'ont ni conjoint, ni enfant.

La presque totalité des répondants est encouragée par son conjoint à poursuivre ses études. Quatre adultes sur cinq affirment que les études ne nuisent pas à la relation avec leur conjoint, toutefois 58 % des mêmes adultes affirment qu'ils se sentent parfois inconfortables de ne pas lui accorder plus de temps.

Lorsqu'ils ont des enfants, au même libellé des questions, les adultes sont plus nombreux à exprimer des contraintes. 36 % disent que leurs études nuisent à la relation avec leurs enfants et deux fois plus, 75 %, se sentent inconfortables de ne pas accorder plus de temps à leur enfant.

4.6.3 Intégration au collègue

Très rapidement, à leur arrivée au Cégep, les trois quarts des répondants se sont sentis intégrés à la communauté collégiale; ils y ont développé un sentiment d'appartenance envers le milieu et les gens.

Bien que l'intégration ait été harmonieuse, 28 % des adultes demeurent inconfortables ou mal à l'aise d'être encore aux études à leur âge. En fait, il y a 34 % des adultes au régulier et 21 % des adultes à l'Éducation des adultes qui ressentent ce malaise. Cinquante pour cent des jeunes ne sont pas concernés par cette dernière question, rien de moins.

4.6.4 Support de l'entourage

Enfin, nous avons demandé aux étudiants d'identifier: «Auprès de qui iriez-vous chercher de l'aide ou du support si vous aviez des difficultés dans vos cours?» En premier lieu, la majorité des répondants s'adresserait à leur professeur; en deuxième lieu ils demandent à leurs amis ou se débrouillent eux-mêmes; en dernier rang, ils s'adressent au personnel non-enseignant du collège.

À cette question, lorsque l'on observe plutôt les scores - le score est la somme des notes obtenues pour chacune des ressources- nous constatons qu'ils sont presque identiques. Les amis ou les enseignants sont sur un pied d'égalité, tout comme la débrouillardise.

Aide ou support par ordre de préférence en cas de difficultés dans les cours, travaux ou études

	JR		AR		AA		Total	
	Score	S %	Score	S %	Score	S %	Score	S %
enseignant	2713	28	2268	29	1802	30	6783	29
ami	2858	29	2153	28	1657	27	6668	28
je me débrouillerais par moi-même	2524	26	2041	26	1524	25	6089	26
aide ou conseiller pédagogique	1508	15	1209	16	919	15	3636	15
autre aide ou support	143	1	80	1	159	3	382	2
Total	9746	100	7751	100	6061	100	23558	100

4.6.5 Résumé

En résumé, les étudiants sont encouragés dans leurs études par leur entourage. Toutefois, plus du quart des adultes se sentent inconfortables de ne pouvoir accorder plus de temps à leur conjoint ou à leurs enfants.

En classe multiâge, 40 % préfèrent ne pas faire équipe avec des gens d'âges différents, et le tiers des jeunes considère que les adultes ralentissent le débit des cours. 80 % des étudiants considèrent que les enseignants ont le même respect envers les jeunes et les plus âgés, un sur cinq ne le croit pas.

Enfin, la majorité des étudiants ont rapidement développé un sentiment d'appartenance au milieu collégial à l'exception d'un étudiant sur quatre à l'Enseignement régulier et d'un étudiant sur cinq à l'Éducation des adultes. Le cinquième des adultes est mal à l'aise d'être aux études «à leur âge».

En cas de difficultés dans les cours ou les travaux, on demande aux amis, à l'enseignant ou on se débrouille seul.

4.7 Les interactions et attitudes reliées à l'apprentissage

Dans cette section, les parties **D** et **E** du questionnaire, nous avons soumis aux étudiants près d'une centaine d'énoncés concernant les interactions et attitudes reliées à différents aspects de leurs apprentissages. Nous avons regroupé ces éléments en 15 indices afin de nous aider à analyser ces données. D'abord, nous présentons les résultats à chacun des indices, puis nous analyserons les liens entre ces indices.

4.7.1 Stress et incertitude à l'arrivée au cégep

Nous avons demandé aux étudiants -question D13- de se reporter au premier mois de leur arrivée au collège, et de témoigner de leur stress et de leur incertitude à leur arrivée au collège. Selon les souvenirs des étudiants, à leur arrivée au collège, les plus âgés étaient moins inquiets et stressés. Les

jeunes expriment davantage d'incertitude, notamment sur leur choix de programme, sur l'efficacité de leur méthode de travail et sur le fait de posséder le bagage suffisant pour réussir leurs cours.

À l'Enseignement régulier, les étudiants se distinguent des étudiants de l'Éducation des adultes. Ils sont davantage inquiets de leur capacité à s'intégrer au cégep, notamment les adultes d'avoir à s'intégrer dans un milieu multiâge.

Lorsque l'on demande aux étudiants d'exprimer la difficulté rencontrée à leur arrivée, la majorité d'entre eux répondent. Pendant leurs premières semaines au cégep, la principale difficulté à laquelle ont fait face 32 % des étudiants est «leur charge d'étude et les méthodes de travail». Ils ont trouvé ardu de prendre le rythme, de se donner une méthode de travail efficace; l'intensité du travail au collégial est leur première difficulté.

La deuxième difficulté inscrite par 29 % des étudiants va dans le même sens. Certains considéraient la transition, l'adaptation au collège, difficiles. Enfin, 16 % des étudiants expriment des problèmes d'adaptation personnelle. Ce n'est lié ni à leur situation d'apprentissage, ni à des interactions humaines ou institutionnelles, mais plutôt à leur situation personnelle, à des conditions telles leur orientation, leur motivation, leur organisation de temps de vie.

Le tableau suivant détaille les réponses à cette question et en annexe, à la suite du questionnaire, vous pourrez lire le détail de ces rubriques.

Principales difficultés lors des premières semaines au CÉGEP

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Charge d'étude et méthode de travail	216	32	150	28	150	35	516	32
Transition, adaptation au collège	216	32	163	31	90	21	470	29
Adaptation personnelle	71	11	99	19	91	21	262	16
Recherche d'information et de locaux	83	12	51	10	24	6	158	10
Adaptation aux différents professeurs	75	11	52	10	25	6	151	9
Commentaires positifs	34	5	46	9	63	15	143	9
Adaptation à l'horaire	55	8	22	4	19	4	95	6
Divers	3	1	6	1	8	2	17	1
Grand total	666	113	531	111	424	111	1621	112

4.7.2 Stress et incertitude à l'hiver 1995

Nous avons aussi demandé -question D 15- aux étudiants de témoigner de leur stress et de leur incertitude au moment de la passation du questionnaire. Encore une fois, plus on est jeune, plus on est incertain quant à l'efficacité de ses méthodes de travail, et ce, rappelons-le, même pour des étudiants supérieurs à la moyenne. C'est la seule différence significative qui a subsisté avec le temps, c'est-à-dire depuis leur entrée au collège.

On peut remarquer aussi que le stress et l'incertitude du début de leurs études collégiales ont baissé. Cinquante pour cent des étudiants étaient, à leur arrivée, inquiets de leur capacité à réussir un cours; en avril 95, 15 % le demeurent. À leur arrivée au collège, 30 %, maintenant, 10 %, sont incertains de posséder un bagage suffisant pour réussir leur cours; et cela passe de 41 % à 16 % lorsqu'ils évaluent leurs méthodes de travail. Dernier élément, concernant l'intégration à un milieu multiâge, 16 % des étudiants sont inquiets à leur arrivée, il n'en reste que 4 % lors de notre étude.

En s'intégrant au collège, la majorité des étudiants maîtrise leur stress, leur inconfort. Toutefois, un étudiant sur deux, supérieur à la moyenne, avoue avoir été inquiet de ses capacités de réussite en arrivant au collège. Qu'advient-il des autres?

4.7.3 Conciliation études-travail-loisirs

À cette rubrique, -question D 16-, nous avons demandé aux étudiants, de commenter leurs difficultés à concilier certains devoirs et certaines activités. À ce chapitre, deux différences significatives entre les groupes: 63% des adultes au régulier ont de la difficulté, plus que les autres (JR 33 %- AA 43 %), à concilier leurs besoins financiers et leurs études, 19 % des JR répondent que cette question ne s'applique pas à eux. Aussi, plus l'âge augmente plus on considère difficile de concilier responsabilités familiales et études. Cette question ne concerne pas 63 % des JR.

À toutes les autres questions, on ne distingue pas les groupes entre eux. Donc, dans des proportions égales, les difficultés rencontrées par nos étudiants sont partagées entre la conciliation finances et études, la conciliation études et loisirs, les nombreux devoirs et travaux à faire, et la gestion du temps. Plus de 40 % des répondants trouvent ces situations difficiles ou très difficiles. On y constate une certaine cohérence avec les rubriques précédentes. Les étudiants éprouvent du stress lorsqu'ils trouvent quelque chose difficile.

Puis, 37 % considèrent difficile de faire des travaux en équipe hors des cours. Un étudiant sur 4 concilie difficilement études et travail alors que 39 % n'ont pas été concernés par cette situation.

D'un point de vue plus positif, 77 % des étudiants ne trouvent pas ou peu difficile «d'avoir la discipline nécessaire pour se rendre aux cours, étudier, faire les travaux sans un contrôle serré du collège», ni «de s'adapter au niveau d'exigences des cours au collégial». C'est les trois quarts des étudiants. On constate que l'adaptation au collège ne se fait pas nécessairement en douceur pour tous. Ici on ne parle pas bien sûr des étudiants qui abandonnent ou de ceux qui sont inférieurs à la moyenne.

4.7.4 Priorité aux études et croyance en la facilité

Nous avons tiré deux échelles du *TRAC, Le Test de Réaction et d'adaptation au collégial* de Larose, Roy et Falardeau. Ces échelles mesurent deux facteurs: la croyance à la facilité ou la croyance que «ceux qui excellent ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts», et le facteur de motivation: priorité à ses études, c'est à dire que «l'étudiant fait passer ses études avant toutes choses».

D'abord, on retrouve des différences significatives entre les groupes à trois des quatre questions de l'échelle «priorité aux études», ce sont les E2.2, E2.4, E2.6, E2.8. Dans notre étude, on constate que les jeunes sont davantage d'accord avec les énoncés suivants: «En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire» et «si je dois renoncer à trop de bon

temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain que ça m'intéresse». Alors que les adultes acquiescent plus à «je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études».

Ainsi, les jeunes ont des résultats peu élevés à cette échelle. Selon les auteurs du *TRAC*, cette croyance peut nuire à leur rendement scolaire puisque les jeunes se disent moins prêts à renoncer à leurs activités préférées (sports, loisirs, hobbies, etc...) pour obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Concernant la seconde échelle, les trois groupes ont répondu de façon similaire. Ils sont peu enclins à croire en la facilité. Aux deux échelles, la note collective de nos répondants est supérieure à la moyenne des populations testées par Larose, Roy et Falardeau. C'était prévisible.

Il est important de mentionner que le *TRAC* est un test de dépistage pour les nouveaux étudiants, ce qui ne correspond pas à notre population. Toutefois, nous souhaitons explorer dans notre questionnaire ces deux échelles validées, auprès de notre population adulte. Il sera intéressant ultérieurement de procéder à des analyses et des comparaisons plus approfondies de ces résultats.

4.7.5 Attitudes étudiantes

Nous avons proposé une trentaine d'énoncés aux étudiants concernant leurs attitudes. À la question E1, nous avons interrogé les étudiants sur leurs attitudes à l'égard des apprentissages; la question D10 porte sur les comportements et attitudes en classe; et D11 et D12 sur l'appréciation du rythme de leurs études et de leur programme.

À l'égard de leurs apprentissages, nos répondants sont très positifs. 92 % donnent leur accord à l'énoncé «Ce que j'apprends dans les cours pourra me servir un jour ou l'autre»; 89 % se disent «entièrement responsables de la réussite ou de l'échec de leurs cours». 74 % sont toujours bien préparés lorsqu'ils se présentent à un examen et 84 % sont généralement fiers de leurs travaux scolaires. D'ailleurs les adultes sont davantage fiers de leurs travaux scolaires que les jeunes.

Selon la majorité des étudiants (61 %), les employeurs ne s'intéressent pas uniquement au diplôme, ils regardent aussi les notes obtenues. 56 % ne sont pas d'accord avec un autre énoncé qui va dans le même sens: «ce qui est important, c'est de réussir un cours, quelle que soit la note». Les résultats scolaires de nos répondants confirment donc cette attitude d'excellence, la note devient au moins aussi importante que la réussite.

En ce qui concerne leurs examens, un étudiant sur 2 a souvent peur d'échouer et 41 % ont du mal à contrôler leur stress durant les examens. C'est étonnant lorsqu'on constate que les étudiants se disent bien préparés à leur examen et que l'on connaît leurs résultats scolaires. Leur stress ne devrait pas être attribué à la peur d'échouer, ou à la peur de ne pas réussir. À moins que l'on questionne les notions d'échec, de réussite ou d'excellence. À quelle note peut-on dire qu'on a réussi? Au delà de la note de passage, selon nos étudiants, quelle est la note de réussite?

Enfin, les répondants à l'Enseignement régulier sont davantage d'accord pour dire que leurs périodes de travail sont souvent interrompues par des pauses fréquentes. D'où viennent ces interruptions? Ce sont les adultes à l'Éducation des adultes qui pourtant concilient le plus difficilement leurs responsabilités familiales et leurs études.

La majorité des répondants adopte dans leurs cours des **comportements de travail** et des attitudes qui conduisent à la réussite. Dans le questionnaire, ils ne mentionnent pas de difficultés particulières. La majorité ont de bonnes méthodes de travail, plus de 70 % d'entre eux n'ont pas de difficulté à être attentifs, à se concentrer, à prendre des notes, à être disciplinés. Ils participent activement aux discussions de groupe, et assistent même aux cours qu'ils jugent moins importants; enfin, ils font des efforts pour s'adapter aux méthodes pédagogiques des professeurs. C'est le profil d'étudiants modèles.

Néanmoins, c'est à ce chapitre qu'il y a le plus de différences significatives entre les groupes et en même temps selon l'âge des répondants. Lorsqu'il ne comprend pas dans un cours, un jeune sur 2 préfère poser des questions à d'autres étudiants; puis, il posera plutôt ses questions à l'enseignant après le cours. Plus on avance en âge, moins on est d'accord avec ces comportements. Donc, ce sont d'abord les JR qui adoptent un tel comportement, suivis des AR, puis les AA.

Plus les répondants sont jeunes, moins ils iront à leurs cours s'ils ne les jugent pas intéressants ou importants. Aussi, plus de jeunes conviennent de ne pas aller à un cours plutôt que d'y arriver en retard. Ces 2 motifs d'absentéisme témoignent d'une motivation différente chez les jeunes.

Les adultes à l'Enseignement régulier se distinguent de manière significative des autres groupes, en ce sens qu'ils sont plus nombreux à «se sentir parfois isolés dans leurs cours à cause de leur âge». À ce chapitre, nous constatons donc des différences importantes entre les groupes et aussi entre les individus d'âges différents. Pourtant, leur satisfaction du programme est commune.

Plus de 80 % de nos étudiants sont satisfaits de **leur programme**; de la qualité et de la pertinence des cours suivis; de la qualité des cours offerts et de l'aide ou de l'encadrement donné par les enseignants; de la qualité et de la disponibilité du matériel et des équipements fournis. Le programme des étudiants comporte peut-être un peu trop de théorie par rapport à la pratique, 42 % sont d'accord avec cet énoncé; mais, sûrement pas trop de pratique par rapport à la théorie, seulement 7 % d'accord. Enfin, les étudiants n'ont pas trop de cours par semaine.

En fait, pour 79 % de nos répondants, leur programme les prépare bien au marché du travail ou à la poursuite de leurs études. D'ailleurs, les étudiants étaient bien informés avant de s'y inscrire, et leur programme correspond aux attentes qu'ils avaient lors de l'inscription.

Au chapitre des différences entre les groupes, les AA considèrent que le rythme d'apprentissage de leur programme est trop rapide; les AR sont plutôt d'accord pour dire que la durée de leur programme est trop longue. L'évaluation de la durée du programme des adultes est opposée, selon le secteur d'enseignement.

En résumé, il appert que les attitudes des étudiants à l'égard de leurs apprentissages, de leur programme, de leurs comportements d'étude et de leur participation en classe sont très positives. Ce sont des résultats très satisfaisants. Toutefois, si 70 % des étudiants ont de bonnes méthodes de travail, il demeure que 30 %, au minimum le quart de la classe, éprouvent des difficultés. Les étudiants sont stressés. De plus, les jeunes hésitent à poser leurs questions au professeur en classe, et ils considèrent l'absentéisme comme une solution d'évitement.

4.7.6 Les travaux et résultats scolaires

Évidemment, il est important, pour bien réussir, d'effectuer un certain nombre de travaux scolaires. Nous avons investigué cet aspect auprès de nos groupes d'étudiants. Les questions D 6 à D 9 concernent leur appréciation de leur charge d'étude et l'évaluation de leurs heures d'études. De plus, l'image du dossier scolaire, tel que transmis par le Ministère, nous permettra de faire des liens entre les travaux scolaires et les résultats scolaires des étudiants.

En moyenne, les étudiants consacrent 14 heures par semaine à l'étude; rappelons que cette question a été posée en avril, la session étant alors rendue à sa deuxième moitié. Les JR ont suivi 6,8 cours à l'hiver 95 et ils étudient 13 heures; les AR suivent 5 cours et étudient 14 heures; et les AA suivent 6,8 cours et étudient 16 heures. Donc, si on peut se permettre d'en faire la moyenne, les JR étudient 1,9 heures par cours par semaine, les AR 2,8 et les AA 2,4.

De plus, 44 % des JR travaillent 14 heures par semaine; 43 % des AR travaillent 18 heures; 30 % des AA travaillent 26 heures.

Pour notre session d'observation, l'hiver 1995, à l'Enseignement régulier, le taux d'échec est de 0,7 cours par étudiant. Plus précisément 13 % des JR et 19 % des AR auront une moyenne de 60 % et moins. À l'Éducation des adultes, ils échouent en moyenne 0,5 cours par étudiant, et 14 % des étudiants auront une moyenne de 60 % ou moins.

La moyenne des JR est de 72 %, celle de leur groupe est de 70 %; la moyenne des AR est de 71%, celle de leur groupe de 72 %. Les moyennes sont différentes, les groupes aussi. Rappelons que les adultes étudient surtout à l'enseignement technique et les jeunes à l'Enseignement régulier. Enfin, la moyenne des AA est la même que celle de leur groupe, soit 76 %. Il semble que la moyenne soit plus forte à l'Éducation des adultes qu'à l'Enseignement régulier.

De façon générale, 54 % des étudiants évaluent leur charge de travail «lourde» ou «trop lourde»; 43 % disent qu'elle est acceptable et 4 % la qualifient de «légère» ou «trop légère». En dehors de leur cours, 80 % des étudiants consacrent un temps équivalent tant à leur étude et travaux scolaires, qu'à la durée de leurs cours. On note, que plus d'AA consacrent ce temps équivalent pour tous les cours et plus de JR ne le font pas.

On peut résumer en disant que plus on avance en âge, plus on tend à consacrer autant de temps à l'étude qu'à la présence au cours. Davantage de jeunes ne consacrent pas un temps équivalent simplement parce qu'ils n'ont pas le goût ou l'intérêt pour le faire tandis que les adultes évoquent des motifs différents: ils n'ont pas le temps à cause de leur emploi ou de leurs responsabilités familiales.

4.7.7 Appréciation de la pédagogie

Enfin nous avons présenté aux enquêtés, une trentaine d'énoncés afin de mesurer leurs préférences et leurs appréciations des méthodes pédagogiques utilisées, des qualités des enseignants, des formes d'évaluation. Ce sont les questions D 1 à D 5.

D'abord, nous avons proposé sept éléments d'**appréciation des enseignants** aux étudiants. Nous présentons ici la moyenne des résultats obtenus à chacun des éléments, sur une échelle allant de 1 «entièrement en désaccord» à 4 «entièrement en accord».

Pour bien comprendre ces résultats, au premier énoncé on doit lire que la moyenne de nos étudiants a côté 3,44 sur 4 d'accord. Le résultat de la moyenne est plus fort que 3 «plutôt en accord» et moins fort que 4 «entièrement en accord». Ils apprécient donc que les enseignants tiennent compte de leurs contraintes avant d'établir leur charge de travail. Nous présentons les résultats par ordre décroissant en accord avec les énoncés:

- 3,44 j'apprécie les enseignants qui tiennent compte des contraintes des étudiants (travail, responsabilités familiales, etc.) dans l'établissement de la charge de travail;
- 3,30 en général, les enseignants nous considèrent comme des personnes responsables;
- 3,17 en général, je suis satisfait de mes enseignants;
- 2,74 j'aimerais que l'on adapte les cours aux capacités de chaque étudiant, on n'apprend pas tous au même rythme;
- 2,68 j'apprécie les enseignants qui s'en tiennent à leur matière pendant les cours;
- 2,42 j'aimerais pouvoir parler de certains de mes problèmes avec mes enseignants même si ça ne concerne pas directement leur cours;
- 1,89 je préfère que les enseignants conservent une certaine distance entre eux et nous.

On constate que la grande majorité des étudiants sont satisfaits de leurs enseignants. On remarque aussi que plus les gens sont âgés plus ils sont satisfaits de leurs enseignants.

Tous se sentent traités en personnes responsables et apprécient les professeurs qui tiennent compte de leurs contraintes. Puisque la satisfaction face à leurs profs est grande, on peut supposer qu'effectivement les professeurs tiennent compte de leurs contraintes.

Notre population est plus mitigée en ce qui concerne le rythme des professeurs et leur relation professeurs-étudiants. Ils ont coté entre 3 «plutôt en accord» et 2 «plutôt en désaccord» à trois questions. Bien que l'on tienne compte des contraintes des étudiants, on ne s'adapte pas toujours à leurs capacités. En fait, 59 % des étudiants qui ont réussi tous leurs cours aimeraient que les cours s'adaptent aux capacités de chaque étudiant; cette statistique monte à plus de 70 % chez les étudiants qui ont abandonné ou échoué des cours.

Les adultes apprécient davantage les professeurs qui s'en tiennent à leur matière dans les cours, toutefois plus d'adultes au régulier apprécieraient de parler de certains de leurs problèmes avec leurs enseignants, ce qui n'est pas le cas des adultes à l'Éducation des adultes. On le voit bien, les étudiants ne souhaitent pas que les professeurs soient distants.

On remarque ici que les **attentes face aux comportements des enseignants** varient selon les groupes, selon l'âge, et même selon le taux de réussite des étudiants. On a aussi demandé aux étudiants d'évaluer le degré d'importance qu'ils accordent à différentes comportements pédagogiques des professeurs. Voici sur une échelle de 1 «très peu important» à 4 «très important», le classement par ordre des préférences des étudiants:

- 3,54 est disponible pour des rencontres en dehors des cours;
- 3,38 respecte les objectifs de son plan de cours;

- 3,33 encourage la participation dans les cours;
- 3,29 prévoit des exercices et des travaux pratiques en classe;
- 3,26 respecte l'échéancier prévu au plan de cours;
- 3,16 respecte l'horaire du cours (commence et termine le cours à l'heure);
- 2,92 fait appel aux expériences personnelles des étudiants;
- 2,76 est exigeant aux évaluations.

En fait, la plupart de nos affirmations sont considérées importantes par les étudiants. Seulement, deux comportements sont moins importants: le caractère exigeant des professeurs à l'évaluation et le fait de faire appel aux expériences personnelles des étudiants.

À cette question, il y a deux différences significatives entre les groupes d'étudiants. Ce sont les adultes qui considèrent le plus important que les enseignants soient exigeants aux évaluations. Puis, les étudiants de l'Enseignement régulier considèrent davantage important que les professeurs soient disponibles en dehors des cours, les jeunes encore plus que les adultes. En fait, plus on est jeune plus on considère la disponibilité des professeurs comme importante.

Il est vrai que les jeunes aiment peu questionner les enseignants durant le cours et ils préfèrent poser leurs questions après le cours. Tandis que les adultes à l'Éducation des adultes posent leur question directement dans le cours. Ces adultes ont déjà exprimé leurs difficultés à concilier leurs études et leurs responsabilités; ils ont peu de temps et ils quittent après le cours. Quant aux adultes au régulier, on a vu qu'ils souhaitent pouvoir parler de certains de leurs problèmes avec leurs enseignants.

Jusqu'à présent, les étudiants sont assez exigeants avec les enseignants. Ils considèrent tous les comportements mentionnés comme importants.

Nous avons voulu connaître les **préférences des étudiants** à trois égards: les qualités des enseignants, les méthodes pédagogiques utilisées et les formes d'évaluation qu'ils préfèrent. Les résultats sont présentés sous forme de score, en pourcentage. Les trois tableaux suivants indiquent les préférences, les étudiants ont dû se positionner en classant par rang les propositions selon leurs préférences.

On constatera, à la lecture des résultats, la diversité des préférences de notre population. Cette diversité ne s'explique pas par les groupes à l'étude, ni par l'âge des répondants.

On note que les qualités préférées chez les enseignants sont la compétence dans sa matière et l'art de la bien communiquer. Trente pour cent des étudiants ont classé chacune de ces compétences au premier rang. Pour les jeunes, il est plus important que l'enseignant sache créer une bonne atmosphère dans les cours. C'est la seule différence significative à cette question.

Lorsqu'on demande aux étudiants de choisir leurs méthodes pédagogiques préférées, tous préfèrent les exercices pratiques en classe ou en laboratoire. À cet énoncé, un AA sur deux l'a choisi au premier rang; cette préférence est marquée. Au dernier rang viennent les méthodes audio-visuelles et les cours magistraux. Cependant, les cours magistraux ont été choisis au premier rang par un AR sur 4.

Enfin, les réponses sont plus tranchées en ce qui concerne les formes d'évaluation. D'abord les travaux individuels à la maison obtiennent le premier score. Puis le deuxième score, 29 %, est pour les

examens, 25 % pour les travaux d'équipe et un score de 14 % pour les présentations orales. Plus de 68 % des étudiants ont mis les présentations orales au quatrième rang.

Classement par ordre de préférence des qualités que peuvent avoir des enseignants

	JR		AR		AA		Total	
	Score	S %	Score	S %	Score	S %	Score	S %
être compétent dans la matière qu'il enseigne	2036	29	1786	30	1432	30	5254	30
être capable de bien communiquer ses connaissances	2039	29	1691	29	1379	29	5109	29
savoir créer une bonne atmosphère dans les cours	1741	24	1277	22	912	19	3930	22
être organisé, structuré dans la présentation des cours	1301	18	1169	20	1045	22	3515	20
Total	7117	100	5923	100	4768	100	17808	100

Classement par ordre de préférence des méthodes pédagogiques

	JR		AR		AA		Total	
	Score	S %	Score	S %	Score	S %	Score	S %
les exercices pratiques (en classe ou en laboratoire)	2535	24	2281	26	1972	27	6788	25
le travail en équipe pendant le cours	2186	20	1612	18	1441	20	5239	20
les discussions de groupe	2147	20	1700	19	1324	18	5171	19
les méthodes audiovisuelles (films, documentaires, etc.)	2042	19	1598	18	1189	17	4829	18
le cours magistral	1798	17	1738	19	1245	17	4782	18
Total	10708	100	8929	100	7171	100	26809	100

Classement par ordre de préférence des formes d'évaluation

	JR		AR		AA		Total	
	Score	S %	Score	S %	Score	S %	Score	S %
des travaux individuels à la maison	2251	31	1880	32	1529	32	5660	32
des examens	2001	28	1783	30	1364	28	5148	29
des travaux d'équipe	1929	27	1424	24	1193	25	4546	25
des présentations orales en classe	986	14	856	14	725	15	2567	14
Total	7167	100	5943	100	4811	100	17921	100

4.8 Synthèse des indices

Nous avons terminé l'analyse comparative des 3 groupes à l'étude et les résultats en sont nombreux. Jusqu'à présent, nous nous sommes limités à des analyses univariées et bivariées des résultats. En guise de conclusion à ce chapitre, une analyse multidimensionnelle nous a permis de synthétiser l'information et de retenir 12 indices. Ces 12 indices se regroupent en trois facteurs.

Ces facteurs indiquent un ensemble d'indices interreliés, une tendance chez les répondants, dont 60 % d'adultes. Un facteur est généré par un groupe d'indices, dont les réponses des étudiants varient ensemble, dont les moyennes par étudiant sont corrélées linéairement. Un facteur c'est un tout à définir.

La matrice de corrélations entre les indices est présentée à l'annexe 9, ainsi que la légende des 12 indices et le tableau de la consistance des différents indices selon l'alpha de Cronbach. La méthodologie est présentée au chapitre 2.

Nous nommons ces trois facteurs: les perception de ses compétences, les préférences pédagogiques des étudiants et l'effort au travail. Nous présentons ci-dessous ces trois facteurs, ils représentent de nouvelles pistes à explorer lors d'éventuelles recherches empiriques.

4.8.1 La perception de ses compétences d'étudiant

Le premier facteur, la perception de ses compétences, associe 5 indices. Ces indices sont: l'inquiétude et le stress ressentis par l'étudiant quant à ses capacités de réussite, tant 1) le stress à son arrivée au collège que 2) le stress au moment de la passation du questionnaire; 3) la capacité de l'étudiant à concilier ses études, son travail et ses loisirs; 4) les attitudes à l'égard de ses apprentissages et 5) l'acceptation de son rythme d'étude.

«La perception de ses compétences d'étudiant» regroupe chez l'étudiant les caractéristiques suivantes: L'étudiant se perçoit comme compétent, capable de réussir ses études et d'organiser sa vie en conséquence. L'inquiétude qu'il ressent à son arrivée au collège le quittera rapidement; l'étudiant autoévalue positivement l'efficacité de ses méthodes de travail, et ses acquis précollégiaux. Il est satisfait de lui-même.

Discipliné, il gère bien son temps, s'adapte et répond aux exigences de son programme. Enfin, il considère ses apprentissages utiles, son rythme d'apprentissage et son horaire convenables, il est fier de ses travaux scolaires et il se dit entièrement responsable de son destin.

L'étudiant a des attitudes positives à l'égard de ses apprentissages et a le sentiment de sa compétence en tant qu'étudiant dans un collège.

4.8.2 Les préférences pédagogiques

Le deuxième facteur identifié est «les préférences pédagogiques des étudiants». Les corrélations entre les trois indices, mesurant les préférences des étudiants, sont très fortes. Donc, l'on constate que les étudiants ont des préférences, qu'ils ont des choix pédagogiques marqués.

Nous constatons que la majorité des étudiants préfèrent des professeurs compétents dans leur matière et dans l'art de la bien communiquer, qu'en même temps ils aiment mieux les cours où il y a des exercices pratiques, en classe ou en laboratoire et, que les cours magistraux sont les moins appréciés. Comme forme d'évaluation, ils choisissent en premier rang les travaux individuels à la maison, puis au deuxième rang les examens.

Toutefois, l'on constate aussi que les différences entre les rangs ne sont pas toujours très prononcées. Donc il y a différents styles de pédagogie appréciés. La variété, la distinction, l'originalité prennent alors leurs importances plutôt que l'uniformité.

De plus, les trois indices n'ont pas le même degré d'importance envers ce facteur. Ils n'ont pas le même poids factoriel. D'abord, l'indice le plus fort de ce facteur est les méthodes pédagogiques des professeurs, puis suit la forme d'évaluation utilisée; finalement les qualités pédagogiques des professeurs sont la troisième «faible» force de ce facteur. En un sens, c'est heureux, puisque les préférences pédagogiques des étudiants concernent d'abord des façons d'apprendre et de travailler plutôt que des habiletés techniques et professorales.

Dans cette étude, on a déjà constaté qu'il y a peu de différences significatives entre les groupes concernant les pratiques pédagogiques. Globalement, sauf 2 exceptions, les préférences pédagogiques des JR, AR et AA sont similaires. Au contraire des distinctions attendues entre les groupes, on découvre une homogénéité des préférences chez les 3 groupes d'étudiants. Empiriquement, on associe les trois indices liés à la pédagogie, ou l'andragogie, en un facteur prédominant.

En fait, les étudiants cotent de façon presque similaire certaines qualités des enseignants. À notre avis, c'est une façon d'opter pour la diversité.

4.8.3 L'effort au travail

Le dernier facteur «l'effort au travail» regroupe trois indices: la priorité aux études, la croyance en la facilité et les habiletés de travail en classe. Les étudiants, qui accordent priorité à leurs études, ont développé de meilleures habiletés d'études en classe et croient moins en la facilité.

C'est-à-dire ces étudiants travaillent bien en classe, ils ont peu de difficultés à se concentrer, à prendre des notes, à être attentifs, ni même à être présents lorsqu'ils doutent de l'importance d'un cours. Ils considèrent sérieusement leurs études et en acceptent les sacrifices quotidiens. Ils sont prêts à y mettre le temps, à fournir les efforts nécessaires car ils savent que c'est la rançon de la réussite.

Un quatrième indice compose ce facteur, c'est l'appréciation positive du programme d'étude par les étudiants. Toutefois, cet indice est faiblement corrélé avec les indices du facteur «effort au travail».

4.8.4 En résumé

En guise de conclusion, l'analyse multidimensionnelle de plus d'une centaine de variables, nous a permis d'identifier trois facteurs liés à l'intégration aux études à temps plein. Ce sont trois éléments importants dans l'intégration des étudiants.

En résumé, à l'aide de ces trois facteurs, nous concluons que, les étudiants de nos six collèges, majoritairement des étudiants forts, ont développé une tendance à fournir un effort au travail et à avoir une perception positive de leurs compétences d'étudiants. De plus, ils ont des préférences pédagogiques axées vers la pratique plutôt que vers la théorie.

Chapitre V - La conclusion

Chapitre V - La conclusion

La recherche «Intégration des adultes aux études à temps plein» a été subventionnée dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est une recherche exploratoire, qualitative et quantitative. Nous y approfondissons notre connaissance des perceptions, des besoins et des attentes de la clientèle adulte de six collèges québécois: Bois-de-Boulogne, Édouard-Montpetit, Jonquière, Rosemont, Sainte-Foy et Trois-Rivières.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons découvert, qu'en chiffres absolus, il y a plus d'adultes étudiant à temps plein à l'Enseignement régulier qu'il y en a à l'Éducation des adultes. Cette présence d'adultes dans nos collèges persistera. La croissance du taux de chômage, chez les non-diplômés, et celle du besoin de main d'oeuvre spécialisée en témoignent. De plus, les coupures budgétaires envers la formation à temps partiel et la gratuité des études, offerte aux étudiants à temps plein, laissent présager que les étudiants poursuivront leurs efforts pour s'adapter aux études à temps plein.

C'est pourquoi nous croyons utile de bien connaître notre population adulte afin de la desservir adéquatement et l'intégrer harmonieusement dans nos collèges. La diffusion de cette recherche constitue un premier pas dans cette direction.

Dans cette conclusion, sans redire ce qui est déjà dit, d'abord nous dresserons un profil de la clientèle hétérogène des collèges; nous résumerons les ressemblances et les différences entre jeunes et adultes. Ainsi, nous répondrons aux objectifs de départ de l'étude. Troisièmement, nous établirons le lien entre les différentes parties de cette recherche «Intégration des adultes aux études à temps plein». Finalement, nous en dégagerons les recommandations et les pistes de recherche.

En annexe à ce rapport, se trouve l'ensemble des résultats de cette recherche. L'annexe est en elle-même une riche source d'informations.

5.1 Une clientèle hétérogène

Ce rapport présente le portrait de la clientèle adulte aux études à temps plein: les adultes inscrits à l'Enseignement régulier et les adultes inscrits à l'Éducation des adultes. De plus, un troisième groupe, constitué de jeunes étudiants en cheminement continu, inscrits à l'Enseignement régulier, nous a permis d'établir les réelles distinctions entre les jeunes et les adultes.

Notre définition des adultes et aussi l'adéquation de cette définition avec la disponibilité des fichiers informatiques, nous ont mis en présence d'un paradigme... Quelques faits sont intéressants à juxtaposer. Lors de notre recherche, ces faits nous ont étonné.

Une proportion de 29 % d'étudiants à l'Enseignement régulier de nos six collèges ne fait pas partie de la population de l'étude, soit qu'ils sont aux études depuis plus de trois ans, soit qu'ils aient débuté leurs études à une session d'hiver.

Certains étudiants, 39 % des AR, ont entre 8 et 16 sessions d'études collégiales à leurs fiches d'inscriptions; 15% des adultes ont interrompu plus d'une fois leurs études collégiales; 1 % des jeunes ont interrompu une session leurs études. Avant leur inscription actuelle, 4 % des adultes disent venir de l'université; 29 % sont en cheminement continu sans provenir du secondaire. D'autres, 7 %, ont fréquentés le cégep, ensuite le secondaire, puis sont revenus au cégep.

On note aussi l'absence d'informations sur les adultes qui, ayant terminé leurs études secondaires avant 1982, ne sont pas inscrits dans les fichiers du Ministère et, sans parler non plus des antécédents scolaires inconnus de certains immigrants.

Donc, il existe différents profils de fréquentation de nos collèges. C'est une nouvelle réalité étudiante; elle adopte des cheminements hors normes, des cheminements presque personnalisés, des cheminements adaptés à leurs besoins. Ils semblent que les étudiants vont et viennent au collège. Les ordres d'enseignement ne sont pas nécessairement respectés. Nous sommes en présence d'un paradigme à explorer.

À l'heure où les règles collégiales se ressènt, les pratiques étudiantes se multiplient. Au delà des différences d'âge, il y a un consensus: les étudiants souhaitent un rythme d'études plus flexible. Quoiqu'on en dise, les étudiants adoptent un rythme personnalisé d'études, ils sont à l'ère de l'éducation permanente, à l'ère du sur mesure.

5.2 Les différences

Réaliser une recherche de presque deux ans sur les adultes aux études à temps plein, c'est vouloir démontrer, hors de tout doute, les besoins des adultes auxquels nous devons répondre. À notre avis, la majorité des études portant sur les jeunes, il était maintenant temps de parler des réels besoins, de cette autre clientèle «délaissée». Nous visions leur «meilleure intégration». Ainsi, nos conclusions permettraient l'accès à la réussite de nos étudiants adultes.

La première conclusion de notre étude est que les adultes sont bien intégrés aux collèges. En plus, ils en sont nettement plus satisfaits que les jeunes. Les adultes sont davantage satisfaits de leurs enseignants, de leurs travaux et de leurs programmes.

Nous sommes conscients de présenter le portrait d'étudiants supérieurs à la moyenne, qui réussissent bien leurs études collégiales. Ces étudiants sont tout de même représentatifs de la majorité des étudiants au collégial. Force est de déclarer que nous répondons bien aux besoins des adultes dans nos collèges.

La deuxième conclusion de ce rapport est que les différences entre jeunes et adultes sont beaucoup moins nombreuses qu'attendues. Où, tous les étudiants de nos six collèges sont des adultes; où, simplement, il y a peu de différences entre les jeunes et les adultes.

Bien sûr, les clientèles étudiantes se distinguent par leur âge et par leur cheminement scolaire, d'où notre définition initiale de l'adulte. Elles se distinguent aussi par leurs caractéristiques sociodémographiques. Par ailleurs, les motivations des jeunes et des adultes sont, à toutes nos questions, très différentes.

De plus, les adultes sont mieux orientés, motivés, prêts à faire des efforts, à se sacrifier pour réussir. Il est intéressant de noter que les adultes réussissent beaucoup mieux au collégial qu'au secondaire. Leur moyenne augmente de façon significative. Cependant, leurs programmes les coincent: il est trop rapide pour les adultes à l'Éducation des adultes et trop lent pour ceux à l'Enseignement régulier. On s'aperçoit qu'effectivement les adultes à l'Enseignement régulier sont isolés.

Le tableau synoptique suivant présente toutes les différences significatives de notre étude. Elles sont peu nombreuses, compte tenu de la variété de l'information collectée.

Tableau synoptique des différences entre les groupes.

JEUNES à l'Enseignement régulier	ADULTES à l'Enseignement régulier	ADULTES à l'Éducation des adultes
Caractéristiques socio démographiques		
Âge moyen est 18 ans.	Âge moyen est 26 ans.	Âge moyen est 33 ans.
Très majoritairement nés au Québec - 94%.	86 % nés au Québec.	Un adulte sur 5 est né hors Québec.
Résident le plus souvent avec les parents.	Le tiers vit avec ses parents, le tiers vit en couple et l'autre tiers seul ou en colocation.	La moitié habite avec leur conjoint.
Reçoivent plus d'aide financière de parents, les 3/4 ont gagné moins de 5 000 \$ en 1994.	Plus vivent de prêts et bourses et/ou d'un emploi.	Moins nombreux à travailler mais lorsqu'ils travaillent ils font plus d'heures par semaine. Ont des revenus personnels plus élevés.
	40 % des adultes ont des enfants.	
Caractéristiques du cheminement scolaire		
Jeunes ont une moyenne au secondaire plus élevée.	Plus d'adultes ont déjà doublé une année avant le collège.	
En cheminement continu.	Plus nombreux à avoir interrompu leurs études au secondaire.	Plus nombreux à avoir interrompu entre les études secondaires et le collégial et durant le collège.
Majoritairement inscrits à l'enseignement général.	Majoritairement inscrits à l'enseignement technique.	Majoritairement inscrits à l'enseignement technique, à des formations plus courtes.
	3 AR sur 4 ont interrompu à cause d'une mauvaise orientation ou d'un manque de motivation.	Motifs d'interruption variés; Durée d'interruption au collégial plus longue.
Plus nombreux à avoir consulté des services d'orientation.	Plus nombreux à avoir un choix de carrière définitivement arrêté.	Plus nombreux à participer à un programme d'études subventionnées.
Ils ont hâte de terminer leurs cégeps pour aller à l'université et sont moins pressés par le temps.	Adultes ont hâte de terminer leurs études pour travailler.	
	Contraints à un rythme d'études plus lent.	Contraints à terminer dans le temps requis ou à aller plus vite.

JEUNES à l'Enseignement régulier	ADULTES à l'Enseignement régulier	ADULTES à l'Éducation des adultes
Davantage insatisfaits de leurs résultats scolaires.	Suivent moins de cours.	Réussissent mieux et sont davantage satisfaits à l'égard des résultats scolaires.
	Ils ont une moyenne de 7 sessions à leur fiche d'inscription.	Moins de sessions au collège depuis leur dernière admission et moins nombreux à se réinscrire à l'automne 95.
Interactions humaines et sociales		
Davantage en accord avec le fait que les adultes posent trop de questions en classe.	Plus de mixité d'âge dans leurs cours.	
	Davantage inconfortables ou mal à l'aise d'être encore aux études à leur âge.	
Interactions reliées à l'apprentissage		
En moyenne, étudient 13 heures par semaine.	En moyenne, étudient 14 heures par semaine.	En moyenne, étudient 16 heures par semaine.
Ont moins le goût ou l'intérêt de consacrer un temps d'étude équivalent à leurs cours.	Ne consacrent pas un temps d'étude équivalent à leurs cours à cause de leurs responsabilités, à cause de leurs emplois.	
Considèrent moins important que l'enseignant soit exigeant aux évaluations.	Plus on vieillit, plus on apprécie que les professeurs s'en tiennent à leur matière dans les cours; - davantage satisfaits de leurs enseignants.	
Ont plus de difficultés à rester attentifs et assistent moins aux cours s'ils ne les jugent pas importants ou intéressants.	Éprouvent plus un sentiment d'isolement à cause de l'âge.	Accordent moins d'importance à la disponibilité de l'enseignant en dehors des cours. Préfèrent davantage l'enseignant sachant créer une bonne atmosphère dans les cours; les exercices pratiques.
Préfèrent poser leurs questions à l'enseignant après le cours ou à d'autres étudiants.	Plus on vieillit, plus on participe activement aux discussions de groupe ou d'équipe. -davantage sûrs de l'efficacité de leurs méthodes de travail.	
Davantage incertains de leur choix de programme.	Plus en accord que la durée prévue de leur programme est trop longue.	Plus en accord avec le fait que le rythme d'apprentissage du programme est trop rapide
À leur arrivée, plus d'inquiétude à s'adapter, à s'intégrer au cégep.	À leur arrivée étaient plus inquiets d'avoir à intégrer un milieu de plus jeunes qu'eux.	À leur arrivée, ressentent moins d'inquiétude quant à la capacité de s'adapter au cégep.
Moins de difficultés à concilier famille et études.	Plus de difficultés à concilier besoins financiers et études.	

JEUNES à l'Enseignement régulier	ADULTES à l'Enseignement régulier	ADULTES à l'Éducation des adultes
Attitude à l'égard des apprentissages		
	Aimeraient avoir la possibilité de suivre plus de cours intensifs.	Aimeraient avoir la possibilité d'étudier à temps partiel, sans frais de scolarité de plus.
Plus de difficultés à accepter de consacrer temps et énergie à la réussite scolaire, à se sacrifier pour étudier.	Plus ils vieillissent, plus ils sont en accord à faire des sacrifices. Plus ils sont fiers de leurs travaux scolaires. Davantage satisfaits de leurs résultats scolaires.	

5.3 Les ressemblances

Faut-il préciser que les ressemblances entre les groupes sont plus nombreuses?

Déjà, nous avons constaté et conclu que la majorité de nos étudiants est bien intégrée, et satisfaite de sa condition d'étudiant. La majorité des étudiants, de bons étudiants, se perçoivent compétents. Ils sont prêts à faire des efforts pour réussir. En conclusion, nous souhaitons regarder aussi l'autre côté de la médaille. Car si la majorité des répondants est satisfaite, il faut aussi constater que 13 % sont insatisfaits de leur programme; 28 % sont insatisfaits de leurs résultats scolaires. Cet autre côté nous présente les difficultés d'intégration communes à nos répondants.

Sous cet angle d'observation des données, nous listons les difficultés émises par au moins un tiers des étudiants. Nous retenons la proportion «un tiers» car ce seuil constitue «une très grande minorité». Une très grande minorité, qui présente des difficultés. Si nous avons retenu la proportion d'un cinquième des répondants, 33 autres difficultés seraient répertoriées. Dans cette conclusion, nous énumérons des difficultés d'intégration, à notre avis prioritaires, puisqu'elles concernent plus du tiers de nos étudiants.

1. **À leur arrivée au collège, les étudiants sont stressés, inquiets:**
 50 % sont inquiets quant à leur capacité à réussir leurs cours,
 41 % sont inquiets quant à leur capacité de s'intégrer,
 41 % sont incertains quant à l'efficacité de leurs méthodes de travail.
2. **Leurs attentes d'étudiants en ce qui concerne leurs enseignants sont très grandes:**
 52 % aimeraient pouvoir parler de leurs problèmes avec leurs enseignants même si ça ne concerne pas leur cours,
 47 % préfèrent poser leurs questions à l'enseignant après le cours,
 40 % n'apprécient peu ou pas les enseignants qui s'en tiennent à leur matière durant le cours,
 37 % n'aimeraient peu ou pas que l'on adapte les cours aux capacités de chaque étudiant.
3. **Plus du tiers éprouvent des difficultés à suivre le rythme, à vivre leurs conditions d'étudiants:**
 46 % trouvent difficile de concilier leurs besoins financiers et leurs études,
 45 % trouvent difficile de concilier leurs études et leurs loisirs,
 44 % trouvent difficile de devoir faire de nombreux travaux scolaires,

- 42 % trouvent difficile de gérer leur temps,
- 42 % croient qu'il y a trop de théorie par rapport à la pratique,
- 39 % croient que le rythme d'apprentissage est trop rapide,
- 37 % considèrent difficile de devoir faire des travaux en équipe,
- 35 % sont d'accord pour dire que leurs périodes de travail sont souvent interrompues par des pauses.

4. Plus du tiers, conservent de l'inquiétude, des appréhensions:

- 49 % ont souvent peur d'échouer pendant les examens,
- 43 % ont de la difficulté à contrôler leur stress durant les examens,
- 39 % préfèrent poser des questions à d'autres étudiants plutôt qu'au professeur.

5. Que dire de leurs croyances face à leurs études:

- 50 % pensent qu'il est plus important d'avoir un bon emploi qu'un diplôme,
- 44 % acquiescent à l'énoncé «ce qui est important c'est de réussir un cours, quelle que soit la note»,
- 39 % croient que «l'employeur s'intéresse aux diplômes, pas aux notes obtenues».

En résumé, troisièmement, nous concluons qu'au moins le tiers des étudiants de nos collèges s'adaptent avec difficultés à leurs études collégiales, notamment concernant les interactions reliées à leurs apprentissages.

Quatrièmement, il apparaît que les étudiants attribuent aux enseignants un rôle d'agent d'intégration, au delà de leur rôle de pédagogue. L'enseignant est apprécié par l'ensemble des étudiants; il est sollicité en cas de difficultés, en premier recours, par environ 1 étudiant sur 3. Les attentes des étudiants face aux enseignants sont nombreuses; et elles sont bien différentes, selon le groupe observé. À un point tel, qu'il ne doit pas être facile d'harmoniser ces classes hétérogènes.

En classe, les professeurs gèrent la diversité. Plus les étudiants sont âgés, plus ils apprécient les professeurs qui s'en tiennent à leur matière dans les cours, les professeurs qui respectent l'horaire, qui sont exigeants aux évaluations. Plus les étudiants sont âgés, plus ils participent dans les cours et s'adressent directement aux professeurs, et ça dérange les plus jeunes qui n'aiment pas trop que les adultes ralentissent les cours par leurs questions.

Les jeunes considèrent plus importants que les professeurs soient disponibles après les cours, ainsi ils peuvent leur poser des questions. Les AR souhaitent parler de certains de leurs problèmes aux professeurs, même si ça ne touche pas directement les cours. Pour les JR, il est plus important que le professeur crée une bonne atmosphère, alors que pour les AR, ils sont plus nombreux à apprécier les cours magistraux. Des attentes diversifiées auxquelles les professeurs semblent bien répondre.

C'est aussi différent à l'Éducation des adultes. Moins d'adultes ne tiennent à la disponibilité du professeur après le cours, ils n'auraient pas le temps. En effet, ils concilient difficilement responsabilités familiales et études, considèrent leur programme trop rapide. Ils ont plus d'heures de cours par semaine, étudient plus d'heures, en plus de leur travail.

Donc, les attentes face aux professeurs sont nombreuses, variées, parfois mêmes contradictoires. Plus de 90 % des étudiants considèrent «important ou très important» que les professeurs soient disponibles pour des rencontres en dehors des cours. Nous présentons ici le profil d'étudiants supérieurs

à la moyenne de leur groupe. Qu'advient-il des autres? Il semble qu'il faudra chercher ces informations autrement que par un questionnaire postal auto-administré.

5.4 La pédagogie et l'andragogie

Dans la problématique, nous avons présenté les principales différences connues entre adultes et jeunes. Nous nous sommes aussi questionnés sur le bien-fondé d'adopter une approche andragogique auprès des adultes. C'est pourquoi, nous avons longuement questionné les étudiants concernant leurs préférences pédagogiques.

Dans notre étude quantitative, nous avons établi qu'il y a peu de distinctions entre les jeunes et les adultes quant à leurs préférences pédagogiques, d'ailleurs leurs préférences se ressemblent, ils aiment l'aspect pratique de la formation, les exercices en classe ou en laboratoire, les travaux individuels à la maison... Même encore, à l'encontre d'un principe andragogique, davantage d'adultes de l'Enseignement régulier, préfèrent les cours magistraux.

Nous avons aussi démontré qu'il y a différents styles de pédagogie appréciée. La variété, la distinction, l'originalité prennent alors toutes leurs importances plutôt que l'uniformité des méthodes. En ce sens, nous rejoignons maintenant, une approche plus globale. Plutôt que de réserver l'approche andragogique aux adultes, à l'instar de Delahaye, Donaldson et Grow, nous optons pour un modèle intégrateur. Alors, le style d'enseignement correspond au stade d'autonomie de l'étudiant dans la discipline étudiée. Peu importe l'âge de l'étudiant, l'enseignant y adopte une approche pédagogique ou andragogique ajustée selon la situation vécue.

5.5 Approches qualitative et quantitative

La recherche qualitative nous a mené à conclure, avec raison, que les adultes ont une plus grande motivation; une orientation professionnelle et scolaire plus claire, et plus définitive; des responsabilités plus importantes (familiales, financières, etc.); des caractéristiques individuelles plus hétérogènes.

Toutefois, à la lumière des résultats quantitatifs, nous modèrerons certaines autres conclusions. En effet, lors de notre démarche qualitative, nous avons illustré de nombreuses différences entre jeunes et adultes; toutes ne sont pas ressorties lors de notre enquête. Une première explication provient de la démarche quantitative, il est difficile avec une approche statistique de faire ressortir les mêmes fines nuances que par l'approche qualitative. Nous avons toutefois réussi en ce qui concerne la relation des adultes avec le temps et la gestion des classes.

Par ailleurs, le taux de satisfaction chez les adultes est nettement plus élevé que nos attentes. Nous escomptions bien démontrer, tel que nous l'avions entendu de la bouche de plusieurs informateurs clefs et des étudiants eux-mêmes, les difficultés des adultes. Nous en sommes arrivés à la conclusion que le contact avec les adultes étant plus facile (on l'a vu les adultes s'expriment et parlent plus facilement aux professeurs), que nous sommes donc davantage conscients de leurs difficultés. En même temps, le fait qu'ils expriment, bien et fort, leurs insatisfactions occultent la situation réelle: ils sont avant tout satisfaits et surtout très fiers d'eux-mêmes.

D'autres conclusions sont à nuancer. Il est vrai que certains adultes, les adultes à l'Enseignement régulier, ont des «attitudes favorables envers les cours magistraux». Pourtant, il est faux de dire que les adultes ont «des préférences pédagogiques différentes et sont peu enclins au travail en équipe». Tous les répondants nous l'ont confirmé.

Enfin, les adultes ont-ils une meilleure organisation du travail et de gestion de leur temps? Ont-ils «une plus grande «avidité» de connaissances»? Ont-ils un sentiment de responsabilités plus grand à l'égard de leur apprentissage? Sentent-ils l'urgence du temps? On pourrait le penser, puisque l'on sait qu'ils accordent une priorité plus grande à leurs études, qu'ils sont davantage disposés à faire des efforts, qu'ils ont hâte de terminer pour être sur le marché du travail.

En terminant, nous doutons que «les adultes aient un niveau d'exigences plus grand par rapport à eux-mêmes et par rapport à leur démarche scolaire (cours, programme, enseignement, etc.). Il y a des arguments contre : l'importance accordée aux notes, la peur d'échouer, le stress ressenti aux examens par tous les étudiants; le fait que les jeunes soient moins fiers de leurs résultats scolaires. Ces arguments indiquent que les jeunes attachent aussi de l'importance à leur démarche scolaire.

Il est vrai que les motivations des jeunes sont bien différentes des motivations des adultes, qu'ils ont toute la vie devant eux, qu'il leur est moins prioritaire d'étudier. Il est aussi vrai que les adultes, à leur retour au cégep, voient leurs résultats scolaires augmenter. Mais, on peut faire cette même constatation en comparant les étudiants bien orientés, versus les étudiants mal orientés. Nous doutons donc que l'âge soit seul en cause ici.

5.6 Intégration des adultes aux études à temps plein

Nous avons défini l'intégration comme étant à une extrémité du continuum «décrochage-intégration». C'est sous cet angle que nous avons réalisé notre étude. Les centaines de variables testées, nous conduisent à conclure qu'environ les deux tiers des étudiants sont bien intégrés. Évidemment nos résultats sont très positifs, mais il faut garder en mémoire que plusieurs des étudiants, inférieurs à la moyenne n'ont pas participé à notre enquête.

Il reste qu'au minimum, un étudiant sur trois, adulte et non adulte, s'intègre avec difficultés à nos collègues. À notre avis, c'est trop!

5.7 Pistes d'actions et de recherches futures

La recherche «Intégration des adultes aux études à temps plein» fut un projet fort ambitieux. Les données issues de cette recherche sont très nombreuses. Nous aurions souhaité prendre plus de temps pour les analyser, pour explorer toutes les hypothèses de notre parcours. L'information demeure disponible, nous espérons qu'elle soit utilisée.

En attendant, en annexe, les résultats au questionnaire sont détaillés. Ce document est riche et autonome. Sa consultation pourra apporter aux enseignants, aux professionnels, et aux cadres une connaissance approfondie des étudiants en cheminement continu, des adultes à l'Enseignement régulier et des adultes à l'Éducation des adultes, en ce qui concerne: les caractéristiques sociodémographiques

des étudiants, leurs cheminements, leurs interactions humaines, sociales et institutionnelles et leurs interactions et attitudes reliées à l'apprentissage.

Il serait aussi intéressant de fouiller du côté du tiers des étudiants en difficultés. Si l'on considère que ces étudiants sont à un point inconnu du continuum «décrochage-intégration», nous pouvons sûrement faire quelque chose pour les aider à mieux s'intégrer. Un étudiant sur trois dans une classe ou dans un collège vit une situation inconfortable, il présente des difficultés. Ceci doit nous pousser à l'action.

Finalement, nous avons constaté le rôle important des enseignants quant à l'intégration des étudiants et ce tant à l'Enseignement régulier qu'à l'Éducation des adultes. Notre recherche nous confirme aussi certaines difficultés vécues en classe par nos étudiants. À l'heure des coupures, il serait profitable pour l'intégration des étudiants, pour la conservation de nos effectifs scolaires, de chercher des moyens de soutenir davantage les professeurs, les aider à mieux connaître leurs clientèles étudiantes hétérogènes, les soutenir dans leur aide aux étudiants.

Déjà les enseignants font un travail apprécié de la grande majorité des étudiants. Toutefois, les attentes des étudiants à leurs égards semblent tant grandes, qu'il faut chercher d'autres façons d'aider les professeurs à aider tous les étudiants, adultes et non adultes.

Enfin, les étudiants demandent plus de souplesse dans leur horaire. Ils suggèrent plusieurs améliorations pour leurs collèges. Ce sont d'intéressantes pistes d'action.

ANNEXES

ANNEXE I - Résultats du questionnaire

LÉGENDE

- JR** Jeunes à l'enseignement régulier
AR Adultes à l'enseignement régulier
ER Enseignement régulier
AA Adultes à l'éducation des adultes
EA Éducation des adultes

Tous les chiffres, sauf indication contraire, sont exprimés en pourcentage.

Session 951 ou 943 95 = année 1995
 1 = session d'hiver
 3 = session d'automne

Présentation de l'échantillon

Collèges

	N ^{bre}	JR	AR	AA
Rosemont	722	604	491	
Trois-Rivières	18	20	21	
Sainte-Foy	17	18	10	
Édouard-Montpetit	16	15	14	
Bois-de-Boulogne	18	15	19	
Jonquière	15	15	19	
	16	17	17	

Sexe

	N ^{bre}	JR	AR	AA
féminin	722	604	491	
masculin	57	55	58	
	43	45	42	

Âge de l'étudiant

	N ^{bre}	JR	AR	AA
16 et 17 ans	722	604	491	
18 ans	32	0	2	
19 ans	40	0	2	
20 à 22 ans	21	4	5	
23 et 24 ans	7	33	8	
25 à 29 ans	0	19	7	
30 à 39 ans	0	19	13	
40 à 65 ans	0	19	41	
moyenne d'âge	0	5	22	
	18,0	26,3	32,7	

Année de la dernière admission au collège

	N ^{bre}	JR	AR	AA *
avant l'automne 92	722	604	491	
automne 92	0	0	1	
automne 93	14	23	3	
automne 94	40	33	16	
	47	45	81	

* Pour les adultes à l'éducation des adultes, il s'agit de l'année collégiale et non pas la session.

Programme d'études

	N ^{bre}	JR	AR	AA
Enseignement général	722	604	491	
Enseignement technique	66	19	15	
AEC, CEC, hors programme	33	80	9	
	1	1	76	

A. Caractéristiques du cheminement scolaire

Cheminement scolaire avant votre inscription actuelle au cégep

A1.	Avant d'entreprendre des études collégiales, aviez-vous interrompu vos études? (Vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	oui, au secondaire		717	574	468
	oui, entre le secondaire et le collégial		0	19	16
	oui, pendant ou après l'université		2	27	31
	non (passez à la question A3)		0	6	2
			98	52	52
A2.	Si OUI, pendant combien de temps au total?				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	moins d'un an		18	272	234
	de 1 à 2 ans		70	12	10
	de 3 à 5 ans		30	26	12
	pendant plus de 5 ans		0	17	16
			0	46	63
A3.	Pendant vos études primaires ou vos études secondaires, avez-vous recommencé (doublé) une année?				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	oui, au primaire		719	591	486
	oui, au secondaire		3	7	10
	oui, au primaire et au secondaire		4	15	11
	non		0	3	2
			93	75	78
A4.	Au niveau secondaire, diriez-vous que vos résultats scolaires étaient :				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	inférieurs à la moyenne		720	589	485
	dans la moyenne		2	10	11
	supérieurs à la moyenne		44	57	63
			54	33	26
A5.	Avez-vous déjà interrompu vos études collégiales?				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	oui, pendant moins d'un an		722	585	470
	oui, entre 1 et 2 ans		3	5	8
	oui, entre 3 et 5 ans		0	19	8
	oui, pendant plus de 5 ans		0	5	4
	non (passez à la question A9)		0	7	13
			97	63	67

A6. Pour quelles raisons avez-vous interrompu vos études collégiales? (Vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)

	N ^{bre}	JR	AR	AA
j'avais des problèmes financiers qui m'ont forcé à abandonner	21	222	155	
j'ai trouvé un emploi qui me plaisait	11	17	25	
je n'étais pas inscrit dans un programme qui me convenait	9	15	25	
je m'étais inscrit sans être suffisamment motivé pour mener mon programme à terme	32	36	18	
je me sentais isolé ou mal intégré au cégep	46	36	34	
autre(s), précisez :	4	11	9	
Je vivais des problèmes personnels	41	20	21	
J'avais terminé mon programme d'études	0	5	3	
Je me suis inscrit aux études ailleurs	0	9	5	

A7. Quelle évaluation faites-vous de votre première expérience d'études collégiales?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
très insatisfaisante	21	213	154	
insatisfaisante	15	16	21	
satisfaisante	39	38	26	
très satisfaisante	42	42	46	
	4	4	8	

A8. Lors de votre première expérience d'études collégiales, étiez-vous inscrit dans le même programme que celui que vous suivez actuellement?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
oui	21	214	152	
non	58	21	22	
	42	79	78	

Cheminement scolaire pendant votre inscription actuelle au cégep

A9. Participez-vous à un programme de formation subventionnée?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
oui	716	591	474	
non	1	5	58	
	99	95	42	

A10. Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels expriment le mieux la ou les raisons qui vous ont décidé à venir au cégep? (vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)

	N ^{bre}	JR	AR	AA
je n'avais pas d'emploi après mes études secondaires, alors je suis venu au cégep	721	597	484	
	2	2	2	
je me suis inscrit au cégep pour suivre le programme qui me conduira à la carrière que j'ai choisie	64	69	46	
je me suis inscrit au cégep pour poursuivre mes études	79	37	27	

	je ne trouvais pas d'emploi qui me convenait, alors j'ai décidé de reprendre mes études	0	17	19	
	j'aime étudier, apprendre des choses nouvelles, par curiosité intellectuelle	30	27	25	
	j'occupais un emploi qui ne me convenait pas, alors j'ai décidé de reprendre mes études	0	24	16	
	je me suis inscrit au cégep parce qu'on m'a offert l'opportunité d'améliorer ma formation tout en maintenant mes prestations d'assurance-chômage ou de sécurité du revenu	0	2	40	
A11.	Avant de faire votre choix de programme, avez-vous consulté des services d'orientation scolaire ou professionnelle? (vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	oui, les services d'une école secondaire	720	593	479	
	oui, les services d'un organisme gouvernemental	79	27	11	
	oui, j'ai consulté moi-même un professionnel en orientation	1	5	24	
	non, j'aurais aimé consulter ce genre de services mais je n'ai pas pu le faire	11	22	16	
	non, je ne considère pas avoir besoin de ces services	6	17	22	
		13	35	34	
A12.	Actuellement, diriez-vous que votre choix de carrière ou de profession est :				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	définitivement arrêté	715	595	474	
	presque définitivement arrêté	26	52	38	
	incertain, je suis en période de réflexion	40	33	37	
	très incertain, je ne sais plus où j'en suis	26	12	21	
		9	3	4	
A13.	Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels expriment le mieux la ou les raisons qui vous ont conduit à choisir votre programme? (vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)				
		N^{bre}	JR	AR	AA
	j'ai choisi le programme qui me convenait le mieux parmi ceux que l'on m'offrait	719	602	487	
	j'ai choisi ce programme parce qu'il conduit à un emploi presque assuré	40	23	27	
	j'ai choisi ce programme parce qu'il correspond à mes goûts et à mes intérêts	15	31	27	
	j'ai choisi ce programme en suivant les conseils d'un orienteur scolaire ou professionnel	71	81	70	
	j'ai choisi ce programme parce qu'il me donne accès à un grand nombre de programmes à l'université	14	8	11	
		35	12	9	

j'ai choisi ce programme afin d'obtenir une promotion à mon travail	0	4	8
j'étais plus ou moins contraint à suivre un programme de formation, j'ai choisi un peu au hasard parmi les programmes que l'on m'offrait	5	4	5
c'est le seul programme dans lequel j'ai été accepté	2	2	2

A14. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
plutôt en accord	3
entièrement en accord	4

1)	il est important de choisir un programme qui nous assure un bon revenu					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	718	8	34	50	9
	AR	600	6	29	51	15
	AA	475	7	23	51	20
2)	il est important de choisir un programme en fonction de nos goûts, le reste (possibilité d'emploi, niveau de revenu, etc.) est secondaire					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	715	4	12	40	44
	AR	597	4	18	39	39
	AA	482	6	25	34	34
3)	il est plus important d'avoir un bon emploi qu'un diplôme					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	711	12	41	32	15
	AR	590	14	38	31	18
	AA	473	8	34	38	21

A15. Avez-vous l'intention de terminer votre programme?

	N^{bre}	JR	AR	AA
oui, assurément (passez à la question A17)		720	602	481
oui, probablement (passez à la question A17)		75	74	81
non, il est probable que je ne termine pas mon programme		16	18	13
non, je suis presque certain de ne pas terminer mon programme		4	4	4
		6	4	3

A16. Pour quelle raison avez-vous l'intention de quitter votre programme?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
poursuite des études	63	46	30	
arrêt des études	84	64	47	
(après avoir répondu à la question A16, passez à A18)	16	36	53	

A17. Prévoyez-vous terminer votre programme :

	N ^{bre}	JR	AR	AA
plus rapidement que la durée normale prévue pendant la durée normale prévue	2	4	4	
avec une session en plus	63	63	75	
avec deux sessions en plus	20	16	6	
avec plus de trois sessions en plus	11	11	4	
je ne sais pas	1	2	4	
	3	5	7	

A18. Quelle est votre attitude quant à la durée de vos études collégiales? (vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)

	N ^{bre}	JR	AR	AA
j'ai hâte de terminer mes études pour aller à l'université	718	595	477	
j'ai hâte de terminer mes études pour me trouver un emploi	53	20	15	
j'ai des contraintes qui m'incitent à terminer mes études rapidement même si ça devait me prendre un peu plus de temps pour terminer mon programme, ce n'est pas très important	38	69	71	
j'ai des contraintes qui me forcent à avoir un cheminement plus lent que ce qui est prévu	6	20	20	
je me permets de faire un cheminement plus lent que ce qui est prévu, j'ai tout mon temps	25	16	13	
	8	15	9	
	7	2	4	

A19. Si cela vous était offert, aimeriez-vous :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

pas du tout 1

un peu 2

assez 3

beaucoup 4

1) avoir la possibilité d'étudier à temps partiel, dans votre programme, sans frais de scolarité supplémentaires

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	711	41	24	17	18
AR	584	34	20	17	29
AA	453	28	11	19	42

2)	avoir la possibilité d'organiser votre horaire pour avoir des cours pendant le jour et en soirée						
		N^{bre}	1	2	3	4	
		JR	717	23	17	22	39
		AR	591	24	15	20	42
		AA	449	27	16	21	37
3)	avoir la possibilité d'organiser votre horaire sur toute la semaine (comprenant les fins de semaine)						
		N^{bre}	1	2	3	4	
		JR	716	32	13	19	36
		AR	593	34	13	16	36
		AA	442	36	16	18	29
4)	avoir la possibilité de suivre davantage de «cours intensifs» (session d'été, cours intensifs pendant la fin de semaine, etc.)						
		N^{bre}	1	2	3	4	
		JR	714	40	27	17	17
		AR	596	30	19	19	33
		AA	439	39	17	18	26
5)	avoir la possibilité de prendre des cours hors programme sans frais de scolarité supplémentaires						
		N^{bre}	1	2	3	4	
		JR	714	9	18	29	45
		AR	589	16	19	23	42
		AA	450	15	13	20	52
A20.	De façon générale, diriez-vous que vos résultats scolaires au cégep sont :						
		N^{bre}	JR	AR	AA		
	inférieurs à la moyenne		720	601	481		
	dans la moyenne		16	11	9		
	supérieurs à la moyenne		51	52	50		
			33	37	41		
A21.	De façon générale, quel est votre niveau de satisfaction à l'égard de vos résultats scolaires?						
		N^{bre}	JR	AR	AA		
	très insatisfaisants		719	601	482		
	insatisfaisants		9	7	4		
	satisfaisants		27	18	15		
	très satisfaisants		53	57	51		
			11	18	30		

B. Les interactions humaines et sociales

B1. De façon générale, vos cours regroupent-ils :

	N ^{bre}	JR	AR	AA
uniquement des étudiants de 19 ans et moins (passez à la question B3)		716	594	474
uniquement des étudiants de 20 ans et plus (passez à la question B3)		4	8	75
à la fois des étudiants de ces deux groupes d'âge		50	80	23

B2. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

N. B. À la question B2, lorsque nous parlons d'étudiants «plus âgés» nous voulons désigner les personnes qui ont 20 ans et plus, les «jeunes», quant à eux, ont 19 ans et moins.

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
plutôt en accord	3
entièrement en accord	4

1) dans mes cours, les équipes se forment souvent selon l'âge des personnes

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	351	47	31	18	5
AR	469	34	36	22	8
AA	106	48	26	18	9

2) les «jeunes» étudiants sont plus disciplinés en classe que les étudiants «plus âgés»

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	351	52	42	5	1
AR	470	60	34	4	2
AA	107	65	27	8	1

3) il est stimulant de travailler en équipe avec des étudiants plus «jeunes» ou «plus âgés» que soi

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	350	11	17	46	26
AR	468	8	17	50	26
AA	109	11	13	42	34

4) les enseignants ont le même respect envers les «jeunes» étudiants qu'envers les «plus âgés»

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	349	5	17	36	42
AR	468	5	14	39	43
AA	106	4	11	33	52

5) les étudiants «plus âgés» posent trop de questions en classe, ce qui ralentit le déroulement des cours

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	351	32	35	25	8
AR	467	50	35	13	3
AA	108	42	36	15	7

6) je préfère travailler en équipe avec des personnes de mon âge

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	348	21	36	33	10
AR	468	22	38	29	11
AA	107	29	29	26	16

B3. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
plutôt en accord	3
entièrement en accord	4
ne s'applique pas	5

1) mes amis m'encouragent à poursuivre mes études

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	714	3	5	31	52	9
AR	593	4	4	30	46	17
AA	480	5	4	26	50	15

2) ma conjointe ou mon conjoint considère que mes études nuisent à notre relation

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	708	28	5	3	1	63
AR	585	37	10	9	3	40
AA	474	41	15	8	4	33

3) parfois, je me sens inconfortable de ne pas pouvoir accorder plus de temps à mes enfants à cause de mes études

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	698	1	0	1	1	98
AR	582	3	2	10	13	72
AA	471	9	6	21	15	50

4)	très rapidement, à mon arrivée au cégep, je me suis senti intégré à la communauté collégiale	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	716	8	15	42	35	0
		AR	593	8	19	41	32	1
		AA	482	5	11	42	37	4
5)	j'ai des amis qui m'aident lorsque j'ai des difficultés dans mes études ou mes travaux scolaires	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	714	6	10	36	47	2
		AR	593	8	13	34	36	10
		AA	478	9	10	34	37	11
6)	ma conjointe ou mon conjoint m'encourage à poursuivre mes études	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	708	1	1	7	27	65
		AR	583	3	2	11	44	39
		AA	473	2	3	16	52	27
7)	mes études nuisent à ma relation avec mes enfants	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	701	1	0	0	0	98
		AR	580	8	9	7	3	73
		AA	466	18	14	12	4	52
8)	depuis que je suis arrivé au cégep, j'ai développé un sentiment d'appartenance envers le milieu et envers les gens qui j'y côtoie	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	716	9	18	40	32	1
		AR	586	9	14	44	31	2
		AA	477	6	14	45	30	6
9)	parfois, je me sens inconfortable de ne pas pouvoir accorder plus de temps à ma conjointe ou mon conjoint à cause de mes études	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	708	10	9	9	6	66
		AR	585	13	13	22	12	41
		AA	470	15	13	25	15	31
10)	je suis parfois inconfortable ou mal à l'aise d'être encore aux études à mon âge	N ^{bre}	1	2	3	4	5	
		JR	700	42	3	1	0	54
		AR	589	40	19	23	11	7
		AA	479	51	19	14	7	9

B4. Si vous aviez des difficultés dans vos cours, vos travaux, ou vos études, auprès de qui iriez-vous chercher de l'aide ou du support? (Inscrivez 1 pour la personne que vous iriez voir en premier, 2 pour la suivante, et ainsi de suite jusqu'à 5)

ami		N^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	694	37	42	17	4	0
	AR	548	29	43	21	8	0
	AA	423	30	40	23	7	0
enseignant		N^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	698	28	37	33	3	0
	AR	562	35	36	26	3	0
	AA	441	38	36	25	2	0
aide ou conseiller pédagogique		N^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	663	2	4	15	79	0
	AR	505	1	9	19	71	0
	AA	379	2	9	19	69	1
je me débrouillerais par moi-même		N^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	688	34	15	35	15	1
	AR	548	37	14	33	16	0
	AA	422	32	15	34	19	0
autres recours :		N^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	40	18	46	19	15	2
	AR	25	22	11	41	22	5
	AA	42	29	38	17	17	0

C. L'accueil et les services de votre cégep

C1. À votre arrivée au cégep, diriez-vous que l'accueil a été :

	N ^{bre}	JR	AR	AA
très insatisfaisant		718	595	487
insatisfaisant		5	4	7
satisfaisant		10	8	6
très satisfaisant		72	70	59
		14	18	28

C2. Quelle évaluation faites-vous des professionnels (aide pédagogique, conseiller en orientation, etc.) et des services de soutien technique (bibliothèque, registrariat, prêts et bourses, etc.) de votre cégep?

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

très insatisfaisante	1
insatisfaisante	2
satisfaisante	3
très satisfaisante	4
je ne connais pas ces services	5

1) en ce qui a trait à leur accessibilité (horaire, période d'attente, etc.)

services professionnels	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	713	5	18	50	17	9
AR	595	4	13	55	19	9
AA	460	4	10	47	17	22
soutien technique	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	705	4	8	50	35	4
AR	592	4	9	54	30	4
AA	451	4	6	52	24	13

2) en ce qui a trait à la qualité du service offert

services professionnels	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	713	3	13	49	25	11
AR	587	3	7	50	31	9
AA	460	4	8	45	22	21
soutien technique	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	707	2	8	51	35	4
AR	586	3	5	51	37	4
AA	450	4	3	52	28	12

C3. Existe-t-il des services dans votre cégep auxquels vous auriez aimé avoir accès sans pouvoir y parvenir?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
oui		714	585	466
non (passez à la question C5)		5	8	12
		95	92	88

C4. Si OUI, de quel(s) service(s) s'agit-il et pourquoi n'y avez-vous pas accès?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
souplesse et attitude du personnel		36	42	57
soutien et animation pédagogiques		5	16	16
services publics, locaux, équipement		20	19	19
activités sportives et socio-culturelles		27	39	42
services professionnels		22	13	11
divers		28	29	30
		0	0	2

C5. Y a-t-il des services qui ne sont pas offerts par votre cégep et que vous aimeriez avoir?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
oui		704	580	454
non (passez à la question C7)		11	14	10
		89	86	90

C6. Si OUI, de quel(s) service(s) s'agit-il?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
souplesse et attitude du personnel		74	77	45
soutien et animation pédagogiques		2	1	0
services publics, locaux, équipement		8	15	27
activités sportives et socio-culturelles		40	53	38
services professionnels		40	28	9
divers		18	16	27
		1	5	2

C7. De façon générale, diriez-vous que le personnel non enseignant du cégep :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

jamais	1
rarement	2
souvent	3
toujours	4
je ne sais pas	5

1) applique les règlements avec souplesse en tenant compte de la situation de chaque étudiant

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	713	2	15	38	8	38
AR	598	3	17	37	10	33
AA	474	3	11	34	12	40

2) applique les règlements avec équité en ne favorisant pas, outre mesure, des individus ou des groupes en particulier

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	713	1	10	33	16	40
AR	596	2	7	38	16	38
AA	473	1	7	31	18	42

3) est respectueux envers les étudiants

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	707	1	6	53	41
AR	591	1	7	53	40
AA	461	1	2	43	55

4) considère les étudiants comme des personnes responsables

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	708	2	10	52	36
AR	591	3	14	53	31
AA	455	1	9	39	51

C8. Quelles sont les principales améliorations que vous souhaiteriez apporter au fonctionnement de votre cégep? (il peut s'agir d'améliorations à l'égard de vos horaires, de l'accueil, de l'information, des heures d'ouverture, etc.)

	N ^{bre}	JR	AR	AA
relations avec professeurs, soutien pédagogique	607	456	302	
services et attitudes du personnel non enseignant	7	6	13	
horaire, rythme d'études adaptés	20	18	16	
accessibilité aux locaux et à l'équipement	64	59	28	
qualité de vie: ajout de services	12	13	23	
satisfaction, appréciation	21	19	23	
divers	6	9	15	
	3	3	5	

D. Les interactions reliées à l'apprentissage

D1. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
plutôt en accord	3
entièrement en accord	4

1) je préfère que les enseignants conservent une certaine distance entre eux et nous

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	31	47	19	3
AR	597	37	44	16	4
AA	482	38	40	19	4

2) j'aimerais pouvoir parler de certains de mes problèmes avec mes enseignants même si ça ne concerne pas directement leur cours

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	18	34	34	14
AR	598	16	29	41	14
AA	481	24	35	30	10

3) j'aimerais que l'on adapte les cours aux capacités de chaque étudiant, on n'apprend pas tous au même rythme

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	714	11	25	39	25
AR	596	12	28	41	19
AA	480	11	24	44	21

4) j'apprécie les enseignants qui s'en tiennent à leur matière pendant les cours

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	712	13	35	38	15
AR	599	10	31	42	17
AA	480	7	22	46	26

5) j'apprécie les enseignants qui tiennent compte des contraintes des étudiants (travail, responsabilités familiales, etc.) dans l'établissement de la charge de travail

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	713	2	5	30	63
AR	600	3	8	40	49
AA	482	2	6	42	51

6)	en général, je suis satisfait de mes enseignants		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	713	2	12	65	21
		AR	597	2	7	58	33
		AA	484	1	8	49	41

7)	en général, les enseignants nous considèrent comme des personnes responsables		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	715	1	6	58	35
		AR	601	2	8	56	34
		AA	482	1	5	44	50

D2. Quelle importance accordez-vous à chacune des caractéristiques suivantes pouvant décrire le comportement d'un enseignant?

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

très peu importante 1
 peu importante 2
 importante 3
 très importante 4

1)	prévoit des exercices et des travaux pratiques en classe		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	717	1	11	53	35
		AR	593	3	8	50	39
		AA	488	1	5	43	51

2)	respecte les objectifs de son plan de cours		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	718	2	9	44	45
		AR	597	1	7	42	51
		AA	489	2	6	43	49

3)	respecte l'échéancier prévu au plan de cours		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	719	2	13	45	40
		AR	595	1	13	46	40
		AA	485	1	10	47	42

4)	respecte l'horaire du cours (commence et termine le cours à l'heure)		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	719	5	20	39	37
		AR	598	3	15	42	41
		AA	486	1	14	46	40

5)	fait appel aux expériences personnelles des étudiants					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	718	5	25	48	22
	AR	594	6	21	49	25
	AA	480	5	20	50	25

6)	est exigeant aux évaluations					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	715	8	33	52	6
	AR	590	3	21	63	13
	AA	480	3	19	63	15

7)	encourage la participation dans les cours					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	718	3	11	45	41
	AR	596	2	9	43	47
	AA	487	1	5	42	52

8)	est disponible pour des rencontres en dehors des cours					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	717	0	3	25	72
	AR	598	1	3	32	64
	AA	484	3	13	38	46

D3. Voici une liste de «qualités» que peuvent avoir des enseignants. Classez par ordre de préférence chacune de ces «qualités». (inscrivez 1, pour la «qualité» qui vous semble la plus importante, 2 pour la suivante, et ainsi de suite jusqu'à 4)

être organisé, structuré, dans la présentation des cours

		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	707	8	16	30	47
	AR	587	11	18	31	41
	AA	465	16	19	39	26

être capable de bien communiquer ses connaissances

		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	710	34	30	27	10
	AR	591	31	33	27	9
	AA	470	33	36	22	9

savoir créer une bonne «atmosphère» dans les cours

		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	710	28	20	22	31
	AR	589	18	20	23	39
	AA	473	15	15	20	51

être compétent dans la matière qu'il enseigne

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	31	34	22	13
AR	596	41	29	19	11
AA	487	38	31	19	13

D4. Classez par ordre de préférence les différentes méthodes pédagogiques suivantes :
(inscrivez 1, pour la méthode qui vous plaît le plus, 2 pour la suivante et ainsi de suite jusqu'à 5)

le travail en équipe pendant les cours

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	715	18	25	19	22	16
AR	590	12	19	21	23	24
AA	469	14	31	22	17	17

les exercices pratiques (en classe ou en laboratoire)

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	714	31	23	23	16	7
AR	593	36	31	18	12	3
AA	477	50	26	16	6	3

les discussions de groupe

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	714	22	17	20	21	19
AR	593	15	17	26	23	19
AA	473	12	17	27	27	17

les méthodes audiovisuelles (films, documentaires, etc.)

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	713	12	22	23	26	17
AR	596	11	17	23	26	22
AA	473	7	14	24	35	21

le cours magistral

	N ^{bre}	1	2	3	4	5
JR	712	17	14	15	14	40
AR	597	26	16	12	16	30
AA	481	19	14	13	15	40

D5. Quelle forme d'évaluation, préférez-vous le plus?
(inscrivez 1, pour la méthode qui vous plaît le plus, 2 pour la suivante, et ainsi de suite jusqu'à 4)

des examens

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	714	30	29	33	8
AR	593	39	32	21	8
AA	475	36	27	26	11

des travaux individuels à la maison

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	41	37	17	5
AR	594	42	36	19	3
AA	480	45	34	17	5

des travaux d'équipe

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	718	25	29	36	10
AR	593	16	25	44	16
AA	480	17	29	39	15

des présentations orales en classe

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	715	4	6	15	76
AR	595	4	8	16	72
AA	482	4	11	18	68

D6. De façon générale, diriez-vous que votre charge de travail pour l'étude et les travaux est :

	N ^{bre}	JR	AR	AA
trop lourde		719	597	490
lourde		13	11	12
acceptable		45	41	38
légère		39	45	47
		3	3	4

D7. De façon générale, **en dehors des cours**, consacrez-vous un temps équivalent à la durée de vos cours pour l'étude et les travaux?

	N ^{bre}	JR	AR	AA
oui, pour tous mes cours (passez à la question D9)		718	595	484
oui, pour la plupart des cours (passez à la question D9)		6	15	26
oui, mais pas pour la majorité de mes cours		34	37	36
non, rarement		33	31	24
		27	17	13

D8. Pour quelles raisons ne consacrez-vous pas un temps équivalent à la durée de vos cours pour l'étude et les travaux? (vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)

	N ^{bre}	JR	AR	AA
je n'ai pas besoin d'autant de temps pour répondre aux exigences des cours		427	280	180
je dois consacrer plus de temps pour répondre aux exigences des cours		60	51	57
je n'ai pas le temps à cause de mon emploi		7	13	12
je n'ai pas le temps à cause de mes responsabilités familiales		19	26	17
		3	20	23

je consacre tout le temps nécessaire seulement pour les cours que j'aime	18	15	8
je n'ai pas le goût ou l'intérêt pour le faire	38	18	8
je n'arrive pas à trouver suffisamment de temps pour le faire	36	32	29

D9. En moyenne, combien de temps consacrez-vous par semaine pour l'étude et les travaux (en dehors des cours)?

	N^{bre}	JR	AR	AA
moyenne d'heures		707	579	466
		13	14	16

D10. Nous allons maintenant vous présenter une série d'énoncés décrivant des comportements ou des attitudes que peuvent adopter des étudiants dans leur cours. Pour chacun de ces énoncés, indiquez dans quelle mesure il s'applique à vous.

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

aucunement	1
peu	2
assez	3
beaucoup	4

1) j'ai parfois de la difficulté à me concentrer en classe

	N^{bre}	1	2	3	4
JR	715	11	57	27	5
AR	599	19	56	21	5
AA	486	23	55	18	4

2) j'ai de la difficulté à prendre des notes en classe

	N^{bre}	1	2	3	4
JR	719	42	43	11	4
AR	601	49	37	10	4
AA	487	47	38	13	3

3) je préfère poser des questions à l'enseignant après le cours plutôt que pendant le cours

	N^{bre}	1	2	3	4
JR	718	18	21	34	26
AR	598	26	27	25	23
AA	487	46	27	17	10

4) je préfère poser des questions à d'autres étudiants plutôt qu'à l'enseignant lorsque je ne comprends pas bien dans un cours

	N^{bre}	1	2	3	4
JR	719	13	35	36	16
AR	601	33	34	25	9
AA	486	42	33	20	5

5)	j'ai parfois de la difficulté à rester attentif pendant les cours		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	715	9	53	30	8
		AR	599	24	53	20	3
		AA	486	28	54	15	3
6)	je suis très discipliné en classe et je trouve important que les autres le soient aussi		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	719	3	16	46	35
		AR	598	3	10	40	47
		AA	488	6	11	41	42
7)	je participe activement aux discussions de groupe ou en équipe		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	716	7	33	39	22
		AR	600	3	24	44	29
		AA	487	3	16	45	36
8)	je n'assiste pas toujours aux cours qui ne m'apparaissent pas intéressants ou importants		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	716	55	29	11	5
		AR	596	62	25	11	2
		AA	486	80	14	5	1
9)	je préfère ne pas aller à un cours plutôt que d'arriver en retard		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	718	65	21	9	5
		AR	597	72	16	7	5
		AA	485	87	7	4	2
10)	je me sens parfois isolé dans mes cours à cause de mon âge		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	711	95	4	1	0
		AR	601	65	21	9	6
		AA	485	84	11	4	2
11)	je fais des efforts pour m'adapter aux méthodes pédagogiques de tous mes enseignants		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	716	6	12	57	25
		AR	601	6	13	48	33
		AA	487	11	14	38	37

D11. Êtes-vous satisfait des dimensions suivantes de votre programme?

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

très insatisfait	1
insatisfait	2
satisfait	3
très satisfait	4

1) la pertinence des cours que vous devez suivre

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	714	4	21	63	13
AR	600	4	15	63	19
AA	480	3	14	65	19

2) la qualité des cours offerts

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	717	2	13	72	13
AR	600	1	12	66	21
AA	483	2	9	67	23

3) la qualité du matériel et des équipements fournis ou suggérés

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	714	2	12	64	22
AR	599	3	11	60	26
AA	484	5	17	58	20

4) la disponibilité et l'accessibilité du matériel et des équipements fournis

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	714	2	13	64	21
AR	602	3	17	60	21
AA	482	5	21	60	15

5) la qualité de l'aide ou de l'encadrement fournis par les enseignants

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	713	2	11	65	23
AR	600	2	11	60	27
AA	487	3	9	65	24

D12. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
plutôt en accord	3
entièrement en accord	4

1)	la durée prévue de mon programme est trop longue		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	717	41	46	11	3
		AR	601	29	41	23	7
		AA	478	40	41	15	4
2)	le rythme d'apprentissage imposé par mon programme est trop rapide		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	717	21	46	27	5
		AR	599	24	40	28	8
		AA	483	17	32	32	19
3)	dans mon programme, il y a trop de «théorie» par rapport à la «pratique»		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	714	15	39	34	12
		AR	598	22	40	27	11
		AA	476	15	45	32	8
4)	dans mon programme, il y a trop de «pratique» par rapport à la «théorie»		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	712	43	51	5	1
		AR	599	42	52	5	1
		AA	472	35	57	6	2
5)	l'heure à laquelle commence et se termine mes cours est satisfaisante		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	717	7	22	49	22
		AR	600	8	20	52	20
		AA	483	6	11	45	38
6)	mon programme me prépare bien au marché du travail ou à la poursuite de mes études à l'université		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	707	7	20	54	20
		AR	598	4	13	58	26
		AA	474	4	17	55	25
7)	mon programme correspond aux attentes que j'avais lorsque je l'ai choisi		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	714	6	21	57	16
		AR	593	5	14	57	25
		AA	478	6	15	53	26
8)	j'ai trop de cours par semaine		N^{bre}	1	2	3	4
		JR	715	22	49	22	7
		AR	600	29	47	20	4
		AA	475	36	43	18	4

9) les informations que j'avais lorsque j'ai choisi mon programme étaient bonnes

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	719	5	18	56	21
AR	599	4	15	57	25
AA	481	5	17	54	24

10) dans l'ensemble, je suis satisfait de mon programme

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	3	13	56	27
AR	600	2	8	56	34
AA	482	2	9	57	32

D13. Pour répondre à cette question, nous vous demandons de vous reporter au premier mois de votre arrivée au cégep. À ce moment, étiez-vous :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

aucunement	1
peu	2
assez	3
beaucoup	4

1) inquiet quant à votre capacité à réussir vos cours

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	719	19	30	32	19
AR	602	26	24	28	23
AA	488	28	27	26	19

2) inquiet quant à votre capacité à vous adapter ou vous intégrer au cégep

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	721	23	32	29	16
AR	600	28	28	26	19
AA	486	36	36	18	10

3) incertain de votre choix de programme

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	720	35	32	19	14
AR	602	50	28	14	8
AA	485	54	25	15	6

4) inquiet d'avoir à intégrer un milieu dans lequel se retrouvent des personnes plus jeunes ou plus âgées que vous

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	717	64	26	7	3
AR	603	44	25	20	11
AA	486	63	23	11	3

5)	incertain quant à l'efficacité de vos méthodes de travail					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	717	17	36	38	10
	AR	601	30	33	26	12
	AA	485	34	32	24	10
6)	inquiet parce que vous ne connaissiez pas suffisamment les règles scolaires et administratives du cégep					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	719	42	36	16	6
	AR	604	54	25	14	7
	AA	487	61	23	9	7
7)	incertain d'avoir un «bagage» de connaissances suffisant pour réussir vos cours					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	720	31	37	23	9
	AR	601	44	27	20	9
	AA	485	41	28	21	10

D14. Toujours pendant vos premières semaines au cégep, quelle a été la principale difficulté à laquelle vous avez dû faire face?

	N^{bre}	JR	AR	AA
aucun commentaire	666	531	424	
adaptation personnelle	5	9	15	
charge d'études et méthodes de travail	11	19	21	
s'adapter aux pairs, se faire des amis	32	28	35	
transition, intégration au collègue	17	18	9	
adaptation aux différents professeurs	15	13	12	
adaptation à l'horaire	11	10	6	
recherche d'information et de locaux	8	4	4	
divers	12	10	6	
	1	1	2	

D15. Actuellement, après avoir passé un certain temps au cégep, êtes-vous?

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

aucunement	1
peu	2
assez	3
beaucoup	4

1)	inquiet quant à votre capacité à réussir vos cours					
		N^{bre}	1	2	3	4
	JR	718	37	41	18	4
	AR	601	55	33	9	3
	AA	487	59	29	8	3

2)	inquiet quant à votre capacité à terminer votre programme					
		N ^{bre}	1	2	3	4
	JR	718	57	30	8	5
	AR	600	61	26	9	4
	AA	484	65	25	7	4
3)	incertain d'avoir un «bagage» de connaissances suffisant pour réussir vos cours					
		N ^{bre}	1	2	3	4
	JR	716	49	39	10	2
	AR	601	63	29	7	1
	AA	484	61	30	6	2
4)	incertain quant à l'efficacité de vos méthodes de travail					
		N ^{bre}	1	2	3	4
	JR	720	32	46	17	5
	AR	602	50	36	12	2
	AA	486	53	36	8	3
5)	parfois inconfortable d'avoir à côtoyer des personnes plus jeunes ou plus âgées que vous					
		N ^{bre}	1	2	3	4
	JR	718	87	11	1	0
	AR	600	73	19	5	3
	AA	485	82	15	3	0

D16. Depuis votre arrivée au cégep dans quelle mesure vous a-t-il été difficile :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

pas du tout difficile	1
un peu difficile	2
difficile	3
très difficile	4
ne s'applique pas	5

1)	de concilier votre travail et vos études						
		N ^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	716	14	22	15	6	43
	AR	600	12	21	19	13	35
	AA	483	15	21	17	8	40
2)	de concilier vos besoins financiers et vos études						
		N ^{bre}	1	2	3	4	5
	JR	716	21	26	20	13	19
	AR	600	10	25	28	35	4
	AA	485	16	31	23	19	11

3)	de concilier vos responsabilités familiales et vos études		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	711	19	11	5	2	63
		AR	599	12	14	13	14	47
		AA	479	18	23	18	16	26
4)	de vous adapter au niveau d'exigences des cours au collégial		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	720	21	43	29	7	0
		AR	602	36	37	19	8	1
		AA	483	40	34	18	6	2
5)	de devoir faire de nombreux travaux scolaires		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	719	13	37	33	17	0
		AR	604	19	39	27	14	1
		AA	487	22	39	26	13	1
6)	de concilier vos études et vos loisirs		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	721	20	29	27	22	1
		AR	602	22	33	21	20	5
		AA	483	24	31	22	21	3
7)	de devoir faire des travaux en équipe en dehors des cours		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	719	24	36	22	14	4
		AR	603	20	29	21	21	10
		AA	480	25	28	17	16	15
8)	de gérer votre temps		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	720	12	38	32	17	0
		AR	602	21	36	26	15	1
		AA	484	26	37	21	15	1
9)	d'avoir la discipline nécessaire pour vous rendre à vos cours, faire vos travaux et vos études sans un contrôle serré de la part du collège		N^{bre}	1	2	3	4	5
		JR	719	43	32	15	10	1
		AR	601	48	29	10	9	3
		AA	485	56	25	9	6	4

E. Attitude à l'égard des apprentissages

E1. Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants :

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
plutôt en accord	3
entièrement en accord	4

1) j'ai souvent peur d'échouer pendant les examens

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	718	15	35	35	15
AR	601	17	34	34	15
AA	487	22	30	34	14

2) mes périodes de travail sont souvent interrompues par des pauses fréquentes ou prolongées

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	16	43	33	8
AR	601	20	44	31	5
AA	483	33	45	19	3

3) j'ai du mal à contrôler mon stress avant ou pendant les périodes d'examen

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	717	24	40	25	12
AR	601	19	37	29	15
AA	486	23	34	28	16

4) ce qui est important c'est de réussir un cours, quelle que soit la note

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	717	19	40	28	14
AR	599	18	39	31	12
AA	484	14	35	34	18

5) je suis toujours bien préparé lorsque je me présente à un examen

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	3	29	58	10
AR	599	2	24	57	18
AA	487	3	15	60	23

6) les employeurs s'intéressent au diplôme, pas aux notes obtenues

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	711	22	45	24	8
AR	592	18	42	29	11
AA	476	15	37	33	14

7) ce que j'apprends dans mes cours pourra me servir un jour ou l'autre

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	716	2	10	43	44
AR	599	1	4	35	60
AA	485	2	3	33	62

8) de façon générale je suis fier de mes travaux scolaires

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	715	4	19	59	19
AR	601	2	11	54	33
AA	487	2	7	55	37

9) je suis entièrement responsable de la réussite ou de l'échec de mes cours

	N ^{bre}	1	2	3	4
JR	719	2	10	35	54
AR	600	2	9	29	60
AA	487	2	9	31	58

E2. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants ¹:

répondez à la question en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse:

entièrement en désaccord	1
plutôt en désaccord	2
en léger désaccord	3
ni en accord, ni en désaccord	4
en léger accord	5
plutôt en accord	6
entièrement en accord	7

1) certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort

	N ^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
JR	719	3	9	6	7	29	25	22
AR	604	4	10	8	12	26	21	20
AA	486	7	13	7	13	22	23	15

2) en pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire

	N ^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
JR	718	12	25	13	10	21	16	4
AR	602	22	31	11	9	16	8	3
AA	487	25	33	12	9	12	7	2

¹ Cette échelle est tirée de Larose, Simon, Roy, Roland et Falardeau, Isabelle (1991) *Le test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.)*, Guide d'utilisation, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

3)	ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes								
		N^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
	JR	717	20	34	14	9	12	9	2
	AR	603	22	33	12	12	10	8	2
	AA	486	18	32	16	11	8	10	4
4)	s'il me faut bûcher très fort pour réussir dans le programme qui m'intéresse, je ne suis pas certain d'être prêt à le faire								
		N^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
	JR	718	27	33	11	10	12	5	2
	AR	604	41	29	8	8	7	5	3
	AA	486	36	35	7	8	7	6	2
5)	pour ceux et celles qui excellent à l'école, il suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler								
		N^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
	JR	718	18	30	17	14	11	8	2
	AR	602	18	26	14	16	10	12	3
	AA	484	16	24	16	18	13	10	3
6)	je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études								
		N^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
	JR	718	4	10	14	13	18	27	15
	AR	604	3	5	10	8	13	34	28
	AA	485	2	4	5	10	12	32	35
7)	la plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant l'examen pour bien réussir								
		N^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
	JR	719	17	35	16	11	9	8	3
	AR	604	23	31	13	15	10	6	2
	AA	487	18	31	12	15	11	10	2
8)	si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain que ça m'intéresse								
		N^{bre}	1	2	3	4	5	6	7
	JR	717	21	31	15	13	13	4	2
	AR	602	43	28	11	10	6	3	1
	AA	483	41	30	10	6	7	4	2

F. Caractéristiques sociodémographiques

F1.	Où êtes-vous né-e?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	au Québec (passez à la question F3)		720	591	481
	autres lieux de naissance		94	86	80
			6	14	20
F2.	Depuis combien de temps habitez-vous au Québec?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	moyenne (années)		37	81	95
			11	9	11
F3.	Quelle est votre langue maternelle (la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore)?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	français		712	580	472
	autre langue		94	87	82
			6	13	18
F4.	Habitez-vous ?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	avec votre conjoint-e		716	590	479
	avec vos enfants (sans conjoint-e) (passez à la question F8)		2	29	50
	seul-e (passez à la question F9)		0	8	11
	avec vos parents (passez à la question F9)		4	14	14
	en colocation (passez à la question F9)		79	33	17
			15	16	8
F5.	Est-ce que votre conjoint-e occupe un emploi?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	oui		14	173	236
	non, il ou elle est étudiant-e		50	68	76
	non, il ou elle est en recherche d'emploi		43	22	9
	non, il ou elle est occupé-e au foyer		7	6	10
			0	5	5
F6.	Pendant l'année 1994, à combien s'élevait le revenu brut de votre conjoint-e? (tenez compte de tous ses revenus, quelle qu'en soit la source)				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	moins de 10 000 \$		14	170	223
	de 10 000 \$ à 20 000 \$		74	34	26
	de 20 000 \$ à 30 000 \$		14	25	22
	de 30 000 \$ à 40 000 \$		6	21	15
	plus de 40 000 \$		0	11	16
			6	9	22

F7.	Avez-vous des enfants qui habitent avec vous au moins la moitié du temps?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	oui		14	185	245
	non (passez à la question F9)		25	56	69
			75	44	31
F8.	Combien d'enfants avez-vous?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	Nombre d'enfants		3	142	217
	1		100	47	38
	2		0	37	46
	3 et +		0	16	17
F9.	Actuellement, occupez-vous un emploi?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	oui		720	602	485
	non (passez à la question F11)		44	43	30
			57	57	70
F10.	En moyenne, combien de temps consacrez-vous à votre emploi à chaque semaine?				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	moyenne (heures)		306	244	139
			14	18	26
F11.	Pendant l'année 1994, quelles étaient vos sources de revenus (vous pouvez indiquer plusieurs réponses, s'il y a lieu)				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	emploi		721	601	491
	régime des prêts et bourses		67	62	56
	contribution des parents et de la famille		31	57	8
	contribution du conjoint ou de l'ex conjoint		69	21	8
	prestation d'assurance-chômage, aide gouvernementale		1	12	9
	(BS, AC, CSST, SAAQ, rentes, allocation de formation)		1	16	62
	économie ou emprunt, SPRINT, argent personnel		2	3	4
F12.	Pendant l'année 1994, à combien s'élevait votre revenu personnel brut? (tenez compte de tous vos revenus, quelle qu'en soit la source)				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	moins de 3000 \$		714	593	476
	de 3000 \$ à 5000 \$		54	18	9
	de 5000 \$ à 10 000 \$		23	16	9
	de 10 000 \$ à 20 000 \$		20	40	23
	plus de 20 000 \$		3	21	39
			0	6	21

Revenu familial

	N^{bre}	JR	AR	AA
moins de 15 000 \$		15	166	219
de 15 000 \$ à 25 000 \$		60	26	14
de 25 000 \$ à 35 000 \$		23	23	15
de 35 000 \$ à 45 000 \$		0	20	15
de 45 000 \$ à 55 000 \$		6	14	18
plus de 55 000 \$		6	8	16
		6	9	22

Si vous avez des commentaires, concernant l'un ou l'autre des sujets abordés dans ce questionnaire, nous aimerions grandement que vous nous en fassiez part:

	N^{bre}	JR	AR	AA
Commentaires sur le questionnaire		168	183	148
Difficultés personnelles d'étudiants		34	27	15
Intensité et rythme d'études		14	17	15
Soutien pédagogique		24	16	24
Satisfaction d'être étudiant		21	16	16
Accès à plus de services adaptés		3	6	11
Souplesse des services, attitude du personnel		7	13	11
Divers		5	8	8
		4	5	9

G. Image du dossier scolaire à l'hiver 1995

Extraits du Système d'information et de gestion de données sur l'effectif au collégial (SIGDEC) et du Fichier sur les cheminements scolaires au collégial (CHESCO).

1)	Moyenne au secondaire				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			660	437	295
			76	67	63
2)	Moyenne du nombre total de sessions au collège				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			663	522	417
			4,0	6,9	4,4
3)	Moyenne du nombre de sessions entre la fin du secondaire et le début du collégial				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			660	590	158
			0,0	2,4	2,2
4)	Moyenne du nombre d'interruptions				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			662	521	375
			0,0	0,8	0,8
5)	Moyenne du nombre total de sessions d'interruption				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			662	521	375
			0,0	5,7	9,0
6)	Moyenne du nombre de sessions au collège après la dernière inscription				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			662	521	373
			3,3	3,3	1,9
7)	Moyenne du nombre total de cours				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			663	522	417
			6,8	5,2	6,8
8)	Moyenne du nombre de cours suivis				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			663	522	417
			6,7	5,0	6,4
9)	Moyenne du nombre de cours réussis				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			663	522	417
			6,0	4,3	5,9

10)	Moyenne du nombre de cours échoués				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			663	522	417
			0,7	0,7	0,5
11)	Moyenne des moyennes des groupes à l'évaluation				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			661	520	412
			70	72	76
12)	Moyenne de l'étudiant				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			661	520	412
			72	71	76
13)	Session de fin de secondaire				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			660	390	158
	1982 à 1989		0	57	58
	1990 à 1992		15	37	27
	1993		40	3	6
	1994 à 1995		46	3	8
14)	Session du début du collégial				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			663	522	417
	703 à 801		0	7	15
	803 à 901		0	36	22
	903 à 931		14	29	14
	933 à 941		39	13	11
	943 à 951		46	15	38
15)	Moyenne au secondaire				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			660	437	295
	60 et moins		2	22	39
	61 à 65		8	23	25
	66 à 70		17	19	19
	71 à 75		19	17	11
	76 à 80		20	11	4
	81 et plus		34	7	3
16)	Nombre de sessions entre la fin du secondaire et le collégial				
		N^{bre}	JR	AR	AA
			660	390	158
	retour au secondaire après inscription au cégep		0	4	14
	inscription immédiate au cégep		98	68	58
	inscription au cégep après une ou plusieurs sessions		2	28	29

17)	Nombre de sessions à la fiche d'inscription			
		N^{bre}	JR	AR
			AA	
	1 ou 2 sessions	663	522	417
	3 sessions	4	3	34
	4 sessions	43	14	18
	5 sessions	20	6	10
	6 ou 7 sessions	19	14	6
	8 à 16 sessions	14	25	14
		0	39	19
18)	Nombre d'interruptions			
		N^{bre}	JR	AR
			AA	
	aucune interruption	662	521	375
	une seule interruption	99	34	44
	2 à 5 interruptions	1	54	37
		0	12	19
19)	Nombre de sessions d'interruption			
		N^{bre}	JR	AR
			AA	
	aucune interruption	662	521	375
	moins d'un an	99	34	44
	un ou deux ans	1	1	4
	trois à cinq ans	0	29	11
	plus de cinq ans	0	19	9
		0	16	32
20)	Nombre de sessions au collège après la dernière inscription			
		N^{bre}	JR	AR
			AA	
	1 ^{re} année (1 ou 2 sessions)	662	521	373
	2 ^e année (3 ou 4 sessions)	47	49	80
	3 ^e année (3 à 10 sessions)	39	32	17
		13	19	3
21)	Nombre total de cours			
		N^{bre}	JR	AR
			AA	
	0 à 3 cours	663	552	417
	4 ou 5 cours	1	19	12
	6 ou 7 cours	15	36	31
	8 ou 9 cours	54	33	21
	10 à 20 cours	28	12	10
		2	0	27
22)	Nombre de cours suivis			
		N^{bre}	JR	AR
			AA	
	0 à 3 cours	663	522	417
	4 ou 5 cours	2	22	14
	6 ou 7 cours	16	37	32
	8 ou 9 cours	56	32	19
	10 à 15 cours	26	10	12
		1	0	23

23)	Nombre de cours réussis		JR	AR	AA
		N^{bre}	661	520	412
	0 à 3 cours		11	34	25
	4 ou 5 cours		20	37	23
	6 ou 7 cours		50	24	18
	8 ou 9 cours		19	6	14
	10 à 14 cours		1	0	20
24)	Nombre de cours échoués		JR	AR	AA
		N^{bre}	661	520	412
	aucun cours échoué		70	69	77
	1 seul cours échoué		14	13	10
	2 cours échoués		7	9	7
	3 à 9 cours échoués		10	9	7
25)	Moyenne des notes de cours à l'hiver 95		JR	AR	AA
		N^{bre}	659	508	407
	moins de 60		8	7	7
	plus de 60 à 70		19	21	11
	plus de 70 à 75		22	17	9
	plus de 75 à 80		24	19	16
	plus de 80 à 85		19	26	20
	plus de 85		9	12	37
	Moyenne des cours à l'hiver 95		74	75	80
26)	Nombre de cours portant la remarque: «Dispense»		JR	AR	AA
		N^{bre}	2	15	4
	1		100	88	75
	2		0	0	25
	4		0	12	0
27)	Nombre de cours portant la remarque: «Équivalence»		JR	AR	AA
		N^{bre}	2	6	12
	1		100	100	50
	2		0	0	8
	3		0	0	17
	13		0	0	25
28)	Nombre de cours portant la remarque: «Incomplet»		JR	AR	AA
		N^{bre}	19	18	39
	1		53	80	39
	2		30	4	33
	3		0	10	13
	4		13	0	13
	5		5	0	3
	7		0	6	0

29)	Nombre de cours portant la remarque: «Substitution»				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	1		16	22	14
	2		57	76	71
	3		31	5	14
	5		0	13	7
	6		6	5	0
	8		0	0	7
			6	0	0
30)	Taux de réussite à l'hiver 95				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	100% des cours		661	520	412
	50% et plus		70	69	77
	moins de 50%		24	24	17
			6	8	6
31)	Inscription pour la session d'automne 95				
		N ^{bre}	JR	AR	AA
	non inscrit à l'automne 95		663	522	417
	inscrit à l'automne 95		32	29	72
			68	71	28

Questions ouvertes du questionnaire

N.B. Pour les cinq questions ouvertes du questionnaire, il est important de noter que les étudiants ont répondu entre zéro et quatre réponses pour chacune des variables. Donc, il y a plus d'une réponse par question par personne.

Accessibilité aux services

- ▶ C3. Existe-t-il des services dans votre cégep auxquels vous auriez aimé avoir accès sans pouvoir y parvenir?
- ▶ C4. Si OUI, de quel(s) service(s) s'agit-il et pourquoi n'y avez-vous pas accès?

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Services publics, locaux et équipement	10	28	17	40	24	42	50	37
accès à équipement de travail (logiciel, ordinateur, internet, documentation)	7	19	7	15	10	18	23	17
accessibilité des lieux (locaux, bibliothèque, salles d'études)	1	3	5	11	9	16	15	11
gratuité ou baisse du coût des services	1	3	2	5	1	2	4	3
accès à salle de détente, cafétéria	0	0	2	4	2	4	4	3
ajouts des services publics	1	3	1	3	0	0	2	2
environnement : chauffage, propreté, aération, espace non-fumeur	0	0	0	0	1	2	1	1
orientation dans le collège, changement de pavillon	0	0	0	0	1	2	1	1
Services professionnels	10	28	12	29	20	35	42	31
services professionnels: orienteur, placement, psychologue	3	8	2	5	10	18	15	11
problèmes financiers, besoin d'aide financière	4	11	5	12	1	2	10	7
accès, attitude, compétence de l'API	0	0	3	7	4	7	7	5
informations générales, communications sur les activités	1	2	1	3	2	4	4	3
soutien des services administratifs, accès prêts et bourses	0	0	0	0	3	5	3	2
difficultés personnelles présentes	2	6	0	0	0	0	2	2
choix de l'horaire	0	0	1	3	0	0	1	1
Soutien et animation pédagogiques	7	19	8	19	11	19	26	19
soutien technique, laborantin	0	0	2	5	5	9	7	5
modification au régime pédagogique (choix de cours, cours complém.)	4	12	2	4	1	2	7	5
encadrement et animation pédagogique	2	5	3	7	1	2	6	4
soutien pédagogique, disponibilité et attitude des professeurs	1	3	1	3	2	4	4	3
stage, choix, qualité, devraient exister dans tous ces domaines	0	0	0	0	2	4	2	1

Activités sportives et socioculturelles	8	22	6	14	6	11	20	15
activités sportives	5	14	4	9	5	9	14	10
activités socioculturelles	3	8	2	4	1	2	6	4
Accès, souplesse et attitude du personnel	2	6	7	17	6	11	15	11
souplesse des services, règles administratives	1	3	5	12	0	0	6	4
services équivalents EA, ER	0	0	1	3	3	5	4	3
attitude du personnel	1	3	1	2	2	4	4	3
bureau des plaintes	0	0	0	0	1	2	1	1
choix du rythme d'études, cours jour et soir, 2 ans, 4 ans	0	0	0	0	1	2	1	1
Grand total	36	103	42	116	57	119	135	114

Développement de nouveaux services

- ▶ C5. Y-a-t-il des services qui ne sont pas offerts par votre cégep et que vous aimeriez avoir?
- ▶ C6. Si OUI, de quel(s) service(s) s'agit-il?

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Services publics, locaux et équipement	10	28	17	40	24	42	50	37
accès à équipement de travail (logiciel, ordinateur, internet, documentation)	7	19	7	15	10	18	23	17
accessibilité des lieux (locaux, bibliothèque, salles d'études)	1	3	5	11	9	16	15	11
gratuité ou baisse du coût des services	1	3	2	5	1	2	4	3
accès à salle de détente, cafétéria	0	0	2	4	2	4	4	3
ajouts des services publics	1	3	1	3	0	0	2	2
environnement: chauffage, propreté, aération, espace non fumeur	0	0	0	0	1	2	1	1
orientation dans le collège, changement de pavillon	0	0	0	0	1	2	1	1
Services professionnels	10	28	12	29	20	35	42	31
services professionnels: orienteur, placement, psychologue	3	8	2	5	10	18	15	11
problèmes financiers, besoin d'aide financière	4	11	5	12	1	2	10	7
accès, attitude, compétence de l'API	0	0	3	7	4	7	7	5
informations générales, communications sur les activités	1	2	1	3	2	4	4	3
soutien des services administratifs, accès prêts et bourses	0	0	0	0	3	5	3	2
difficultés personnelles présentes	2	6	0	0	0	0	2	2
choix de l'horaire	0	0	1	3	0	0	1	1
Soutien et animation pédagogiques	7	19	8	19	11	19	26	19
soutien technique-laborantin	0	0	2	5	5	9	7	5
modification au régime pédagogique (choix de cours, cours complém.)	4	12	2	4	1	2	7	5
encadrement et animation pédagogique	2	5	3	7	1	2	6	4
soutien pédagogique, disponibilité et attitude des professeurs	1	3	1	3	2	4	4	3
stage, choix, qualité, devraient exister dans tous les domaines	0	0	0	0	2	4	2	1
Activités sportives et socioculturelles	8	22	6	14	6	11	20	15
activités sportives	5	14	4	9	5	9	14	10
activités socioculturelles	3	8	2	4	1	2	6	4
Accès, souplesse et attitude du personnel	2	6	7	17	6	11	15	11
souplesse des services, règles administratives	1	3	5	12	0	0	6	4
services équivalents EA, ER	0	0	1	3	3	5	4	3
attitude du personnel	1	3	1	2	2	4	4	3
bureau des plaintes	0	0	0	0	1	2	1	1
choix du rythme d'études, cours jour et soir, 2 ans, 4 ans	0	0	0	0	1	2	1	1
Grand total	36	103	42	116	57	119	135	114

Difficulté rencontrée à l'arrivée au collège

► D14. Toujours pendant vos premières semaines au cégep, quelle a été la principale difficulté à laquelle vous avez dû faire face?

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Charge d'étude et méthode de travail	216	32	150	28	150	35	516	32
méthodes de travail, capacité de réussir, densité des cours	104	16	103	19	105	25	312	19
intensité de travail, charge d'études, travaux, examens	106	16	38	7	43	10	187	12
nombre d'heures de cours trop grand (en classe et en stage)	6	1	5	1	2	0	13	1
modification au régime pédagogique (choix de cours, cours complém.)	0	0	4	1	0	0	4	0
Transition, adaptation au collège	216	32	163	31	90	21	470	29
s'adapter aux pairs, se faire des amis	115	17	96	18	40	9	252	16
intégration au collège (transition cégep, retour aux études)	77	12	66	13	49	12	192	12
les cours de 3 heures bien différents du secondaire	24	4	1	0	1	0	26	2
Adaptation personnelle	71	11	99	19	91	21	262	16
conciliation famille-études	1	0	15	3	23	5	39	2
voyage, transport	15	2	6	1	16	4	37	2
problèmes financiers, besoin d'aide financière	5	1	22	4	9	2	37	2
déménagement, nouveau milieu de vie, loin de la famille	20	3	8	1	4	1	32	2
français, langue nouvelle, difficultés en français	3	0	8	2	18	4	29	2
conciliation travail-études	3	0	15	3	9	2	27	2
orientation	12	2	5	1	3	1	20	1
motivation	5	1	7	1	3	1	15	1
difficultés personnelles passées	4	1	5	1	4	1	13	1
conciliation famille-études-travail	0	0	5	1	1	0	6	0
baisse de notes au collégial	2	0	1	0	0	0	3	0
souplesse des services, règles administratives	0	0	2	0	0	0	2	0
explication de la situation personnelle	0	0	0	0	1	0	1	0
difficultés personnelles présentes	1	0	0	0	0	0	1	0
Adaptation aux différents professeurs	75	11	52	10	25	6	151	9
amélioration de la pédagogie, théorie versus pratique	64	10	42	8	16	4	122	8
soutien pédagogique, disponibilité et attitude des professeurs	8	1	4	1	5	1	16	1
évaluation, choix et incompétence des professeurs	0	0	3	1	4	1	7	0
choix du rythme d'études, cours jour et soir, 2 ans, 4 ans	0	0	2	0	0	0	2	0
encadrement et animation pédagogique	1	0	1	0	0	0	2	0
attitude du personnel	2	0	0	0	0	0	2	0

Recherche d'information et de locaux	83	12	51	10	24	6	158	100
orientation dans le collège, changement de pavillon	78	12	48	9	18	4	144	9
informations générales, communications sur les activités	4	1	3	1	6	1	13	1
activités socioculturelles	1	0	0	0	0	0	1	0
Adaptation de l'horaire	55	8	22	4	19	4	95	6
modifier l'horaire (trous, heure de dîner, 8 heures)	55	8	22	4	19	4	95	6
Divers	3	1	6	1	8	2	17	1
accès à équipement de travail (logiciel, ordinateur, internet, docum.)	0	0	3	0	1	0	4	0
ajouts des services publics	0	0	2	0	3	1	5	0
gratuité ou baisse du coût des services	1	0	0	0	1	0	2	0
environnement : chauffage, propreté, aération, espace non fumeur	2	0	1	0	3	1	6	0
Grand total	666	113	531	111	424	111	1621	112

Principales améliorations souhaitées dans le fonctionnement de votre collège

- Quelles sont les principales améliorations que vous souhaiteriez apporter au fonctionnement de votre cégep? (Il peut s'agir d'améliorations à l'égard de vos horaires, de l'accueil, de l'information, des heures d'ouverture, etc.)

	JR		AR		AA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Choix d'horaire, rythmes d'études adaptés	386	64	268	59	85	28	739	54
choix de l'horaire	194	32	148	32	42	14	384	28
modifier l'horaire (trous, heure de dîner, 8 heures)	142	23	72	16	19	6	233	17
modification au régime pédagogique (choix cours, cours comp.)	36	6	29	6	11	4	76	6
choix du rythme d'études, cours jour et soir, 2 ans, 4 ans	14	2	19	4	13	4	46	3
Qualité de vie: ajout de services	126	21	89	20	69	23	280	21
informations générales, communications sur les activités	32	5	15	3	20	7	66	5
environnement : chauffage, propreté, aération, espace non fumeur	14	2	12	3	14	5	40	3
accès à salle de détente, cafétéria	12	2	17	4	8	3	36	3
activités socioculturelles	20	3	6	1	2	1	28	2
ajouts des services publics	13	2	10	2	5	2	27	2
gratuité ou baisse du coût des services	10	2	9	2	6	2	25	2
activités sportives	8	1	9	2	4	1	21	2
services professionnels : orienteur, placement, psychologue	10	2	7	1	1	0	17	1
orientation dans le collège, changement de pavillon	6	1	1	0	5	2	12	1
services équivalents EA, ER	0	0	1	0	3	1	4	0
problèmes financiers, besoin d'aide financière	0	0	1	0	1	0	2	0
adapter le cégep aux besoins des gens	1	0	0	0	0	0	1	0
faire du cégep un milieu de vie	0	0	1	0	0	0	1	0
Services et attitudes des personnels non enseignants	119	20	83	18	48	16	251	18
accueil au collège, remise des horaires	31	5	20	4	13	4	63	5
soutien des services administratifs, accès prêts et bourses	25	4	19	4	12	4	56	4
accès, attitude, compétence de l'API	28	5	13	3	6	2	47	3
attitude du personnel	19	3	14	3	2	1	36	3
souplesse des services, règles administratives	7	1	13	3	6	2	26	2
accès à des services en général (services non précisés)	9	2	4	1	9	3	23	2
Accessibilité aux locaux et à l'équipement	71	12	58	13	69	23	197	14
accessibilité des lieux (locaux, biblio, salles d'études)	54	9	42	9	22	7	117	9
accès à équipement de travail (logiciel, ordinateur, internet, docum..)	17	3	16	3	47	16	80	6
Satisfaction, appréciation	38	6	41	9	46	15	126	9
aucune amélioration	24	4	20	4	22	7	67	5
tout est correct, satisfaction, appréciation d'un service	14	2	21	5	24	8	59	4

Relations avec professeurs, soutien pédagogique	44	7	30	7	39	13	113	8
évaluation, choix et compétence des professeurs	20	3	13	3	16	5	49	4
soutien pédagogique, disponibilité et attitude des professeurs	17	3	6	1	11	4	34	2
amélioration de la pédagogie, théorie versus pratique	3	0	2	0	7	2	12	1
encadrement et animation pédagogiques	3	1	6	1	2	1	11	1
soutien technique-laborantin	1	0	3	1	3	1	7	0
Divers	16	3	13	3	16	5	45	3
intensité de travail, charge d'études, travaux, examens	7	1	0	0	13	4	20	1
intégration au collège (transition cégep, retour aux études)	7	1	2	0	2	1	11	1
stage, choix, qualité, devrait exister dans tous les domaines	2	0	7	2	1	0	10	1
conciliation famille-études	0	0	2	0	0	0	2	0
conciliation travail-études	0	0	1	0	0	0	1	0
conciliation famille-études-travail	0	0	1	0	0	0	1	0
Grand total	607	131	456	127	302	123	1364	128

ANNEXE II - Canevas d'entrevue aux informateurs-clefs

Canevas d'entrevue aux informateurs-clefs

1. Dans le cadre de votre travail, pouvez-vous nous décrire quelles sont vos relations avec les adultes?
 - ▶ depuis quand travaillez-vous avec des adultes?
 - ▶ description de votre emploi:
2. Depuis votre arrivée au Collège, avez-vous constaté une évolution de la clientèle adulte?
3. À votre avis, quelles sont les principales caractéristiques des adultes?
 - ▶ homogénéité, points communs
 - ▶ hétérogénéité
4. Voyez-vous des différences entre les adultes inscrits — :
 - A) à temps plein et ceux inscrits à temps partiel?
 - B) à l'enseignement régulier et ceux inscrits à l'éducation des adultes?
 - C) les clientèles jeunes et les clientèles adultes au niveau de la motivation, de l'orientation, de la réussite de leurs études, des obligations externes?
5. Afin de nous aider dans notre définition opérationnelle de l'adulte, quels critères utiliseriez-vous pour définir un adulte? (âge, formation discontinue, éducation des adultes, etc.)
6. Percevez-vous des problèmes d'intégration des adultes aux études à temps plein?
 - ▶ à quel niveau?
 - ▶ définition de l'intégration idéale:
7. D'après vous, est-ce que ça prend des caractéristiques particulières pour travailler dans un collège avec des adultes?
8. Quand les adultes entreprennent des études à temps plein, est-ce que vous remarquer des différences de comportement ou d'attitudes entre — :
 - A) leur arrivée au collège, ou dans vos cours (acquis positifs et négatifs)?
 - B) durant leur formation?
 - C) à la fin de leur formation?

9. Nous souhaitons maintenant recueillir vos perceptions des attentes que les étudiants ont —:
- A) face à la pédagogie dans les classes (rôle des professeurs et exigences académiques)?
 - B) face aux services d'encadrement qui leurs sont offerts (orientation, aide pédagogique, soutien à l'apprentissage, accueil, aide financière, placement, etc.)?
 - C) face à leur programme de formation (rythme, exigences)?
 - D) face à leur collège (milieu de vie, services administratifs)?
10. Quelles mesures souhaiteriez-vous voir le collège adopter pour répondre aux besoins des adultes à temps plein?
11. Y a-t-il d'autres éléments importants que nous n'avons pas abordés durant l'entrevue (perspective d'avenir)?
12. Pouvez-vous nous suggérer des références, des informateurs-clefs pouvant nous aider dans notre recherche?

ANNEXE III - Groupe de discussion

Groupe de discussion

1. Tour de table : Prénom, concentration, nombre d'années d'études.
 - ▶ Y a-t-il des adultes dans vos classes, avez-vous des relations avec eux?

2. Voyez-vous des ressemblances et des différences entre ceux qu'on appelle "en cheminement continu", c'est-à-dire sans interruption des études et ceux qui ont déjà interrompu leurs études (1 à 3 sessions, 2 sessions) - (orientation-motivation-réussite des études-obligations externes)?
 - A) les différences
 - B) les ressemblances

3. Dans la littérature et lors de nos rencontres avec les professeurs, on définit l'adulte aux études par l'âge - 23 ans ou 25 ans ou encore comme ayant interrompu leurs études durant au moins un an, au moins deux ans, ou encore que tous les collégiens sont des adultes.
 - ▶ Honnêtement, vous, comment définissez-vous l'adulte?

4. Voyage dans le temps, revenez au début de vos études collégiales.
 - A) Comment avez-vous vécu vos premières semaines, votre première session au collège?
 - ▶ Pour vous, est-ce que c'était facile ou difficile?
 - B) Maintenant, comment vivez-vous votre vie d'étudiant?
 - ▶ En quoi est-ce facile et difficile?
 - ▶ Y a-t-il des choses qui ont changé?
 - C) Est-ce la même chose, selon vous, pour la clientèle adulte (interrompue depuis plus de deux ans) ou différente (sans interruption, session 1 à 3)?

5. On aimerait approfondir, maintenant, ce que vous pensez de différents aspects de la vie collégiale?
 - ▶ Quelles sont vos perceptions?
 - A) de la pédagogie dans les classes (rôle du professeur, exigences académiques)?
 - B) de la présence des jeunes, des adultes dans les classes (pour vous, est-ce que ça change quelque chose)?
 - C) des services d'encadrement (orientation, accueil, aide pédagogique, soutien à l'apprentissage)?
 - D) face à votre programme d'études, de formation (rythme, exigences...)?
 - E) face au collège Rosemont (milieu de vie, service administratif)?

6. En terminant, est-ce que vous considérez être bien intégré au collège?
- A) Quelle serait pour vous l'intégration idéale?
 - B) Selon vous, est-ce la même chose pour les adultes?
7. Autres choses importantes à mentionner?

ANNEXE IV - Liste des informateurs-clés

Liste des informateurs-clés

BAILLY, Diane	Collège de Rosemont, aide pédagogique individuelle à l'enseignement régulier
BOUCHER, Joanne	Collèges de Saint-Jérôme et de Rosemont, formatrice et conseillère pédagogique
CÔTÉ, Alain	Collège de Rosemont, CCFD professeur de techniques administratives
DIGNARD, Liliane	Collège de Rosemont, agente de prêts et bourses
DUBUC, Renée	Collège de Rosemont, conseillère pédagogique, services à la collectivité
MORIN, Hélène	Cégep Joliette-de Lanaudière, professeur de mathématiques
PAYETTE, Suzanne	Collège de Rosemont, aide pédagogique individuelle Éducation des adultes
PICARD, Lise	CECM, conseillère pédagogique (adultes) - Secteur des services complémentaires
RIVARD, Daniel	Cégep Joliette-de Lanaudière, professeur de mathématiques
SERVANT, Jean-Paul	Fédération des collèges, conseiller en formation continue
SOUFFLET, Michèle	Collège de Rosemont, conseillère pédagogique, services aux individus
THÉROUX, Mireille	Collège de Rosemont, agente à l'accueil
THERRIEN, Jean-Marie	Collège de Rosemont, professeur de philosophie

ANNEXE V - Répartition de la population selon les collèges et les groupes d'étudiants

Répartition de la population selon les collèges et les groupes d'étudiants

	cégep 1	cégep 2	cégep 3	cégep 4	cégep 5	cégep 6	Total
JR	1312	3168	3445	4076	2210	2013	16224
AR	320	445	380	347	144	249	1885
AA	587	76	166	302	149	319	1599
Total	2219	3689	3991	4725	2433	2581	19638

Répartition de l'échantillon selon les collèges et les groupes d'étudiants

	cégep 1	cégep 2	cégep 3	cégep 4	cégep 5	cégep 6	Total
JR	129	120	118	129	110	116	722
AR	120	106	93	90	90	105	604
AA	103	51	68	94	93	82	491
Total	352	277	279	313	293	303	1817

ANNEXE VI - Bilan de la récupération des questionnaires par collègue

Bilan de la récupération des questionnaires par collège

	cégep 1					cégep 2 (*)					cégep 3 (*)				
	EI	RJ	EF	R	R%	EI	RJ	EF	R	R%	EI	RJ	EF	R	R%
JR (*)	200	10	190	129	68	400	10	390	226	58	400	39	361	211	58
AR(**)	200	18	182	120	66										
AA	200	20	180	103	57	130	57	73	51	70	168	8	160	68	43
Total	600	48	552	352	64	530	67	463	277	60	568	47	521	279	54

	cégep 4					cégep 5					cégep 6				
	EI	RJ	EF	R	R%	EI	RJ	EF	R	R%	EI	RJ	EF	R	R%
JR	200	2	198	129	65	200	1	199	110	55	200	4	196	116	59
AR	200	5	195	90	46	144	7	137	90	66	200	7	193	105	54
AA	201	8	193	94	49	184	40	144	93	65	200	4	196	82	42
Total	601	15	586	313	53	528	48	480	293	61	600	15	585	303	52

Sommaire de la récupération des questionnaires

	EI	RJ	EF	R	R %
JR (*)	1600	66	1534	921	60
AR(**)	744	37	707	405	57
AA	1083	137	946	491	52
Total	3427	240	3187	1817	57

(*) Les données du bilan de la collecte n'étant pas disponibles séparément pour les deux groupes, jeunes et adultes du secteur régulier, nous avons été amenés à faire un bilan agrégeant les deux groupes des deux collèges concernés.

(**) Ces données ne concernent que quatre collèges. Les adultes au régulier (AR) des deux autres collèges sont comptabilisés avec les jeunes au régulier (JR).

Légende:

- EI: échantillon initial ou questionnaires postés
- RJ: tous types de rejet et d'unités statistiques
- EF: échantillon final
- R : réponses valides
- R %: taux de réponse à l'enquête

**ANNEXE VII - Structure selon le sexe de la population observée et de l'échantillon
avant et après pondération**

Structure selon le sexe de la population observée et de l'échantillon avant et après pondération

	Pop	Éch	Pop %	Éch %	É_Ab	É_Re	Éch P	ÉchP%	É_A	É_R
Jeunes sexe féminin	9048	440	55,77	60,94	8608	-5,17	402	55,76	38	0,01
Jeunes sexe masculin	7176	282	44,23	39,06	6894	5,17	319	44,24	-37	-0,01
Adultes sexe féminin	997	364	52,89	60,26	633	-7,37	320	52,98	44	-0,09
Adultes sexe masculin	888	240	47,11	39,74	648	7,37	284	47,02	-44	0,09
Femmes	1004	804	55,47	60,63	9241	-5,16	722	54,49	82	0,98
	5									
Hommes	8064	522	44,53	39,37	7542	5,16	603	45,51	-81	-0,98

Légende: Pop: taille de la population observée
Éch: taille de l'échantillon avant pondération
Pop%: structure (en %) de la population
Éch%: structure (en %) de l'échantillon avant pondération
É_Ab: écart absolu entre la taille de la population et celle de l'échantillon avant pondération
É_Re: écart relatif entre la structure de la population et celle de l'échantillon avant pondération
ÉchP: taille de l'échantillon après pondération
ÉchP%: structure (en %) de l'échantillon après pondération
É_A: écart absolu entre les tailles de l'échantillon avant et après pondération
É_R: écart relatif entre la structure de la population et celle de l'échantillon après pondération

ANNEXE VIII - Résumé schématique des entretiens

Résumé schématique des entretiens

DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES DE L'ADULTE		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - L'âge n'est pas un critère...plutôt définir l'adulte par la maturité, la personnalité. - Les adultes ont une expérience de vie autre que celle d'être étudiant à temps plein. - Interruption au moins un an... au moins deux ans...au moins cinq ans.. avoir le temps de s'identifier à autre chose. - Idée de rupture avec l'école est étonnante, on peut devenir adulte dans un cheminement continu. - Certains jeunes n'arrêtent pas, ils prennent une année sabbatique. - Un acte volontaire de retour aux études, les adultes sont les maîtres d'oeuvre de leur vie. - Être capable de faire des choix. - Les adultes sont tous différents...Il semble y avoir plus de différences que d'homogénéité chez les adultes... Ils ne s'identifient pas au fait d'être étudiants, ils ont un statut, une histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand j'étudie, je ne me sens vraiment pas adulte...avoir fini les études, être dans le monde - Je suis une jeune adulte. - Être libre, prendre ses décisions. - Une expérience de vie. - Avoir des enfants. - Travail stable, maturité, indépendance financière. - Pas nécessaire d'avoir quitté l'école. - N'est pas une question d'âge. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être indépendant financièrement. - Prendre ses responsabilités. - Être mature. - Adulte, quand on a un enfant. - Ont un travail stable. - Être adulte, ce n'est pas une question d'âge.

CHEMINEMENT SCOLAIRE		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes sont sur leur air d'aller, sont en cheminement continu, alors que les adultes ont interrompu. - On note un déplacement de la clientèle du secteur général au secteur professionnel. - Adultes, en provenance de l'éducation des adultes au secondaire, sont insécures face à l'institution, ils sous-estiment les exigences de l'institution, sont de grands travailleurs; majoritairement des femmes. - Étudiants, ayant un DEC ou crédits universitaires, sont très autonomes et orientés vers l'emploi. - Décrocheurs du collège, reviennent avec une meilleure orientation et motivation; sont plus jeunes et plus insécures. - À l'éducation des adultes, il y a de plus en plus de jeunes qui ont été refusés à l'ER. - Ils n'ont pas toujours les préalables suffisants ou une maîtrise suffisante de la langue française (immigrants). - À l'éducation des adultes, plusieurs ont des vécus lourds, difficultés de tout ordre, souffrances primaires. - On remarque une différence entre ceux qui paient pour leur cours et ceux qui sont rémunérés. - Les adultes arrivent tous individuellement, alors que les jeunes arrivent collectivement, en cohorte. 		<ul style="list-style-type: none"> - J'étudie à l'éducation des adultes parce qu'on peut jouer avec nos horaires. - Je n'étais pas préparée à entrer au cégep, car à l'éducation des adultes, au secondaire, j'allais à mon rythme. - Ma fille commençait sa première année en même temps que moi mon cégep.

MOTIVATION, INTÉRÊT, ORIENTATION		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Gens sont très conscients de l'importance d'un diplôme. - À l'éducation des adultes, c'est passé de l'adulte motivé, à l'adulte qui n'a pas le choix...cela modifie beaucoup les grands principes andragogiques. - Les adultes ont un choix d'orientation plus défini, plus réfléchi. - Les jeunes ont fait leur choix d'orientation et sont pris avec...ont peur que leur deuxième choix soit encore une erreur. - La motivation des adultes est plus intrinsèque... quoique les «CEIC» sont moins conscients de leurs démarches. - Ils sont pressés... ont hâte d'avoir une meilleure qualité de vie, ils sont retournés aux études pour de meilleurs revenus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les adultes sont pimpants...Motivés... des fois un peu trop...Ils veulent tout savoir...ils parlent inutilement... Ils nous retardent, veulent trop approfondir... il faut avancer. - C'est très correct ...il y a beaucoup de positif...ils ont de l'expérience qui peut se transmettre...l'expérience compte beaucoup et c'est bon ce qu'ils amènent. - Faut que les deux fassent leur bout de chemin. - Beaucoup se sont réorientés parce qu'ils sont déçus du monde du travail... dire que toi tu penses que tu vas changer le monde. - Adultes n'ont pas le choix, c'est ça ou retourner à l'usine. - C'est plus grave pour un adulte de perdre une année. 	<ul style="list-style-type: none"> - On a une expérience acquise... notre intérêt est différent... ça énerme les profs. - À 40 ans, un changement d'orientation, c'est un gros risque. - À 16 ans, je n'étais pas capable de faire mon cégep... aujourd'hui, j'y vais, je suis motivée, c'est ma décision. - Je ne suis pas ici pour faire plaisir à quelqu'un. - Je m'automotive. - Dans mon pays, on ne peut pas retourner aux études quand on arrête. Alors ici on est chanceux. - Plus intéressant parce qu'on sait ou l'on s'en va. - Une raison pour revenir aux études ce sont les prêts et bourses. - C'est notre choix... confrontation avec le marché du travail. - Les jeunes ne réalisent pas qu'il faut faire des efforts.

ADAPTATION, INTÉGRATION AU COLLÈGE		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - À leur arrivée au collège, les adultes se sentent rouillés, ne sont pas sûrs de réussir. - Les adultes manquent de confiance envers eux-mêmes, ils sont insécures. - L'insécurité du début s'estompe avec le temps...Ils deviennent plus actifs, prennent leur place d'étudiant avec le temps. - Ils définissent de plus en plus leur besoin. - Si réussite => fierté, assurance; si échec=> colère. - L'adaptation est longue, les adultes se testent, se sanctionnent constamment. - La peur devant le système, l'ignorance devant leur pouvoir d'adulte. - Ils vivent de l'angoisse reliée à leur perte d'emploi, leur situation financière, leur retour aux études. - Le choc culturel est aussi grand pour le jeune. 	<ul style="list-style-type: none"> - Au cégep, «la liberté est plus flagrante». - J'ai été bien préparé chez les soeurs. - Transition, déménagement, cloche, changement de locaux, grosse institution... - «Tout nu devant toi-même, face à ton projet personnel». - Au début, j'étais perdu, j'étais ignoré. - Mes parents sont profs, je me sentais obligé de faire mes devoirs. - Chez nous en Abitibi, il y a toujours de la visite; dans ma chambre, seul, je sentais la solitude. 	<ul style="list-style-type: none"> - Première journée, c'est la panique... - Je me sens coupable de ne pas avoir fini la première fois... et anxieuse au retour. - Parachutée, inquiète, on réalise avec le temps que ça va bien...on commence à souffler quand on voit nos premières notes. - Mal classé. - La vitesse... un tapis qui déroule sans arrêt, ça n'arrête pas. - Pour ceux qui n'ont jamais interrompu, c'est important les cliques, la mode, les copains... après, on sort des cliques. - Difficile à cause de mon entourage, comme une régression... maintenant, c'est ma voie. - Il y a une période d'adaptation: 2 à 3 mois à s'habituer au système.

ATTITUDES VIS-À-VIS DE L'APPRENTISSAGE		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Adultes ont besoin d'être en contrôle sur tout super woman, super maman, super conjointe, super étudiante. - Adultes ne discriminent pas ce qui est important, il faut qu'ils comprennent tout. - Plus exigeants envers eux-mêmes. - Peu de temps à investir, à perdre. - Les CEIC sont des groupes stables, ils sont en négociation constante, insatisfaits et revendicateurs. - Les jeunes ont besoin de plus d'encadrement... les adultes ont besoin d'encadrement. - Les adultes sont plus motivés et responsables... - Le sentiment de ne pas vouloir perdre leur temps; ils veulent la certitude d'avoir un emploi au bout. - Ils veulent escamoter la théorie. - Les adultes sont plus orientés vers les problèmes contemporains. - Les responsabilités familiales, se reflètent dans la façon d'aborder les études. - Les jeunes sont moins affectés par des problèmes de résultats académiques...les adultes ont hâte de terminer. - Le travail d'équipe pour l'adulte est mortel. - Ils ont honte si leurs résultats sont en bas de 70 %... l'impression de ne pas avoir réussi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les adultes, ça fait longtemps qu'ils ont vu la matière... ils ont des difficultés d'apprentissage. - Les ordinateurs, c'est pas de leur temps. - Les adultes ne participent pas à la vie de groupe...pas le temps. - N'aiment pas le travail d'équipe. - À l'arrivée, j'avais des problèmes de méthode de travail... sentiment d'isolement... un mauvais usage de la liberté nouvelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes ont une vivacité d'esprit que je n'ai pas. Moi, j'analyse davantage, je décortique. - Jeunes sont moins structurés. - Une meilleure technique chez les jeunes. - Notre capacité d'absorption n'est pas la même, ils attendent à la dernière minute, moi je ne peux pas. - Devant l'apprentissage on est au même niveau. - J'arrive de l'université et j'ai l'impression que je n'ai rien à faire. - Nous l'approche plus humaine, eux plus technique. - Les pertes de temps sont inadmissibles... pour les jeunes c'est plus une partie de plaisir; moi faut que je planifie. - Les adultes viennent pour un diplôme, n'approfondissent pas, font le minimum. - Méconnaissance du vocabulaire au début.

INTERACTIONS EN CLASSE, AVEC LE GROUPE		
Informateurs-clés	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Adultes ont des attitudes pontifiantes dans les cours. - Mal à l'aise avec les jeunes, se sentent vieux. - Ils se sentent isolés; s'assoient en avant ou en arrière. - Croient que les jeunes s'attendent à ce qu'ils performant davantage. - Les adultes sont moins pressés que les jeunes pour finir les cours. - La participation des adultes en classe est plus importante. - Les jeunes veulent finir, les adultes veulent jaser. - Leurs résultats sont meilleurs. - Moins la différence d'âge est grande, plus il y a de l'intolérance. - Les problèmes sont des questions d'attitudes personnelles. - Il y a plus de différence entre deux étudiants de 17 et 22 ans à l'enseignement régulier, qu'entre ceux de 19 et 43 ans à l'éducation des adultes...tu leur mets la même étiquette et ils sentent vite un sentiment d'appartenance. - 22, 23, 24 ans se sentent vieux... - Si 26, 27, ou 28 ans ils vont s'intégrer et quelquefois devenir leader; si plus de 30 ans, ils sont rejetés. - Les adultes sont plus persistants pour te poser des questions, ça agace les jeunes à l'occasion. Ils ont l'impression que tu accordes la priorité aux adultes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faut qu'ils acceptent la «game», sinon pas d'intégration, ils restent seuls. - Ça dépend des personnalités. - On fait tout ensemble, tous ici pour faire la même chose, t'oublies l'âge. - Ils ne sont pas sur la même longueur d'onde: selon le prof., elle est supeb mature, mais selon nous, c'est une niaiseuse... ils se prennent au sérieux... on dirait que la maturité c'est plate; je ne suis pas d'accord avec ça... l'humour c'est correct. - Ils parlent inutilement. - Certains jouent d'autorité...Une mère j'en ai déjà une... joue au papa et à la maman. - C'est très concret ce qu'ils amènent. - Le bilan est positif. - Les adultes ont aussi des problèmes de discipline, ils ne donnent pas l'exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est dur, surtout si tu poses une question à 5 heures 45... il y a beaucoup de pression. - Quand j'essaie de m'intégrer, c'est difficile, parce que je n'ai pas le même vécu. - N'ont pas tout le bagage qu'on a. - Une gestion du temps très serrée, ce n'est pas une partie de plaisir. - Pas beaucoup de différences. - Les jeunes ne pensent rien de toi; avant j'essayais de leur plaire, maintenant non... tu joues le jeu et tu fous le camp le plus vite possible. - J'ai changé mon look, mes cheveux... - Les jeunes sont pas tous pareils. - Je me sens sur le territoire des jeunes...je me sens à ma place. - Il font beaucoup de niaiseries, si tu en parles...l'adulte qui s'énerve... - Les préjugés tombent des deux côtés... je me sens plus jeune et je comprends plus mes enfants, je suis davantage à leur niveau. - J'avais l'impression d'être ciblé alors que je ne l'étais pas. - Les adultes ne participent pas à la vie de groupe. - Quand tu paies pour tes cours, tu ne veux pas te faire déranger.

ATTITUDE ENVERS LES ENSEIGNANTS, ENVERS LA PÉDAGOGIE		
Informateurs-clés	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Ils résistent à ce qui est imposé...à l'éducation des adultes c'est la négociation permanente. - Ils assimilent que ce qu'ils pensent utile de savoir. - Ils ont une vision pratique de l'enseignement, ils apprennent en agissant, en résolvant des problèmes. Ils apprennent mieux dans une atmosphère détendue. - Ils préfèrent des professeurs systématiques, pratiques et traditionalistes; des cours magistraux. - Ils veulent être traités en adultes, qu'on tiennent compte de leur expérience. - Un bon enseignant aux adultes est disponible, empathique. Il sait tirer profit de l'expérience, du vécu de l'adulte. - Ça prend de la souplesse au delà des règles départementales. - Ça prend les mêmes attitudes et aptitudes pour enseigner aux jeunes qu'aux adultes. - Les adultes vivent des réalités dont il faut tenir compte...un adulte s'excuse d'un cours pour les traitements en chimiothérapie de son fils; même jour un jeune s'excuse pour aller faire dégriffer son chat. - Les adultes te demandent plus de temps, et si tu as 43 étudiants tu ne peux rien faire; «je vais te répondre plus tard», tu peux pas dire ça... plus d'encadrement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils n'acceptent pas les consignes... C'est dur pour les profs. - Certains adultes font des démarches en classe pour que ça bouge. - Prendre en considération les contraintes des adultes, rofs n'ont pas de sympathie envers les étudiants adultes. - Bizarre que les profs soient plus jeunes que les étudiants. - Importance accordée au fait que le prof connaisse leur nom - Un bon prof, c'est ouvert, motivé, passionné 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est pas normal d'être traité comme des jeunes. - Le travail à la maison, le contenu en classe... - Il manque d'organisation dans les cours. - Je me suis fait dire de me taire parce que le prof a trop de matière à donner. - Les jeunes tutoient le prof et ils me vouvoient... - L'évaluation des profs est essentielle. - Beaucoup de perte de temps des profs. - On dit rien parce qu'on a peur de couler. - Certains profs découragent les étudiants... ont-ils le droit de dire ça? - Grosse lacune au niveau pédagogique. - Bons profs dans ma technique. - Parfois nous traite en adulte, d'autres fois en bébé... - Certains profs pas ouverts à la discussion, ils en profitent avec les jeunes.

INTÉGRATION AU PROGRAMME, AU COLLÈGE		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Les adultes ne veulent pas de programmes à rabais. - Ils ont des problèmes d'accès au service le soir. - Les adultes veulent-ils s'intégrer au collège?...Ils n'ont pas le temps. - Les programmes temps plein, à l'éducation des adultes sont trop condensés; les étudiants disent que leur charge est trop lourde. - Les adultes ne se plaignent pas. - Les adultes privilégient une relation personnelle, de proximité, une relation avec les professeurs. - Les adultes se servent plus des services, ils s'intègrent à un groupe et non à un programme ou à un collège. - Quand tu travailles 50 heures semaine, t'as pas besoin de carte de bibliothèque. - Ceux qui sont dans le système, ils ont géré leur stress depuis longtemps. - Les adultes demandent plus de souplesse, parce qu'ils ont plus de contraintes. - Les adultes consultent plus que les jeunes. - Les jeunes auraient besoin de plus d'encadrement et les adultes de plus de souplesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moi, en troisième année, je sens une différence avec les premières années, je réalise qu'il faut faire des efforts. - C'est en première année que ça se fait, qu'ils lâchent. - Trop général, mal équilibré, dernière session trop lourde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas informé sur reconnaissance des acquis. - Pas de flexibilité dans les horaires... pas de sympathie, on te dit «gère ton temps». - Cours inutiles. - Plus tu vieillis, plus c'est facile. Je m'implique plus, je respecte plus les profs. Je ne niaise plus. - Pour s'intégrer plus facilement, c'est la participation qui devrait être plus grande, mais nous ne pouvons pas à cause de la famille. - Quand on est jeune, on a encore beaucoup de temps. Quand on revient, on manque de temps. - Pas de flexibilité dans les horaires...on te dit «gère ton temps». - Plus dur, stress: argent, famille, temps. - On est toujours sollicité mentalement. - Aujourd'hui, je suis un peu démotivé, mais je suis ici pour mon diplôme alors «je m'autodidacte», je gère mon enseignement - Je me suis autodiscipliné, «il ne m'auront pas». - Je vois maintenant la sortie, le succès est encourageant. - J'ai l'impression d'être très chialeux. - Les adultes sont très satisfaits et heureux de leur expérience en général... un privilège.

SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS		
Informateurs-clefs	Jeunes	Adultes
<ul style="list-style-type: none"> - Adapter les exigences à la clientèle adulte. - Sensibiliser les profs, tous les personnels aux problèmes spécifiques de l'adulte...besoin de souplesse. - Développer une approche-client, i.e. plus de souplesse dans le règlement. - Faire une remise des diplômes pour les étudiants de l'éducation des adultes aussi. - Il faut qu'on s'affiche «On est ouvert aux adultes». - Arriver 10 minutes avant le cours. - Créer des réseaux, juste pour se repérer. - Amélioration de la diffusion de l'information, des structures d'accueil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des compétences pédagogiques des profs. - Une semaine de lecture, c'est important. - Débuter les cours à 9 heures. - Système de parrainage par les anciens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil à améliorer. - Repas communautaire au lieu d'initiation. - Faire de l'intégration par groupe d'intérêt, nous présenter tout le monde en arrivant. - On souhaite plus de contacts et des locaux pour se rencontrer dans nos techniques. - Souhaite avoir accès au service des sports. - Plus d'informations sur leur droit: exemption d'éducation physique, reconnaissance des acquis.

ANNEXE IX - Analyse multidimensionnelle

Légende:

Indice	Thème de l'indice	Numérotation de l'énoncé
MD15	Stress et incertitude à l'hiver 1995	D15.1-.2-.3-.4
MD13_A	Stress et incertitude à l'arrivée au CÉGEP	D13.1-.5-.7
MD16	Conciliation études-travail-loisirs	D16
ME1	Attitude à l'égard des apprentissages	E1.1-.2-.3-.5-.7-.8-.9
MD12_B	Rythme des études	D12.1-.2-.5-.8
MD4	Méthodes pédagogiques selon la préférence des étudiants	D4
MD5	Formes d'évaluation selon la préférence des étudiants	D5
MD3	Qualités des enseignants, selon la préférence des étudiants	D3
ME2_B	Priorité aux études	E2.2-.4-.6-.8
ME2_A	Croyance en la facilité	E2.1-.3-.5-.7
MD10_B	Habiletés de travail	D10.1-.2-.5-.8

Consistance des différentes échelles selon l'alpha de Cronbach

		Nbre d'items	JR	AR	AA
Stress et incertitude à l'hiver 1995	md15	4	0,83	0,86	0,87
Appréciation du programme d'étude	md11_12	9	0,79	0,83	0,85
Conciliation études-travail-loisirs	md16	9	0,79	0,82	0,84
Attitude face au personnel non enseignant	mc7	4	0,7	0,8	0,75
Stress et incertitude à l'arrivée au CÉGEP	md13_a	3	0,76	0,78	0,81
Modification de l'horaire	ma19	5	0,62	0,67	0,72
Priorité aux études	me2_b	4	0,69	0,67	0,59
Appréciation des styles d'enseignement	md2	8	0,59	0,66	0,71
les enfants	mb3_c	2	0,76	0,63	0,74
Croyance en la facilité	me2_a	4	0,68	0,63	0,64
Habilités de travail	md10_b	4	0,64	0,59	0,56
Attitude à l'égard des apprentissages	me1	7	0,56	0,59	0,6
le conjoint	mb3_b	3	0,44	0,55	0,59
le collègue	mb3_d	3	0,39	0,55	0,51
Classes multi-âge	mb2	6	0,56	0,47	0,38
Rythme des études	md12_b	4	0,44	0,35	0,29
les amis	mb3_a	2	0,29	0,27	0,3
Appréciation des enseignants	md1	7	0,15	0,26	0,26
Comportements et attitudes de l'étudiant en classe	md10_a	6	0,07	-0,1	0,11

Analyse factorielle et corrélations des indices portant sur les interactions reliées à l'apprentissage (*)
Classement des indices par facteur selon les poids factoriels

Indices	(PF)	(F)	MD15	MD13_A	MD16	ME1	MD12_B	MD4	MD5	MD3	ME2_B	ME2_A	MD10_B	MD11_12
(PF)			0,75	0,73	0,72	0,65	0,55	0,92	0,84	0,75	0,78	-0,7	0,52	0,39
(F)			1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3
MD15	0,75	1	100%	43%	41%	59%	33%				32%		40%	32%
MD13_A	0,73	1		100%	37%	39%								
MD16	0,72	1			100%	41%	38%						33%	
ME1	0,71	1				100%	32%				35%		44%	33%
MD12_B	0,59	1					100%							
MD4	0,92	2						100%	73%	57%				
MD5	0,84	2							100%	37%				
MD3	0,75	2								100%				
ME2_B	0,78	3									100%	-31%	41%	
ME2_A	-0,7	3										100%		
MD10_B	0,52	3											100%	
MD11_12	0,39	3												100%

** Afin d'alléger le tableau, les corrélations entre indices sont exprimées en %. Les corrélations de moins de 30 % en valeur absolue ont été omises.

(PF) Poids factoriel
(F) numéro de facteur après rotation

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ASHAR, Hanna, et Robert SKENES. *Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students?*, Adult education quarterly, vol. 43, N° 2, (hiver 1993), p. 90-100.
- ASTIN, A. W. *Achieving Educational Excellence : A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*, San Francisco, Jossey Bass, 1984.
- ASTIN, Alexander W. *Forging the Ties That Bind : The Dilemma of the Modern University*, College Board Review, N° 165, 1993, p. 12-15 et 26-27.
- BACHELOR, Alexandra, et Purushottam JOSHI. *La méthode phénoménologique de recherche en phénoménologie*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1986.
- BAKER, Kent H. *Service Needs of Traditional Age and Adult Graduate Students*, NASPA Journal, vol. 30, N° 1, 1992, p. 20-29.
- BARBEAU, Denise. *Analyse des déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 1994.
- BEAN, John P. *Conceptual Models of Student Attrition : How Theory Can Help the Institutional Researcher*, dans PASCARELLA, E. T. dir., Studying Student Attrition, San Francisco, Jossey Bass, 1982.
- BEAN, J. P. *Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome*, American Educational Research Journal, N° 22, 1985, p. 35-64.
- BEAN, J. P. et B. S. Metzner. *A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition*, Review of Educational Research, N° 55, 1985, p. 485-540.
- BÉDARD, Francine. *Les adultes et le retour à l'école*, Journal interne, Cégep de Sainte-Foy, (novembre 1994), p. 4-5.
- BÉLANGER, Paul et Ndia-Bintu KAYEMBE. *L'éducation des adultes au collégial, En état de développement*, Québec, Collection études et réflexion sur l'enseignement collégial, 1987.
- BIRKEY, C. J. M. *Future Directions for Adult Education and Adult Educators*, Journal of Teacher Education, N° 35, 1984, p. 25-29.
- BISSONNETTE, Robert. *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1*, Montréal, Collège de Maisonneuve, 1989.
- BOSHIER, Roger. *Educational Participation and Dropout: a Theoretical model*, Adult Education, vol. 23, N° 4, 1973, p. 275-282.

- BRYMAN, Alan et Duncan CRAMER. *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, Routledge, 1994.
- CABRERA, Alberto, *et al.* *College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention*. Journal of Higher Education, vol. 64, N° 2, 1993, p. 123-139.
- CAOUCETTE, Charles et Carole DEGUIRE. *Choisir son avenir : un programme innovateur pour raccrocheurs de niveau collégial*, Québec, Revue Québécoise de psychologie, vol. 14, N° 1, 1993, p. 135 - 150.
- CHAPUT, Monique et Sylvain BOURDON. *Liens entre la persévérance aux études universitaires et l'octroi d'équivalences et d'exemptions*, Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, vol. 7, N° 2, 1993, p. 1-18.
- COMITÉ SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES. *La formation des adultes - une contribution du cégep au développement de son milieu*, Fédération des cégeps, mars 1984.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES. *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Québec, 1982.
- CONFESORE, Sharon J. *What direct observation discloses about who is best served in the multi-age classroom*, Continuing Higher Education, vol. 57, N° 1-2, 1993, p. 58-71.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *Et si on parlait des adultes; l'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, rapport 1986-87*, Commission de l'enseignement professionnel, Québec, 1987.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : Des priorités pour un renouveau de la formation; Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Les publications du Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation, L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Des conditions de réussite au collégial, Réflexion à partir du point de vue des étudiants*, Québec, 1995.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *L'éducation des adultes dans les cégeps; Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Gouvernement du Québec, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1992.

- COOKSON, P. S. *A framework for theory and research on adult education participation*, Adult Education Quarterly, N° 36, 1986, p. 130-141.
- CÔTÉ, Grégoire, *et al.* *La nature de l'éducation des adultes: appréciation de l'oeuvre de Allen Tough*, Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle, vol. 12, N° 4, (février 1977), p. 6-16.
- COURTNEY, Sean, *Why Adults Learn : towards a theory of participation in adult education*, New York, Routledge, 1992.
- CROTEAU, Marcellin *et al.* *Les étudiants du cégep*, Direction générale de l'enseignement collégial et la partie collégiale du comité mixte Performa, Québec, 1990.
- DARKENWALD, G. G. et MERRIAM. *Adult Education : Foundations of Practice*, New York, Harper and Row, 1982.
- DARKENWALD, Gordon G. *Participation in Education by Young Adults*, dans DARKENWALD, *et al.*, dir., Meeting educational needs of young adults, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- DARKENWALD, Gordon G. et Elisabeth R. HAYES. *Assessment of adult attitudes toward continuing education*, International Journal of Lifelong Education, N° 7, 1988, p. 197-204.
- DARKENWALD, G. G., et T. VALENTINE. *Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education*, Adult Education Quarterly, N° 35, 1985, p.177-189.
- DAUPHINAIS, Paul. *Profil socio-économique, satisfaction, attentes et besoins des étudiants en 1990*, Service des affaires étudiantes, avril 1991.
- DEGUIRE, Carole. *Évaluation du programme «Choisir son avenir»*, Collège de Rosemont, Montréal, novembre 1994.
- DEGUIRE, Carole. *Recherche action «Retour à Rosemont»*, Éducation des adultes, Collège de Rosemont, Montréal, 1992.
- DELAHAYE, Brian L., *et al.* *The Relationship Between Andragogical and Pedagogical Orientations and the Implications for Adult Learning*, Adult education quarterly, vol. 44, N° 4, 1994.
- DONALDSON, Joe F., *et al.* *A triangulated study comparing adult college students' perceptions of effective teaching with those of traditional students*. Continuing Higher Education, vol. 57, N° 3, 1993.
- DUBÉ, Gilles et Anne LAVIGNE. *Les étudiants adultes au collège André-Laurendeau: Profil socio-économique et scolaire, attentes et satisfaction*, Les services de recherche économique et sociale (SRES), Collège André-Laurendeau, août 1986.
- DUVAL, Hélène. *La clientèle étudiante du collège de Rosemont : les facteurs de réussite et d'abandon scolaire*, Direction des études, Collège de Rosemont, 1993.

- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA. *Le nouveau mode d'emploi, Profil de la croissance du marché du travail*, Canada : Affaires publiques et politique stratégique et planification, 1989.
- EVEN, Mary Jane. *Baggage barriers-unique in adult learning*, Lifelong learning, vol. 11, N° 4, (janvier 1988), p. 29-30.
- FALARDEAU, Isabelle. *Les changements de programme au collégial: changer de cap sans perdre le Nord*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1992.
- FALARDEAU, Isabelle et Mireille LÉVESQUE. *L'évolution de la clientèle au collégial depuis 20 ans et les défis que pose cette évolution*, Actes du congrès «Collèges Célébration 1992», 1992.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *Mémoire de la fédération des cégeps au conseil des collèges sur les priorités de développement de l'enseignement collégial vers l'an 2000*, Montréal, 1991.
- FELDMAN, Kenneth A. *Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or Mismatched Priorities?*, Research in Higher Education, Vol.28, N° 4, 1988, p. 291-329.
- GALLIANO, Grace et Kathleen GILDEA. *Non traditional students : New faces and new issues*, Annual meeting of the Southeastern Psychological Association, Georgia, USA, 1982.
- GREENBERG, Elinor Milles. *Its really quite simple : Meeting the needs of diverse adult learners*, Liberal Education, vol. 74, N° 4, 1992.
- GROW, Gerald O. *Teaching Learners to Be Self-Directed*, Adult Education Quarterly, vol. 41, N° 3, printemps 1991, p. 125-149.
- HAYES, Elisabeth R., et Gordon G. DARKENWALD *Attitudes Toward Adult Education : An Empirically-Based Conceptualization*, Adult Education Quarterly, vol. 40, N° 3, printemps 1990, p. 158-168.
- HENKE, John W. et al. *Knowing Your Market : How Working Students Balance Work, Grades and Course Load*, Journal of Marketing for Higher Education, vol. 4, N° 1-2, 1993, p. 191-203.
- HENRY, Gary T. and Kathleen C. BASILE. *Understanding the decision to participate in formal adult education*, Adult education quarterly, vol. 44, N° 2, hiver 1994, pp. 64-82.
- HOGUE, Lucie. *Étude de faisabilité sur la flexibilité de la plage horaire*, Collège de Rosemont, 1992.
- HUBERMAN, Michael A. et Matthew B. MILES. *Analyse des données qualitatives : Recueil des nouvelles méthodes*, Collection Pédagogies en développement, De Boeck Université, 1991.
- INCHAUPSÉ, Paul. *Réussite scolaire et hétérogénéité au cégep*, Actes du colloque, Association de la recherche au collégial, 1993, p. 12-16.

- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *Apprendre à l'âge adulte. État de la situation et nouveaux défis*, mai 1994.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES. *Le collège et les adultes: un tremplin pour l'avenir*, Mémoire de l'ICEA à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial québécois, Montréal, octobre 1992.
- KAYLA, Carol A., *et al. Impact of the older students on undergraduate enrollment*, Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research, West Virginia, USA, 1982.
- KNOWLES, Malcom. *L'apprenant adulte, Vers un nouvel art de la formation*, France, Les éditions d'organisation, 1990.
- LAFORTUNE, Louise. *Dimension affective en mathématiques*, Québec, Éditions Modulo, Collection la spirale, 1992.
- LAFORTUNE, Louise et Lise SAINT-PIERRE. *Aspects métacognitifs de l'apprentissage, Actes du congrès Collèges Célébration 1992*, Association des collèges communautaires du Canada, Association québécoise pour la pédagogie, Montréal, 1992.
- LAFORTUNE, Louise. *Adultes, attitudes et apprentissage des mathématiques*, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 1990.
- LAROSE, Simon et Roland ROY. *Intégration aux études collégiales, Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial, Rapport de recherche*, Cégep de Sainte-Foy, décembre 1994.
- LAROSE, Simon, *et al. Intégration aux études collégiales, Test de réactions et d'adaptation au collégial, Guide d'utilisation*, Cégep de Sainte-Foy, 1991.
- LAROSE, Simon et Roland ROY. *Intégration aux études collégiales, Le programme d'intégration aux études collégiales: problématique, dépistage, intervention et évaluation, Rapport de recherche*, Cégep de Sainte-Foy, février 1993.
- LAROSE, Simon et Roland ROY. *Intégration aux études collégiales, Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque, Rapport de recherche*, Cégep de Sainte-Foy, décembre 1992.
- LAROSE, Simon et Roland ROY, «*Modélisation de l'intégration aux études collégiales*» dans Les Collèges une force vive. Actes du 5^e colloque de l'ARC, Sherbrooke, Association pour la recherche au collégial, 1993.
- LASNIER, François. *La mesure de la réussite scolaire*, Science, technologie et communication, Actes du 7^e colloque de l'ARC, Jonquière, Association pour la recherche au collégial, 1995.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Éducation 2000, Guérin éditeur ltée, Montréal, 1993.

- LENNING, Oscar T. *Variable-Selection and Measurement Concerns*, dans PASCARELLA, E. T., dir., Studying Student Attrition, San Francisco, Jossey Bass, 1982.
- LESSARD-HEBERT, M., et al. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, Édition agence d'Arc inc, Collection «Éducation», 1990.
- LÉVESQUE, Mireille et Danielle PAGEAU. *La persévérance aux études, La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes. Les cheminements scolaires au collégial dans les années 80*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1990.
- MABRY, Corinne et Carlette HARDIN. *From recruitment to matriculation : Meeting the needs of adult students*, Meeting of the American College Personnel Association, Tennessee, USA, 1992.
- MARTINDALE, Cameron J. et al. *Factor Structure of Deterrents to Participation in Off-Duty Adult Education Programs*, Adult Education Quarterly, vol. 39, N° 2, hiver 1989, p. 63-75.
- MERRIAM, Sharan B. *Developmental Issues and Tasks of Young Adulthood* dans DARKENWALD et al, dir., Meeting educational needs of young adults, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- MERRIAM, Sharan B. et Carolyn M. CLARK. *Lifelines : patterns of work, love, and learning in adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collègues pour le Québec du XXI^e siècle*, Bibliothèque nationale du Québec, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales de 1980 à 1989: rapport, Les changement de programme au collégial: changer de cap sans perdre le nord*, Québec, 1992.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Regard sur l'enseignement collégial: indicateurs de l'évolution du système*, Québec, 1993.
- MORAIS, Nicole. *Les principes andragogiques de l'activité éducative*, Faculté des sciences de l'éducation-secteur andragogie, Université de Montréal, 1994.
- MORIN, Hélène et Daniel RIVARD. *L'apprenant adulte en situation d'immersion*, dans «L'enquête» de la créativité. Actes du Colloque de l'ARC, Joliette, Association pour la recherche au collégial, 1994.
- NORDHAUG, Odd. *Adult Education and Social Science : A Theoretical Framework*, Adult Education Quarterly, vol. 38, N° 1, (automne 1987), p. 1-13.
- OUELLETTE, Monique. *Former des adultes en milieu multi-ethnique*, Collection Agora, Beauchemin, Montréal, 1991.

- OUELLETTE, Monique. *Un modèle pédagogique d'éducation des adultes*, Service d'éducation des adultes du Collège André-Laurendeau, DGEC, Gouvernement du Québec, 1986.
- OUELLETTE, Monique. *Pluralisme : un rendez-vous, L'éducation des adultes et les minorités ethniques dans cinq collèges*, Québec, 1993.
- PAILLÉ, Pierre. *L'analyse par théorisation ancrée*, Cahiers de recherche sociologique, N° 23, 1994.
- PALLAS, Aaron M. *Scholling in the course of human lives: The social context of edution and the transition to adulthood in industrial society*, Review of Educational Research, vol. 63, N° 4, 1993, p. 409-447.
- PAPPAS, J. P. et R. K. LORING. *Returning Learners* , dans NOEL *et al.* Increasing Student Retention, San Francisco, Jossey Bass, 1985.
- PAYEURS, Christian. *Formation professionnelle: Éducation et monde du travail au Québec*, Québec, Éditions St-Martin, CEQ, 1991.
- POISSON, Yves. *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1990.
- RENDON, Laura I. *Validating culturally diverse students: Toward a new model of learning and student development*, Innovating Higher Education, vol. 19, N° 1, automne 1994.
- RICHARDSON, John T. E. *Mature students in higher education: I. A literature survey on approaches to studying*, Studies in Higher education, vol. 19, N° 3, 1994.
- RICHTER-ANTION, Donna. *Qualitative Differences Between Adult and Younger Students*, NASPA Journal, vol. 23, N° 3, 1986, p. 58-62.
- ROMANO, Guy. *Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, dans Actes du congrès Collèges Célébration 1992*, Association des collèges communautaires du Canada, Association québécoise pour la pédagogie, Montréal, 1992.
- ROMANO, Guy. *Les préférences pédagogiques des étudiants de niveau collégial; Étude comparative entre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux de l'éducation des adultes*, Collège Francois-Xavier Garneau, juin 1983.
- SANSREGRET, Robert et Albert WENER. *Le roulement de la clientèle et les motifs d'abandon chez les élèves adultes inscrits en formation générale*, Rapport, Service de la formation générale de la CECM, octobre 1993.
- SANSREGRET, Robert et Albert WENER. *Le roulement de la clientèle et les motifs d'abandon chez les élèves adultes inscrits en formation générale*, Sommaire administratif, Service de la formation générale de la CECM, octobre 1993.
- SCHROEDER, Charles C. *New Students, New Learning Styles*, Change, vol. 25, N° 4, 1993, p. 21-26.

- TERENZINI, Patrick T., *et al.* *The transition to college: Diverse students, diverse stories*, Research in Higher education, vol. 35, N° 1, 1994.
- TERRILL, Ronald, et Robert DUCHARME. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1994.
- THERRIEN, Rita et Lise LAVALLÉE. *L'abandon des études chez les adultes*, dans Collèges une force vive, Actes du 5^e colloque de l'ARC, Association de la recherche au collégial, 1993, p. 52-78.
- TINTO, V. *Leaving College*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.
- TINTO, V. *Defining Dropout : A Matter of Perspective*, in PASCARELLA, E. T. dir., *Studying Student Attrition*, San Francisco, Jossey Bass, 1982.
- TINTO, V. *Limits of Theory and Practice in Student Attrition*, The Journal of Higher Education, vol. 53, N° 6, 1982, p. 687-700.
- TRACY, Sandra J. et Ernest M. SCHUTTENBERG, *Exploring Adult Learners' Rationales for Course Interaction Preferences*, Education Quarterly, 36, 1986, p. 142-156.
- TURCOTTE, Claire. *Une formation accessible et adaptée. Qu'en pensent les adultes et le personnel?*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Études et recherches, 1992.
- VALENTINE, Thomas et Gordon G. DARKENWALD. *Deterrents to Participation in Adult Education : Profiles of Potential Learners*, Adult Education Quarterly, p.29-42, vol. 41, N° 1, fall 1990.
- VALOIS, Robert *et al.* *Les adultes et les études collégiales*, Rapport d'étape, traitement des données, Cégep de Rimouski, décembre 1991.
- VIGNEAULT, Marcel. *La pratique études/travail : Les effets?*, Collège Montmorency, PAREA, 1993.
- WAITERS, Josephine. *Tailoring Vocational Education to Adult Needs*, Columbus, Ohio, 1982.
- WATKINS, D. et J. HATTIE. *A Longitudinal Study of the Approaches to Learnings of Australian Tertiary Students*, Human Learnings, N° 4, p. 127-141, 1985.
- WILDEMEERSCH, Danny et Walter LEIRMAN, *The Facilitation of the Life-World Transformation*, Adult Education Quarterly, vol. 39, N° 1, automne 1988, p.19-30.