

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LES BESOINS D'ENCADREMENT STRUCTURÉ DES ÉTUDIANTS INSCRITS À
UN PROGRAMME MENANT À L'OBTENTION D'UNE ATTESTATION D'ÉTUDES
COLLÉGIALES AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LIANE LEVASSEUR

OCTOBRE 2007



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Je désire d'abord adresser des remerciements à la direction et au personnel du Service de la formation continue du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue pour la confiance manifestée et la collaboration apportée tout au long du projet. Plus particulièrement, soulignons la contribution de Monsieur Jocelyn Marcouiller, enseignant et conseiller pédagogique, qui s'est investi à titre de co-animateur des groupes de discussion et de lecteur du rapport de recherche.

Également, je remercie chaleureusement les étudiants qui ont rendu cette recherche possible par leur participation aux groupes de discussion.

Trois professeurs de l'UQAT ont apporté une contribution particulière à la réalisation de ce projet. Je tiens ainsi à remercier Madame Louise Villeneuve, directrice d'études pour cette recherche. Sa confiance, sa disponibilité et sa grande souplesse doivent être soulignées. Aussi, merci à Monsieur Daniel Thomas pour sa rigueur méthodologique et son soutien lors du congé de Madame Villeneuve ainsi qu'à Madame Yvonne Da Silveira pour tous ses bons mots et sa confiance.

Finalement, il m'importe de mentionner le soutien constant de David, mon conjoint, et l'apport positif de mes deux petits soleils, Arianne et Anne-Marie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX	iii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Nos préoccupations et nos observations personnelles	3
1.2 Le contexte de l'éducation des adultes au collégial	3
1.3 Les caractéristiques des étudiants adultes et les difficultés vécues	4
1.4 Un besoin de soutien et d'encadrement	6
1.5 Quelques recommandations d'encadrement des adultes	7
1.6 Notre position du problème	7
1.5.1 La question de recherche	8
1.5.2 Le but et les objectifs de la recherche	8
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	9
2.1 Les difficultés vécues par les étudiants adultes	9
2.2 Les moments de l'encadrement	11
2.3 Les personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement	12
2.4 Le cadre de référence en bref	13

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	15
3.1 Le type de recherche	15
3.1.1 La bonification des données par les entrevues individuelles avec des personnes ressources	17
3.2 Les participants à l'étude	17
3.2.1 La formation des groupes de discussion	17
3.3 La collecte des données	21
3.3.1 Les instruments de la collecte des données	21
3.3.2 Le déroulement des groupes de discussion	21
3.4 L'analyse des données	22
3.4.1 La transcription	22
3.4.2 L'analyse thématique de contenu	23
3.4.3 L'analyse de la conversation	24
3.4.4 La comparaison des groupes	25
3.5 Les limites de la recherche	25
3.5.1 Les avantages et les limites des instruments de recherche	26
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	27
4.1 La dimension 1 : les difficultés vécues par les étudiants	27
4.1.1 Les similarités	27
4.1.2 Les différences entre les groupes	38
4.1.3 La perception des personnes-ressources	41
4.2 La dimension 2 : les moments du cheminement	45
4.2.1 Les similarités entre les groupes	45
4.2.2 La perception des personnes-ressources	46
4.3 La dimension 3 : les personnes-ressources dans l'encadrement	47
4.3.1 Les similarités	47
4.3.2 Les différences entre les groupes	55
4.3.3 La perception des personnes-ressources	60
4.4 La synthèse des résultats de la recherche	64

CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	66
5.1 La dimension 1 : les difficultés vécues par les étudiants.....	66
5.1.1 Les difficultés liées à l'intégration	67
5.1.2 Les difficultés liées à la méthodologie de travail	67
5.1.3 Les difficultés liées au programme et aux cours	68
5.1.4 Les difficultés liées à la gestion personnelle	69
5.1.5 Les préoccupations financières	71
5.1.6 L'hétérogénéité de la classe	71
5.2 La dimension 2 : les moments du cheminement	72
5.2.1 L'encadrement lors de l'intégration au programme	72
5.2.2 L'encadrement des apprentissages	73
5.2.3 Le moment présent	73
5.3 La dimension 3 : les personnes-ressources dans l'encadrement	74
5.3.1 Les enseignants	74
5.3.2 Les pairs	75
5.3.3 Les autres intervenants	75
5.3.4 L'attitude des intervenants	77
5.4 Nos observations et les répercussions de l'étude	77
5.5 Les orientations proposées	78
5.5.1 Un cours de méthodologie et de connaissance de soi	78
5.5.2 L'importante contribution des enseignants	79
5.5.3 Un suivi individuel par des ressources professionnelles	80
5.5.4 Les liens à développer avec le marché du travail	80
5.5.5 Un plan d'action en matière d'encadrement	81
CONCLUSION	82
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	86
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	89
APPENDICE C	
GUIDE DE DISCUSSION AVEC LES ÉTUDIANTS	91

APPENDICE D	
GUIDE DE DISCUSSION AVEC LES INTERVENANTS	93
APPENDICE E	
FICHES SYNTHÈSES DES GROUPES	95
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 1)	96
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 2)	99
Assurance de dommages (AEC) Val-d'Or (groupe 3)	102
Tourisme (AEC) Rouyn-Noranda (groupe 4)	104
Finance et comptabilité informatisée (AEC) Amos (Groupe 5)	107
APPENDICE F	
TABLEAU SYNTHÈSE DE TOUS LES GROUPES	110
BIBLIOGRAPHIE	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Articulation du concept de besoin d'encadrement (Structure conceptuelle inspirée de Bruneau, 1997 ; de Côté-Brisson, 1997 et de Palkiewicz, 1997).....	14
3.1	Portrait des caractéristiques des groupes.....	20
4.1	Indicateurs de la gestion du temps	29
4.2	Indicateurs des préoccupations financières	30
4.3	Indicateurs des préalables en informatique	31
4.4	Indicateurs des sessions condensées	32
4.5	Indicateurs de l'hétérogénéité de la classe	32
4.6	Indicateurs des relations interpersonnelles	33
4.7	Indicateurs de la gestion du stress	34
4.8	Indicateurs des cours d'anglais	35
4.9	Indicateurs de la mémoire	36
4.10	Indicateurs des problèmes avec un enseignant	36
4.11	Indicateurs de la position statique.....	37
4.12	Synthèse des similarités pour les difficultés vécues	37
4.13	Synthèse des différences entre les groupes	41
4.14	Synthèse des difficultés abordées par les personnes-ressources	43
4.15	Comparaison des difficultés relevées par les personnes-ressources avec celles relevées par les étudiants	44

4.16	Difficultés relevées par les étudiants comparées à celles relevées par les personnes-ressources	45
4.17	Indicateurs de l'aide apportée par les enseignants	49
4.18	Indicateurs de l'aide apportée par les conseillers	51
4.19	Indicateurs de l'aide apportée par les pairs	52
4.20	Indicateurs de l'aide apportée par l'organisation	56
4.21	Indicateurs des autres ressources d'aide mentionnées	58
4.22	Synthèse des ressources d'aide relevées par les personnes-ressources	63
4.23	Comparaison des ressources d'aide relevées par les personnes-ressources avec celles relevées par les étudiants	64

RÉSUMÉ

Le but de notre recherche était de décrire les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous voulions spécifiquement répertorier les principales difficultés vécues par les étudiants, déterminer les moments du cheminement scolaire pendant lesquels l'insertion de services d'encadrement serait nécessaire et identifier les personnes-ressources qui sont intervenues dans l'encadrement des étudiants ou les personnes desquelles les étudiants auraient aimé recevoir de l'aide.

Une approche qualitative a été utilisée par le biais d'une méthode d'observation indirecte : le groupe de discussion. C'est ainsi que nous avons tenu 5 groupes de discussion où 62 étudiants sont venus s'exprimer.

Inspiré des écrits de Bruneau (1997), de Côté-Brisson (1997) et de Palkiewicz (1997), le cadre de référence de la recherche a servi de base aux outils de collecte et d'analyse des données. Les données transcrites ont d'abord été traitées selon une analyse thématique et une analyse de la conversation. Les résultats ont ensuite été comparés afin de ressortir les similitudes et les différences selon les groupes. Finalement, afin de bonifier les résultats de la recherche, nous avons tenu des entrevues individuelles avec 4 personnes-ressources.

Notre analyse révèle que parmi les 11 difficultés similaires à la majorité des groupes, celles liées à la gestion personnelle de l'étudiant sont les plus importantes : la gestion du temps apparaît comme la principale difficulté. Les préoccupations financières tiennent aussi une place importante.

Les résultats nous indiquent aussi que les moments pendant lesquels les étudiants vivent plus de difficultés sont la première session en raison des changements liés à l'intégration et la fin des sessions par le cumul de travaux à remettre.

Finalement, les enseignants apparaissent comme étant la personne-ressource la plus significative dans l'encadrement des étudiants. Les conseillers et l'organisation auraient aussi un rôle à jouer dans l'encadrement en offrant un suivi individuel dans le premier cas et en assurant un accès aux ressources dans le second cas. Finalement, les pairs offrent souvent une aide spontanée qui prend une certaine importance.

Mots clés

- Encadrement
- Difficultés
- Besoins
- Étudiant adulte

INTRODUCTION

On considère actuellement le développement de l'éducation des adultes comme un enjeu de société étroitement lié aux besoins d'un marché du travail en mutation : mondialisation de l'économie, nouvelles formes de travail, importance grandissante des technologies et des communications, vieillissement de la population (Ministère de l'Éducation, 2002-1; Marchand, 1997; Deguire, 1996). Cette vision de l'éducation des adultes soulève de nouvelles questions et stimule la recherche de connaissances sur les façons de favoriser la réussite des étudiants. Notre projet de recherche s'inscrit dans cette perspective. Nous nous intéressons particulièrement à l'encadrement des étudiants adultes dans les programmes menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

Les institutions collégiales ont développé au cours des quarante dernières années plusieurs services d'encadrement des étudiants. Actuellement, elles travaillent à consolider ces structures d'encadrement et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue n'y fait pas exception. Toutefois, ces services s'adressent souvent aux jeunes adultes ayant suivi un parcours régulier et qui sont inscrits dans les programmes menant à un diplôme d'études collégiales (DEC). Par une recension d'écrits, nous avons constaté que peu de cégeps ont développé des services d'encadrement destinés aux étudiants adultes inscrits dans un programme d'attestation d'études collégiales (AEC). Pourtant, il semble y avoir un réel besoin.

La recherche rapportée dans ce document est fondée sur ce besoin ainsi que sur un intérêt personnel pour le sujet. Cette recherche avait pour but de décrire les besoins d'encadrement des étudiants inscrits dans un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Une approche qualitative a été utilisée par le biais d'une méthode d'observation indirecte : le groupe de discussion.

Tel que défini dans le cadre de référence, nous sommes partie des difficultés des étudiants pour décrire les besoins d'encadrement. Ces difficultés seront mises en lien avec les moments au cours desquels elles apparaissent et les personnes-ressources qui interviennent pour soutenir l'étudiant. La population de l'étude implique des étudiants inscrits à un programme d'attestation d'études collégiales au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Dans le premier chapitre, la problématique est exposée. Elle mène à la position du problème : question de recherche, but, objectifs et limites. Ensuite, le deuxième chapitre permet de présenter le cadre de référence de l'étude. Le troisième chapitre expose la méthodologie privilégiée pour la recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Ces mêmes résultats sont analysés au cinquième chapitre. Finalement, la conclusion résume la démarche et les principaux résultats de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Nos préoccupations et nos observations personnelles

Depuis 1996, nous travaillons auprès d'étudiants adultes. D'abord comme enseignante en formation professionnelle, ensuite comme conseillère pédagogique au niveau collégial et, depuis quelques années, comme conseillère à la formation générale des adultes. (OK) Ces expériences ont permis de constater que les adultes vivent des difficultés particulières lors d'un retour aux études et qu'ils ont souvent besoin de soutien. Entre autres, nous avons pu remarquer des difficultés et un besoin de soutien en matière de méthodes de travail (prise de notes, préparation aux examens, etc), un manque de préalables (dont une base en mathématiques) et des difficultés à concilier les études et la vie familiale (gestion du temps, émotivité, etc.). En intervenant dans le dossier des mesures d'aide à la réussite du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, nous avons ouvert nos horizons face aux diverses problématiques qui touchent l'encadrement des étudiants et avons apprivoisé certaines formes d'encadrement qui leur sont offertes, telles que le tutorat par les pairs, l'encadrement structuré donné par les professeurs et l'encadrement par les professionnels. Ces observations ont suscité une question : Quels sont les services d'encadrement qui conviennent ou qui pourraient convenir aux étudiants adultes?

1.2 Le contexte de l'éducation des adultes au collégial

La formation et l'éducation des adultes ont connu au cours des dernières années un essor considérable. Alors qu'on comptait environ 8 000 étudiants adultes dans les cégeps du Québec en 1967-1968, ce nombre se stabilisait à 70 000 entre 1985 et 1989 (Conseil des collèges dans Deguire, 1996). En 2003, la population des établissements collégiaux du

Québec totalisait 195 442 étudiants dont 34 467, soit 18%, étaient inscrits en Formation continue (Gouvernement du Québec, 2005) et, de ce nombre, 23 604 poursuivaient un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales. Au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, on retrouve des adultes dans tous les types de formation (Enseignement régulier et Formation continue). Toutefois, une grande proportion d'entre eux se retrouve en Formation continue, dans un programme d'attestation d'études collégiales (AEC) ou dans un cours non-créditable. Lors de la session d'automne 2005, la proportion d'étudiants inscrits en formation continue s'élevait à 14%. 134 élèves étaient inscrits dans un programme d'attestation d'études collégiales, représentant environ 5% du nombre total d'inscriptions au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Les programmes d'attestation d'études collégiales sont d'une durée plus courte qu'un programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) et sont essentiellement composés de cours spécifiques à la discipline ou au champ d'étude. Règle générale, ces programmes courts s'adressent aux étudiants ayant cessé leurs études régulières depuis au moins un an et ils sont souvent subventionnés par Emploi-Québec. En accord avec la définition de l'adulte retenue par Deguire (1996), l'étudiant adulte est une personne qui a interrompu ses études pendant au moins 2 sessions ou une année consécutive. Nous considérons que les personnes inscrites à un programme menant à l'obtention d'une AEC sont des étudiants adultes.

1.3 Les caractéristiques des étudiants adultes et les difficultés vécues

Les conditions d'apprentissage des adultes sont différentes de celles des jeunes (MEQ, 2002-1). Quelques études réalisées auprès d'adultes inscrits aux études collégiales et universitaires (Deguire, 1996 ; Hugues, 1983 ; Kerka, 1989 ; Lynch et Chickering, 1984, cités dans Langevin, 1996; Turcotte et al., 1992), démontrent que la clientèle adulte est hétérogène à différents niveaux dont l'âge, la scolarité antérieure et la situation familiale et que ces différences socio-démographiques auraient des incidences sur l'apprentissage.

Hugues (1983, cité dans Langevin, 1996) ressort trois caractéristiques des étudiants non traditionnels.¹ Selon lui, ils sont responsables d'eux mêmes, ils ont une vie importante à l'extérieur du campus et ont d'autres rôles que celui d'étudiant. Des caractéristiques secondaires sont aussi identifiées : la faible confiance en soi concernant le succès dans les études, l'importance des activités d'apprentissage pratiques (stages), la préférence des méthodes d'évaluation alternatives; la créativité des sujets traités dans les cours [un espace de liberté où l'adulte peut s'exprimer]. Selon nos observations, ces caractéristiques secondaires semblent aussi présentes chez les étudiants adultes du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Deguire (1996 : 97) mentionne que « un étudiant sur trois dans une classe ou un collège vit une situation inconfortable, il présente des difficultés ». Elle indique aussi que les adultes qui participent à un programme subventionné vivent de l'insécurité devant l'intensité de leur programme. De plus, ils constituent souvent des groupes particuliers auquel l'attachement amène un sentiment d'appartenance intense, « c'est l'harmonie ou la guerre ». Ces deux aspects des groupes inscrits à une AEC s'observent aussi dans notre milieu de travail où les étudiants interrogés lors d'entretiens exploratoires en début de parcours et à mi-parcours ont souvent mentionné ces difficultés.

Pinkson (1987, cité dans Langevin, 1996) a examiné, par le biais d'une recension d'écrits, les besoins des étudiants adultes du collégial (25 ans et plus, temps plein ou partiel) et les services pouvant aider à la réussite et au taux de succès qui sont identifiés dans les recherches. Il ressort que les dix plus grands besoins des adultes sont les suivants : exposé oral; mathématiques; lecture rapide; stratégies d'apprentissage; placement; relaxation; connaissance de soi; tests; prise de décisions; localisation de l'emploi près de la maison. Roy (1996) indique quelques-unes des préoccupations particulières des adultes à l'université : le retour aux études après un arrêt plus ou moins prolongé ; la conciliation études – travail – vie familiale (pression très forte à bien performer partout); les contraintes financières particulières; l'intégration parfois difficile dans des classes de jeunes adultes; la vie personnelle hors campus (isolement); l'obligation de réussir (c'est la chance de se sortir d'une situation professionnelle ou personnelle) et le sentiment d'être marginal. Finalement, Ruph (2002) identifie 10 problèmes vécus par les étudiants universitaires : les problèmes de

¹ Pour Hugues (1983), le terme « étudiant non traditionnel » est synonyme du terme étudiant adulte utilisé dans ce document.

confiance en soi, de motivation, de stress, d'impulsivité, d'attention et de concentration, de mémoire, de temps et d'organisation, de compréhension, de communication et de résolution de problème.

Quoi qu'il en soit, on remarque que les apprenants adultes sont touchés par différentes difficultés. Et comment peut-on leur venir en aide ?

1.4 Un besoin de soutien et d'encadrement

Selon Langevin (1996), les institutions d'études postsecondaires ne sont plus à l'heure de l'expansion mais à celle de la consolidation, on veut maintenant améliorer la réussite. Encadrer et soutenir les étudiants se présentent maintenant comme une mission incontournable. D'ailleurs, Bruneau (1997) mentionne aussi que l'encadrement individualisé aurait un effet direct sur la réussite universitaire et la diplomation.

Bruneau (1997 : 289) utilise le terme *encadrement structuré* pour « toute forme d'accompagnement définie préalablement pour aider l'étudiant dans ses études et effectuée en dehors du cadre normal de la formation, c'est-à-dire au delà de l'aide que l'on peut recevoir dans les cours ou des rencontres avec les professeurs ».

Knowles (1990, cité dans Marchand, 1997) situe l'apprenant adulte au centre de son apprentissage, il en est le premier responsable. Ce principe amène souvent les intervenants à assumer, à tort, qu'un adulte est particulièrement capable de se débrouiller seul et de prendre sa place dans l'institution collégiale (Marchand, 1997). On retrouve aussi ce « préjugé » chez certains intervenants dans notre milieu de travail. Dans les faits, il apparaît que les apprenants adultes ont besoin d'un soutien personnalisé lorsqu'ils sont en difficulté (Turcotte et al., 1992). Marchand (1997) va plus loin en affirmant qu'un plan d'intervention spécifique est nécessaire à l'adulte qui vit un problème. La Fédération des Cégeps (2000) mentionne aussi qu'il est important d'assurer un encadrement pédagogique adapté afin de favoriser la réussite scolaire de chacun.

1.5 Quelques recommandations d'encadrement des adultes

Langevin (1996) mentionne que, selon les écrits spécialisés, les étudiants adultes ont de meilleurs résultats et un taux de rétention plus grand lorsqu'ils participent à des programmes de soutien. Plusieurs facteurs situationnels affectent la clientèle adulte qui a besoin de services spéciaux, d'un enseignement adapté et d'une aide financière spécifique. Elle indique aussi, avec Kerka (1989), que la reconnaissance des adultes par l'établissement scolaire est un des facteurs déterminants de leur rétention. Pour Langevin, à l'instar de Barefoot (1995), l'importance accordée à l'adulte en formation est une variable importante de la persévérance scolaire.

Schlossberg, Lynch et Chickering (1989, cités dans Langevin, 1996) recommandent aussi un changement d'attitude des établissements face aux étudiants adultes et à leurs besoins éducatifs. Pour encadrer l'intégration des adultes, ils proposent l'intervention générale suivante : mettre en place un local d'accueil où tous les renseignements peuvent être trouvés par les étudiants adultes ainsi qu'un programme leur permettant de réévaluer leur expérience académique, leur carrière et leur vie avec un soutien professionnel ou de groupe. Hugues (1983, cité dans Langevin, 1996) propose que les programmes d'appoint soient centrés sur la connaissance de soi pour que les étudiants puissent s'ajuster par eux-mêmes en utilisant leurs acquis. D'ailleurs, Pinkson (1987, cité dans Langevin, 1996) recommande des groupes de soutien pour les étudiants adultes. Il rapporte que selon Thon (1984), à cause même de l'indépendance et de la maturité des adultes, les services offerts devraient viser leurs besoins non scolaires. Selon Marchand (1997), l'accueil et l'intégration dans le milieu de formation sont des services qui présenteraient beaucoup d'avantages. Toutefois, elle notait que peu de collèges offraient des services de ce type à leur clientèle adulte.

1.6 Notre position du problème

Après un examen de la situation, aucune recherche ne semble s'être attardée exclusivement aux étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une AEC et à cet effet, la Fédération des cégeps (1999) en a fait la recommandation. Nous croyons aussi qu'il serait intéressant d'effectuer une étude spécifique aux étudiants des programmes

d'attestations d'études collégiales, particulièrement du point de vue de l'encadrement qui leur est offert.

1.6.1 La question de recherche

La question de recherche retenue est la suivante : Quels sont les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue?

1.6.2 Le but et les objectifs de la recherche

Cette recherche a donc pour but de décrire les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Elle vise trois objectifs :

- Répertorier les principales difficultés vécues par les étudiants adultes inscrits à un programme d'AEC;
- Déterminer les moments du cheminement scolaire des étudiants adultes inscrits à un programme d'AEC pendant lesquels l'insertion de services d'encadrement serait nécessaire;
- Identifier les types de personnes-ressources qui sont intervenues dans l'encadrement des étudiants ou les personnes desquelles les étudiants auraient aimé recevoir de l'aide pendant leur cheminement.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

À la suite de la recension des écrits, le cadre de référence établi aborde le problème à partir de trois dimensions : les difficultés vécues par les étudiants adultes, les moments pendant lesquels des services d'encadrement apparaissent nécessaires et les personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement des étudiants.

2.1 Les difficultés vécues par les étudiants adultes

Plusieurs auteurs semblent faire un lien entre les difficultés vécues par les étudiants et leurs besoins d'encadrement (Roy, 1996; Chénier, 1996; Bruneau, 1997; Michaud et Roy, 1997 ; Bégin, 2001). Selon Côté-Brisson (1997), au moment de l'intégration dans un nouveau programme de formation, l'étudiant adulte doit faire face à 4 situations particulières : l'anxiété face à une situation nouvelle, la familiarisation avec son nouvel environnement, la familiarisation avec les règles de fonctionnement et la planification de son projet de formation. Bruneau (1997) propose une typologie des difficultés vécues par les étudiants. Son répertoire relève d'études d'impact effectuées par trois départements de l'UQAM (1994-1996) sur les activités d'encadrement. Ces études qui se voulaient descriptives visaient à répondre aux trois questions de recherche suivantes : L'encadrement structuré répond-il à des besoins précis? Pour quels types de problèmes ou de difficultés l'étudiant consulte-t-il? Ces pratiques d'encadrement (tutorat et monitorat) donnent-elles des résultats significatifs? Plusieurs stratégies de collecte de données ont été utilisées : entrevues semi-dirigées avec les tuteurs, les professeurs, les coordonnateurs de cours, les directeurs de département; observation participante discrète de séances de monitorat; questionnaires aux étudiants

utilisateurs de ces services; analyse de contenu des projets d'encadrement, des entrevues et de l'examen blanc (fictif) que l'on a passé au département de danse; analyse statistique des résultats des étudiants inscrits aux cours desservis par le programme de monitorat.

Trois types de problèmes ont été identifiés par Bruneau (1997) : la formation de base et les préalables qui se réfèrent à la méthodologie de travail de l'étudiant (comprendre un texte spécialisé, rédiger un plan de travail et un texte, effectuer une recherche en bibliothèque) ; le contenu du programme et des cours c'est-à-dire la compréhension du contenu, des exigences et des attentes et évaluation de l'investissement requis ; la gestion du programme d'études, à savoir, la gestion du temps, du stress, le maintien de l'estime de soi et la gestion du cheminement.

Ainsi, la première dimension de notre cadre de référence concerne les difficultés vécues par les étudiants. On y distingue quatre catégories de difficultés. La première catégorie est celle comprenant les difficultés liées à l'intégration. Elles sont de trois ordres : la familiarisation de l'étudiant avec le nouvel environnement qu'est l'établissement collégial et la classe, la familiarisation de l'étudiant avec la structure et les règles de l'institution et l'établissement de relations interpersonnelles. La deuxième catégorie englobe les difficultés liées à la méthodologie de l'étudiant. Elles peuvent concerner la compréhension des textes, la rédaction d'un travail, la recherche en bibliothèque, la prise de notes et la préparation des examens (l'étude). La troisième catégorie contient les difficultés liées au programme et aux cours. On y retrouve le contenu et les exigences du programme d'études, les critères et les exigences des professeurs et l'investissement requis par le programme. Finalement, la quatrième catégorie est celle qui inclut les difficultés liées à la gestion personnelle de l'étudiant : la gestion du temps, la gestion du stress, le maintien de l'estime de soi et la gestion du cheminement font partie de cette catégorie.

On peut supposer que les difficultés vécues par les étudiants ne sont pas les mêmes tout au long de leur parcours de formation. Palkiewicz (1997) mentionne que les besoins des étudiants évoluent au fil de leur cheminement académique et qu'il faut considérer le fait qu'il n'existe pas de formule « toute faite » qui répondrait à l'ensemble des besoins des étudiants. Il faut plutôt miser sur l'interrelation de plusieurs activités, comme le souligne Tinto (1990). De ce fait, on peut ressortir certains moments dans l'encadrement des étudiants.

2.2 Les moments de l'encadrement

Quelques auteurs trouvent important de distinguer certains moments de l'encadrement des étudiants. Ainsi, dans un article qui traite du partenariat entre les services aux étudiants et le secteur académique dans l'encadrement des étudiants de l'Université de Sherbrooke, Michaud et Roy (1997) parlent de *points d'insertion*. Il s'agit de moments précis où il apparaît important d'insérer des services d'encadrement. Ces moments varient notamment selon le cheminement, la maturation personnelle et le cycle d'études. Les auteurs en dénotent cinq : la préadmission, l'accueil, la fin de la première année (remise en question), la 2^e année d'études dans le programme et la 3^e année (fin d'études). Guindon (1995), mentionne aussi cinq moments dans le cheminement d'un étudiant adulte à l'université. Pour lui, le premier trimestre du programme d'études constitue une période d'adaptation où se retrouvent plusieurs difficultés. D'ailleurs, pour Bégin (2001), le premier trimestre d'études représente souvent une expérience laborieuse pour les adultes. Il distingue 5 phases d'adaptation dans ce premier trimestre : la première semaine de cours, la deuxième semaine de cours, le milieu du trimestre (de la 5^e à la 8^e semaine), la période intermédiaire et la fin du trimestre (les 3 dernières semaines). De son côté, la Fédération des cégeps (1999) distingue trois catégories (moments) de mesures d'encadrement : les mesures de soutien avant l'entrée au collège, les mesures de soutien à l'entrée au collège pour favoriser la transition secondaire-collégial ainsi que les mesures en cours de cheminement.

Nous croyons important de tenir compte de cette dimension, de connaître les moments et de les mettre en lien avec les autres dimensions. Ces moments nous apportent des informations importantes pour déterminer les besoins d'encadrement structuré.

Palkiewicz (1997) apporte un bon éclairage sur les moments d'encadrement. Le but de son article est de présenter certains constats tirés de l'analyse d'un ensemble exhaustif de documents sur l'encadrement des étudiants universitaires de 1^{er} cycle. Cette documentation comprend plusieurs écrits et comptes rendus d'expériences d'encadrement, de données sur l'abandon des études, sur la persévérance et sur les besoins des étudiants ainsi qu'un relevé des activités d'encadrement mises en place à l'UQAM (relevé réalisé au printemps 1995). Elle distingue deux moments dans l'encadrement des étudiants. Le premier est *l'encadrement de l'intégration* (ou l'immersion) dans le nouveau milieu scolaire. Il « vise principalement à faciliter cette transition en informant l'étudiant des ressources auxquelles il a

accès, en lui donnant une vue globale du processus de formation et en favorisant l'établissement de relations interpersonnelles » (Palkiewicz, 1997 : 38). Le second est *l'encadrement des apprentissages* en cours de formation (ou l'encadrement pédagogique). Il « représente donc l'utilisation d'activités mettant l'accent sur l'intégration des apprentissages, processus dans lequel l'étudiant doit être engagé de façon active et qui l'entraîne, de façon progressive, à développer son autonomie et sa responsabilisation » (Palkiewicz, 1997 : 40). Ce sont ces moments qui serviront de catégories pour notre étude, soit l'encadrement de l'intégration et l'encadrement des apprentissages.

Ces moments seront mis en lien avec les difficultés vécues par les étudiants. De plus, pour une description plus détaillée des besoins d'encadrement des étudiants, nous tenterons de connaître quelles sont les personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement.

2.3 Les personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement

Des pratiques observées et des expériences menées dans les cégeps québécois (Comeau, 2003 ; Dufour et l'Heureux, 2003 ; Dumais et Dubois, 2003 ; Thibault, 2003) indiquent différentes personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement des étudiants. Également, des études dans les institutions d'études postsecondaires viennent appuyer ces observations (Palkiewicz, 1997 ; Bruneau, 1997 ; Désy, 1996 ; Villeneuve, 2001 ; Michaud et Roy, 1997). Les personnes-ressources identifiées par ces auteurs et ces conférenciers peuvent se regrouper en trois catégories relevées par Palkiewicz (1997) : les enseignants, les pairs et les autres intervenants. C'est à partir de l'analyse de documents sur l'encadrement des étudiants universitaires de 1^{er} cycle (décrite précédemment dans ce document) que Palkiewicz ressort sa catégorisation.

Les enseignants sont le plus souvent des membres du corps professoral qui enseignent à l'étudiant concerné, mais il peut arriver qu'il s'agisse d'un enseignant d'un autre groupe d'étudiants. Ils entretiennent souvent une relation d'encadrement en lien avec la discipline, les cours, le programme et ils agissent sur l'intégration sociale et pédagogique de l'étudiant. Les pairs sont des étudiants collègues de classe ou des étudiants plus avancés dans leurs études (Palkiewicz parle alors de quasi-pairs). Ils ont un rôle d'intermédiaire entre l'étudiant

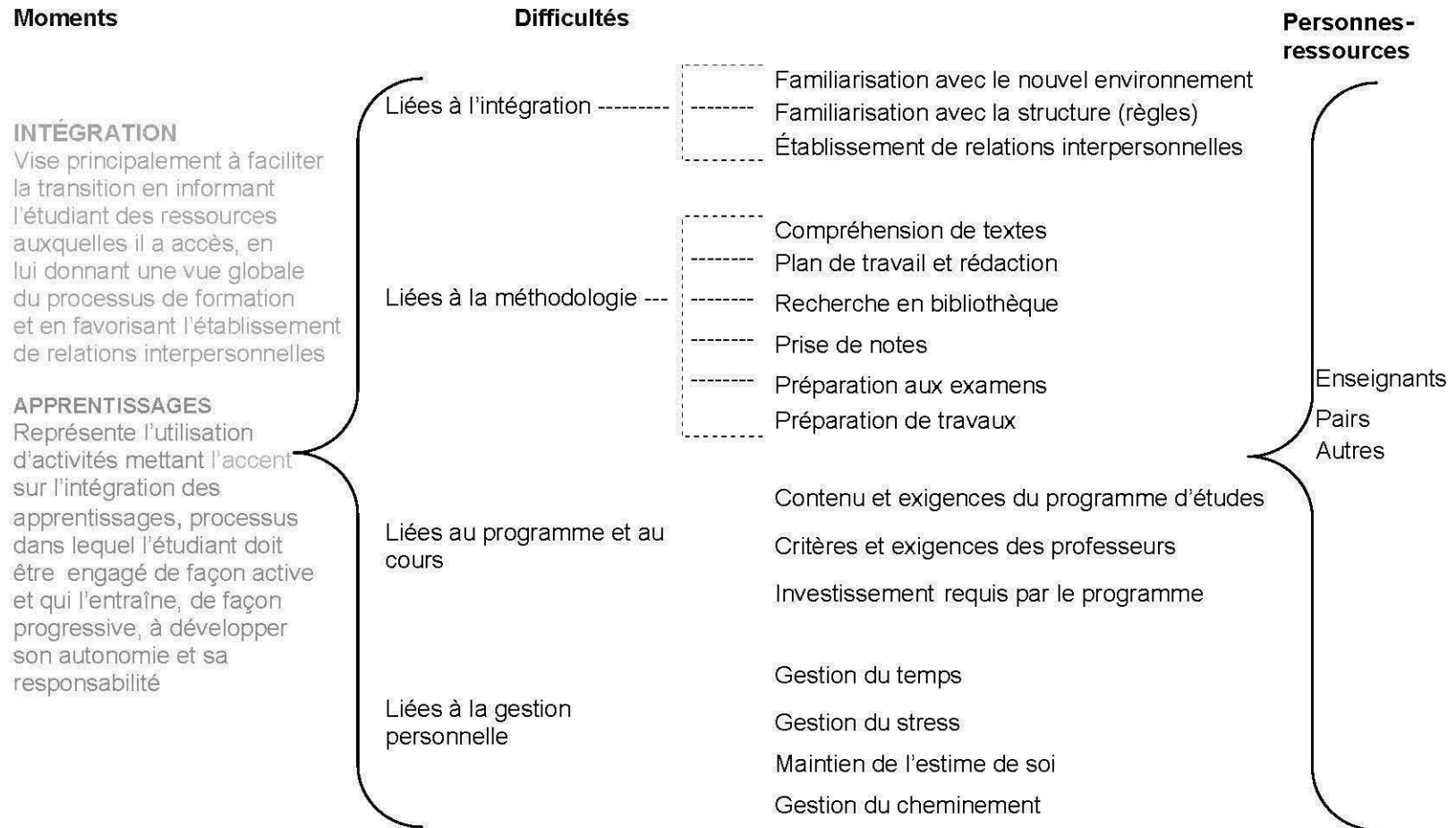
et son milieu (dans le cas du parrainage au moment de l'intégration) ou entre l'étudiant et la discipline (dans le cas du tutorat au moment des apprentissages). Les autres intervenants regroupent principalement des professionnels engagés pour offrir des services d'encadrement (orientation, intégration, supervision, etc.).

Toujours selon Palkiewicz (1997), le choix du type d'intervenant dans un programme d'encadrement dépend de plusieurs facteurs dont la définition des besoins spécifiques de l'étudiant. Comme nous nous attardons à la description des besoins d'encadrement, nous croyons que les personnes-ressources sont la troisième dimension importante dont on doit tenir compte. Inspirée de Palkiewicz, cette dimension nous permettra de déterminer quelles sont les ressources les plus souvent utilisées par les étudiants et/ou celles auxquelles ils aimeraient avoir accès.

2.4 Le cadre de référence en bref

À partir des descriptions de Palkiewicz (1997), de Côté-Brisson (1997) et de Bruneau (1997) exposées plus haut, nous avons construit le cadre de référence de la recherche. Le tableau 2.1 de la page suivante permet de visualiser l'articulation du concept de besoin d'encadrement tel que nous l'entendons dans ce projet ainsi que les trois dimensions du concept, soit les moments de l'encadrement, les difficultés vécues par les étudiants et les personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement.

Tableau 2.1 Articulation du concept de besoin d'encadrement
 (Structure conceptuelle inspirée de Bruneau, 1997 ; de Côté-Brissou, 1997 et de Palkiewicz, 1997)



CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour la recherche. Dans un premier temps, le type de recherche choisi est exposé. Ensuite, les participants à l'étude sont décrits. Dans un troisième temps, on présente la manière dont la collecte de données a été effectuée. Une quatrième subdivision permet de décrire la méthode utilisée pour l'analyse des données. Finalement, les avantages et les limites de la méthode et des instruments de recherche sont proposés.

3.1 Le type de recherche

Le but de la recherche est d'identifier les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Il s'agit d'une étude descriptive utilisant une approche qualitative dont les données sont recueillies par le biais d'une méthode d'observation indirecte : le groupe de discussion.

D'après Gauthier (2003), la structure descriptive a pour but essentiel de décrire un état pour documenter de façon fiable une situation. Elle diffère de l'approche exploratoire par l'utilisation non plus d'un seul cas ou d'un petit nombre, mais de plusieurs. Selon Deslauriers et Kerisit (1997), une recherche descriptive pose la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes); par la précision des détails, elle fournit des informations contextuelles qui peuvent servir de base à des recherches explicatives plus poussées. Pour ces mêmes auteurs (Deslauriers et Kerisit, 1997), un des aspects de la recherche qualitative consiste à analyser des données qualitatives telles les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, le

sens de l'action et des phénomènes. Puisque nous voulons partir des acteurs afin de connaître leur expérience et leurs perceptions, nous croyons qu'il s'agit d'une approche appropriée.

Les données ont été recueillies par observation indirecte. Plus précisément, nous avons utilisé le groupe de discussion aussi appelé *focus group*. Deslauriers (1991) mentionne que le groupe de discussion permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire. Il permet aussi la prise en compte des interactions sociales (Duchesne et Haegel, 2004). Pour Simard (1989), les termes *focus group* et *groupe de discussion* sont synonymes. Ils peuvent être définis comme une méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à recruter des groupes de six à douze personnes répondants à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes de l'étude et à en faire une analyse-synthèse permettant de relever les principaux messages-clés émis par les participants de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon.

Les étudiants ont été rejoints dans leur milieu d'études puisque l'information a été recueillie par l'étudiante chercheure, avec la collaboration d'un conseiller pédagogique du collège, sur les lieux du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Une première approche a été effectuée auprès des conseillers en formation afin de leur expliquer le but et le déroulement de la recherche et de cibler les enseignants qui pourront nous apporter leur aide. Ces enseignants ont ensuite été rencontrés. Un résumé du projet de recherche leur a été présenté et nous avons demandé leur collaboration pour le recrutement des étudiants et le moment de la rencontre. Tous les enseignants rencontrés ont accepté de collaborer à l'étude. Pour chacun des groupes, nous avons ensuite effectué une présentation en classe afin d'expliquer aux étudiants le but de l'étude, son déroulement et les attentes de l'étudiante chercheure. Pour Deslauriers (1991), le sujet doit connaître les objectifs poursuivis par le chercheur avant de s'engager, il doit savoir ce que le chercheur attend de lui et ce qu'il entend faire avec les renseignements. Il doit aussi savoir qu'il a le droit à la confidentialité. Un formulaire de consentement, présenté sous l'appendice A, a été signé par les participants volontaires. Immédiatement après la présentation, les *focus groups* se sont déroulés dans un autre local, pendant les heures de cours.

3.1.1 La bonification des données par les entrevues individuelles avec des personnes-ressources

Afin de bonifier les données, des entrevues individuelles ont été réalisées avec des personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement des étudiants dans le but de connaître leur perception. Nous avons choisi d'interroger deux enseignants et deux conseillers en formation puisque ce sont les intervenants les plus près des sujets de l'étude. Les thèmes abordés sont les mêmes qu'avec les groupes d'étudiants afin que les résultats puissent être comparés.

3.2 Les participants à l'étude

La population de l'étude est constituée des étudiants inscrits à un programme d'attestation d'études collégiales dans l'un des trois campus (Amos, Rouyn-Noranda et Val-d'Or) ou dans l'un des deux centres de formation continue (La Sarre et Ville-Marie) du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Le contexte de la Formation continue fait en sorte que des programmes de durée variable débutent à des dates variables échelonnées sur cinquante-deux semaines. À l'instar de Krueger (1998), nous avons tenu nos groupes de façon rapprochée, soit entre le 15 mars et le 26 avril 2006. Au cours de cette période, cinq classes étaient en formation.

3.2.1 La formation des groupes de discussion

Pour Lecompte et Preissle (1993, cités dans Savoie-Zajc, 2000), l'échantillon peut être formé à partir de groupes naturels, c'est-à-dire un groupe, une association qui existe indépendamment de l'étude, telle qu'une classe. Il peut aussi être formé à partir de groupes artificiels, tel qu'un sous-ensemble formé par le chercheur. Nous avons formé des groupes naturels, c'est-à-dire que nous avons choisi nos groupes parmi les classes des étudiants en formation lors de la collecte de données. Ainsi, les seuls critères d'échantillonnage étaient les suivants : être inscrit à un programme menant à l'obtention d'une AEC au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (formation en cours) et faire partie des groupes retenus. Un questionnaire a

été utilisé pour recueillir les informations générales de l'échantillon. Il a été rempli par les participants à la fin des groupes de discussion. Il est présenté sous l'appendice B.

Les groupes que nous avons constitués sont au nombre de cinq. Les deux premiers sont formés d'étudiants au programme de Techniques d'intervention en milieu carcéral du campus d'Amos. La durée de leur formation s'étendait du 16 janvier 2006 au 27 avril 2007. Lorsque nous les avons rencontrés, ces étudiants en étaient à leur neuvième semaine de formation (à leur première session d'études dans ce programme). Étant donné le nombre élevé d'étudiants dans ce programme, nous avons scindé le groupe en deux de façon relativement aléatoire, c'est-à-dire que notre seul critère était de garder une représentation égale d'hommes et de femmes dans chacun des groupes.

Ainsi, le groupe 1 de notre étude est formé de onze étudiants du programme de Techniques d'intervention en milieu carcéral du campus d'Amos. Ce groupe est composé de personnes relativement jeunes, la moyenne d'âge étant de vingt-cinq ans. La majorité d'entre elles ont déjà été engagées dans un programme d'études collégiales ou universitaires. Plus de la moitié des membres du groupe travaillent à temps partiel en poursuivant leurs études. Également, la plupart d'entre eux ont un revenu familial brut inférieur à 20 000\$ et peu d'entre eux sont parents. Les femmes et les hommes y sont répartis de façon presque égale.

Le groupe 2 est formé de douze étudiants du même programme de Techniques d'intervention en milieu carcéral du campus d'Amos. La moyenne d'âge du groupe est de vingt-huit ans. Les caractéristiques de ce groupe s'apparentent à celles du groupe 1, tant au niveau de la répartition des hommes et des femmes, que du niveau de scolarité atteint ainsi que de la situation familiale et du revenu. Le seul élément distinct avec le groupe 1 est que la majorité des étudiants de ce groupe sont sans travail.

Le groupe 3 est composé de quinze étudiants au programme d'Assurance de dommages du campus de Val-d'Or. Cette formation se déroulait entre le 29 mars 2005 et le 31 mars 2006. Au moment de la tenue du groupe de discussion, les participants étaient en fin de programme. En fait, il ne restait que deux semaines de formation à compléter. Ce groupe est très majoritairement composé de femmes, sans emploi et la plupart d'entre elles sont mères. La moyenne d'âge est de quarante-trois ans. Environ la moitié des participants de ce groupe

ont déjà été inscrits à un programme d'études collégiales ou universitaires. Dans plusieurs cas, le revenu familial brut dépasse les 30 000\$.

Le groupe 4 est formé de douze étudiants au programme de Tourisme du campus de Rouyn-Noranda. Ce programme d'études se déroulait entre le 13 février 2006 et le 16 février 2007. Lors de la rencontre, ils en étaient donc à leur neuvième semaine de formation. Les participants sont huit femmes et quatre hommes et plus de la moitié ont déjà l'expérience des études collégiales ou universitaires. La moyenne d'âge de ce groupe est de trente-huit ans et plus de la moitié des participants sont parents. Une seule personne travaille à temps partiel en poursuivant ses études. Finalement, la plupart de ces participants ont un revenu familial brut de moins de 20 000\$.

Le groupe 5 est formé de douze participants inscrits au programme de Finance et comptabilité informatisée au campus d'Amos. Ce programme avait débuté le 17 octobre 2005 et se terminait le 20 octobre 2006. Le groupe était donc à mi-parcours. Très majoritairement composé de femmes, la plupart des participants sont parents et ils sont tous sans travail au moment de leur formation. La moyenne d'âge est de trente-quatre ans. La moitié des participants de ce groupe ont déjà été inscrits à un programme d'études postsecondaires. Un grand nombre d'entre eux ont un revenu familial brut qui excède les 50 000\$.

Il est à noter qu'une autre classe était en formation lors de la collecte des données. Il s'agissait d'un groupe inscrit au programme de Représentation commerciale du campus de Val-d'Or. Ce groupe n'a pas été retenu pour l'étude, car ces étudiants ont débuté leur formation en avril 2006. Selon nous, ces étudiants avaient trop peu d'expérience pour pouvoir nous parler de leurs difficultés et ils n'auraient pas su répondre à toutes les questions.

Le tableau 3.1 de la page suivante permet de visualiser un portrait des caractéristiques de tous les groupes.

Tableau 3.1 Portrait des caractéristiques des groupes

	Techniques d'intervention en milieu carcéral (gr. 1)	Techniques d'intervention en milieu carcéral (gr. 2)	Assurance de dommages (gr. 3)	Tourisme (gr. 4)	Finance et comptabilité informatisée (gr. 5)	
Campus	Amos	Amos	Val-d'Or	Rouyn-Noranda	Amos	
Date de l'entrevue	15 mars 2006	15 mars 2006	17 mars 2006	12 avril 2006	26 avril 2006	
Nombre de participants	11	12	15	12	12	
Sexe	Féminin :	6	6	12	8	11
	Masculin :	5	6	3	4	1
Âge	Min :	19 ans	18 ans	25 ans	22 ans	19 ans
	Max :	29 ans	47 ans	59 ans	55 ans	46 ans
	Moyenne :	25 ans	28 ans	43 ans	38 ans	34 ans
Scolarité	Sec.4 ou moins :	1	2	1	2	1
	Sec.5 complété :	3	2	6	3	4
	Études collégiales* :	4	7	6	5	6
	Études universitaires* :	3	1	2	2	0
Situation familiale	Célibataire :	4	5	1	3	1
	En couple, sans enfants :	4	5	4	2	1
	En couple, avec enfants :	2	2	6	4	6
	Famille monoparentale :	1	0	4	3	3
Situation de travail	Sans travail :	5	9	14	11	11
	Travail à temps partiel :	6	3	1	1	0
Revenu familial brut	Moins de 20 000\$:	8	7	3	8	4
	Entre 20 001\$ et 30 000\$:	1	3	2	0	0
	Entre 31 001\$ et 40 000\$:	1	2	2	0	1
	Entre 41 001\$ et 50 000\$:	0	0	3	1	1
	51 001\$ et plus :	1	0	5	3	5

* Études partielles ou complétées

3.3 La collecte des données

3.3.1 Les instruments de la collecte des données

Tel que suggéré par Geoffrion (2003), nous avons utilisé un guide de discussion qui résume les principaux thèmes et indique l'ordre provisoire et la durée approximative de discussion de chaque thème. Ce guide comprend aussi une série de questions complémentaires qui ont été utilisées au besoin pour bonifier la discussion. Le guide de discussion, présenté sous l'appendice C, a été validé avant les premiers *focus group* avec un groupe d'étudiants de la population visée. En fait, ce prétest a eu lieu en mai 2005. Les données recueillies lors du prétest n'ont pas été utilisées pour la rédaction du présent rapport de recherche.

Pour ce qui est des entrevues individuelles avec des intervenants dans l'encadrement des étudiants, le guide de discussion (voir appendice D) comprend une série de dix questions ou thèmes.

Il est aussi à noter que les discussions de groupe ont été enregistrées afin de permettre aux animateurs de bien se concentrer sur le déroulement des entretiens et de ne pas perdre d'informations importantes.

3.3.2 Le déroulement des groupes de discussion

D'une durée d'environ 2 heures, les discussions de groupe se sont déroulées en trois temps : une phase d'introduction, une phase de discussion et la conclusion de l'entrevue (Geoffrion, 2003). La phase d'introduction avait pour but d'accueillir les participants, de bien leur expliquer l'objectif et le déroulement de l'entrevue et de créer une atmosphère propice à la discussion. Pendant la phase de discussion, nous sommes passés des thèmes les plus généraux vers des thèmes plus précis, en prenant soin de débiter avec une question visant à réchauffer l'atmosphère. Tel que recommandé par Duchesne et Haegel (2004), la tenue du groupe de discussion a été planifiée dans des salles calmes, spacieuses, faciles d'accès,

dans lesquelles les chaises des participants ont été disposées autour d'une table. Une collation a été servie comme suggéré par Morgan (1998-2).

Pendant les discussions, le rôle de l'animatrice (l'étudiante chercheure) a été d'amorcer les sujets de discussion et d'intervenir afin de recentrer les participants sur l'objectif, au besoin. L'animation du groupe 1 a été assurée par l'étudiante chercheure seule. Pour les groupes 3, 4 et 5, un co-animateur (un conseiller pédagogique du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue) avait pour rôle de soutenir l'animatrice, de prendre des notes et de participer au retour avec l'animatrice. Ce même co-animateur a pris en charge l'animation du groupe 2. Les animateurs ont dû faire preuve d'une attention soutenue et exprimer subtilement leur désir de comprendre (Geoffrion, 2003). Conscients du biais ou de l'influence qu'ils pourraient avoir, la chercheure et son assistant ont été alertes à ne pas être *interventionnistes* par leur connaissance du milieu et de la problématique.

3.4 L'analyse des données

Pour Deslauriers (1991), il revient à chaque chercheur d'adopter l'une ou l'autre façon de coder les données, ou de développer son propre système. L'important est de produire efficacement une recherche valable, vraie et pertinente. L'analyse des données de cette recherche a été effectuée en trois temps. D'abord, à la suite de chacun des *focus groups*, certains points clés de la discussion ont été notés : principaux thèmes abordés, réactions, éléments de communication non verbale, moments plus émotifs, etc. Ensuite, les bandes sonores ont été écoutées et les informations ont été transcrites.

3.4.1 La transcription

La technique de transcription utilisée a été inspirée de Labrie (1982) pour qui un procédé d'édition discret, laissant le texte à sa coulée naturelle, et donnant au lecteur une impression de familiarité, semble le meilleur moyen de permettre un accès direct et attentif au contenu. Ainsi, l'arrangement physique du texte a été fait par la chercheure. Elle s'est servie des pauses, des intonations et des hésitations pour introduire une ponctuation dans le texte de transcription.

Également, les tics verbaux tels que « i dit », « tsé », etc. ainsi que les répétitions inutiles ont parfois été retranchées lors de la retranscription. Toutefois, par mesure de prudence pour une première analyse, la première édition a été conservée par la chercheuse.

Finalement, les noms des participants ont été changés par des pseudonymes tout au long du texte et les noms des personnes-ressources ont été changés par leur fonction.

3.4.2 L'analyse thématique de contenu

À la suite de la transcription, une analyse qualitative de contenu a été effectuée par l'étudiante chercheuse. L'analyse qualitative du contenu interprète ce qui est dit explicitement à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant des particularités spécifiques (Landry, 1997).

Nous avons donc d'abord ressorti des unités thématiques, c'est-à-dire ce que Landry (1997) nomme des « noyaux de sens », dont la présence ou la fréquence permettront de faire des inférences. Ces unités thématiques se réfèrent ensuite à une des catégories de la grille d'analyse bâtie par la chercheuse sur la base du cadre de référence de la recherche.

Pour Landry (1997), les catégories doivent posséder les trois qualités suivantes : l'exclusion mutuelle, la fidélité (des personnes différentes doivent pouvoir comprendre de la même façon de manière à classer de la même façon les mêmes observations) et la pertinence (catégories adaptées au matériel étudié ainsi qu'aux objectifs du chercheur). Pour assurer la pertinence de l'analyse, nous avons développé tous les instruments de collecte et d'analyse de données conjointement sur la base du cadre de référence de la recherche (voir appendices C et D). La réalisation d'un pré-test a permis d'atteindre quatre objectifs : la vérification de la définition des règles de codification ; la pertinence de l'unité d'analyse et des catégories ; l'exclusion mutuelle des catégories analytiques ; la fidélité des règles de codification (Landry, 1997).

La même méthode d'analyse des données a servi pour tous les groupes de discussion et les entrevues individuelles. Les groupes de l'échantillon ont ainsi été comparés lors de

l'analyse et par la suite, ils ont été comparés aux données recueillies lors des entrevues individuelles avec des personnes-ressources.

3.4.3 L'analyse de la conversation

Cette analyse vient compléter l'analyse thématique de contenu en permettant de « hiérarchiser » les thèmes. Ainsi, on a pu relever les thèmes qui ont pris une grande place dans la conversation pour une ou plusieurs des raisons suivantes (en ordre d'importance).

- 1) La fréquence : selon Krueger (1998), il est important de tenir compte de la fréquence à laquelle un thème est abordé dans une entrevue de groupe. Pour nous, il s'agit du premier critère pris en compte.
- 2) L'étendue : c'est en fait ce que Krueger (1998) appelle « extensiveness », et qui permet de relever les thèmes abordés par plus d'un participant et de leur accorder plus de poids.
- 3) L'accord entre les participants : pour l'analyse nous avons aussi tenu compte de l'accord entre les participants à propos des thèmes abordés.
- 4) La distance : selon Krueger (1998), les réponses spécifiques et basées sur une expérience personnelle doivent avoir plus de poids que les réponses vagues et impersonnelles. De cette façon, on peut aussi évaluer l'enracinement dans l'expérience du participant (Laperrière, 1987). Il s'agit d'une donnée importante à considérer dans l'analyse (Geoffrion, 2003). À l'instar de Vaughn, Schumm et Sinagub (1996), nous avons accordé une importance particulière aux temps des verbes (présent vs conditionnel) et aux pronoms personnels utilisés (je vs ils).
- 5) L'intensité de la conversation : l'intensité de la conversation réfère aux émotions des participants (Krueger, 1998). Vaughn, Schumm et Sinagub (1996) insistent aussi sur l'importance de tenir compte de l'intensité des réactions des participants lorsqu'ils abordent un thème. Le degré d'intensité ressenti

par les participants à certains moments de la conversation fait de certains thèmes des « moments-clés » de la discussion et constitue une donnée importante (Geoffrion, 2003).

- 6) Les liens avec d'autres thèmes : Ghiglione, Beauvais, Chabrol et Trognon (1980) soulignent l'importance de tenir compte des probabilités qu'ont deux ou plusieurs thèmes de se succéder dans un discours donné. Nous avons donc tenté de marquer les thèmes qui se succèdent ou qui sont abordés ensemble. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) parlent de « recouvrements » entre les thèmes.

Pour chacun des groupes de discussion, un tableau a été construit sur la base de ces critères afin de comparer les thèmes. Ce tableau a aussi permis de visualiser les liens à établir entre les thèmes à partir de la conversation.

C'est à la suite de cette analyse qu'on a pu constituer une fiche descriptive des résultats pour chacun des groupes de discussion. Ces fiches sont présentées à l'appendice E.

3.4.4 La comparaison des groupes

Pour Krueger (1998), l'analyse est un processus de comparaison. Ainsi, les similarités et les différences entre les groupes ont été ressorties et le tableau synthèse est présenté à l'appendice F.

3.5 Les limites de la recherche

La principale limite de cette recherche concerne la généralisation des résultats. Suivant Geoffrion (2003), il semble risqué de généraliser les conclusions à cause du nombre réduit de participants qui est non statistiquement représentatif de la population des cégépiens. Mais les résultats jetteront un éclairage sur les besoins de cette population estudiantine et des services qui peuvent leur être offerts.

De cette première limite découle celle de ne pas pouvoir faire une analyse croisée des données. Les groupes interrogés sont restreints et hétérogènes et ils ne partagent pas nécessairement les mêmes préoccupations en raison de leur domaine d'études, de leur parcours scolaire, de la gestion individuelle de leurs études ou de leur vie personnelle. Cette limite a pour effet que nous ne pouvons qu'avancer des hypothèses ou poser certaines questions.

3.5.1. Les avantages et les limites des instruments de recherche

Zelditch (1968, cité dans Deslauriers et Kerisit, 1997) propose deux grands critères pour juger de la validité des instruments de collecte de données en recherche qualitative : la capacité des instruments d'apporter les informations voulues et l'efficacité de ces instruments (rentabilité par rapport au temps, au coût et à l'accessibilité). Nous croyons que les guides de discussion ont apportés les informations voulues puisqu'ils ont été construits à partir du cadre de référence et ils ont été développés concurremment avec la grille d'analyse.

Bien que les étudiants plus avancés dans leur processus de formation risquent d'avoir moins de souvenirs de leur intégration dans le programme, les groupes de discussion nous ont amenés à connaître les expériences et les perceptions des sujets de façon assez approfondie en permettant aux participants de réfléchir, de se rappeler, de modifier un jugement et de donner une opinion plus nuancée.

Un autre avantage des groupes de discussion est de permettre de tenir compte de la nature sociale des interactions entre les gens (Geoffrion, 2003). Cependant, la dynamique de groupe peut aussi avoir des effets négatifs comme la tendance de certains participants à se rallier trop facilement au groupe, par exemple (Geoffrion, 2003).

Une première limite de ce dispositif concerne l'importance de la relation d'échange lors de la discussion de groupe. Une attention particulière a donc été accordée à l'attitude de l'étudiante chercheuse lors de la présentation en classe et des entrevues afin d'assurer la création d'un climat de confiance et de ne pas influencer les discussions par ses opinions personnelles. Pour Deslauriers (1991), il est important que le chercheur possède des habiletés dans l'animation de groupe.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objet de ce chapitre est de présenter les résultats de la recherche. Ainsi, les thèmes sont présentés selon les trois dimensions du cadre de référence : la dimension des difficultés vécues par les étudiants; la dimension des moments du cheminement et la dimension des personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement. Une quatrième subdivision permet de faire la synthèse du chapitre.

Pour chacune des trois dimensions du cadre de référence, les similarités entre les groupes sont d'abord relevées. Par la suite, les principales différences entre les groupes sont ressorties. Finalement, pour chacune des dimensions, la perception des personnes-ressources recueillie par le biais d'entrevues individuelles est mise en lien avec celle des étudiants dans le but de bonifier les données.

Des extraits d'entrevue, choisis par leur représentativité au thème et aux propos des participants, ont été insérés au texte pour illustrer la présentation des données et l'analyse des résultats.

4.1 La dimension 1 : les difficultés vécues par les étudiants

4.1.1 Les similarités

Les thèmes relevés par la majorité des groupes (trois ou plus) sont considérés comme des similarités entre les groupes. Ainsi, chacun de ces thèmes est présenté et illustré avec des extraits choisis des discussions. Également, pour éclairer la description de chacun des thèmes, un tableau expose la fréquence, l'étendue, l'accord et l'intensité pour chacun des groupes. Ces indicateurs sont définis au chapitre 3. Voici l'échelle utilisée pour les indicateurs dans chacun des tableaux 4.1 à 4.11 présentés au cours des pages suivantes :

1. La fréquence est exprimée par le nombre de passages concernant le thème.
2. L'étendue représente le nombre de personnes qui ont abordé le thème.
3. Trois niveaux d'accord entre les participants peuvent être définis :
 - *** les participants sont tous d'accord
 - ** La majorité des participants sont d'accord
 - * Plus d'une personne (mais moins que la majorité) manifeste son accord
4. Trois niveaux d'intensité sont définis :
 - Niveau 1 : Intensité faible, peu d'émotion
 - Niveau 2 : Intensité moyenne
 - Niveau 3 : Intensité forte, beaucoup de réactions émotives

4.1.1.1 La gestion du temps

Le thème de la gestion du temps a été abordé par les cinq groupes rencontrés. Au total, on dénombre quarante passages qui traitent de ce thème. C'est aussi le premier thème abordé spontanément par les groupes 4 et 5. De plus, c'est un sujet pour lequel l'accord entre les participants est important et l'intensité de la conversation est notable.

La gestion du temps est relevée comme une difficulté importante expliquée principalement par les sessions condensées (beaucoup de cours, de travaux et d'examens durant une courte période de temps) et par les autres responsabilités à concilier, principalement celle d'être parent.

Moi quand je suis allée à l'école la dernière fois, j'avais pas de « flo ». Cette fois, j'ai un enfant, faut que je m'occupe de la maison, le lavage, le ménage, les soupers, pis faut que tu gères ton temps (Maude, groupe 1).

Les participants mentionnent avoir l'impression de manquer de temps pour faire les travaux requis par leur programme d'études.

C'est sûr qu'on est content que le cours dure un an, c'est rien qu'un an mais finalement les cours sont tellement condensés pis il y a tellement de choses en même temps que t'as pas le temps d'approfondir rien (Zoé est d'accord). T'es toujours à la dernière minute pis quand tu as une famille en plus, c'est difficile le soir, c'est des devoirs, des devoirs, des devoirs, des devoirs (Pierrette, groupe 5).

Pour le groupe 4, la difficulté tient beaucoup au fait que les travaux d'équipe sont nombreux et qu'il devient difficile de concilier les horaires de tous les membres des équipes de travail.

Là, j'ai un peu de misère parce que en plus on a beaucoup de travaux d'équipe. Moi je travaille chez nous mettons à 9h30 - 10 heures quand les enfants sont couchés. Là, je me mets sur l'ordi pis je travaille, mais avec les travaux d'équipe, c'est pas évident. On avait 4 travaux d'équipe en même temps fait qu'il faut se rencontrer, faut se mettre en commun. Moi, pour moi, il me manquait de temps. J'ai pu le temps de m'occuper de ma famille quasiment (Yannick, groupe 4).

Tableau 4.1 Indicateurs de la gestion du temps

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	5	5	***	2
Groupe 2	6	4	**	2
Groupe 3	3	3	*	1
Groupe 4	11	8	***	3
Groupe 5	15	8	***	3
TOTAL	40	28		

4.1.1.2 Les préoccupations financières

Ce thème a été abordé par les cinq groupes. Au total, trente-trois extraits portent sur ce thème pour lequel l'intensité est moyenne. En effet, les préoccupations financières occupent aussi une place importante pour les étudiants rencontrés. La baisse des revenus n'est pas facile pour des adultes qui ont parfois été habitués à un niveau de vie plus élevé. Les participants indiquent que leurs paiements demeurent les mêmes, malgré un salaire qui diminue parfois de moitié.

Moi un autre problème, je sais qu'il y en a dans l'autre groupe qui le vivent, l'autre problème c'est les finances. Moi, j'ai des enfants, j'avais des paiements, j'avais un job pis là je suis tombé sur le chômage. Le chômage m'autorise à retourner à l'école mais si on passe par le CLE, là c'est beau j'ai mon chômage, fait que je suis capable de me débrouiller mais quand mon chômage va finir, je vais finir mon cours avec un montant de la moitié de mon chômage. Moi, si le chômage avait continué le plein montant jusqu'à fin de mon cours, ça aurait été « number one ». Mais là, je vais

« rusher en ostifi » parce qu'il va falloir que je gratte mes cents partout... tu « drop » ton salaire de moitié (André, groupe 1).

Autre que le fait d'amener une diminution des revenus, le retour aux études entraîne, selon quelques participants, une baisse de statut social. Pour les participants du groupe 4, les préoccupations financières sont évoquées en lien avec les inquiétudes face à l'intégration au travail et le salaire qui leur sera attribué.

Ça, on pourrait peut-être vérifier aussi avec les autres qui ont travaillé un certain temps sur le marché du travail... On se définit beaucoup, en tout cas jusqu'à un certain point en société, on se définit par la position qu'on occupe et puis quand on a une belle job, on travaille avec des gens, on rencontre du monde important, on est, on a un certain niveau de vie, pis quand du jour au lendemain tu dis : « je suis retourné à l'école »... Ah! C'est pu pareil (Louis, groupe 2).

Un point qu'on n'a pas abordé du tout. Moi, ce que je réalise au fur et à mesure des cours, c'est que je trouve dommage qu'on passe un an aux études pour aller travailler au salaire minimum [un homme se dit d'accord] pis que tantôt dans maintes entreprises où on est allés, on nous a dit que c'est des projets étudiants. [...] Donc cette incertitude-là, j'ai un conjoint, c'est pas pire mais être toute seule pis avoir à gagner ma vie après ce cours-là, je suis pas sûre que je continuerais dans ce domaine-là. L'industrie va-t-elle être prête à nous recevoir? À tenir compte de cette formation-là, pis nous donner des jobs même si on n'est plus étudiants? (Andrée, groupe 4).

Tableau 4.2 Indicateurs des préoccupations financières

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	10	5	**	2
Groupe 2	5	5	*	2
Groupe 3	8	6	**	2
Groupe 4	6	6	**	2
Groupe 5	4	3	*	1
TOTAL	33	25		

4.1.1.3 Les préalables en informatique

Les préalables en informatique ont été abordés par quatre des cinq groupes. Seul le cinquième groupe n'a pas fait mention de ce thème, peut-être en raison du fait que la nature de leur formation nécessite l'apprentissage d'un contenu informatique.

Ainsi, pour les quatre autres groupes, le manque de préalables en informatique constitue une difficulté importante de deux manières : le manque de préalables pour travailler efficacement avec un logiciel de traitement de textes et l'hétérogénéité des étudiants dans les cours d'informatique, pour le groupe 3.

Oui, c'est ça pis comme on a des travaux à remettre à partir de l'informatique ben si moi je vais m'installer sur l'informatique pis je commence à taper un travail de 6-7 pages pis ça plante. Déjà j'en ai pour 6-7 heures à faire ce travail [rires] si ça plante, l'ordinateur va planter avec [rires]. Comprends-tu ? Je suis ben patient mais là un moment donné... [Rires] (Félix, groupe 4).

Pis le prof qui donne un cours, c'est de trouver le juste milieu. L'écart est trop grand comme en informatique il y en a qui connaissent plus ou moins rien pis d'autres que ça fait des années qui travaillent en système informatique pis ils faisaient rien que ça à cœur de journée. Ben l'écart entre les deux est ben trop grand. Ce qui arrive c'est que le cours tu le trouves plate parce que t'avances pas pis en fin de compte le prof ne montre pas toute la matière parce que ça a trop pris de temps (Lisette, groupe 3).

Ceux qui étaient bon en informatique, on avait l'impression de perdre notre temps, mais ceux qui avaient de la difficulté ils se sentaient doublement poussés dans le derrière (plusieurs sont d'accord) (Pauline, groupe 3).

Tableau 4.3 Indicateurs des préalables en informatique

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	3	3	*	1
Groupe 2	2	2	*	2
Groupe 3	4	3	*	2
Groupe 4	7	4	**	3
Groupe 5	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
TOTAL	16	12		

4.1.1.4 Les sessions condensées

Les participants perçoivent leurs sessions d'études comme étant très condensées. En fait, onze personnes réparties dans quatre groupes ont abordé ce thème pour lequel l'accord entre les participants était souvent explicite. Il est souvent abordé en lien avec les difficultés de gestion du temps. Alors que la gestion du temps est une difficulté qui relève principalement de l'étudiant, les sessions condensées relèveraient plutôt de l'organisation. On trouve les sessions courtes et chargées et les étudiants le vivent comme une difficulté.

C'est sûr qu'on est content que le cours dure un an. C'est rien qu'un an. Mais finalement, les cours sont tellement condensés pis il y a tellement de choses à voir en même temps que t'as pas le temps d'approfondir rien (Pierrette, groupe 5).

Tableau 4.4 Indicateurs des sessions condensées

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	3	3	***	2
Groupe 2	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 3	1	1	*	1
Groupe 4	2	2	***	3
Groupe 5	5	5	*	2
TOTAL	11	11		

4.1.1.5 L'hétérogénéité de la classe

L'hétérogénéité de la classe a été mentionnée comme une difficulté dans quatre des cinq groupes. Pour le groupe 5, le fait que les étudiants ne forment pas un groupe homogène pour ce qui est de l'âge, des acquis antérieurs et des objectifs semblent être une difficulté en tant que telle. Pour beaucoup d'entre eux, l'adaptation au groupe a été difficile. On fait un lien explicite avec les relations interpersonnelles difficiles. Pour les trois autres groupes, l'hétérogénéité est plutôt abordée en tant que facteur explicatif des difficultés vécues dans les cours d'informatique, de français et d'anglais, entre autres.

Dans les cours de technique, on est tous à égalité, on apprend pis on gobe l'information pis ça va bien. Dans les cours comme le français pis l'anglais c'est un peu plus rock n'roll (Hugo, groupe 2).

Tableau 4.5 Indicateurs de l'hétérogénéité de la classe

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	3	3	*	1
Groupe 2	3	3	*	1
Groupe 3	3	3	*	2
Groupe 4	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 5	3	2	*	1
TOTAL	12	11		

4.1.1.6 Les relations interpersonnelles

Ce thème a été abordé par trois groupes et semble être lié au moment de l'intégration, au début de la formation. Les relations interpersonnelles sont mentionnées comme étant une difficulté au début du programme qui tend à diminuer avec le temps passé en groupe. L'hétérogénéité des étudiants de la classe est explicitement mentionnée comme un facteur explicatif. Pour le groupe 5, il prend une place particulière par sa fréquence, son étendue et son intensité élevée.

Depuis qu'on a commencé cette session-là, il n'y a pas eu vraiment de bisbille (2 personnes se disent d'accord). Mais, on a eu de la misère (une personne acquiesce), la première session a été quelque chose, s'adapter au caractère de tout le monde pis aux façons d'être de tout le monde (Zoé, groupe 5).

Pour les autres groupes, ce thème semble moins important, on en parle brièvement, sans émotions. Les relations interpersonnelles et le climat de classe sont parfois même perçus comme relativement positifs.

Non c'est ça, c'est qu'on a beaucoup de réalités, on a tous des différences. Il y en a qui n'ont pas d'enfants d'autres qui en ont. D'autres qui ont un travail de fin de semaine, d'autres qui n'en ont pas. Fait que c'est toutes des réalités qui rentrent en compte, qu'on est 25- 24 personnes différentes, dans un cours, pis on vit chacun nos affaires de notre bord, mais on a réussi quand même à se faire un lien en gang... des dîners ... on fait plein d'affaires pour quand même se retrouver pis on partage pas mal nos choses, des « rush » d'examen, après on a souvent le temps de décompresser en gang pis d'en jaser (Colette, groupe 1).

Tableau 4.6 Indicateurs des relations interpersonnelles

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	3	2	*	1
Groupe 2	1	1		1
Groupe 3	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 4	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 5	9	7	**	3
TOTAL	13	10		

4.1.1.7 La gestion du stress

Quatre groupes ont abordé la gestion du stress comme une difficulté importante. Ce thème est abordé de façon différente dans chacun des groupes. Il est tantôt lié à l'adaptation au cours, tantôt aux exigences des enseignants, souvent à la gestion du temps. En effet, cette difficulté relève de la grande quantité de travaux à effectuer ainsi que d'une pression ressentie par les étudiants.

Pour les participants du groupe 3, qui étaient à la fin de leurs parcours de formation lors de la tenue du groupe de discussion, cette difficulté est étroitement liée aux inquiétudes par rapport à leur intégration au travail. Dans le cas du groupe 4, les participants font un lien explicite entre la situation stressante vécue et les problèmes de gestion du temps occasionnés par le grand nombre de travaux d'équipe à remettre. Quant aux participants du groupe 5, ils mentionnent ressentir une pression. Pour eux, ce retour aux études représente une « dernière chance ».

Ben t'es tellement fatigué et stressé que t'es plus capable de dormir pis t'es pas capable de te concentrer à tes choses parce que tu as une surcharge (Félix, groupe 4).

C'est que la grosse différence qu'on a avec les étudiants du régulier, c'est que les professeurs nous reprochent souvent d'être insécures. Sauf que la différence qu'on a avec le régulier, c'est que nous autres, il faut qu'on le réussisse le cours. C'est comme, pour beaucoup d'entre nous, c'est la dernière chance de faire quelque chose [2 personnes acquiescent]. Pis, plus que le temps avance, plus que tu dis : « Là, si je me plante, c'est fini ! » [2 ou 3 personnes se disent d'accord]. Fait que, ça nous fait une pression supplémentaire que les jeunes n'ont pas (Zoé, groupe 5).

Tableau 4.7 Indicateurs de la gestion du stress

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	2	1	*	1
Groupe 2	Le thème n'a pas été abordé par ce groupe.			
Groupe 3	1	1		1
Groupe 4	4	2	*	2
Groupe 5	4	3		1
TOTAL	11	7		

4.1.1.8 Les cours d'anglais

Abordé par trois groupes, les cours d'anglais sont considérés comme étant une difficulté particulière qui découle principalement de l'hétérogénéité des étudiants de la classe. Les différents niveaux de compréhension des étudiants rendent la conciliation des besoins presque impossible et créent des tensions et des insatisfactions dans la classe. Le manque de préalables en langue anglaise est identifié par certains comme un obstacle. Ce thème est développé avec une intensité certaine par les participants des groupes concernés, qui en avaient souvent beaucoup à raconter.

En anglais, c'est que t'as du monde de haut niveau pis de très bas niveau fait que la marge entre les deux, le prof essaie de s'ajuster, mais c'est dur ! (André, groupe 1).

Tableau 4.8 Indicateurs des cours d'anglais

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	9	4	***	3
Groupe 2	13	7	***	3
Groupe 3	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 4	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 5	1	1		1
TOTAL	23	12		

4.1.1.9 La mémoire

La mémoire est un thème abordé par tous les groupes de manière souvent brève et détachée. Les participants indiquent explicitement que, selon eux, cette difficulté est liée à l'âge. Ces difficultés reliées à la mémoire sont aussi mentionnées comme une source de stress. Le fait que les sessions soient condensées semble aussi être à la source de ce problème.

C'est surtout les examens que moi j'ai trouvé difficiles. Pourtant, j'ai toujours été quelqu'un qui avait des bonnes notes mais mettons que la mémoire, on s'aperçoit que c'est vrai que quand on s'en sert moins... (Louis, groupe 2).

Pis au niveau de la mémoire on a vu aussi que le stress pouvait enlever beaucoup de mémoire. Quand on a mettons 2 travaux à remettre, un examen à faire, t'as tout le

stress de remettre ça à temps, étudier pour l'examen, pis là... en tout cas. Juste le stress de l'école, c'est déjà beaucoup! [Luc et Jean-Pierre se disent d'accord] (Claire, groupe 1).

Tableau 4.9 Indicateurs de la mémoire

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	2	2	*	1
Groupe 2	1	1		1
Groupe 3	1	1		1
Groupe 4	2	2		1
Groupe 5	2	2		1
TOTAL	8	8		

4.1.1.10 Les problèmes avec un enseignant

Les problèmes avec un enseignant sont abordés par trois groupes. Pour chacun d'entre eux, cela ne concerne toujours qu'un enseignant, mais semble assez préoccupant pour eux puisque, au total, dix personnes ont tenu à s'exprimer sur ce sujet. Ils attribuent ces difficultés à des cours dont les stratégies d'enseignement ne sont pas adaptées à une clientèle adulte en formation technique.

Tableau 4.10 Indicateurs des problèmes avec un enseignant

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	3	3	*	1
Groupe 2	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 3	3	3	*	2
Groupe 4	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 5	5	4	*	2
TOTAL	11	10		

4.1.1.11 La position statique

Abordé par trois des groupes rencontrés, on retrouve la position statique, le fait d'être assis, dans le rôle d'un étudiant et donc, moins actif physiquement. Ce thème est toutefois abordé très brièvement dans la conversation, sans intensité.

On parle de difficulté, celle-là est personnelle. Moi, la première difficulté en arrivant au cours, c'était la structure ...c'est la chaise. Être assis là à partir de 8h30 (RIRES de la part du groupe) à 5h00. J'en pouvais plus... comment je vais faire un an? J'étais habitué moi, je travaillais, je marchais, je revenais (Julien, groupe 3).

Tableau 4.11 Indicateurs la position statique

	Fréquence	Étendue	Accord	Intensité
Groupe 1	1	1		1
Groupe 2	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
Groupe 3	1	1		1
Groupe 4	2	2		1
Groupe 5	Ce groupe n'a pas abordé le thème.			
TOTAL	4	4		

4.1.1.12 Synthèse des similarités

En résumé, on peut ressortir onze difficultés qui sont similaires à plusieurs des groupes rencontrés. Le tableau 4.12 permet de visualiser les similarités quant aux difficultés vécues en indiquant le nombre de groupes qui ont abordé le thème ainsi que la fréquence et l'étendue totales.

Tableau 4.12 Synthèse des similarités pour les difficultés vécues

Difficultés	Nombre de groupes	Fréquence	Étendue
Gestion du temps	5	40	28
Préoccupations financières	5	33	25
Préalables en informatique	4	16	12
Sessions condensées	4	11	11
Hétérogénéité de la classe	4	12	11
Relations interpersonnelles	3	13	10
Gestion du stress	4	11	7
Cours d'anglais	3	23	12
Mémoire	5	8	8
Problèmes avec un enseignant	3	11	10
Position statique	3	4	4

4.1.2 Les différences entre les groupes

Les différences sont les thèmes abordés par un ou deux groupes et qui révèlent une situation particulière à ce groupe ou ces groupes.

4.1.2.1 Les cours de français des groupes 1 et 2

Les participants des groupes 1 et 2, qui sont inscrits au même programme, vivent sensiblement les mêmes difficultés dans les cours de français que dans les cours d'anglais, mais dans une moins grande proportion. On parle alors de difficultés liées aux acquis et aux préalables qui diffèrent et qui amènent une grande hétérogénéité au sein du groupe. Ces difficultés ne sont pas mentionnées par les autres groupes, car les cours de français ne font pas partie de leur programme d'étude.

Quand j'ai commencé mes cours de français et d'anglais, j'ai bien « rushé ». J'ai trouvé ça très difficile. À comparer avec un autre cours où tu n'as aucune connaissance et qu'il faut partir à zéro, tandis qu'en français, t'es supposé en savoir déjà la moitié fait que là, tu pars de la moitié. Ils t'apprennent d'autres choses mais toi, tu ne te souviens plus c'est quoi un déterminant défini pis toutes ces affaires-là ! (André, groupe 1).

Dans le AEC, j pense qu'il faut être aussi conscient que y'a des personnes de 18 à 47 ans. Fait que on s'entends-tu que y'a des personnes qui viennent de sortir de l'école, ils sont fraîchement sortis, ils ont une capacité de mémoriser qui est plus adaptée que moi personnellement que ça fait peut-être 5 ans, pour les adultes une quinzaine, peut être une vingtaine d'années. Quand je suis tombé en français, oh ! les participes passés pis les choses de même... c'était loin ! Pis les AEC je pense que c'est souvent le cas des personnes qui reviennent aux études c'est plus la problématique de ce cours-là (Hugo, groupe 2).

4.1.2.2 Les travaux d'équipe du groupe 4

Le groupe 4 est le seul groupe à mentionner les travaux d'équipe comme une difficulté. Pour eux, il s'agit d'ailleurs d'une des deux difficultés les plus importantes, *ex aequo* avec celle liée à la gestion du temps. Ils mentionnent avoir beaucoup de travaux d'équipe à faire. Cette situation semble à la base de plusieurs autres difficultés relevées par ce groupe, comme par exemple, la gestion du stress et la gestion du temps.

De plus, ils indiquent que leurs difficultés de gestion du temps amènent les étudiants à se partager les rôles dans les travaux en équipe sur la base des compétences déjà acquises de chacun. Selon eux, cette façon de faire est un obstacle au développement de nouvelles compétences et à l'atteinte des objectifs personnels du programme. Ils disent être alors « plus axés sur le résultat que sur l'apprentissage ». Les notes d'équipe sont aussi pour eux une « frustration ».

Moi par rapport au travail d'équipe là-dedans ce que je trouve difficile à vivre c'est qu'effectivement on a vraiment beaucoup de travaux d'équipe. [...] Ce que je trouve difficile, c'est qu'on exige des travaux d'équipe pis on donne des notes d'équipe. Je trouve qu'il y a une partie qui devrait être évaluée individuellement parce que sinon le professeur sera jamais en mesure justement d'évaluer celui qui a plus de problèmes en français, il ne le verra pas parce que on va laisser le travail à celle qui est bonne en informatique pis en français pis elle va faire tout le travail. Donc si les professeurs acceptaient qu'on présente chacun notre partie pour pouvoir aller voir les carences de chacun, ça serait bien (Andrée, groupe 4).

4.1.2.3 Le manque de liens avec le marché du travail du groupe 3

Le manque de liens entre le cégep et le milieu est un des thèmes les plus importants apportés par le groupe 3. Plus particulièrement, on y mentionne un manque de liens avec l'autorité des marchés financiers et avec les employeurs de la région. Les participants font un lien entre ce thème et leurs préoccupations face à leur intégration au travail. Ils ont beaucoup d'inquiétudes par rapport aux ouvertures en région, alors qu'ils se préparent à intégrer le marché du travail.

Le 2^e point c'était en lien avec les employeurs, les futurs employeurs. Le sentiment que moi j'en ai gardé de ça c'était qu'on aurait dit à un certain moment donné que les employeurs, le domaine de l'assurance n'était pas comme au courant qu'il y avait des gens qui étaient en formation pour ce type de carrière-là. Pis le sentiment qui reste maintenant moi en ce qui me concerne qui reste c'est y'a des gens qui vont sortir, qui vont avoir reçu une formation, qui vont être prêt à entreprendre le domaine mais les employeurs sont pas ouverts à nous recevoir. Donc il y a comme un vide entre les deux c'est comme s'il y avait une démarche qui avait manqué de la part du cégep. D'après moi, c'est comme ça que je le vois et l'information ne s'est pas rendue adéquatement par rapport aux employeurs. (Carole) On sent un grand vide, moi je sens un grand vide (Florent, groupe 3).

Le manque de liens entre le cégep et le marché du travail est aussi souligné par quelques participants du groupe 2 comme étant une situation qui amènerait des informations discordantes.

4.1.2.4 Les inquiétudes par rapport à l'intégration au travail

Deux groupes (3 et 4) font part de leurs inquiétudes par rapport aux ouvertures du marché du travail en région. Dans les deux cas, ce thème a été abordé avec une grande intensité et l'accord entre les participants était souvent explicite. Non seulement ils s'inquiètent quant à leurs possibilités d'emploi, mais aussi quant à leur placement dans un milieu de stage. C'est d'ailleurs un thème qui est étroitement lié à celui de la gestion du stress dans le cas du groupe 3.

4.1.2.5 Le manque de préalables méthodologiques

Le manque de préalables méthodologiques, c'est-à-dire de méthodes de travail adéquates est brièvement souligné par le groupe 1. Les participants attribuent explicitement ce manque à une lacune qui leur vient de leurs études secondaires et semble relié aux cours de français et d'anglais.

4.1.2.6 Le manque de discipline en classe

Les participants des groupes 2 et 3 ont mentionné le manque de discipline en classe comme une difficulté qui diminue leur concentration. On parle de manque de gestion de classe de la part de certains enseignants et du manque de sérieux de certains étudiants.

Ça j'ai oublié de le dire, les profs aux adultes, ont de la misère à faire de la discipline, c'est nous autres qui devaient faire la discipline et là j'étais étiqueté de « chialeux ». (Paul est d'accord). Quand ça piaille pis que le prof essaie de donner son cours, à côté ça piaille, ça piaille, ça piaille... je suis pas capable, c'est impossible! Moi j'ai trouvé ça lourd, vraiment lourd (Florent, groupe 3).

Mais moi je trouve ça normal, ce que je trouve bizarre c'est qu'il y a un ordre, parce que certains enseignants, parce que c'est des futurs patrons, eux autres, ils ont la pogne. Mais t'arrive dans les autres cours pis ça je trouve ça dur le professeur se fait dire « on a pas ce problème-là dans l'autre cours ». Alors que tsé les gens ne se responsabilisent pas plus là, ils se responsabilisent quand c'est un tel pis une telle parce qu'il y a un but au bout. Avec les autres, je trouve que des fois là sacrifice ça s'énerve là ! [RIRES] (Berthe, groupe 2).

4.1.2.7 Synthèse des différences

En bref, les difficultés qui sont abordées par un ou deux groupes et qui révèlent une situation particulière à ce groupe ou ces groupes sont présentées dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13 Synthèse des différences entre les groupes

Difficultés	Particulières au(x) groupe(s) :
Cours de français	1 et 2
Travaux d'équipe	4
Manque de liens avec le marché du travail	3 et dans une moindre mesure 2
Inquiétudes par rapport à l'intégration au travail	3 et 4
Manque de préalables méthodologiques	1
Manque de discipline en classe	2 et 3

4.1.3 La perception des personnes-ressources

Cette partie expose brièvement les perceptions qu'ont les quatre personnes-ressources interrogées concernant la dimension des difficultés vécues par les étudiants. Les thèmes sont présentés en ordre d'importance, c'est-à-dire selon le nombre de personnes qui l'ont abordé. Le tableau 4.14 fait une synthèse des difficultés abordées par les personnes-ressources. Il est présenté à la page 43.

4.1.3.1 Le manque de préalables méthodologiques

Le manque de préalables et d'acquis méthodologiques est identifié comme une des difficultés les plus importantes par trois des quatre intervenants. Selon eux, cette lacune

amènerait des difficultés pour les étudiants qui sont plus faibles et qui tentent de suivre le groupe. Elles seraient souvent à la base d'autres difficultés.

4.1.3.2 L'hétérogénéité de la classe

L'hétérogénéité de la classe est aussi mentionnée par deux des intervenants comme un problème. Plus précisément, ce sont les deux enseignants rencontrés qui jugent qu'il s'agit d'une des plus importantes difficultés vécues. Un des enseignants indique que les disparités quant au niveau de scolarité antérieur constituent la plus grande difficulté vécue en classe.

4.1.3.3 Les relations interpersonnelles

Deux autres intervenants (un enseignant et un conseiller en formation) identifient les problèmes de relations interpersonnelles dans le groupe comme une difficulté importante vécue par les étudiants adultes. Un des intervenants qualifie même cette difficulté du « nerf de la guerre ». Selon lui, si l'on parvient à instaurer une belle dynamique dans le groupe, les étudiants vivront moins de difficultés.

4.1.3.4 Le manque d'estime de soi

Également, les problèmes liés au manque d'estime de soi des étudiants lors du retour aux études ont été identifiés par deux des intervenants. Selon un d'entre eux, il arrive même que les étudiants le mentionnent explicitement.

4.1.3.5 La gestion du temps

La gestion du temps est aussi ressortie comme une des principales difficultés que vivent les étudiants, selon les deux conseillers en formation interrogés. La conciliation études, travail et famille est une difficulté vécue par plusieurs des étudiants de leurs groupes, « ils ne savent pas toujours comment s'organiser ».

4.1.3.6 L'organisation et la gestion des stages

L'organisation et la gestion des stages sont aussi identifiées comme une difficulté par les deux enseignants. Ce serait une préoccupation et un stress pour beaucoup d'étudiants puisque « le fait de ne pas avoir de garantie à l'avance de l'endroit de leur stage leur apporterait une certaine insécurité ».

4.1.3.7 Les autres difficultés mentionnées

Trois autres difficultés ont été mentionnées par les personnes-ressources, mais dans une moins grande proportion. D'abord, un conseiller a indiqué que les changements à l'horaire des étudiants amènent de l'insécurité chez les étudiants et peut être vécu comme une difficulté. Ensuite, un enseignant a décelé chez certains étudiants un manque de préalables en informatique. Finalement, les préoccupations financières des étudiants sont mentionnées par un conseiller en formation.

Tableau 4.14 Synthèse des difficultés abordées par les personnes-ressources

Difficultés	ENS. ²	C.F. ³	Total
Manque de préalables méthodologiques	1	2	3
Hétérogénéité de la classe	2	0	2
Relations interpersonnelles	1	1	2
Manque d'estime de soi	0	2	2
Gestion du temps	0	2	2
Organisation et gestion des stages	1	1	2
Changements d'horaire	0	1	1
Préalables en informatique	0	1	1
Préoccupations financières	0	1	1

² L'abréviation ENS. est utilisée pour enseignant.

³ L'abréviation C.F. est utilisée pour conseiller en formation.

4.1.3.8 La comparaison des difficultés relevées par les personnes-ressources avec celles relevées par les étudiants.

Le tableau 4.15 permet à la fois de faire une synthèse des difficultés relevées par les personnes-ressources interrogées et de comparer ces thèmes à ceux relevés par les étudiants.

Tableau 4.15 Comparaison des difficultés relevées par les personnes-ressources avec celles relevées par les étudiants

Difficultés selon les personnes-ressources	Ce qu'en disent les étudiants
Manque de préalables méthodologiques	Cette difficulté est mentionnée par un seul groupe.
Hétérogénéité de la classe	Cette difficulté a été relevée par 4 des 5 groupes rencontrés.
Relations interpersonnelles	Cette difficulté a été relevée par 4 des 5 groupes rencontrés.
Manque d'estime de soi	Ce thème n'est pas abordé directement par les étudiants rencontrés.
Gestion du temps	La difficulté la plus importante selon les étudiants.
Organisation et gestion des stages	Ce thème est abordé par 2 groupes en lien avec l'intégration au marché du travail et les ressources d'aide.
Changements d'horaire	Ce thème n'a pas été abordé par les étudiants.
Préalables en informatique	La 3 ^e difficulté la plus importante selon les étudiants.
Préoccupations financières	La 2 ^e difficulté la plus importante selon les étudiants.

On remarque donc que la plupart des difficultés relevées par les personnes-ressources sont aussi des préoccupations des étudiants rencontrés, mais à des intensités différentes. À l'inverse, les difficultés qui sont similaires à plusieurs des groupes d'étudiants ne sont pas toutes relevées par les personnes-ressources. Le tableau 4.16 de la page suivante permet de visualiser le lien entre les difficultés relevées par les étudiants et celles qui sont relevées par les personnes-ressources.

Tableau 4.16 Difficultés relevées par les étudiants comparées à celles relevées par les personnes-ressources

Difficultés relevées par les étudiants	Difficultés relevées par les personnes-ressources ?
Gestion du temps	Oui
Préoccupations financières	Oui
Préalables en informatique	Oui
Sessions condensées	Non
Hétérogénéité de la classe	Oui
Relations interpersonnelles	Oui
Gestion du stress	Non
Cours d'anglais	Non
Mémoire	Non
Problèmes avec un enseignant	Non
Position statique	Non

4.2 La dimension 2 : les moments du cheminement

4.2.1 Les similarités entre les groupes

Explicitement, il est difficile de cerner précisément des moments du cheminement à la suite des groupes de discussion. On peut toutefois noter que deux moments ressortent des discussions : la première session et les fins de session.

4.2.1.1 La première session

De manière générale, la première session est vue comme un temps d'intégration, une période plus difficile. Selon les participants du groupe 3, qui en étaient à la dernière semaine de formation lors de la tenue du groupe de discussion, le moment le plus difficile a été la première session. L'adaptation aux cours et à l'étude a été vécue comme une difficulté.

Je vais dire que de recommencer, de retourner sur les bancs d'école après un aussi long laps de temps, c'est pas évident! Moi ça fait un bout que j'étais sur le marché du travail pis euh. Souvent, quand on travaille, on arrive chez nous le soir pis on met ça de côté pis on a notre vie familiale, nos amis, nos loisirs et puis là d'arriver chez nous le soir pis d'avoir des travaux ou des examens (Louis, groupe 2).

Moi, les difficultés, c'est sûr que pour retourner sur le marché des études... je m'attendais que ça soit difficile en partant parce qu'il faut faire travailler plus la mémoire et se monter une structure aussi parce qu'il y avait beaucoup de bagage puis je savais que les assurances c'est très complexe. Pour moi, la première session j'ai « rushé » plus, il me semble que tu faisais rien que ça étudier. Je venais au cours, j'étudiais à tous les soirs, toutes les fins de semaine fait que j'étais toujours là-dedans mais après ça je me suis dit : pourquoi j'en fait tant? (Lisette, groupe 3).

4.2.1.2 La fin d'une session

Généralement, la fin d'une session est qualifiée de « période de pointe ». Les participants du groupe 1 ont mentionné que les fins de session étaient plus difficiles en raison du nombre de travaux qui tend à augmenter. Le groupe 5 en fait un moment stressant en raison des examens.

Moi, j'ai une autre place que je trouve difficile : c'est présentement. On arrive à la fin de session pis on a tous les travaux, tous les examens en même temps. Au début, c'était relax pis là, c'est la claque dans la face, c'est tout en même temps fait que j'ai l'impression d'étudier mais de ne pas retenir (André, groupe 1).

4.2.2 La perception des personnes-ressources

De la même façon que pour les étudiants, il semble avoir été plus difficile pour les intervenants de nommer des moments précis pendant lesquels les étudiants auraient besoin d'encadrement. Parmi les personnes-ressources, seuls les conseillers ont identifié des moments.

À cet effet, un conseiller en formation identifie les six premières semaines comme un moment plus difficile pour les étudiants, une période d'adaptation, tandis qu'un autre conseiller mentionne qu'il n'y a pas de moment prédéterminé. Selon ce dernier, on « sent venir » les moments plus difficiles, où l'ambiance est plus tendue et les problèmes et les difficultés semblent se multiplier. On doit alors être alerte et insérer des activités d'encadrement.

4.3 La dimension 3 : les personnes-ressources dans l'encadrement

Pour cette dimension, rappelons que les participants ont identifié des personnes-ressources et des services qui leur sont venus en aide et d'autres auxquels ils souhaiteraient avoir accès.

4.3.1 Les similarités

En ce qui a trait aux similarités entre les groupes, elles sont présentées selon les personnes-ressources ou les services identifiés. Les tableaux 4.17 à 4.21 illustrent les indicateurs qui ont servi à l'analyse pour chacune des ressources. Ces indicateurs sont la fréquence, l'étendue, l'accord entre les participants, le nombre de groupes ayant abordé le thème et la difficulté qui lui est associée.

4.3.1.1 L'aide de la part d'un enseignant

La personne-ressource la plus souvent mentionnée lorsque les participants abordent la dimension de l'aide est l'enseignant (plus de 25 fois). Selon eux, les enseignants leur apportent parfois une aide considérable en leur permettant de prendre du temps en classe pour avancer leurs travaux en leur présence. Certains d'entre eux le font déjà et c'est apprécié des étudiants. On souhaiterait d'ailleurs que plus d'enseignants permettent régulièrement du temps de travail en leur présence.

Y aurait-il un programme qui pourrait se faire insérer, mettons, je le sais pas, une demi-heure par avant-midi ou quelque chose que mettons le prof pourrait finir son cours plus de bonne heure pour réviser, « faites ce que vous voulez » mais, ça nous donnerait au moins une demi-heure par bloc de 4 heures, disponible au prof, à étudier, si on a des questions. Parce que [un enseignant] c'est ça qu'il dit, il finit plus de bonne heure pis il se permet de dire : « questions? commentaires? chialage? » Mais par contre, ça ne nous laisse pas du temps à chaque personne individuelle (Christine, groupe 1).

Une aide individuelle a aussi été offerte par certains professeurs et est très appréciée des étudiants. Cette aide a parfois pris la forme d'une aide scolaire à la compréhension du

contenu des cours. À d'autres moments, il s'agissait d'une aide pour des aspects affectifs ou des encouragements face à certaines difficultés vécues par les étudiants.

Aussi [un enseignant] ça été une aide très précieuse pour plusieurs d'entre nous dont moi personnellement mais qui a su nous structurer par des rencontres. Il nous disait, si des fois vous avez des moments de découragement, vous avez des problématiques, venez me voir on va trouver une solution au moins... j'ai pas peur de dire que j'ai eu besoin de son aide un moment donné pour me resituer dans le cours parce que je doutais de moi, j'avais des difficultés à gérer toute la patente (Mireille, groupe 3).

Je tiens à préciser une dernière chose [une enseignante] a été d'une aide extraordinaire (une autre participante appuie). Ben moi, dans mon cas à moi, si ce n'avait pas été de cette personne là, je ne serais probablement plus-là (Mireille, groupe 3).

4.3.1.1.1 L'aide de l'enseignant du CAFÉ

L'aide apportée par un enseignant en français dans le cadre d'activités d'encadrement qu'on nomme Centre d'aide en français écrit (CAFÉ) a été soulignée par quelques étudiants qui ont récemment fréquenté le secteur régulier du cégep. Les étudiants qui font un retour aux études et qui n'ont pas récemment fréquenté le cégep ont mentionné ne pas connaître ce service.

4.3.1.1.2 L'enseignement plus individualisé

Un enseignement plus individualisé est aussi suggéré afin de pouvoir travailler sur des projets personnels qui ont un sens pour l'étudiant plutôt que sur des projets fictifs qui ajoutent à la somme de travail. Aussi, pour certains cours dont l'informatique, on propose un enseignement individualisé où chacun pourrait progresser à son rythme.

Moi, je suis déjà allée à l'éducation des adultes pis je trouve que si on pouvait adapter un cours d'AEC un peu dans le même principe que l'éducation aux adultes que tu t'achètes ton livre [Andrée se dit d'accord] pis t'as un prof qui est là pour répondre à tes questions, pis tu l'apprends, en tout cas moi peut-être que je suis un peu trop autodidacte là. Mais... du monde de même niveau, faire des classements pis faire des travaux d'équipe avec ce monde-là, je le sais pas, pour pouvoir avancer en même temps ou je sais pas comment on pourrait arranger ça en même temps pour pouvoir avoir des travaux d'équipe (Marilou, groupe 4).

4.3.1.1.3 La collaboration entre les enseignants

La collaboration entre les enseignants pour planifier les travaux et les dates de remise serait appréciée afin d'éviter les dédoublements et les surcharges.

C'est super le fun les travaux d'équipe, mais les professeurs nous ont à peu près tous dit on vous les donne d'avance pour ne pas que vous « rushiez » à la fin. Mais là on rush là, parce qu'ils nous les donnent tous là. Ça change le mal de place finalement! C'est juste qu'à la fin on va avoir les examens en plus pis tout, tsé c'est compréhensible. Mais ça fait que là, c'est là le gros rush pis on a des travaux d'équipe dans toutes les matières je pense. Avec moins de travaux d'équipe, on aurait pu travailler en équipe quand même. Ou les avoir peut-être dispersés, parce que là c'est tous les gros travaux d'équipe en même temps (Marjorie, groupe 4).

4.3.1.1.4 L'accès à un autre enseignant pour chaque matière

Pour pallier les problèmes avec un enseignant, des participants ont proposé d'avoir accès à une autre personne-ressource pour chaque matière. On précise que cette personne-ressource pourrait être un autre enseignant. On peut aussi faire un lien avec la proposition de mettre des exercices supplémentaires à la disposition des étudiants qui le désirent.

Pour chaque cours, il serait bien d'avoir une autre ressource [plusieurs personnes sont d'accord] (Marianne, groupe 5).

Oui, il y a sûrement un autre prof qui enseigne la matière. Sans avoir accès directement à ce prof, on pourrait peut-être avoir des références, des sites Internet, des exercices... (Diane, groupe 5).

Tableau 4.17 Indicateurs de l'aide apportée par les enseignants

Thème abordé	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficulté associée
Enseignant	16	12	** (X1) * (X2)	3	Problème avec un enseignant Gestion du temps
CAFÉ	4	3		1	Préalables français
Enseignement individualisé	2	2	*	1	Gestion du temps
Exercices supplémentaires	2	2	NON	1	Problème avec un enseignant
Collaboration entre enseignants	1	1		1	
TOTAL	25	20			

4.3.1.2 L'aide de la part des conseillers

L'aide reçue et l'aide souhaitée de la part des conseillers prennent différentes formes : la première consiste en un soutien offert aux enseignants de la part du conseiller alors que la seconde est une aide directe offerte aux étudiants.

4.3.1.2.1 Le soutien aux enseignants

Mentionné par trois des cinq groupes rencontrés, ce soutien consisterait en une aide offerte aux enseignants par un conseiller pédagogique qui permettrait d'améliorer leur planification des cours et leurs techniques d'enseignement. Les étudiants précisent que cette aide devrait permettre un enseignement plus adapté aux adultes inscrits à un programme menant à l'obtention d'une AEC.

4.3.1.2.2 Le soutien aux étudiants

Par ailleurs, le conseiller est aussi vu comme une personne-ressource qui peut aider directement l'étudiant qui vit des difficultés. Plusieurs mentionnent d'ailleurs avoir reçu l'aide individuelle d'un conseiller pédagogique pour diminuer les lacunes au niveau des méthodes de travail, particulièrement, l'aide à la lecture. Cette aide a été très appréciée et on suggère plus de disponibilité de la part de cette personne-ressource.

Pour ça j'avais rencontré une fois [un conseiller pédagogique] parce que là je me suis aperçu que si je lisais pas au complet ben j'étais dans les patates, je manquais mes affaires. Fait que là c'est de reprendre, ben faut que je la lise jusqu'au bout pis sur le marché du travail on va trop vite pis on prend pas le temps de tout lire... des fois tu manques des occasions. Ben c'est ça, ça a permis de mettre un temps d'arrêt pis j'étais contente sur le coup ça m'a fait de la peine. Après ça j'ai aimé l'apprendre en tout cas me faire dire ben tu fonctionnais pas comme il faut (Lisette, groupe 3).

Aussi, [un conseiller pédagogique] que je tiens aussi à préciser qu'il a été d'une grande aide aussi. Moi, la seule chose que je peux dire là-dessus c'est que j'ai adoré l'aide que j'ai eu là-dessus. Une chose par exemple que je dois reprocher au cégep c'est qu'ils nous ont dit « quand vous allez en avoir besoin de [un conseiller], dites-nous le on va faire en sorte qu'il soit là pour vous. Sauf que pendant le ¾ de l'année

ça été comme ça, la dernière session encore les examens... pis on s'est fait dire pour [un conseiller] pis pour les examens de l'Autorité des marchés financiers que les profs nous donnaient du temps pour faire des révisions avant les examens que y'avait plus de budget pour nous pis que c'était terminé! Ça je trouve ça dommage (Mireille, groupe 3).

D'autres participants ont fait mention qu'en cas de difficulté, un conseiller en formation pourrait les écouter, les informer et les référer à une ressource d'aide adéquate.

Ben moi je pense que [le conseiller pédagogique] serait une personne-ressource parce que je pense que si on allait lui demander on a besoin de quelqu'un pour nous aider en informatique, d'après moi il serait capable de nous trouver quelqu'un pis... moi je dis que [le conseiller pédagogique] c'est une bonne personne-ressource (Brigitte, groupe 1).

Tableau 4.18 Indicateurs de l'aide apportée par les conseillers

Thème abordé	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficulté associée
Conseiller pédagogique	9	7	** (X1)	2	Méconnaissance des ressources Préalables méthodologiques
Soutien aux enseignants	5	5		3	Problème avec un enseignant
TOTAL	14	12			

4.3.1.3 L'aide de la part des pairs

Certains participants du groupe 4 ont expérimenté une forme d'aide structurée de la part des pairs qu'on peut qualifier de tutorat au sens de Palkiewicz (1997). En effet, il s'agissait d'une aide apportée par des collègues de classe rémunérés pour offrir une aide scolaire à des pairs qui vivent des difficultés.

Cependant, les pairs sont plus souvent mentionnés comme une aide improvisée. C'est ainsi que les participants des groupes 1 et 2 indiquent simplement que chacun a ses forces et qu'il est possible de s'entraider.

C'est vrai qu'il y a une bonne entraide, une bonne dynamique dans le groupe. Hugo c'est le premier, toujours là pour rendre service quand on en a besoin pis ça je pense que c'est propre au fait qu'on soit un petit groupe comme ça pis qu'on se connaisse bien déjà après 2 mois. On va peut-être finir par se taper sur les nerfs dans un an là [RIRES] mais en tout cas, à date ça va bien (Louis, groupe 2).

Ben les meilleures ressources qu'on a j'pense que c'est les étudiants, c'est pour ça que je te dis que dans le groupe, on s'entraide [4 ou 5 personnes acquiescent] (Hugo, groupe 2).

Ben même dans la classe quand il y en a qui ont des points forts [...] parce que tout le monde a des forces, on pourrait les utiliser dans la classe (Brigitte, groupe 1).

Finalement, une personne du groupe 1 a mentionné qu'il serait intéressant de mettre sur pied des groupes d'étude ou de discussions, le soir. Par contre, pour certains, le soir est une période moins intéressante.

Ou comme des groupes focus comme on a là, y en a-t-il d'offerts à l'extérieur des cours, à l'extérieur des heures de cours? [...] Si on avait un local de disponible, je viendrais peut-être le soir (Christine, groupe 1).

Tableau 4.19 Indicateurs de l'aide apportée par les pairs

Thème abordé	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficulté associée
Pairs	6	6	* (X1)	3	Aide scolaire Préalables informatiques
Groupe	3	3		2	
TOTAL	9	9			

4.3.1.4 L'aide de la part de l'organisation

Cette catégorie regroupe toutes les formes d'aide reçue ou proposée qui dépendent de l'organisation, c'est-à-dire de l'institution. Certaines propositions impliquent étroitement les enseignants, mais elles relèvent de l'organisation puisqu'il s'agit de cours à ajouter au programme d'études des étudiants.

4.3.1.4.1 L'aide en informatique

Afin de diminuer les difficultés identifiées en informatique, les participants des groupes 1 et 4 proposent d'offrir un cours ou un atelier. Le besoin ciblé est principalement le traitement de textes pour taper les travaux. Une aide ponctuelle est actuellement disponible à la bibliothèque, mais on aimerait être en mesure de travailler de façon plus autonome. La personne-ressource identifiée pour donner ces cours est un enseignant spécialisé, Également, on suggère que ce cours ou ces ateliers soient donnés de manière individualisée pour respecter le niveau et le rythme de chacun.

Pis je trouve ça déplorable que ça soit toujours, comme Andrée a dit, du côté informatique, je trouve qu'il y a une lacune de ce côté-là. On aurait vraiment dû avoir une formation avant, je pense. Moi, mon inquiétude était, quand je me suis inscrit à ce cours-là mon inquiétude était de ce côté-là. Je me disais, ben là, je vais tu être capable de suivre? Pis, en tourisme on sait que l'informatique c'est l'outil principal de travail. Fait que en quelque part, je trouve ça difficile pour ça (Félix, groupe 4).

Ben, peut-être donner 2 ou 3 niveaux. Donner un débutant vraiment, moi je l'ai commencé à l'éducation des adultes comme Marilou. Je n'avais jamais touché à un ordinateur quand ils ont décidé qu'ils rentraient les ordinateurs dans le bureau, on n'avait pas le choix. Fait que je suis allée faire 2 jours sur Word pis 2 jours sur Excel pis après ça, je me suis débrouillée très bien. Mais de concentrer ça dans le cadre du cours. Comme là on prend un avant-midi pour jaser de nos problèmes, qu'est-ce que ça serait bloquer une journée pour de l'informatique, tout ceux qui n'ont pas la base pis qui veulent apprendre, on le fait là, au début de la formation. Avec un prof d'informatique qui est habitué (Andrée, groupe 4).

On souhaiterait aussi une plus grande latitude dans les heures d'ouverture de la bibliothèque (soirée) au campus d'Amos afin de pouvoir avoir accès au matériel informatique.

4.3.1.4.2 Les cours de méthodologie

Le cours « Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage » a été apprécié par la majorité des membres des groupes qui l'ont reçu. La poursuite de ce cours est souhaitable, mais certains suggèrent de le concentrer au tout début de la formation.

Comme moi, une affaire que je pense qui m'aurait aidé c'est comme le cours, stratégies d'apprentissage dans les activités d'études [RIRES] ça nous donne des

trucs... mais j'aurais peut-être préféré que le cours soit plus condensé au début de la formation (André, groupe 1).

Depuis tantôt que je veux dire, que le cours qu'on a fait avec [un enseignant] au début qui est pas vraiment noté ou quoi que ce soit, j'ai trouvé ça merveilleux [des participants acquiescent] c'est un cours que tout le monde devrait avoir dans la vie, mais là, il était résumé [...] Il faudrait continuer tout au long de l'année avec lui que quand on se retrouve dans un problème comme les problèmes d'équipe, de rush pis d'horaire, j'pense que lui il aurait été en mesure peut-être de nous apprendre des choses là-dessus (Marilou, groupe 4).

4.3.1.4.3 Les temps libres

Certains participants aux groupes 1, 2 et 4 ont aussi suggéré d'avoir plus de temps libre à l'horaire afin de réaliser leurs travaux et d'étudier à l'école le jour, plutôt qu'à la maison en soirée. Les participants précisent que la bibliothèque devrait être ouverte pendant ces périodes et ils suggèrent d'éviter les vendredis après-midi.

Moi ce que j'allais dire c'est que quand tu regardes l'AEC, en tout cas ceux assis ici, c'est des gens qui reviennent à l'école. Fait que peut-être que si dans les premières sessions t'avais des trous comme Hugo apportait, ça serait peut-être plus facile aussi de faire, de gérer ton temps les premiers temps [une femme acquiesce] tranquillement, tu bouches les trous parce que le monde ont une meilleure organisation [2 personnes sont d'accord] tu t'habitues. Ça serait plus facile pour le retour à l'école de tranquillement pas vite... Surtout la première session, là on se le fait « clac » tout de suite en décollant, un horaire plein, ça part vite (Hugo, groupe 2).

Moi, j'aimerais bien, quant à moi, avoir une semaine de 40-45 heures de cours supervisés [une personne s'étouffe et rit] non, non mais tsé que c'est fini après! On fait une vraie journée d'ouvrage, on arrive ici à 8 heures, pis on repart à 5 heures pis on est ici, on travaille, tout le monde est ici pis on travaille. On planifie chez nous nos gardiennes, tsé tout est prêt. Ça serait moins difficile. J'aimerais mieux ça, j'aimerais mieux faire 50 heures même (Yannick, groupe 4).

Mais notons que ce point n'a pas fait consensus car d'autres craignent un impact sur la durée du cours.

Moi personnellement, je pense qu'il faut faire attention avec ça. Parce qu'on pourrait rendre ça facile pis d'en avoir du temps pour étudier mais si le cours dure trois ans [Brigitte et Jean-Pierre sont d'accord]. Comme moi qui peut pas se permettre d'aller 3 ans aux études sans salaire, là je ne pourrais pu le faire le programme (André, groupe 1).

Par ailleurs, les participants du groupe 5 aimeraient avoir plus de temps de congé entre les sessions. Selon eux, 4 jours, ce n'est pas assez pour décompresser.

4.3.1.4.4 La reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires a été proposée par les participants de 2 des 5 groupes. Selon eux, cela permettrait de restreindre les difficultés liées à l'hétérogénéité dans les classes d'informatique et d'anglais, particulièrement.

Ceux qui avaient leur cours d'informatique comme moi, j'avais déjà suivi un cours d'informatique là aurait fallu qu'il soit crédité (une participante acquiesce, Gilles aussi). Mais ils n'ont pas voulu les exempter (Huguette). Ils n'ont aucun cours de crédité et il aurait dû y avoir des équivalences de cours pour ceux qui ont fait le cours (Suzie est d'accord, d'autres aussi) (Gilles, groupe 3).

4.3.1.4.5 L'aide financière

Pour diminuer certaines difficultés financières, deux mesures précises sont proposées. On suggère d'offrir la résidence gratuite aux étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une AEC, comme il est fait pour les élèves inscrits à un programme menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) à Amos. Également, il a été proposé de faciliter l'accès à un prêt pour l'achat d'un ordinateur. Pour réaliser ces mesures, un participant propose d'avoir un représentant pour défendre leurs intérêts.

S'il y avait une personne qui pourrait nous représenter ni plus ni moins, comme elle là, il y en a plusieurs dans le cours. Par rapport à ces tracasseries administratives et financières-là? (Animateur) Oui (Hugo, groupe 2).

Tableau 4.20 Indicateurs de l'aide apportée par l'organisation

Thème abordé	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficulté associée
Aide en informatique	25	14	** (X1) * (X1)	3	Préalables informatiques Gestion du temps
Cours de méthodologie	21	16	*** (X1) * (X1)	3	Moment : intégration
Temps libre	10	7	non	3	Gestion du temps
Reconnaissance des acquis	11	6	** (X1) * (X1)	2	
Aide financière	4	4	*(X1)	2	Préoccupations financières
Endroit pour étudier	9	4	**	1	
Temps entre les sessions	8	6	**	1	
Durée du cours	4	4	NON	1	Gestion du temps
Aide en anglais	3	3	*	1	Anglais
Service de placement	2	2	**	1	Intégration au travail
TOTAL	99	68			

4.3.2 Les différences entre les groupes

Les autres personnes-ressources mentionnées par les participants seront d'abord identifiées, suivies du tableau 4.21 qui illustre les indicateurs de ces aides. Par la suite, les ressources d'aide qui prennent moins d'importance dans l'analyse par le nombre réduit de groupes qui les ont mentionnées seront exposées.

4.3.2.1 L'aide de la famille

Certains participants du groupe 5 ont mentionné l'aide et le soutien de la famille comme étant essentielle. Le conjoint et les enfants sont les membres les plus interpellés. Pour certains, cette aide est acquise et appréciée alors que d'autres la souhaiteraient.

4.3.2.2 Les services de garde au cégep

Le groupe 5 a aussi suggéré qu'il serait intéressant que des services de garde puissent être accessibles sur le campus du Cégep afin de diminuer les difficultés liées à la conciliation études famille.

4.3.2.3 L'aide de la secrétaire de la formation continue

Comme personne-ressource, on mentionne la secrétaire. Selon les participants du groupe 1, elle jouerait un rôle pour l'accueil, l'information et la référence.

Mais, on voit pas mal plus [la secrétaire]. Pis elle est vraiment bonne [une personne est d'accord] (Brigitte, groupe 1).

Ah oui pis elle se rappelle de nos prénoms [2 personnes acquiescent]. Moi je trouve ça incroyable [une personne est d'accord] quelqu'un qui a 100 personnes et plus. Je suis arrivée ce matin pour payer mon compte, ah bonjour Colette, il me semble que quelqu'un de même, elle est vraiment correcte la madame. Tu as des questions, elle trouve les réponses [plusieurs personnes semblent d'accord] (Colette, groupe 1).

4.3.2.4 Les périodes d'éducation physique

Parmi les autres ressources ou services d'aide mentionnés, on retrouve des périodes d'éducation physique afin de bouger et d'évacuer des tensions.

Pis une affaire qui serait pas pire mettons au niveau du cours, ce serait qu'on ait une heure d'éducation physique par semaine pour nous mettre en forme et évacuer des tensions. [RIRES] Tsé qu'on puisse bouger (Claire, groupe 1).

4.3.2.5 Un éventail de mesures

Finalement, deux personnes du groupe 1 mentionnent qu'il faudrait avoir un éventail de mesures pour parvenir à venir en aide à une « clientèle » aussi hétérogène.

S'il y avait plus de programmes, il y aurait peut-être moins de décrochage au niveau pas des personnes qui viennent du marché du travail pis qui retournent sur les bancs

d'école je pense que ça les encouragerait plus de s'y accrocher que de se décourager (Christine, groupe 1).

Tableau 4.21 Indicateurs des autres ressources d'aide mentionnées

Thème abordé	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficulté associée
Aide générale	8	7	* (X1)	2	
Famille	4	3	*	1	Gestion du temps
Service de garde	3	3	*	1	
Secrétaire	3	2	*	1	
Éducation physique	2	2	*	1	
Aide individuelle	1	1		1	
TOTAL	19	16			

4.3.2.6 L'aide en anglais proposée par le groupe 2

Pour atténuer les difficultés vécues en anglais, les étudiants suggèrent de faire plus d'un groupe selon un test de classement. Pour certains, un cours de mise à niveau est même souhaitable.

Pis j'trouve que autant pour moi que pour les personnes qui ont de la misère, oui il y a des ressources, ils donnent des cours après ça, mais s'ils avaient été capables d'assurer un aussi bon maintien pour les personnes qui ont de la misère pis les personnes qui sont plus avancées. Admettons un cours d'anglais, y'a des personnes qui comprendront même pas ce que le prof dit. Qui vont avoir de la misère à comprendre (Élizabeth, groupe 2).

Ou peut-être envoyer les étudiants qui sont « mise à niveau », ceux qui ont de la misère avec un cours régulier du cégep qui sont dans la même catégorie. Tsé mettre les cours en même temps. Les forts avec les forts pis les faibles avec les faibles (Berthe, groupe 2).

4.3.2.7 Le service de placement pour les stages proposé par le groupe 3

Un service de placement pour les stages aurait été apprécié du groupe 3. Rappelons que l'intégration au milieu de stage et au travail est la principale préoccupation de ce groupe qui était à la fin de leur formation lors de l'entrevue.

Ce que j'ai trouvé difficile moi, on en a discuté tantôt avec Paul, C'est justement en formation cégep régulier, quand on arrive à la fin d'une technique, la dernière session, les professeurs sont avec nous, en tout cas, il y a une organisation qui se fait pour essayer de trouver un stage, pour essayer de trouver une entreprise. Tsé ça se fait tout en collaboration avec le cégep. Tandis qu'ici en formation continue, t'es laissé à toi-même (un participant manifeste son accord). C'est difficile un peu là. Parce que nous on a besoin d'un stage avant de faire la profession, avant de détenir le permis (un participant manifeste son accord). Si au moins, ils avaient pu nous aider à trouver au moins juste le stage, un soutien, une aide au placement, un suivi (plusieurs participants manifestent leur accord) (Suzie, groupe 3).

4.3.2.8 La solidification du groupe dès le début du cours

Un participant du groupe 3 amène l'idée de faire des exercices et des activités pour solidifier le groupe dès le début du cours. Certains de ses collègues mentionnent trouver l'idée intéressante.

Moi j'avais entrepris une session dans un autre programme pis ce qui était important, en tout cas ce que moi je juge important, dans le cours il prenait la peine de faire, de travailler comme en équipe, de se connaître, des exercices pour travailler en équipe. Moi, je suis un gars d'équipe mais je ne suis pas un gars de gang. Je fais une grande distinction entre gang et équipe. Moi, je suis pas un gars de gang, j'haïs les gang, j'aime pas ça je suis un gars plus solitaire, mais je suis capable de travailler en équipe quand il y a un esprit d'équipe. Moi j'aurais aimé ça avoir une personne-ressource pour faire des exercices. Je ne le sais pas, il y a un paquet d'exercices qu'on peut faire pour solidifier des liens, apprendre à se connaître et tout ça. Ça aurait permis peut être de diminuer la tension pis ces choses-là (Quelques-uns manifestent leur accord). Parce que moi, je m'isole pas mal. Ça aurait pu être une solution, pis de mixer les équipes. Ça a toujours été les mêmes équipes (plusieurs manifestent leur accord) (Florent, groupe 3).

4.3.2.9 La diminution des travaux d'équipe pour le groupe 4

En cohérence avec leur principale difficulté, les participants du groupe 4 suggèrent de diminuer le nombre de travaux à faire en équipe.

Moi c'était pour les travaux d'équipe, je trouve ça super important qu'on travaille en équipe en classe pis qu'on apprenne à écouter les opinions des autres pis les mettre en commun, ça je comprends que c'est une belle vision. Mais comme Mélanie a dit, peut-être arriver le soir pis donner un petit compte rendu individuel. Moi c'est sûr que j'aimerais mieux ça. Je serais plus à l'aise pis j'aurais pas l'impression de ... ça serait mon travail à moi personnel, je donnerais ce que je suis capable de donner (Yannick, groupe 4).

4.3.3 La perception des personnes-ressources

Cette partie expose brièvement les perceptions qu'ont les 2 enseignants et les 2 conseillers en formation interrogés concernant la dimension des personnes-ressources dans l'encadrement.

4.3.3.1 Les liens avec le marché de travail

Les liens avec le marché du travail sont aussi mentionnés par 3 des 4 personnes-ressources rencontrées. Selon les deux enseignants, « on doit s'assurer que les programmes d'études sont collés à la réalité du marché de travail ». Un conseiller indique qu'il serait intéressant de développer des liens plus étroits avec les employeurs afin d'augmenter la confiance des étudiants quant à leur intégration en emploi et leur motivation aux études.

4.3.3.2 L'accès aux services d'un intervenant social

Trois des intervenants apprécieraient pouvoir bénéficier d'une ressource en travail social ou en psychologie pour accompagner les étudiants qui vivent des difficultés d'ordre personnel. Un des conseillers mentionne qu'à tout le moins, « il faudrait être plus au courant des ressources disponibles dans le milieu afin de pouvoir référer adéquatement les étudiants qui ont besoin d'aide ».

D'ailleurs, pour un des conseillers interrogés l'encadrement structuré ne doit pas être concentré sur de l'aide scolaire (contenu des cours), mais bien sur une aide méthodologique et affective. En fait, il faudrait aider les étudiants à s'organiser, à travailler de manière plus efficace et à mieux gérer leurs émotions. « On doit donc se préoccuper de travailler sur les attitudes et les comportements ».

4.3.3.3 La solidification du groupe dès le début du cours

Deux des intervenants (un enseignant et un conseiller en formation) mentionnent qu'une forme d'aide serait d'organiser des activités permettant de solidifier le groupe. Un conseiller le ferait par des ateliers structurés en début de programme visant explicitement à lier le groupe. Par la suite, un accompagnement régulier du groupe pourrait être effectué. Un enseignant propose une aide de manière continue par le biais d'activités d'animation à la vie étudiante et de projets scolaires motivateurs.

4.3.3.4 Le soutien aux enseignants

Un soutien aux enseignants a été proposé par deux des intervenants interrogés. Selon un conseiller en formation, il prendrait la forme d'un accompagnement offert par un conseiller pédagogique. Pour un des enseignants, ce soutien permettrait de s'assurer que les stratégies d'enseignement favorisent les apprentissages chez les étudiants adultes et atténuent les difficultés.

4.3.3.5 L'aide au placement des stages

À l'instar des étudiants du groupe 3, un enseignant (qui leur a enseigné) mentionne qu'un service d'aide à l'organisation des stages serait très utile aux étudiants. De même, il précise qu'un plus grand partenariat avec les entreprises du milieu dès le début des cours serait pertinent.

De plus, un conseiller en formation propose d'intégrer le plus tôt possible dans la formation l'enseignant qui supervisera les stages afin de clarifier la démarche et de rassurer les étudiants. Selon ce même conseiller, une alternance travail-études pourrait être envisagée dans certains programmes.

4.3.3.6 L'aide en informatique

Selon un enseignant, une aide sur la recherche en bibliothèque et les outils informatiques a été offerte aux étudiants par le biais d'un atelier. Cette aide est selon lui très appréciée, mais il mentionne que les étudiants auraient besoin d'un soutien plus grand en informatique.

4.3.3.7 Les rencontres individuelles avec un conseiller pédagogique

Des rencontres individuelles avec un conseiller pédagogique permettraient, selon un conseiller en formation, « de dépister rapidement les difficultés méthodologiques des étudiants et favoriseraient un suivi régulier pour y remédier ».

4.3.3.8 L'aide de la secrétaire de la formation continue

La secrétaire est indiquée comme une personne-ressource importante au service de la formation continue. Elle a été qualifiée de « personne pivot » par un enseignant qui spécifie qu'il s'agit d'un aide importante pour trouver les ressources adéquates.

4.3.3.9 Les rencontres individuelles avec les enseignants

Pour un conseiller en formation, il devrait y avoir plus d'échanges entre les étudiants et leurs enseignants. Il a observé que les étudiants sont parfois réticents à demander de l'aide, mais il se questionne sur les manières dont on pourrait stimuler cet échange.

4.3.3.10 Les rencontres périodiques des groupes

Finalement, un conseiller en formation suggère de rencontrer périodiquement les groupes d'étudiants pour qu'ils puissent exprimer les difficultés qu'ils vivent.

Tableau 4.22 Synthèse des ressources d'aide relevées par les personnes-ressources

Thèmes abordés	ENS.	C.F.	Total
Liens avec le marché du travail	2	1	3
Accès aux services d'un intervenant social	1	2	3
Solidifier le groupe dès le début du cours	1	1	2
Soutien aux enseignants	1	1	2
Aide au placement des stages	1	1	2
Aide en informatique	1	0	1
Rencontres individuelles avec un conseiller pédagogique	0	1	1
Secrétaire (info et référence)	1	0	1
Rencontres individuelles avec les enseignants	1	0	1
Rencontre périodiques des groupes	0	1	1

4.3.3.11 La comparaison des ressources d'aide relevées par les personnes-ressources avec celles relevées par les étudiants

Le tableau 4.23 permet à la fois de faire une synthèse des ressources d'aide relevées par les personnes-ressources interrogées et de comparer ces thèmes à ceux relevés par les étudiants.

Tableau 4.23 Comparaison des ressources d'aide relevées par les personnes-ressources avec celles relevées par les étudiants

Ressources proposées par les personnes-ressources	Ce qu'en disent les étudiants
Liens avec le marché du travail	Les groupes 2 et 3 ont abordé ce thème en tant que difficulté.
Accès aux services d'un intervenant social	Ce thème n'a pas été abordé par les étudiants.
Solidifier le groupe	Un participant a fait cette proposition.
Soutien aux enseignants	Cette ressource a été abordée par trois groupes.
Aide au placement des stages	Cette ressource a été proposée par le groupe 3.
Aide en informatique	Cette ressource a aussi été suggérée par les étudiants.
Rencontres individuelles avec un conseiller pédagogique	Cette ressource a été abordée par deux groupes.
Secrétaire	Cette ressource a été indiquée par le groupe 1.
Rencontres individuelles avec les enseignants	C'est la personne-ressource la plus souvent mentionnée par les étudiants.
Rencontre périodique des groupes	Ce thème n'a pas été abordé par les étudiants.

4.4 La synthèse des résultats de la recherche

Pour ce qui est de la dimension des difficultés, on peut remarquer que certaines difficultés sont communes à la majorité des groupes : la gestion du temps, les préoccupations financières, les préalables en informatique, les sessions condensées, l'hétérogénéité de la classe, les relations interpersonnelles, la gestion du stress, les cours d'anglais, la mémoire, les problèmes avec un enseignant et le fait d'être assis.

Toujours pour la même dimension, des particularités à chacun des groupes ont pu être relevées : les préalables en français des groupes 1 et 2, les travaux d'équipe du groupe 4, le manque de liens avec le marché du travail du groupe 3, les inquiétudes par rapport à l'intégration au travail des groupes 3 et 4, le manque de préalables méthodologiques du groupe 1 et le manque de discipline en classe des groupes 2 et 3.

Pour ce qui est de la dimension des moments du cheminement, la première session et les fins de sessions sont ressorties comme étant des périodes particulièrement intenses pour les étudiants.

Finalement, en ce qui concerne la dimension des personnes-ressources, cinq catégories ont été mises en lumière. Les enseignants forment une catégorie importante par le nombre de fois où ils ont été mentionnés par les participants et les contributions diverses qu'ils peuvent apporter pour aider les étudiants.

Les pairs forment une autre catégorie pour l'aide qu'ils apportent, qu'il s'agisse d'une aide structurée ou d'une aide spontanée.

Les conseillers sont à la base d'une troisième catégorie. Leur aide s'articule de deux manières : soit en apportant une aide directe à l'étudiant, soit en lui apportant une aide indirecte en soutenant les enseignants.

Les ressources d'aide qui relèvent de l'organisation forment une autre catégorie. Il y ressort des thèmes tels que la reconnaissance des acquis, l'aide financière, la planification de périodes libres dans l'horaire, etc. En fait, il s'agit de conditions que l'institution peut mettre en place pour atténuer les difficultés des étudiants.

La dernière catégorie est celle qui présente les autres ressources d'aide relevées par les participants. Elles sont variées et d'une importance moins grande en termes de fréquence, d'étendue, d'accord et d'intensité. Également, elles ont souvent été relevées par une minorité de groupes.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre permet de discuter les résultats présentés précédemment. Ainsi, les résultats sont confrontés au cadre de référence de la recherche et à la recension des écrits. Aussi, cette partie permet d'avancer certaines hypothèses en plus de proposer des pistes de recherche futures et des orientations pour l'encadrement des étudiants adultes.

La discussion est présentée selon les trois dimensions de la recherche : les difficultés vécues par les étudiants, les moments du cheminement et les personnes-ressources dans l'encadrement.

5.1 La dimension 1 : les difficultés vécues par les étudiants

Pour cette dimension, l'objectif spécifique de la recherche était de répertorier les principales difficultés vécues par les étudiants adultes inscrits à un programme d'AEC. Les résultats de la recherche indiquent que des difficultés appartenant aux quatre dimensions du cadre de référence ont été relevées par les étudiants qui ont participé aux groupes de discussion : des difficultés liées à l'intégration, à la méthodologie de travail, au programme et aux cours et à la gestion personnelle.

À la suite de l'analyse des données, on remarque que les difficultés varient selon les groupes et cela peut être en lien avec la nature du programme d'études ainsi qu'aux moments où ils en sont dans leur cheminement. Également, en raison de l'hétérogénéité des étudiants adultes rencontrés, on peut affirmer que les difficultés varient d'une personne à une autre. Néanmoins, on a pu dégager des similarités entre les groupes, sans être en mesure de les croiser avec des facteurs individuels.

5.1.1 Les difficultés liées à l'intégration

Des difficultés liées à l'intégration sont relevées à quelques reprises par les étudiants qui ont participé aux groupes de discussion. Plus particulièrement, le thème des relations interpersonnelles est abordé par les étudiants de manières nuancées. Alors que deux groupes indiquent que les relations sont plutôt positives, le groupe 5 mentionne que les relations interpersonnelles ont été très difficiles lors de la première session. Deguire (1996) mentionne que les adultes qui participent à un programme subventionné constituent souvent des groupes particuliers auquel l'attachement amène un sentiment d'appartenance intense, « c'est l'harmonie ou la guerre ». Également, des personnes-ressources interrogées dans le cadre de la recherche ont aussi mentionné que cette difficulté peut être importante pour les adultes qu'ils côtoient. Toutefois, cette difficulté semble être vécue différemment selon les groupes.

Également, la position statique constitue un élément de familiarisation au nouveau rôle d'étudiant. Bien qu'il ne semble pas constituer une difficulté très intense, les étudiants mentionnent dans plusieurs groupes que c'est une préoccupation associée au moment de l'intégration. Il faudrait voir dans quelles proportions cette difficulté relève des capacités personnelles d'adaptation des étudiants par rapport aux stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants qui gardent les étudiants dans une position plus passive.

5.1.2 Les difficultés liées à la méthodologie de travail

Des difficultés liées à la méthodologie de travail qui relèvent de la formation de base et des préalables (Bruneau, 1997), ont été abordées par les participants. Pour le cas de nos groupes, les préalables en informatique et en langue anglaise sont les difficultés mentionnées le plus souvent et avec le plus d'accord et d'intensité. Le manque de préalables en grammaire et le manque de préalables méthodologiques ont aussi été mentionnés, mais dans une moins grande mesure.

Par ailleurs, pour cette dimension, la typologie des difficultés de Bruneau (1997) met l'accent sur les préalables en rédaction, en recherche documentaire et en compréhension de textes. Ces difficultés n'ont pas été abordées par les étudiants de nos groupes. Une

hypothèse peut être avancée à l'effet que ces étudiants n'ont pas eu beaucoup de rédaction à faire pendant leur cheminement, étant inscrits à des programmes de niveau technique alors que la recherche de Bruneau était de niveau universitaire.

Des étudiants ont mentionné brièvement le problème de mémoire. Le fait que tous les groupes en aient fait mention peut sans doute être révélateur d'une véritable difficulté. Nous croyons que le développement de stratégies pour obtenir une meilleure rétention d'information ainsi que des stratégies pour atténuer le stress engendré par le retour aux études seraient des moyens méthodologiques à leur fournir.

Également, les problèmes d'écoute en classe et de prise de notes qui font partie du cadre de référence n'ont pas été abordés par les étudiants. En toute hypothèse, on peut penser que les participants ne mentionnent pas de telles difficultés puisqu'ils ont suivi un cours de méthodologie dont le contenu aborde ces aspects. Il serait intéressant de voir si le contenu de ces cours offerts au début des programmes concernés par cette recherche permet effectivement d'atténuer ces difficultés.

5.1.3 Les difficultés liées au programme et aux cours

Des difficultés liées au programme et aux cours au sens de Bruneau (1997) sont mentionnées par les étudiants. Les participants perçoivent leurs sessions d'études comme étant très condensées. L'organisation scolaire avec des horaires chargés est vue comme un obstacle important par plusieurs participants. À ce sujet, Deguire (1996) indique d'ailleurs que les adultes qui participent à un programme subventionné vivent de l'insécurité devant l'intensité de leur programme. Deux questions peuvent être soulevées : est-ce que l'organisation des programmes, des cours et des horaires est faite en tenant compte du fait que les étudiants sont des adultes qui font un retour aux études et qui ont souvent d'autres rôles à concilier ? En revanche, est-il possible que les adultes qui font un retour aux études aient de la difficulté à évaluer l'investissement requis par le programme ?

Aussi, la familiarisation avec les attentes des enseignants a été mentionnée comme une difficulté par certains participants du groupe 5 qui considèrent qu'il est parfois difficile de s'adapter à des méthodes d'évaluation différentes. Les autres groupes n'ont cependant pas

abordé cet aspect directement. Néanmoins, trois des groupes ont affirmé avoir des problèmes avec les stratégies pédagogiques d'un de leurs enseignants. Est-ce l'enseignement qui n'est pas toujours adapté à un groupe d'adultes ou est-ce les étudiants qui vivent des difficultés à se familiariser avec les attentes de ces enseignants ?

Également, les participants du groupe 4 ont exprimé une difficulté prépondérante pour eux : le fait que les enseignants demandent beaucoup de travaux d'équipe. Pour eux, cela constitue une difficulté majeure dont quelques impacts ont été mis en lumière dans la présentation et l'analyse des résultats. On pourrait se questionner sur la manière dont sont encadrés ces travaux en équipe : de quelle manière les étudiants sont-ils soutenus dans ces travaux ? Sont-ils outillés pour travailler en équipe ? Les enseignants connaissent-ils la charge de travail des étudiants ? Se concertent-ils pour planifier leurs travaux ?

Dans un autre ordre d'idées, le manque de liens entre l'institution et le marché du travail est relevé par deux des groupes et par la majorité des personnes-ressources rencontrées. Il aurait une incidence sur le stress vécu par les étudiants, particulièrement lors de la période précédant l'intégration au travail. Le placement fait d'ailleurs partie des dix plus grands besoins des étudiants adultes identifiés par Pinkson (1987, cité dans Langevin, 1996) et à cet effet, certains participants ont aussi fait part de leurs inquiétudes face à l'intégration au travail.

5.1.4 Les difficultés liées à la gestion personnelle

Concernant les difficultés liées à la gestion personnelle, les problèmes de gestion du temps sont ceux qui préoccupent le plus les participants. Lorsqu'ils ont des responsabilités parentales, la gestion du temps est une difficulté plus grande. Cette constatation va dans le même sens que les constatations de Hugues (1983, cité dans Langevin, 1996) qui ressort que les étudiants adultes ont une vie importante à l'extérieur du campus et ont d'autres rôles à jouer en plus de celui d'étudiant.

Également, les difficultés de gestion du temps sont souvent abordées en lien avec le thème des sessions condensées. Les étudiants semblent faire un lien explicite entre ces deux thèmes dont l'un relève de l'étudiant et l'autre de l'organisation. Il semble que le fait

d'avoir un horaire chargé, incluant plusieurs cours à la fois dans un temps souvent restreint, constitue un obstacle pour certains adultes. Toutefois, il faudrait pousser plus loin les investigations pour connaître la nature de ces liens.

Relevant aussi de la dimension de la gestion personnelle, la gestion du stress a été abordée par les étudiants avec une certaine émotion. Constitue-t-elle un impact d'un cumul de difficultés chez certains étudiants ? Est-elle étroitement liée au contenu scolaire, à la préparation aux examens et aux travaux ? Est-elle plutôt liée au retour à l'école, à l'intégration et aux changements qu'il provoque dans la vie de l'adulte ? Proviend-elle plutôt de caractéristiques relevant essentiellement de la gestion des émotions ? Ou découle-t-elle de la peur de l'échec et de la pression associée au sentiment de « dernière chance » relevé par certains participants et par Roy (1996) ? Il faudrait analyser plus profondément cette difficulté pour parvenir à l'expliquer. Néanmoins, l'étude nous aura permis de l'identifier comme étant une difficulté importante pour les étudiants.

Comme on l'a mentionné précédemment, il ressort aussi que des étudiants des cinq groupes vivent des difficultés liées à la mémoire. On pourrait aussi penser que les difficultés liées à la mémoire peuvent nécessiter de prendre plus de temps pour préparer les travaux et les examens et auraient ainsi un lien avec la gestion du temps et la gestion du stress.

De plus, les inquiétudes liées à l'insertion en emploi, qui relèvent de la gestion de son cheminement par l'étudiant, semblent prendre une place importante dans les préoccupations des groupes 3 et 4.

D'autre part, le maintien de l'estime de soi n'a été que très peu abordé par les étudiants, si ce n'est qu'à travers le fait que pour certains, un retour aux études entraîne une baisse de statut social. Pourtant, cette difficulté est indiquée par deux des personnes-ressources interrogées dans le cadre de l'étude. Serait-il alors possible que les étudiants n'en soient pas conscients ? Ou simplement que l'estime de soi ne s'exprime pas clairement et que les étudiants fassent plutôt référence à d'autres concepts comme la confiance en soi ?

Somme toute, on peut croire que la dimension des difficultés liées à la gestion personnelle est la plus importante par l'intensité et la fréquence des interventions. Il faudrait

voir de quelles manières on peut atténuer ces difficultés par le biais de services d'encadrement.

5.1.5 Les préoccupations financières

Une nouvelle catégorie pourrait être ajoutée à notre cadre de référence. Roy (1996) rapporte que les adultes qui font un retour aux études vivent des contraintes financières particulières et que ces contraintes font partie des préoccupations les plus importantes des adultes. Notre analyse va dans le même sens puisque les préoccupations financières prennent une place importante dans le discours des participants lorsqu'ils parlent de leurs difficultés. Le cadre de référence de la recherche n'en fait pas mention. Pourtant, cette difficulté est ressortie comme étant la deuxième en importance à la suite de l'analyse des données de la recherche. Il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de chercher à connaître les impacts de ces préoccupations sur la persévérance des étudiants adultes. Particulièrement, il serait intéressant de connaître les impacts de ces préoccupations sur le niveau de stress vécu par les étudiants. Également, il serait pertinent d'identifier de quelles manières les enseignants et les conseillers en formation peuvent en tenir compte dans leurs interventions

5.1.6 L'hétérogénéité de la classe

L'hétérogénéité de la classe est une difficulté vécue par les étudiants à laquelle on pourrait attribuer un statut particulier puisqu'elle traverse plusieurs catégories du cadre de référence. En fait, elle semble avoir des liens avec les difficultés vécues dans les cours d'informatique, d'anglais et de français qui découlent des préalables. Également, elle pourrait avoir des liens avec la familiarisation au moment de l'intégration, particulièrement l'établissement de relations interpersonnelles et avec la gestion du temps, puisque les situations sont différentes. De plus, il est mentionné explicitement par une des personnes-ressources que l'hétérogénéité des étudiants quant au niveau de scolarité semble avoir un effet sur les difficultés rencontrées.

Rappelons que quelques études réalisées auprès d'adultes inscrits aux études collégiales et universitaires (Deguire, 1996 ; Hugues 1983 ; Kerka, 1989 ; Lynch et Chickering, 1984, cités dans Langevin, 1996; Turcotte et al., 1992), démontrent déjà que la clientèle adulte est hétérogène à différents niveaux dont l'âge, la scolarité antérieure et la situation familiale et que ces différences socio-démographiques auraient des incidences sur l'apprentissage.

Ainsi, à elle seule, cette dimension pourrait être à la base d'une éventuelle étude qui viserait à déterminer comment cet aspect influence les difficultés des étudiants adultes inscrits à un programme menant à l'obtention d'une AEC et comment les ressources d'aide proposées peuvent répondre aux besoins d'une clientèle aussi hétérogène.

5.2 La dimension 2 : les moments du cheminement

Pour cette deuxième dimension, l'objectif était de déterminer les moments du cheminement scolaire des étudiants adultes inscrits à un programme d'AEC pendant lesquels l'insertion de services d'encadrement serait nécessaire.

Inspiré de Palkiewicz (1997), le cadre de référence de la recherche indique deux moments importants soit l'intégration et l'apprentissage. Bien que les participants à l'étude n'aient pas apporté beaucoup d'informations sur les moments pendant lesquels ils vivent des difficultés particulières, on peut tout de même associer les informations obtenues au cadre de référence et ainsi avancer que deux moments sont plus significatifs pour les étudiants rencontrés.

5.2.1 L'encadrement lors de l'intégration au programme

Pour ce qui est de l'intégration dans le nouveau milieu scolaire, les participants de la majorité des groupes mentionnent clairement la première session comme un moment où ils vivent des difficultés particulières. Également, les difficultés liées à l'intégration des participants relevées par l'analyse thématique permettent de situer l'entrée dans le programme comme un moment où il existe plusieurs difficultés.

Ainsi, le retour aux études représenterait chez l'adulte une période de grands changements auxquels il doit s'adapter : diminution des revenus, organisation familiale différente, sollicitation plus grande de la mémoire, nouveau milieu de vie à s'approprier, établissement de nouvelles relations interpersonnelles. D'ailleurs, plusieurs auteurs identifient aussi la première session comme une période d'intégration où se retrouvent plusieurs de ces difficultés (Bégin, 2001 ; Guindon, 1995 ; Michaud et Roy, 1997).

5.2.2 L'encadrement des apprentissages

Pour ce qui est de l'encadrement des apprentissages en cours de formation, les fins de session sont explicitement relevées comme un moment difficile, voire une période intensive de travaux. De la même manière que pour le moment de l'intégration, plusieurs difficultés mentionnées par les participants relèvent implicitement du moment des apprentissages et indiquent ainsi qu'il peut s'agir d'un moment important pour les sujets de notre étude.

5.2.3 Le moment présent

Par ailleurs, les difficultés analysées comme étant spécifiques à chacun des groupes nous permettent de croire que le moment de l'entretien, c'est-à-dire la période où se situe la tenue du groupe de discussion, devient le plus important pour les participants. Par exemple, les principales difficultés mentionnées par les groupes 1 et 2, comme celles reliées au cours d'anglais, sont directement liées au moment présent, aux cours suivis lors de la tenue du groupe de discussion. Également, le groupe 3 qui est en fin de programme manifeste des préoccupations particulières concernant l'intégration aux stages et l'insertion en emploi. De la même manière, la mi-session est identifiée comme le moment le plus difficile par le groupe 4 en raison de l'abondance de travaux d'équipe à remettre. Lors de notre rencontre avec eux, ils étaient en mi-session.

5.3 La dimension 3 : les personnes-ressources dans l'encadrement

En ce qui a trait à cette dimension, l'objectif était d'identifier les personnes-ressources qui sont intervenues dans l'encadrement des étudiants ou les personnes desquelles les étudiants auraient aimé recevoir de l'aide pendant leur cheminement. La recherche a permis d'identifier des personnes-ressources, mais également des services d'aide et des ressources en un sens plus large.

5.3.1 Les enseignants

Dans cette étude, les enseignants ressortent comme les personnes-ressources les plus importantes, tant par leur aide au niveau scolaire que par l'écoute, l'attention et les encouragements qu'ils offrent aux étudiants en dehors des heures de cours.

Bruneau (1997 : 289) définit l'*encadrement structuré* comme « toute forme d'accompagnement définie préalablement pour aider l'étudiant dans ses études et effectuée en dehors du cadre normal de la formation, c'est-à-dire au-delà de l'aide que l'on peut recevoir dans les cours ou des rencontres avec les professeurs ». Bien qu'il s'agisse parfois d'un encadrement qui n'est pas défini préalablement comme tel, nous avons tout de même retenu cette aide comme une forme d'encadrement puisque les enseignants qui œuvrent dans les programmes menant à l'obtention d'une AEC sont la plupart du temps rémunérés à taux horaire. Ils n'ont donc pas de périodes de disponibilité préalablement inscrites à leur horaire. Ceux qui rencontrent des étudiants en dehors des heures de cours le font de façon volontaire. Les étudiants apprécient cette aide et semblent en avoir besoin. De surcroît, il faudrait voir de quelle manière on peut favoriser ce contact et permettre plus de temps de présence aux étudiants. À ce sujet, un conseiller en formation a observé que les étudiants sont parfois réticents à demander de l'aide et il se questionne sur les manières dont on pourrait stimuler un plus grand échange.

5.3.2 Les pairs

Des étudiants ont mentionné avoir reçu des services qu'on peut qualifier de tutorat par les pairs au sens de Palkiewicz (1997) puisque l'étudiant aidant est un membre de la même classe qui tient un rôle d'intermédiaire entre l'étudiant aidé et la discipline. Les participants du groupe 4 s'entendent toutefois sur le fait que bien que relativement efficace, l'aide ne devrait pas être apportée par des pairs appartenant au même groupe, faute de temps de la part de l'aidant. Ils suggèrent plutôt d'être aidés par un enseignant qui est spécialiste de la discipline visée et formé pour venir en aide aux étudiants qui vivent des difficultés particulières.

Par ailleurs, les pairs sont plus souvent perçus comme étant une aide volontaire, non structurée ou un soutien moral au groupe. L'entraide volontaire paraît avoir un effet bénéfique sur le groupe, mais elle comporte aussi ses limites de temps et de capacités d'intervention.

5.3.3 Les autres intervenants

Les participants ont identifié d'autres personnes-ressources et services d'aide pouvant intervenir dans l'encadrement. Parmi ceux-ci, un élément inattendu a été révélé par certains étudiants et un enseignant : l'importance de la secrétaire de la formation continue en tant que ressource d'aide pour l'information et la référence. Toutefois, ce sont les conseillers et l'organisation qui prennent une place plus importante dans cette dimension.

5.3.3.1 Les conseillers

On mentionne l'aide disponible par un conseiller pédagogique qui joue un rôle auprès de l'étudiant pour l'aider dans ses stratégies d'apprentissage. Quelques participants de notre groupe mentionnent en avoir bénéficié, particulièrement aux campus de Val-d'Or et de Rouyn-Noranda. Ce conseiller travaille des aspects méthodologiques tels que les aptitudes en lecture et la préparation aux examens. Les participants ont mentionné avoir bien apprécié l'aide reçue, mais déplore parfois de ne pas avoir un plus grand accès à ces services.

Les conseillers en formation sont aussi considérés comme étant des personnes-ressources qui peuvent agir pour référer les étudiants à une ressource adéquate en cas de besoin. Toutefois, un des conseillers interrogés a fait part du manque d'information qu'ils ont parfois concernant les ressources du milieu. Il faudrait voir de quelle manière on peut remédier à cette lacune.

Finalement, bien qu'il existe dans les trois campus du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue différents personnels professionnels comme des conseillers en orientation, des aides pédagogiques individuelles, des intervenants sociaux ou des conseillers en information scolaire et professionnelle, ces personnels n'ont jamais été mentionnés par les participants aux groupes de discussion. Cela révèle-t-il un manque de connaissance de ces étudiants quant aux ressources disponibles dans les campus ? Les adultes ont-ils facilement accès à ces personnes-ressources ? Il serait intéressant de se questionner à ce propos et de voir si ces professionnels peuvent répondre à certains besoins d'encadrement des adultes inscrits à un programme menant à l'obtention d'une AEC.

5.3.3.2 L'organisation

En plus des catégories préalablement définies par le cadre de référence de la recherche, une autre catégorie a été créée afin de regrouper les ressources ressorties par l'étude qui implique l'organisation (ou l'institution) en tant que telle. Les trois ressources qui ressortent particulièrement sont l'aide en informatique, les cours de méthodologie et les temps libres qui touchent l'organisation de l'horaire.

Dans le cas de l'aide en informatique, les étudiants proposent un cours ou un atelier d'informatique dès le début du programme. Selon eux, une approche individualisée semble pertinente pour atténuer les effets créés par l'hétérogénéité de la classe. Il est aussi recommandé par les étudiants qu'un enseignant offre ces cours plutôt que d'avoir recours à des pairs. Il pourrait être suivi d'un accompagnement individuel pour ceux qui en ont besoin.

Dans le cas du cours de méthodologie, les étudiants le trouvent pertinent comme mesure d'aide et recommandent aussi qu'il soit placé au tout début des programmes.

Pour ce qui est de réorganiser l'horaire afin d'offrir plus de latitude de temps, cette proposition s'articule de deux manières. La première prendrait la forme d'un horaire hebdomadaire allégé qui permettrait d'avancer les travaux, de consulter les enseignants périodiquement et de tenir des rencontres d'équipe pendant le jour. La seconde permettrait de bénéficier de plus de jours de congé entre les sessions pour prendre le temps de se reposer. Les deux propositions des étudiants viennent allonger la durée du cours, ce qui n'a pas fait l'unanimité dans les groupes. Toutefois, il semble clair que les étudiants sentent leurs sessions comme étant très condensées et aimeraient qu'elles soient allégées.

Finalement, ajoutons qu'on a proposé une plus grande reconnaissance des acquis pour ceux qui ont déjà suivi des cours ou qui ont développé des compétences dans un cadre extrascolaire. Ce serait sans doute pertinent, particulièrement pour les cours dont l'hétérogénéité cause un problème particulier (anglais, français, informatique

5.3.4 L'attitude des intervenants

À l'instar de Gardner et Barefoot (1995) cités dans Langevin (1996), pour qui l'importance accordée à l'adulte en formation est une variable importante de la persévérance scolaire, il semble que la qualité de l'accueil et l'attitude des personnes-ressources rencontrées est aussi très importante pour les sujets rencontrés lors de l'étude. Une attitude que les étudiants perçoivent comme fermée est suffisante pour laisser certains d'entre eux se priver d'une aide précieuse. En bref, lorsqu'on se considère mal accueilli, on ne retourne pas vers cette personne-ressource.

5.4 Nos observations et les répercussions de l'étude

Les participants aux groupes de discussion se sont dits satisfaits des rencontres. Au-delà de l'expression de leurs difficultés, ce moment leur a permis de mieux comprendre ce que vivent leurs collègues et de mettre des mots sur leurs malaises. Comme l'a exprimé un participant du groupe 4, « c'est comme une thérapie de groupe ! ». Cet impact n'avait pas été prévu et ce n'était pas un objectif de la recherche. Toutefois, trois des groupes rencontrés ont mentionné cet effet à la fin des groupes. Il a même été suggéré explicitement par une

participante de faire de la tenue de groupes de discussion une mesure d'aide aux étudiants. D'ailleurs, une des personnes-ressources interrogées a explicitement indiqué qu'il serait souhaitable de rencontrer le groupe périodiquement pour identifier les difficultés et diminuer les tensions.

Un autre effet des groupes de discussion a été d'inciter à l'action et au changement. C'est ainsi qu'à la fin d'un des groupes, l'étudiante déléguée de classe s'est vue confier le mandat par ses collègues de rencontrer une personne-ressource afin de lui faire part de certaines difficultés vécues qui ont été ressorties lors de la discussion.

Finalement, ce rapport de recherche est attendu par les intervenants du milieu et souhaitons qu'il permettra de mieux connaître les besoins spécifiques de ces étudiants et de mettre en œuvre des mesures d'encadrement plus adéquates. La prochaine section propose des pistes d'action pour l'encadrement de ces étudiants.

5.5 Les orientations proposées

À la lumière des résultats de la recherche, nous proposons ici quelques orientations dans l'encadrement des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une AEC.

5.5.1 Un cours de méthodologie et de connaissance de soi

Les résultats de la recherche nous permettent de croire que la dimension des difficultés liées à la gestion personnelle est la plus importante pour les étudiants consultés. C'est pourquoi il nous semble que des ressources d'aide doivent spécifiquement viser ces difficultés. En ce sens, Hugues (1983, cité dans Langevin, 1996) propose que les programmes d'appoint soient centrés sur la connaissance de soi pour que les étudiants puissent s'ajuster par eux-mêmes en utilisant leurs acquis. D'ailleurs, un des intervenants interrogés lors de la collecte de données va dans le même sens.

Il existe actuellement un cours de méthodologie pour lequel les étudiants qui en ont bénéficié ont recommandé le maintien. Les résultats nous portent à penser que ce cours vise

des besoins méthodologiques tels que la prise de notes et la préparation aux examens, par exemple. Toutefois, étant donné les difficultés d'ordre personnel vécues par les étudiants, ce cours pourrait mettre l'accent sur des façons de gérer ces difficultés et sur la connaissance de soi. À l'instar de Ruph (2002) qui propose un guide pour les étudiants universitaires, nous suggérons de mettre l'accent sur les éléments suivants au cours de méthodologie : la confiance en soi, la motivation, la gestion du stress et de l'impulsivité, l'attention et la concentration, la mémoire, la gestion du temps et l'organisation, la communication et la résolution de problème. Ces éléments devraient être abordés de manière à ce que l'adulte prenne conscience de ses forces et des aspects qu'il doit améliorer. À la manière proposée par Hugues (1983), l'adulte doit pouvoir se situer et utiliser ses acquis pour améliorer sa situation et s'autoréguler.

Également, pour atténuer les difficultés liées aux préoccupations financières, il serait intéressant de voir de quelle manière des éléments tels que le budget et les ressources d'aide financière disponibles pourraient être intégrés à cette formation ou être présentés par le biais d'une autre activité.

Un atelier ou un cours en informatique pourrait aussi être envisagé afin d'outiller les étudiants à utiliser les logiciels nécessaires pour la poursuite de leurs cours et leur intégration au travail. Toutefois, il faut veiller à ne pas imposer le même contenu à tous les étudiants puisque les acquis et les besoins en matière d'outils informatiques diffèrent d'un individu à l'autre.

5.5.2 L'importante contribution des enseignants

L'étude nous a permis de mettre en lumière l'importance qu'ont les enseignants dans l'encadrement des étudiants. Étant donné le fait que les enseignants du service de la formation continue sont souvent embauchés à la leçon et qu'ils n'ont souvent pas de période de disponibilité obligatoire à offrir en dehors des heures de cours, il faudrait réfléchir à des façons de susciter un échange entre les étudiants et les enseignants. Il ne fait aucun doute que les étudiants apprécient ces échanges.

De plus, les enseignants devraient être davantage soutenus dans leurs stratégies pédagogiques afin d'assurer qu'elles conviennent aux étudiants adultes. Ils devraient aussi être plus impliqués dans le programme d'études par des rencontres régulières avec une équipe d'enseignants. Ces rencontres permettraient des échanges visant l'amélioration des stratégies pédagogiques, la connaissance des besoins spécifiques et des difficultés des étudiants et une meilleure concertation en ce qui a trait aux travaux et aux dates de remise. Cette concertation pourrait contribuer à l'allègement des sessions qui semblent actuellement très condensées.

Également, les enseignants devraient être en mesure de dépister les étudiants qui vivent des difficultés d'ordre méthodologique ou liées à la gestion personnelle. Les rencontres de l'équipe d'enseignants pourraient permettre de mieux intervenir auprès de ces personnes et de les référer à une ressource adéquate, au besoin.

5.5.3 Un suivi individuel par des ressources professionnelles

Pour certains étudiants dont les besoins particuliers ont été ciblés lors du cours de méthodologie ou ponctuellement par leurs enseignants, un suivi individuel devrait être disponible. Marchand (1997) affirme qu'un plan d'intervention spécifique est nécessaire à l'adulte qui vit un problème.

Les besoins visés par ces ressources sont multiples. Pour les uns, il peut s'agir de diminuer des difficultés liées à la méthodologie comme la préparation aux examens et la lecture. Pour d'autres, il peut viser des besoins liés à la gestion personnelle comme la gestion du stress ou la conciliation des études du travail et de la famille. Certains peuvent aussi avoir besoin d'un soutien financier alors que d'autres vivront des difficultés dans leurs relations interpersonnelles. C'est pourquoi, les ressources du cégep et du milieu environnant doivent être mieux connues des conseillers, des enseignants et des étudiants. Les références doivent pouvoir être possible de manière ponctuelle et efficace.

5.5.4 Les liens à développer avec le marché du travail

Le manque de liens entre le cégep et le marché du travail a été mentionné par deux des groupes d'étudiants et par la majorité des personnes-ressources rencontrées. Pour eux,

l'intégration au milieu du travail et de stage amène des inquiétudes. Mais comment peut-on développer des liens plus étroits avec le milieu ?

Certains participants ont exprimé qu'ils apprécieraient rencontrer des employeurs dans le cadre de leur formation. Les étudiants des groupes 1 et 2 du programme de Techniques d'intervention en milieu carcéral ont souligné apprécier le fait de faire un stage d'observation dès le début de leur formation. Ce type d'activité pourrait être étendu à d'autres programmes d'études. Les visites d'entreprises et les conférences d'employeurs sont d'autres façons qui peuvent être envisagées afin de tisser des liens entre l'institution scolaire, les employeurs et les étudiants. Un maillage plus serré peut permettre de belles collaborations permettant de rendre la formation plus signifiante aux yeux du milieu et plus motivante pour les étudiants.

5.5.5 Un plan d'action en matière d'encadrement

Selon Langevin (1996), encadrer et soutenir les étudiants se présentent maintenant comme une mission incontournable pour les institutions d'enseignement postsecondaire. Certaines recherches comme celle de Langevin (1996) et de Bruneau (1997) confirment que l'encadrement individualisé aurait un effet direct sur la réussite et la diplomation.

Il importe donc de bien cibler les besoins et d'établir un plan d'action en matière d'encadrement. À la lumière de la présente étude et des observations et connaissances des intervenants du milieu, ce plan devrait minimalement définir :

- les difficultés particulières ciblées;
- les objectifs à atteindre;
- les moyens retenus pour les atténuer;
- des moyens d'évaluer l'efficacité du plan et des mesures mises en place.

CONCLUSION

Le but de notre recherche était de décrire les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous voulions spécifiquement répertorier les principales difficultés vécues par les étudiants, déterminer les moments du cheminement scolaire pendant lesquels l'insertion de services d'encadrement serait nécessaire et identifier les personnes-ressources qui sont intervenues dans l'encadrement des étudiants ou les personnes desquelles les étudiants auraient aimé recevoir de l'aide.

Nous avons d'abord procédé à une recension des écrits qui nous a permis de définir les concepts utilisés, de circonscrire le problème aux adultes qui étudient à un programme menant à l'obtention d'une AEC, de démontrer la pertinence de l'étude et de présenter notre position du problème. Cette recension des écrits a donc permis d'établir la problématique de la recherche et de servir de base au cadre de référence.

Notre cadre de référence s'appuie sur les écrits de Bruneau (1997), de Côté-Brisson (1997) et de Palkiewicz (1997) et aborde le problème à partir de trois dimensions : les difficultés vécues par les étudiants adultes, les moments pendant lesquels des services d'encadrement apparaissent nécessaires et les personnes-ressources qui interviennent dans l'encadrement.

Une approche qualitative a été utilisée par le biais d'une méthode d'observation indirecte : le groupe de discussion. C'est ainsi que nous avons tenu cinq groupes de discussion où 62 étudiants sont venus s'exprimer en mars et en avril 2006.

Les données transcrites de ces discussions de groupe ont d'abord été traitées selon une analyse thématique et une analyse de la conversation. Les résultats ont ensuite été comparés afin de ressortir les similitudes et les différences selon les groupes. Finalement, afin de bonifier les résultats de la recherche, nous avons tenu des entrevues individuelles avec quatre personnes-ressources : deux enseignants et deux conseillers en formation.

Les apports de la recherche

Notre analyse révèle que les difficultés varient selon les groupes, selon les personnes et selon les moments où ils en sont dans leur cheminement. Toutefois, il a été possible de dégager onze difficultés similaires à la majorité des groupes : la gestion du temps, les préoccupations financières, les préalables en informatique, les sessions condensées, l'hétérogénéité de la classe, les relations interpersonnelles, la gestion du stress, les cours d'anglais, la mémoire, les problèmes avec un enseignant et le fait d'être assis. Parmi ces difficultés, celles liées à la gestion personnelle de l'étudiant ressortent comme étant les plus importantes : la gestion du temps apparaît comme la plus grande difficulté.

Les résultats nous indiquent aussi que les moments pendant lesquels les étudiants vivent plus de difficultés sont la première session en raison des changements liés à l'intégration et la fin des sessions par le cumul de travaux à remettre.

Finalement, les enseignants apparaissent comme étant la personne-ressource la plus significative dans l'encadrement des étudiants tant par l'aide scolaire qu'ils accordent que l'écoute et les encouragements qu'ils apportent. Les conseillers et l'organisation auraient aussi un rôle à jouer dans l'encadrement en offrant un suivi individuel dans le premier cas et en assurant un accès aux ressources dans le second cas. Finalement, les pairs offrent le plus souvent une aide spontanée qui prend une certaine importance pour les étudiants rencontrés.

Les orientations proposées

Les résultats de la recherche nous ont servi de guide pour proposer cinq orientations dans l'encadrement des étudiants inscrits à un programme d'attestation d'études collégiales : mettre l'accent sur la connaissance de soi dans les cours de méthodologie ; faire participer davantage les enseignants ; assurer un suivi individualisé aux étudiants qui en ont besoin ; renforcer les liens entre le cégep et le marché du travail et élaborer un plan d'action en matière d'encadrement.

Les limites de la recherche

La première limite de cette recherche est que les sujets de l'étude ne constituent pas un échantillon représentatif de toute la population des adultes inscrits à des programmes d'AEC. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à tous les cégépiens adultes.

En raison de la nature différente des programmes d'études et, par conséquent, des personnes qui composent les groupes, nous croyons que les réalités diffèrent et que des besoins spécifiques à chacun des groupes peuvent être définis. La recherche a permis de tracer un portrait des similarités pour cinq groupes.

Également, les groupes ont permis des discussions intéressantes et l'obtention de données riches, mais ils ne permettent pas de pointer des différences selon les caractéristiques individuelles des individus.

L'étude de type descriptif ne permet pas toujours d'apporter des explications aux phénomènes. Néanmoins, nous croyons que cette recherche apporte une description assez riche pour permettre d'obtenir un portrait des difficultés et des suggestions de ressources d'aide. Pour mieux saisir les liens entre certaines difficultés, des recherches spécifiques pourraient être entreprises.

Les pistes de recherche futures

Comme amené au chapitre 5, il serait intéressant de se pencher sur les façons d'atténuer les difficultés liées à la gestion personnelle de l'étudiant. Pour y parvenir, il faudrait mieux saisir les causes et les effets de la gestion du stress vécue par l'étudiant inscrit à un programme d'AEC.

Également, les préoccupations financières sont ressorties comme la deuxième difficulté en importance dans cette étude. On pourrait s'interroger sur les impacts de ces préoccupations sur la persévérance scolaire des adultes inscrits à un programme d'AEC.

Finalement, l'hétérogénéité des étudiants adultes dans les programmes d'AEC tient une place particulière dans l'interprétation des résultats car elle traverse plusieurs difficultés. D'une part, l'hétérogénéité semble être à la base de certaines difficultés exprimées par les étudiants. D'autre part, les difficultés semblent être vécues différemment selon la situation personnelle de l'étudiant. Il serait donc pertinent de consacrer une recherche à la compréhension des liens entre l'hétérogénéité des étudiants et les difficultés vécues et les façons d'intervenir par le biais d'un encadrement structuré qui veut répondre aux besoins des étudiants.

APPENDICES A à F

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet:

Les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Chercheure:

Liane Levasseur, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Commanditaire :

Aucun

But de l'étude:

Cette étude a pour but de décrire les besoins d'encadrement structuré des étudiants inscrits dans un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Description globale de l'étude:

Cette étude est descriptive. Elle vise trois objectifs : répertorier les principales difficultés vécues par les étudiants adultes inscrits dans un programme d'AEC; déterminer les moments du cheminement scolaire pendant lesquels l'insertion de services d'encadrement serait nécessaire; identifier les personnes-ressources qui sont intervenues dans l'encadrement des étudiants ou les personnes desquelles les étudiants auraient aimé recevoir de l'aide pendant leur cheminement.

Description de votre participation à l'étude:

Dans le cadre de cette étude, vous aurez à participer à un groupe de discussion qui sera composé de 6 à 8 personnes inscrites à un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. L'objectif de ce groupe de discussion est de recueillir votre témoignage concernant les difficultés vécues par rapport à votre cheminement scolaire et les services d'encadrement reçus.

Description des anticipations à participer à l'étude :

Votre participation à cette étude implique d'abord que vous consacriez du temps à cette discussion de groupe. Pendant la discussion, votre point de vue sera demandé sur les difficultés et les défis que vous avez rencontrés pendant votre cheminement scolaire. En tout temps, la chercheuse s'engage à respecter la liberté de parole, l'intimité et la confidentialité, et ce, pour chacune des personnes.

Description des avantages à participer à l'étude:

Au plan individuel, votre participation à cette étude constitue une occasion de réfléchir à votre cheminement scolaire, aux difficultés vécues et aux ressources disponibles. Sur un plan global, cette étude fournira de précieuses informations sur ce qu'on pourrait faire afin d'améliorer les services d'encadrement offerts aux étudiants inscrits dans un programme menant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales.

Description des mesures et des engagements à la confidentialité :

Pour notre part, nous nous engageons à garantir la confidentialité de toute information que vous nous communiquerez. Seule la chercheuse et sa directrice de recherche auront accès à cette information. La discussion de groupe sera enregistrée puis transcrite. Cette transcription ne comportera aucune information qui permettrait de vous identifier et, une fois cette transcription vérifiée, le ruban magnétique sera détruit. Nous nous engageons également, lors de la diffusion des résultats de cette étude, à ne donner aucune information qui permettrait de vous identifier. Nous vous demandons, à titre de personne participante au groupe de discussion, de respecter la confidentialité des propos entendus et échangés au cours de la discussion, de façon à permettre à toutes les personnes participantes de s'exprimer librement et d'être respectée.

Diffusion des résultats :

Les résultats de cette étude seront diffusés dans un rapport de recherche de maîtrise qui sera disponible à la bibliothèque du Cégep et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Également, une copie de ce rapport sera remise au Service de la Formation continue du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation à cette étude et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs, commanditaires ou établissements de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans aucune conséquence pour vous. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de l'étude. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur cette étude, veuillez communiquer avec :

Liane Levasseur (UQAT), au numéro suivant : (819) 732-5365

Signatures :

Liane Levasseur

Signature

Nom en lettres moulées de la personne participante

Signature de la personne participante

Date : _____

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire. Ces données serviront à décrire de façon générale les participants aux groupes de discussion. Soyez assuré de la confidentialité de ces informations.

1. Quel est votre sexe? Féminin Masculin

2. Quel âge avez-vous? _____

3. Parmi les choix suivants, cochez celui qui indique votre dernier niveau de scolarité (avant de débiter ce programme d'AEC).
 - Secondaire 4 ou moins
 - Secondaire 5 complété
 - Études collégiales partielles (non complétées)
 - Études collégiales complétées (DEC)
 - Études universitaires partielles (non complétées)
 - Études universitaires complétées

4. Parmi les choix suivants, cochez celui qui indique votre situation familiale.
 - Célibataire
 - En couple, sans enfant
 - En couple, avec enfant(s)
 - Famille monoparentale

5. Parmi les choix suivants, cochez celui qui convient à votre situation de travail.

- Pas de travail actuellement (Seulement aux études)
- Travail à temps partiel (indiquez le nombre d'heures : _____)

6. Parmi les choix suivants, cochez celui qui convient à votre revenu familial brut.

- Moins de 20 000\$
- Entre 20 001\$ et 30 000\$
- Entre 31 001\$ et 40 000\$
- Entre 41 001\$ et 50 000\$
- Entre 51 001\$ et 60 000\$
- Entre 61 001\$ et 70 000\$
- 70 001\$ et plus

APPENDICE C

GUIDE DE DISCUSSION AVEC LES ÉTUDIANTS

PHASE D'INTRODUCTION
DURÉE : ENVIRON 15 MINUTES

- Bienvenue et présentation des personnes présentes (prénom, situation familiale, âge, études antérieures);
- But et objectifs de la recherche et de la discussion;
- Informations concernant le déroulement de la discussion;
- Règles de fonctionnement de la discussion;
- Informations concernant l'enregistrement de la discussion;
- Respect de la confidentialité;
- Pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

PHASE DE DISCUSSION
DURÉE : 1 À 1½ HEURE

THÈMES OU QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES	DURÉE
<p>Question « dégel » « Pourquoi avez-vous décidé d'effectuer un retour aux études? »</p>		Environ 5 minutes
<p>Si l'on considère qu'il y a deux grands moments dans l'encadrement des étudiants à l'intérieur d'un programme : l'intégration et le cheminement proprement dit (apprentissage) : à quel moment croyez-vous que les étudiants vivent le plus de difficultés? Pourquoi?</p>		Environ 10 minutes
<p>Difficultés vécues actuellement <u>Au besoin, préciser :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés liées à la méthodologie? • Difficultés liées au programme et au cours? • Difficultés liées à la gestion personnelle? • Difficultés d'un autre ordre? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous surmonté ces difficultés? • Avez-vous reçu de l'aide? • Si oui, de la part de qui? • Si non, qui croyez-vous aurait été le plus en mesure de vous aider? 	<p>Environ 20 minutes</p> <p>Aborder ce thème avec les groupes qui ne sont pas au début de leur cheminement seulement.</p>

THÈMES	QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES	DURÉE
<p>Difficultés vécues en début de programme (4 premières semaines de formation) <u>Au besoin, préciser :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés liées à l'adaptation? • Difficultés liées à la méthodologie? • Difficultés liées au programme et au cours? • Difficultés liées à la gestion personnelle? • Difficultés d'un autre ordre? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment avez-vous surmonté ces difficultés? • Avez-vous reçu de l'aide? • Si oui, de la part de qui? • Si non, qui croyez-vous aurait été le plus en mesure de vous aider? 	<p>Environ 20 minutes</p>
<p>Les personnes-ressources de l'encadrement. <u>Au besoin, préciser :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant? • Pair? • Autre? 	<ul style="list-style-type: none"> • À quelles ressources avez-vous accès lorsque vous vivez une difficulté? • À quelles personnes pouvez-vous vous adresser? • Selon vous qui serait le mieux placé pour intervenir quand vous avez besoin d'aide et pourquoi? 	<p>Environ 15 minutes</p>
<p>Libre au groupe, relié au thème général de la discussion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De quels autres éléments trouvez-vous importants de faire part relativement aux difficultés vécues et au soutien reçu? • Qu'est-ce que vous auriez souhaité avoir? • De quoi auriez-vous eu besoin? 	<p>Environ 15 minutes</p> <p>Utiliser ce thème au besoin.</p>

CONCLUSION

DURÉE : ENVIRON 5 MINUTES

- Remerciements;
- Informations sur les suites de la discussion (ce qui sera fait avec les données).

APPENDICE D

GUIDE DE DISCUSSION AVEC LES INTERVENANTS

INTRODUCTION

- Bienvenue ;
- But et objectifs de la recherche et de l'entrevue ;
- Informations concernant le déroulement de l'entrevue;
- Informations concernant l'enregistrement de la discussion;
- Informations sur le respect de la confidentialité ;
- Pas de bonnes ou de mauvaises réponses;
- Donner une copie du tableau 2 (le cadre de référence en bref) à chacun des intervenants.

Questions	Durée approximative
Si l'on considère qu'il y a deux grands moments dans l'encadrement des étudiants à l'intérieur d'un programme : l'intégration et le cheminement proprement dit (apprentissage) : à quel moment croyez-vous que les étudiants vivent le plus de difficultés? Pourquoi?	10 minutes
D'après vos observations, quelles sont les principales difficultés vécues par les étudiants au moment de leur intégration dans un nouveau programme de formation (premières semaines)? a) Difficultés liées à l'adaptation? b) Difficultés liées à la méthodologie? c) Difficultés liées au programme et au cours? d) Difficultés liées à la gestion personnelle? e) Difficultés d'un autre ordre?	20 minutes
D'après vos observations, quelles sont les principales difficultés vécues par les étudiants en cours de cheminement ? a) Difficultés liées à la méthodologie? b) Difficultés liées au programme et au cours? c) Difficultés liées à la gestion personnelle? d) Difficultés d'un autre ordre?	20 minutes

Questions	Durée approximative
D'après vous, quelle aide reçoivent-ils?	15 minutes
On entend par encadrement structuré « toute forme d'accompagnement défini préalablement pour aider l'étudiant dans ses études et effectué en dehors du cadre normal de la formation, c'est-à-dire au-delà de l'aide que l'on peut recevoir dans les cours ou des rencontres avec les professeurs ». Au service de la Formation continue dans votre campus, quelles personnes-ressources offrent ce type d'encadrement?	15 minutes
À votre avis, quelles personnes-ressources devraient offrir ce type d'encadrement? Pourquoi?	10 minutes
Quels autres éléments avez-vous à apporter concernant les difficultés vécues par les étudiants et le soutien offert?	15 minutes

QUESTIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

I. Quelle est votre fonction au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue?

- Professeur
- Conseiller pédagogique
- Aide pédagogique individuelle
- Autre, précisez : _____

II. Depuis combien de temps exercez-vous cette fonction?

III. Quelle est votre formation initiale?

CONCLUSION DE L'ENTREVUE

- Remerciements de la participation ;
- Informations sur les suites de l'entrevue.

Appendice E
Fiches synthèses des groupes

Fiche synthèse
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 1)

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes et explications	Rang
Anglais	9	4	***	1 et 2	3	Hétérogénéité du groupe	Acquis antérieurs. Cibler les besoins.	2
Gestion du temps	5	5	***	1	2	Sessions condensées	Beaucoup de travaux. Autres responsabilités à concilier.	7
Préoccupations financières	10	5	**	1	2		Moins de salaire durant les études.	14
Sessions condensées	3	3	***	1	2	Gestion du temps; Mémoire	Beaucoup de cours par session.	12
Études continues	6	6	**	2	1	Hétérogénéité	Plus facile pour eux.	11
Français	4	3	**	1	2	Anglais	Cours difficiles. Adaptation	1
Préalables informatiques	3	3	*	1	1	Aide informatique	Manque d'habiletés au traitement de textes.	9
Hétérogénéité de la classe	3	3	*	1	1	Études continues	Beaucoup de réalités différentes, difficile d'aider tout le monde avec un seul service.	10
Relations interpersonnelles	3	2	*	1	1	Moment : adaptation	Difficile au début.	3
Problème avec un enseignant	3	3	*	2	1	Aide : soutien aux enseignants		15
Mémoire	2	2	*	1	1	Gestion du stress; Sessions condensées	Beaucoup à retenir en même temps.	26
Gestion du stress	2	1	*	1	1	Gestion du temps; Sessions condensées		27
Transport	2	2		1	1	Gestion du temps		8
Position statique	1	1		1	1	Moment : adaptation		4
Préalables méthodologiques	1	1		2	1		Lacunes qui viennent du secondaire.	25

Fiche synthèse
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 1)
 (suite)

Moments	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes	Rang
Moment : fin de session	2	2	1	1			Plus de travaux	6

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Difficultés associées	Personne ressource	Aide reçue	Aide souhaitée	Notes	Rang
Enseignant	8	6	**	Gestion du temps	Enseignant	X	X	Temps avec professeur sur place.	28
Informatique	8	6	**	Préalables et temps	Bibliothécaire; Enseignant		X	Un cours serait apprécié. Heures d'ouverture de la bibliothèque.	13
Cours de méthodologie	8	6	*	Moment : adaptation	Enseignant	X	X	Aidant, mais auraient aimé plus condensé au début.	5
Temps libre	3	2	non	Gestion du temps			X	Impact sur la durée du cours	31
CAFÉ	4	3		Préalables français	Enseignant en français	X	X		24
Secrétaire	3	2	*		Secrétaire	X		Référence et information	23
Conseiller pédagogique	3	3			Conseiller		X	Référence et information.	21
Éducation physique	2	2	*	Bouger, évacuer			X		17
Groupe	2	1			Pairs		X	Groupes d'étude	29
Pairs	1	1		Aide scolaire	Pairs	X	X	Chacun a ses forces	32
Aide financière	1	1		Préoccupations financières			X		34
Soutien aux enseignants	1	1		Problème avec un enseignant			X		16
Aide générale	1	1					X	Éventail de mesures souhaité	30
Directrice	1	1				X	X		22

Fiche synthèse
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 1)
 (suite)

Autres thèmes abordés	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thème associé	Notes	Rang
Stages	6	4	**	1			Stages d'observation, d'intervention et visites sont intéressants en début de programme.	20
Programme satisfaction	2	2	*					36
Campus d'Amos services	2	2					Satisfaction	35
Évaluation des enseignants	2	2					Questionnement sur le suivi	18
Enseignants du milieu	1	1					Enseignants qui travaillent dans le milieu professionnel : c'est intéressant	19

Fiche synthèse
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 2)

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes et explications	Rang
Anglais	13	7	***	1	3	Hétérogénéité de la classe; Français; Aide : anglais.	Classe hétérogène : difficile à « gérer ». Manque de préalables.	13
Gestion du temps	6	4	**	1	2		Autres responsabilités, temps pour les devoirs, enfants.	6
Préoccupations financières	5	5	*	1	2	Aide financière; Adaptation structure (Emploi-Québec)	Palements continuent, salaire diminue.	15
Estime de soi/ retour aux études	6	2		1	2	Préoccupations financières	Statut social et économique, être évalué par les pairs (profs).	9
Liens cégep / milieu	4	2	*	2	2		Manque de liens.	10
Préalables informatiques	2	2	*	1	2		Manque de préalables.	4
Manque d'info avant le cours	2	2	non	1	2		Quelques-uns indiquent leur accord, d'autres leur désaccord.	8
Hétérogénéité classe	3	3	*	1	1	Français	Vu comme positif en général sauf en français	2
Études continues	3	3		1	1	Moment : adaptation	Poursuite des études plus facile pour ceux qui sont en continuité de formation.	1
Français	3	3	*	1	1	Hétérogénéité de la classe; Anglais	Manque de préalables.	12
Adaptation structure (Emploi-Québec)	3	2	*	1	1		Démarches parfois longues, pas claires.	17
Climat de la classe	1	1	**	1	1		Toujours le même groupe = positif.	3
Relations interpersonnelles	1	1		2	1		Il y a des frictions de temps en temps.	22
Discipline en classe	1	1		2	1		Manque dans certains cours.	20
Horaires	1	1		2	1	Gestion du temps	Horaires instable = difficulté.	26
Mémoire	1	1		1	1		Retour après 20 ans : lié à l'âge.	7
Adaptation ville	1	1		1	1		Ne concerne qu'une personne.	11

Fiche synthèse
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 2)
(suite)

Moments	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes	Rang
Moment : première session	2	2					Temps d'adaptation	27
Moment : fin de session	1	1					« Période de pointe »	25

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Difficultés associées	Personne ressource	Aide reçue	Aide souhaitée	Notes	Rang
Aide : temps libre	5	4	*			X	X	Pas le vendredi PM. Bibliothèque ouverte	24
Aide en anglais	3	3	*	Anglais	Enseignant		X	Faire plus d'un groupe selon un test de classement. Cours de mise à niveau.	14
Aide financière	3	3	*	Préoccupations financières Adaptation structure (E-Q)			X	Prêt pour achat d'un ordinateur. Entente cégep-E.Q. pour éviter des démarches en double. Résidence gratuite	16
Aide des pairs	2	2	*	Préalables informatiques	Pair	X	X	Entraide; « pairs = notre meilleure ressource »	5
Aide : informatique	1	1					X	Disponibilité des ordinateurs en soirée	21

Fiche synthèse
Technique d'intervention en milieu carcéral (AEC) Amos (Groupe 2)
(suite)

Autres thèmes abordés	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thème associé	Notes	Rang
Thème	Fréq.	Ext.	Accord	Distance	Int.	Thème associé	Notes	Rang
Enseignants du milieu	8	6	NON	1	2		2 opinions : Certains= positif (matière plus pertinente); Certains = négatif (se sentent « futurs employés »)	18
Stages	5	5	***	1	2		On apprend plus vite sur le terrain; Visites et stages d'observation appréciés en début de formation	19
Programme satisfaction	4	3	*	1	1			23

**Fiche synthèse
Assurance de dommages (AEC) Val-d'Or (groupe 3)**

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes et explications	Rang
Liens cégep-milieu	6	5	***	1	3	Intégration au travail Stages	Plus de liens avec AMF et avec employeurs.	5
Intégration au travail	5	4	***	1	3	Stages	Inquiétudes par rapport aux ouvertures en région.	23
Préoccupations financières	8	6	**	1	2		Souvent en rapport avec l'allocation Emploi-Québec.	18
Préalables informatiques	4	3	*	1	2	Hétérogénéité de la classe	Beaucoup de difficultés. Trop de différences dans le cours.	9
Structure du programme	4	3	*	1	2	Sessions condensées Stages	Mettre un stage à l'intérieur du programme. Revoir la durée des cours.	8
Hétérogénéité de la classe	3	3	*	1	2	Préalables informatiques	Informatique surtout. Cours de concentration : « tous égaux ».	10
Problème avec un enseignant	3	3	*	1	2			21
Horaires	5	3	non	1	1		Horaire de soir. Certains y voient une difficulté, d'autres apprécient.	16
Gestion du temps	3	3		1 et 2	1		Autres responsabilités.	15
Sessions condensées	1	1	*	1	1	Gestion du temps	Particulièrement la 2 ^e session.	14
Mémoire	1	1		1	1			1
Préalables méthodologiques	1	1		1	1	Aide d'un conseiller pédagogique	Il faut apprendre à bien lire les questions.	3
Position statique	1	1		1	1			6
Manque d'informations avant le cours	1	1		1	1		À propos du métier.	17
Gestion du stress	1	1		1	1		Liée à l'adaptation : cours, programme, profs.	22
Discipline en classe	1	1		1	1		Manque dans certains cours.	27

**Fiche synthèse
Assurance de dommages (AEC) Val-d'Or (groupe 3) (suite)**

Moments	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes	Rang
Moment : première session	1	1					Adaptation difficile, cours, étude	2

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Difficultés associées	Personne-ressource	Aide reçue	Aide souhaitée	Notes	Rang
Reconnaissance des acquis	10	5	**				X		11
Conseiller pédagogique	6	4	**	Préalables méthodologiques	Conseiller pédagogique	X	X	Aide à la lecture des questions. Souhaitent plus de disponibilités.	4
Service de placement	2	2	**	Intégration au travail			X		25
Cours de méthodologie	4	4				X	X	Opinions diverses.	7
Enseignant	3	2	*			X		Aide individuelle reçue très appréciée.	13
Soutien aux enseignants	2	2		Problème avec un enseignant			X	Planification de cours Matière / marché	20
Aide du groupe	1	1					X	Faire un groupe au début avec la classe	26

Autres thèmes abordés	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thème associé	Notes	Rang
Stages	4	3	***	1	3	Intégration au travail Préoccupations financières	Aimeraient que le stage fasse partie du programme.	24
Évaluation des enseignants	3	3						19
Programme satisfaction	1	1						12

Fiche synthèse
Tourisme (AEC) Rouyn-Noranda (groupe 4)

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes et explications	Rang
Gestion du temps	11	8	***	1	3	Sessions condensées Travaux d'équipe	Beaucoup de devoirs. Beaucoup de travaux d'équipe. Autres responsabilités (famille, travail, loisirs).	2
Travaux d'équipe	13	6	***	1	3	Gestion du temps Moment : mi-session	Trop difficile à coordonner. Note d'équipe. On ne développe pas de nouvelles compétences. Plus axé sur le résultat que sur l'apprentissage.	3
Intégration au travail	8	6	***	1	2	Préoccupations financières	Inquiétudes.	25
Préalables en informatique	7	4	**	1	3	Aide informatique Gestion du temps	Manque : long pour taper les travaux. Cela cause du stress.	6
Sessions condensées	2	2	***	1	3	Gestion du temps	Autres responsabilités. « C'est chargé ».	1
Préoccupations financières	6	6	**	1	2	Intégration au travail		17
Préalables en français	4	3	**	1	2		Manque pour rédiger les travaux.	5
Gestion du stress	4	2	*	1	2		Trop de travaux.	16
Fatigue	2	2		1	3			15
Devoirs	2	2	*	1	1		Trop de travaux à la maison.	18
Mémoire	2	2		1	1		Liée à l'âge.	19
Position statique	2	2		1	1			14
Transport	1	1		1	1	Gestion du temps		9

Fiche synthèse
Tourisme (AEC) Rouyn-Noranda (groupe 4) (suite)

Moments	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes	Rang
Moment : mi-session	1	1	**	1	3		Beaucoup de travaux	8

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Difficultés associées	Personne-ressource	Aide reçue	Aide souhaitée	Notes	Rang
Aide en informatique	16	7	*	Préalables informatiques	Enseignant		X	Cours au début du programme. Pas prendre en surplus le soir. Traitement de textes. Individualisé ou 2-3 niveaux (car groupe hétérogène). Aide d'un enseignant souhaitée plutôt que des pairs.	7
Cours de méthodologie	9	6	***		Enseignant	X	X	Éloges pour le cours et pour l'enseignant. Souhaiteraient poursuivre des ateliers individuels avec ce prof.	4
Aide des pairs	3	3			Pair	X			10
Durée du cours	4	4	non	Gestion du temps				Plus de temps à l'école, durée plus longue du cours	24
Temps libre	2	2		Gestion du temps			X	Plus de travaux en classe, moins à la maison.	23
Enseignement plus individualisé	2	2	*	Gestion du temps			X	Pouvoir travailler sur des projets personnels	13
Collaboration entre enseignants	1	1					X	Pour coordonner les travaux et les dates de remise. (pas de dédoublement ni de surcharge)	11
Aide en français	1	1					X	Cours souhaité par une personne	12

Fiche synthèse
Tourisme (AEC) Rouyn-Noranda (groupe 4) (suite)

Autres thèmes abordés	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thème associé	Notes	Rang
Programme satisfaction	5	5	*	1			Contenu et profs = très bien	20
Stages	1	1		2			« Ce sera moins pire »	21

Fiche synthèse
Finance et comptabilité informatisée (AEC) Amos (Groupe 5)

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes et explications	Rang
Gestion du temps	15	8	***	1	3		Manque de temps. Beaucoup de devoirs. Responsabilités familiales. Culpabilité de faire autre chose	1
Relations interpersonnelles	9	7	**	1	3	Moment : adaptation	Beaucoup d'adaptation au groupe. Ça s'améliore, plus d'entraide.	4
Sessions condensées	5	5	*	1	2	Gestion du temps		3
Problème avec un enseignant	5	4	*	1	2		Pas des profs d'AEC (pas du milieu, pas formé pour enseignement adultes)	11
Gestion du stress	4	3		1	2		Pression de se faire dire qu'on arrivera pas dans le temps.	19
Préoccupations financières	4	3	*	1	1			2
Durée du cours	2	2	*	1	2	Sessions condensées	Trop condensé; durée plus longue serait mieux.	17
Hétérogénéité de la classe	3	2	*	1 et 2	1		Âge, acquis, expérience. Chacun a ses objectifs.	5
Adaptation aux enseignants	2	2		1	1		Chacun a sa méthode	9
Mémoire	2	2		1	1		Liée à l'âge	14
Examens	2	2		1	1		Stress	16
Fatigue	1	1		1	2			13
Préalables maths	1	1		1	1		Manque : mise à niveau serait bien	12
Anglais	1	1		1	1		On se questionne sur la pertinence	26

Fiche synthèse
Finance et comptabilité informatisée (AEC) Amos (Groupe 5) suite

Moments	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thèmes associés	Notes	Rang
Première session	3	3	**				La plus difficile. Environ la 8 ^e semaine	6
Fin de session	4	3	**			Stress des examens		

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Difficultés associées	Personne ressource	Aide reçue	Aide souhaitée	Notes	Rang
Temps entre les sessions	8	6	**				X	Aimeraient avoir une semaine.	8
Endroit pour étudier	9	4	**				X	Samedi. Petit local de travail le jour. Locaux avec ordinateurs.	21
Enseignant	5	4	*	Problème avec un enseignant	Enseignant	X	X	Rattrapage vendredi PM. Pour chaque cours, avoir une autre ressource	20
Général	7	6	*		Variées		X	Souhaiteraient plus d'outils. Aide individuelle. Diagnostic avant échec.	24
Famille	4	3	*	Gestion du temps		X	X	Pour certains : acquise et appréciée, d'autres la souhaiteraient	15
Garderie	3	3	*		Spécialisée		X	Service de garde au cégep.	18
Aide : bibliothèque	2	2					X	Horaire plus adapté aux AEC	22
Soutien aux enseignants	2	2		Problème avec un enseignant			X	Pour enseignement aux adultes dans les AEC	23
Exercices supplémentaires	2	2	NON	Problème avec un enseignant			X		25
Reconnaissance d'acquis	1	1	*	Anglais			X		27
Aide individuelle	1	1					X		28
Mise à niveau maths	1	1			Enseignant		X		29

Fiche synthèse
Finance et comptabilité informatisée (AEC) Amos (Groupe 5) suite

Autres thèmes abordés	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Thème associé	Notes	Rang
Caractéristiques des adultes	2	1	*				Plus critiques face à l'enseignement, plus insécures « dernière chance »	11

APPENDICE F

TABLEAU SYNTHÈSE DE TOUS LES GROUPES

Difficultés vécues	Fréquence ⁱ	Étendue ⁱⁱ	Accord ⁱⁱⁱ	Distance ^{iv}	Intensité ^v	Nombre de groupes	Thèmes associés
Gestion du temps	40	28	*** (X3) ** (X1)	1	3 (X2) 2 (X2) 1 (X1)	5	Sessions condensées
Préoccupations financières	33	25	** (X3) * (X2)	1	2 (X4) 1 (X1)	5	
Préalables en informatique	16	12	** (X1) * (X3)	1	3 (X1) 2 (X2) 1 (X1)	4	Aide informatique Gestion du temps
Anglais	23	12	*** (X2)	1	3 (X2) 1 (X1)	3	Hétérogénéité du groupe
Sessions condensées	11	11	*** (X2) * (X1)		3 (X1) 2 (X2) 1 (X1)	4	Gestion du temps
Relations interpersonnelles	13	10	** (X2) * (X1)	1 2	3 (X1) 1 (X2)	3	Moment : adaptation
Intégration au travail	13	10	*** (X2)	1	3 (X1) 2 (X1)	2	Stages
Liens cégep / milieu	10	7	*** (X1) * (X1)	1 2	3 (X1) 2 (X1)	2	
Hétérogénéité classe	12	11	* (X4)	1	2 (X1) 1 (X3)	4	

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Nombre de groupes	Thèmes associés
Gestion du stress	11	7	* (X2)	1	2 (X2) 1 (X2)	4	
Mémoire	8	8	* (X1)	1	1 (X5)	5	
Problème avec un enseignant	11	10	* (X3)	1 2	2 (X2) 1 (X1)	3	
Études continues	9	9	** (X1)	1 2	1 (X2)	2	Hétérogénéité
Travaux d'équipe	13	6	***	1	3 (X1)	1	Gestion du temps Moment : mi-session
Horaires	6	4		1 2	1 (X1)	2	
Manque d'informations avant le cours	3	3		1	2 (X1) 1 (X1)	2	
Position statique	4	4		1	1 (X3)	3	
Fatigue	2	2		1	3 (X1) 2 (X1)	2	
Français	7	6	** (X1) * (X1)	1	2 (X1) 1 (X1)	2	Anglais
Discipline en classe	2	2		1 2	1 (X2)	2	
Adaptation structure (Emploi-Québec)	3	2	*	1	1 (X1)	1	
Préalables méthodologiques	2	2		1 2	1 (X2)	2	Aide d'un conseiller pédagogique
Estime de soi/ retour aux études	6	2		1	2 (X1)	1	Préoccupations financières
Adaptation aux enseignants	2	2		1	1 (X1)	1	
Transport	3	3		1	1 (X2)	2	Gestion du temps
Préalables en français	4	3	**	1	2 (X1)	1	
Structure du programme	4	3	*	1	2 (X1)	1	Sessions condensées Stages

Difficultés vécues	Fréquence	Étendue	Accord	Distance	Intensité	Nombre de groupes	Thèmes associés
Devoirs	2	2	*	1	1 (X1)	1	
Examens	2	2		1	1 (X1)	1	
Durée du cours	2	2	*	1	2 (X1)	1	Sessions condensées
Climat de la classe	1	1	**	1	1 (X1)	1	
Préalables maths	1	1		1	1 (X1)	1	
Adaptation ville	1	1		1	1 (X1)	1	

ⁱ La fréquence est indiquée selon le nombre total de fois où le thème a été abordé.

ⁱⁱ L'étendue représente le nombre total de participants ayant abordé le thème.

ⁱⁱⁱ Trois niveaux d'accord sont définis :

*** les participants sont tous d'accord

** la majorité des participants sont d'accord

* Plus d'une personne (mais moins que la majorité) manifeste son accord

Les parenthèses indiquent le nombre de groupes qui ont manifesté ce niveau d'accord lorsqu'ils abordent ce thème.

^{iv} Deux niveaux de distance sont définis :

Niveau 1 : Les participants utilisent les pronoms je ou nous et/ou des verbes au présent ou à l'imparfait

Niveau 2 : Les participants utilisent des pronoms comme le il ou le elle et/ou des verbes au conditionnel

^v Trois niveaux d'intensité sont définis :

Niveau 1 : Intensité faible, peu d'émotion

Niveau 2 : Intensité moyenne

Niveau 3 : Intensité forte, beaucoup de réactions émotives

Les parenthèses indiquent le nombre de groupes qui ont manifesté ce niveau d'intensité lorsqu'ils abordent ce thème.

Moment	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Thème associé	Notes
Moment : fin de session	7	6	** (X1)	3	Stress des examens	Plus de travaux. « Période de pointe »
Moment : première session	6	6	** (X1)	3		Adaptation difficile, cours, étude. La plus difficile. Fin de la première session. Environ 8 ^e semaine.
Moment : mi-session	1	1	**	1		Beaucoup de travaux

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficultés associées	Personne-ressource	Aide reçue	Aide souhaitée
Aide en informatique	25	14	** (X1) * (X1)	3	Préalables informatiques Gestion du temps	Organisation		X
Cours de méthodologie	21	16	*** (X1) * (X1)	3	Moment : adaptation	Enseignant	X	X
Enseignant	16	12	** (X1) * (X2)	3	Problème avec un enseignant Gestion du temps Aide académique	Enseignant	X	X
Temps libre	10	7	non	3	Gestion du temps	Organisation	X	X
Pairs	6	6	* (X1)	3	Aide scolaire Préalables informatiques	Pairs	X	X
Soutien aux enseignants	5	5		3	Problème avec un enseignant	Conseiller		X
Conseiller pédagogique	9	7	** (X1)	2	Préalables méthodologiques	Conseiller pédagogique	X	X
Aide financière	4	4	*(X1)	2	Préoccupations financières	Organisation		X

Aide	Fréquence	Étendue	Accord	Nombre de groupes	Difficultés associées	Personne-ressource	Aide reçue	Aide souhaitée
Aide générale	8	7	* (X1)	2		Variées		X
Groupe	3	3		2		Pairs		X
Reconnaissance des acquis	11	6	** (X1) * (X1)	2		Organisation		X
Famille	4	3	*	1	Gestion du temps	Famille	X	X
Aide en anglais	3	3	*	1	Anglais	Organisation		X
Aide individuelle	1	1		1				X
Bibliothèque	2	2		1		Organisation		X
CAFÉ	4	3		1	Préalables français	Enseignant en français	X	X
Collaboration entre enseignants	1	1		1		Enseignant		X
Éducation physique	2	2	*	1	Bouger, évacuer			X
Endroit pour étudier	9	4	**	1		Organisation		X
Enseignement plus individualisé	2	2	*	1	Gestion du temps	Enseignant		X
Exercices supplémentaires	2	2	NON	1	Problème avec un enseignant	Enseignant		X
Service de garde	3	3	*	1		Spécialisée		X
Mise à niveau maths	1	1		1		Enseignant		X
Secrétaire	3	2	*	1		Secrétaire	X	
Service de placement	2	2	**	1	Intégration au travail	Organisation		X
Temps entre les sessions	8	6	**	1		Organisation		X
Durée du cours	4	4	NON	1	Gestion du temps	Organisation		

BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN, Christian. (2001). Apprivoiser le retour aux études. Un atelier pour étudiants adultes. Article publié sur le site Internet du CAPRES (Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur) en février 2001. www.uquebec.ca/capres/fichiers/uqam-fev01.shtml. Page consultée le 24 mars 2006.

BOUTHAT, Chantal. (1993). Guide de présentation des mémoires et des thèses. Montréal : UQAM, 100 p.

BRUNEAU, Monik. (1997). Le tutorat et le monitorat : faits et questions. Dans LANGEVIN, Louise et VILLENEUVE, Louise, dir. (1997). Dans L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 280-300.

CHÉNIER, Pierre. (1996). Une activité d'intégration pour adultes seulement. Dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, pp.199-219.

COMEAU, Lucie. (2003). Atelier-conférence : Le tutorat par les pairs au Cégep de Trois-Rivières. Présenté dans le cadre du Colloque-conjoint APOP-AQPC, 6 juin 2003.

CÔTÉ-BRISSON, Jacline. (1997). L'encadrement et la relation d'aide durant l'apprentissage. Dans MARCHAND, Louise. (1997). L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, pp. 121-132.

DEGUIRE, Carole. (1996). Intégration des adultes aux études à temps plein, Montréal : Collège de Rosemont, 200 p.

DESBIENS, Jean-François. (2003). To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. Vie pédagogique, Numéro 128, Septembre – octobre 2003, pp. 53 à 55.

DESLAURIERS, Jean-Pierre et KÉRISIT, Michèle. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans POUPART, DESLAURIERS, GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER, PIRES. (1997). La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Gaëtan Morin, Éditeur, pp. 85-111.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill, éditeurs, 142 p.

DÉSY, Jocelyne. (1996). L'impact du tutorat par les pairs. Sainte-Foy : TANDEM, Cégep de Sainte-Foy, 112 p.

DUCHESNE, Sophie et HAEGEL, Florence. (2004). L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif. Paris : Nathan, 126 p.

DUFOUR, Nicole et L'HEUREUX, Pierre. (2003). Atelier-conférence : La réussite : un objet de concertation. Présenté dans le cadre du Colloque-conjoint APOP-AQPC, 6 juin 2003.

DUMAIS, Martine et DUBOIS, François. (2003). Atelier-conférence : Le défi d'une réussite réaliste, réalisable et mesurable. Présenté dans le cadre du Colloque-conjoint APOP-AQPC, 4 juin 2003.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (1999). La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements. Montréal : Fédération des cégeps, 136 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (2000), cité dans Fédération des cégeps. (2001). Mémoire de la Fédération des cégeps en réaction au projet de politique de l'Éducation des adultes dans une perspective de formation continue. En ligne [www.fedecegeps.qc.ca] Page consultée le 12 avril 2003.

FEUILLETTE, Isolda. (1999). Le nouveau formateur adulte. Paris : Dunod, 139 p.

BAREFOOT, B. (1995) Findings from the 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs. Document distribué au Congrès de Toronto sur *la First Experience* : décembre 1995. Cité dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

GAUTHIER, Benoît. (2003). La structure de la preuve. Dans GAUTHIER, Benoît. dir. (2003). Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. 4^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.129-158.

GEOFFRION, Paul. (2003). Le groupe de discussion. Dans GAUTHIER, Benoît. dir. (2003). Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. 4^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.333-356.

GHIGLIONE, Rodolphe, Jean Léon BEAUVOIS, Claude CHABROL et Alain TROGNON. (1980). Manuel d'analyse de contenu. Paris : Armand Colin, 159 p.

GIASSON, Danielle. (1994). L'insertion des étudiantes adultes dans les activités intensives de formation : le cas du programme de techniques de bureautique au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Rapport de recherche. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 146 p.

GINGRAS, François-Pierre. (2000). La préparation d'un projet de thèse en sciences politiques. [En ligne] aix1.uottawa.ca/~fgingras/text/projet.htm. 4 janvier 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2005). Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2005. www.mels.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/index.htm.

GUINDON, Michel. (1995). Le retour aux études de l'adulte. Répercussions personnelle, familiales et professionnelles. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique, 70 p.

HUGUES, Rees (1983). The Non-Traditional Student in Higher Education : A synthesis of the Literature in *Naspa Journal*, vol.20, No 3, hiver : 51-64. Cité dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

KERKA, Sandra (1989). Retaining Adult Students in Higher Education in Eric Digest, No 88, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, 3p.. Cité dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. (1990). L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation. Paris : Les Éditions d'organisation. Cité dans MARCHAND, Louise. (1997). L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 183 p.

KRUEGER, Richard, A. (1998). Analysing and Reporting Focus Group Results. Thousand Oaks: Sage. Focus Group Kit #6, 139 p.

LABRIE, Vivian. (1982). Précis de transcription de documents d'archives orales. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 217 p.

LANDRY, Réjean. (1997). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, Benoît. dir. (1997). De la problématique à la collecte des données, 3^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp.329-356.

LANGEVIN, Louise et VILLENEUVE, Louise, dir. (1997). L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle. Montréal : Les Éditions Logiques, 453 p.

LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

LAPERRIÈRE, Anne. (1987). « Le rôle de l'analyse dynamique dans l'interprétation des données qualitatives » dans VAN DER MAREN, J.-M., dir. (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR. Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation. P. 93 à 98.

LECOMPTE, Margaret et Judith PREISSLE (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2^e ed.). New York, NY : Academic Press, 425 p. Citées dans SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans KARSENTI, Thierry et SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp.171-198.

LEGENDRE, Renald. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition. Montréal : Guérin, 1477 p.

LESSARD-HÉBERT, Michelle, Gabriel GOYETTE et Gérald BOUTIN. (1990). Recherche qualitative : fondements et pratiques. Éditions Agence d'arc inc. 180 p.

LYNCH, Ann.Q. et Arthur W. CHICKERING. (1984). *Comprehensive counseling and support programs for adult learners : Challenge to higher education in* G.W. WALZ et L. BENJAMIN (ed), New Perspectives in counseling adult learners, Ann ARbor, Michigan : ERIC/CAPS. Cités dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

MARCHAND, Louise. (1997). L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 183 p.

MICHAUD, André et ROY, Michel. (1997). Les services aux étudiants et le secteur académique partenaires dans l'encadrement des étudiants. Dans LANGEVIN, Louise et VILLENEUVE, Louise, dir. (1997). L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 415- 428.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2002-1). Apprendre tout au long de sa vie : Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Gouvernement du Québec, 43 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2002-2). Apprendre tout au long de sa vie : Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Gouvernement du Québec, 40 p.

MORGAN, David L. (1998-1). The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1. Thousand Oaks : Sage, 103 p.

MORGAN, David L. (1998-2). Planning Focus Groups. Focus Group Kit 2. Thousand Oaks : Sage, 139 p.

PALKIEWICZ, Nadia. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du 1^{er} cycle universitaire. Dans LANGEVIN, Louise et VILLENEUVE, Louise, dir. (1997). L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle, Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 27 à 92.

PINKSON, Ria. (1987). University Support Programs, Academic Achievement, and Retention in EDRS Price, US, Illinois, 11 p. Cité dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

POULIN, Daniel. (2000). L'abandon scolaire et les cours subventionnés [par Emploi-Québec], L'orientation, 12, no 3, janvier 2000, pp. 20-22.

QUIVY, Raymond et VAN CAMPENDHOUT, Luc. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales, 2^e édition. Paris : Dunod, 287 p.

ROY, Michel. (1996). L'étudiante, l'étudiant de l'Université de Sherbrooke, sa vie affective et ses problèmes : quelques pistes pour comprendre et intervenir. Dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, pp.119-147.

RUPH, François. (2002). Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité. Rouyn-Noranda : UQAT, 76 p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). La recherche qualitative/ interprétative en éducation. Dans KARSENTI, Thierry et SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp.171-198.

SCHLOSSBERG, Nancy K., Ann.Q. LYNCH et Arthur W. CHICKERING. (1989). Improving higher education environments for adults. San Fransisco, Jossey Bass. Cités dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

SIMARD, Gisèle. (1989). La méthode du focus group. Laval : Mondia éditeurs, 101 p.

THIBAUT, Jean-Claude. (2003). Atelier-conférence : Le tutorat volontaire professeur-élève, un gage de réussite. Présenté dans le cadre du Colloque-conjoint APOP-AQPC, 6 juin 2003.

THON, A. (1984). Responding to the Non-Academic Needs of Adults Students in NASPA Journal, 2 : 28-35. Cité dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

TINTO, Vincent. (1987). LEarning College. The causes and Cures of ù Student Attrition. (2^e ed). Chicago : University of Chicago Press. Cité dans LANGEVIN, Louise. (1996). Pour une intégration réussie aux études postsecondaires. Montréal : Les Éditions Logiques, 299 p.

TRUDEL, Mycalle. (1991). Analyse de formules pédagogiques en fonction des caractéristiques et besoins de l'étudiant adulte. Mémoire de maîtrise, Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 118 p.

TURCOTTE, Claire et al. (1992). Une formation accessible et adaptée : qu'en pensent les adultes et le personnel? Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 259 p.

VAUGHN, Sharon, Jeanne Shay SCHUMM et Jane SINAGUB. (1996). Focus Group Interviews in Education and Psychology. Thousand Oaks: Sage Publications.

VILLENEUVE, Louise. (2001). La contribution des étudiants au contrat de performance de l'UQAT. Document interne, 6 p.

ZELDTICH, Morris.(1968). A basic course in statistics, with sociological application. Cité dans DESLAURIERS, Jean-Pierre et KÉRISIT, Michèle. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans POUPART, DESLAURIERS, GROULX, LAPERRIÈRE, MAYER, PIRES. (1997). La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Gaëtan Morin, Éditeur, pp. 85-111.