

TENSIONS ET EXIGENCES DÉCOULANT DES RÔLES MULTIPLES DES ÉTUDIANTES UNIVERSITAIRES¹

Christiane Lemaire

Alice Home

Université d'Ottawa

Résumé

Les femmes exerçant des rôles multiples constituent le groupe qui croît le plus rapidement parmi la clientèle étudiante universitaire; elles vivent plus que quiconque la tension de rôles. Cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès de vingt femmes inscrites dans sept programmes universitaires canadiens d'andragogie et de service social. Ces femmes doivent concilier leurs rôles de parent, de travailleuse et d'étudiante. Les résultats démontrent que cette expérience des rôles multiples est enrichissante mais que 75 % d'entre elles la vivent sur le mode de la surcharge, du conflit et de la tension de rôles. Les demandes excessives et conflictuelles associées au manque de temps conduisent à un état de fatigue et de culpabilité. Les comparaisons effectuées entre différents types de programmes (andragogie, service social, adapté, traditionnel) révèlent que les étudiantes en service social sont plus sujettes à la tension, à la surcharge, au conflit et à la contagion de rôles. Bien que plusieurs répondantes reçoivent du soutien informel de différentes sources, on constate un besoin général de flexibilité accrue aux plans des services, des politiques et des attitudes envers cette clientèle.

Abstract

Multiple role women comprise the fastest growing group in universities. They are also the most vulnerable to role strain. This paper reports results of interviews with twenty adult women who combine parenting, working and studying adult education or social work in seven Canadian university programmes. These women found their multiple role experience enriching but stressful, with over 75 % reporting role strain, conflict and overload. Excessive or conflicting demands coupled with time constraints led to fatigue and guilt. Comparisons by programme type and degree of adaptation revealed that social work students experienced more role strain, conflict, overload and contagion than did adult education students. While many students obtained informal support, they indicated a need for more flexible attitudes, services and policies.

Introduction

L'éducation des adultes s'intéresse depuis toujours aux personnes qui veulent apprendre tout en occupant d'autres rôles tels ceux d'employé(e) ou de parent. En andragogie, on insiste non seulement sur le besoin d'adapter son style d'enseignement pour tenir compte de l'expérience de vie de l'adulte, mais aussi sur la nécessité de voir à ce que les conditions d'études soient compatibles avec les réalités de

¹ NDLR: Le texte ci-après fut d'abord soumis pour publication en 1991, mais ne put être publié qu'aujourd'hui à cause d'ennuis techniques.

vie des adultes. Ainsi, il faut éliminer des obstacles tels les horaires de cours inflexibles ou incompatibles avec les heures de travail, les programmes trop rigides ou les cours disponibles uniquement sous une forme traditionnelle.

Diverses formules plus adaptées, telles l'éducation à distance, les cours intensifs, les programmes à temps partiel ont été alors mises sur pied dans les départements d'andragogie et ailleurs (Miller, 1989). Ces formules adaptées répondent certes à une partie des besoins des adultes qui doivent ou désirent étudier tout en occupant un emploi; toutefois la clientèle adulte se diversifie de plus en plus et on peut se demander si elle a toujours les mêmes besoins et si les formules adaptées actuelles répondent à leurs attentes.

Un changement assez important est en train de se produire les deux tiers des étudiants adultes de trente-cinqans et plus aux États-Unis sont des femmes (Kirk et Dorfman, 1983). Bon nombre d'étudiantes adultes cumulent deux ou trois rôles dont celui de parent. La population qui croît le plus vite en milieu universitaire comme dans les milieux de travail est la catégorie des femmes avec responsabilités familiales. Pourtant, on connaît peu les besoins de ces femmes à rôles multiples et on ignore même si le milieu universitaire leur convient. Il s'avère très important pour les éducatrices d'adultes en milieu post-secondaire de mieux connaître les besoins et le vécu de cette clientèle en pleine croissance.

Dans le but de mieux connaître le vécu de cette clientèle et les implications pour les professeur(e)s et praticien(ne)s en éducation des adultes, les auteures ont réalisé une étude en collaboration avec l'ACEEA. Cette recherche explore le vécu des étudiantes en andragogie et en service social face à leurs rôles multiples ainsi que le soutien perçu et réel dont elles disposent. En comparant ces deux professions, les chercheuses ont voulu explorer l'impact possible, sur des populations semblables, de la philosophie d'éducation des adultes dans les départements d'andragogie. Cet article présente certains résultats reliés à la situation réelle vécue par ces étudiantes, à leur perception de la tension de rôles qui en découle et aux liens entre ces deux aspects.

La section suivante présente le cadre théorique et méthodologique de l'étude. Les résultats reliés aux demandes des divers rôles et à la tension de rôles seront décrits et analysés simultanément, à partir de la théorie et des recherches existantes. L'article se termine par une brève discussion des implications de cette recherche pour la pratique et les politiques en éducation des adultes en milieu universitaire.

Cadre Théorique

Le cadre théorique sous-jacent à l'étude s'articule autour de deux axes principaux: l'expérience des rôles multiples et le soutien affectif et instrumental disponible chez la famille, dans le milieu universitaire et au travail.

L'expérience des rôles multiples

L'expérience des rôles multiples comprend la situation réelle (nombre et combinaison de rôles, exigences reliées à chacun d'entre eux) et la perception qu'a la personne du degré de tension vécue. Cette tension découlant des rôles survient lorsqu'on éprouve de la difficulté à répondre aux exigences des divers rôles (Goode, 1960). Elle peut comprendre une surcharge due au manque de temps, des conflits si les demandes simultanées sont incompatibles et une contagion lorsque des difficultés ressenties dans un rôle affectent la performance dans un autre rôle (Coverman, 1989).

Même si l'expérience de rôles multiples peut s'avérer enrichissante (Sieber, 1974), la majorité des étudiantes vivent une certaine tension due aux contraintes de temps et à la difficulté de tout concilier (Warshal et Southern, 1986; Patchner, 1982). Les responsabilités parentales (nombre, âge, besoins spéciaux des enfants) influencent l'importance des demandes familiales, alors que le nombre d'heures consacrées au travail, l'horaire de travail et le temps supplémentaire requis constituent des exigences du milieu de travail. Les demandes reliées au rôle d'étudiant varient selon le cycle universitaire (premier ou deuxième) et le régime d'études (temps plein ou temps partiel), mais elles peuvent se modifier au cours des étapes de la scolarité, du stage et de la rédaction du mémoire.

Les recherches suggèrent qu'il existe un lien entre la situation réelle et le degré de tension perçue. On vit plus de conflits lorsque les responsabilités familiales sont lourdes ou inflexibles et que l'engagement au travail est fort (Froberg et al, 1986; Areshenel et Pearlin, 1987). Le rôle de mère augmente la tension chez les femmes car celles-ci conservent la responsabilité principale de la famille tout en éprouvant de la difficulté à négocier les demandes faites par leur famille ou leur employeur (Barnett & Baruch, 1987).

Soutien affectif et instrumental

On peut réduire la tension vécue en augmentant le soutien affectif et instrumental ou concret/matériel (Dyk, 1987). Nous avons exploré trois sources de soutien la famille, l'université et le milieu de travail. La famille nucléaire et élargie constitue une source importante de soutien (Hobfoll, 1986). Tous les membres de la famille peuvent apporter un soutien affectif par leur attitude d'encouragement et par leur reconnaissance de l'importance des études. Sur le plan instrumental, le conjoint et la parenté peuvent garder les enfants, faire le ménage, apporter une aide financière ou aider l'étudiante à apprendre certaines habiletés telles le traitement de texte. Toutefois, les femmes reçoivent moins de soutien de leur conjoint que les hommes eux en reçoivent de leur conjointe (Bolger et al., 1989).

Le soutien universitaire varie beaucoup et peut comprendre des styles d'enseignement adaptés, des horaires et des programmes souples ainsi que des services étudiants et des procédures (d'admission, d'inscription) adaptés à la clientèle adulte (Miller, 1989; Coats, 1989; Cross et McCartan, 1984). Les étudiant(e)s adultes

perçoivent moins de soutien et de tolérance de la part de l'université que leurs collègues plus jeunes (Kuh et Sturgis, 1980). Le facteur qui influence le plus la satisfaction des étudiant(e)s adultes est une attitude de compréhension chez les professeur(e)s (Kirk et Dorfman, 1983). Il existe trois niveaux d'adaptation universitaire selon Ackell et al. (1982). Le premier consiste à enlever quelques barrières à la participation des adultes, alors qu'au deuxième niveau on retrouve certains programmes de statut inférieur (tels les certificats) créés pour les adultes. Rares sont les universités qui se trouvent au troisième niveau où on intègre les adaptations faites pour la clientèle adulte aux programmes «réguliers».

Les milieux de travail commencent à reconnaître que les employées-parents ont besoin d'aide mais le soutien disponible varie beaucoup d'un employeur à l'autre (Skrzycki, 1990). Le soutien peut inclure, en plus d'une attitude d'encouragement et de valorisation, des horaires flexibles, des congés de perfectionnement payés ou non, le remboursement de certaines dépenses (inscription, volumes), une promotion ou une augmentation de salaire à l'obtention d'un diplôme. Les femmes bénéficient de moins de congés payés que les hommes (Spears et Potter, 1987), mais les personnes qui reçoivent un tel soutien vivent moins de stress et de fatigue (Bélanger et al., 1985; Dufresne-Tassé et al. 1986). Cependant, les différentes sources de soutien peuvent aussi engendrer des obstacles institutionnels ou situationnels. Parmi les obstacles institutionnels, on retrouve les horaires d'études ou de travail inflexibles (Coats, 1989) et un manque de reconnaissance concrète de la part de l'employeur une fois le diplôme complété (Blais et al. 1989). Plusieurs étudiant(e)s rencontrent les obstacles reliés à la disposition, comme le manque de confiance, à la situation familiale ou financière (Cross, 1981). Afin de les contourner, les femmes développent diverses stratégies d'adaptation qui consistent surtout à changer leurs propres attentes ou celles d'autrui (Hall, cité par Dyk, 1987).

Méthodologie

Les chercheuses ont emprunté l'approche qualitative de Miles et Huberman (1984) afin de comparer des données provenant d'acteurs différents dans sept programmes canadiens d'andragogie et de service social. Elles se sont servi d'un échantillonnage par contraste (Patton, 1990), afin d'inclure une diversité de départements et de répondant(e)s et afin de permettre l'identification des similarités et des différences. Les écoles et les départements faisant partie de l'étude varient beaucoup par leur programme traditionnel ou adapté, par leur localisation dans différentes provinces canadiennes et par leur langue. À partir du cadre théorique, les chercheuses ont élaboré, pré-expérimenté et révisé un guide d'entrevue semi-structurée. Le guide comportait dix questions ouvertes, dont trois touchant la situation de rôles multiples, quatre portant sur la tension vécue (surcharge, conflit, contagion) et trois explorant le soutien perçu.

Douze étudiantes inscrites au 1er ou au 2e cycle dans quatre écoles de service social et huit étudiantes de 2e cycle provenant de trois départements d'andragogie ont fait partie de l'échantillon. Des professeur(e)s et des représentant(e)s de chaque association étudiante ont participé à la sélection d'étudiantes vivant des situations

variées par rapport à leur âge, leur origine ethnique, leur situation parentale, leur statut d'emploi et leur régime d'études. Toutes les femmes interrogées avaient vingt-cinq ans ou plus, étaient inscrites à un programme universitaire en andragogie ou en service social, avaient des responsabilités parentales et avaient un emploi d'au moins neuf heures par semaine. L'échantillon reflète bien la gamme de situations vécues par les étudiantes à rôles multiples ainsi que la diversité de programmes où elles étudient; cependant, il faut être prudent quant à la généralisation des résultats à cause du petit échantillon et des nombreuses variables étudiées.

Les entretiens ont été réalisés en 1990 et 1991. Trois de ces vingt femmes venaient d'un groupe ethnique ou culturel minoritaire. Douze entretiens ont été faits en anglais et huit en français. Une fois enregistrés, ces entretiens ont été transcrits et codés en utilisant la procédure de comparaison inter-chercheur(e)s décrite par Miles et Huberman (1984). À partir du cadre théorique, des questions posées et de l'analyse préliminaire de quatre entretiens, les deux chercheuses ont élaboré, chacune de son côté, une série de codes. Le système de codification définitif comportait les codes identifiés par tous les deux, révisés afin d'améliorer l'accord inter-chercheuses établi à la suite de la codification parallèle de quelques entretiens. Dans la codification subséquente par l'une ou l'autre des chercheuses, les segments difficiles à classer ont fait l'objet de discussion et de décisions conjointes. Les données ainsi codées ont été soumises au logiciel *Ethnograph* afin de permettre la classification par thème et de préparer les données pour l'analyse descriptive et l'interprétation subséquente.

Résultats

Cet article présente les résultats obtenus à l'égard des diverses demandes des rôles multiples vécues par des étudiantes ainsi que la perception qu'elles ont de leur situation. Après avoir fait état de leur situation réelle de triples rôles, nous présenterons d'abord les demandes respectives du rôle de parent, d'étudiante et d'employée. Les résultats seront ensuite comparés selon le type de programme (traditionnel ou adapté) et selon la profession (andragogie et service social) afin de dégager des pistes de réflexion pour l'éducation des adultes.

Combinaison de rôles

Toutes les étudiantes interrogées cumulent les trois rôles de mère, d'étudiante et de travailleuse (travail rémunéré ou bénévolat). Les huit étudiantes en andragogie sont toutes inscrites à temps partiel, alors que plus de la moitié des étudiantes en service social (7/12) étudient à temps plein. La majorité de celles-ci (5/7) ont des enfants plus âgés (adolescents ou adultes), et une des deux autres a été obligée d'étudier à temps plein afin d'être admissible aux prêts et bourses d'études. On ne peut, alors, parler d'un vrai choix de régime d'études, car les femmes prennent cette décision plus pour des raisons extérieures (familiales et financières) que par goût personnel.

Les études sont souvent la troisième priorité, après la famille et le travail, alors «ce qui reste (de temps et d'énergie) va dans mes études», nous confiait une étudiante.

ante. Plus de la moitié des répondantes (11/20) avoue avoir des obstacles financiers, surtout celles qui étudient en service social (8/12); ceci confirme l'étude d'Ostrow et al. (1986) qui qualifiait le manque de ressources financières d'événement stressant le plus répandu dans la population estudiantine. Plusieurs étudiantes ont changé de régime en cours d'études et ont apprécié pouvoir le faire. Cependant, le quart des étudiantes en service social a dû travailler à temps plein et étudier à temps plein tout au long du programme d'études.

Les demandes des divers rôles

Chaque rôle occupé comporte un ensemble de demandes spécifiques et l'accumulation de ces rôles semble augmenter le risque de conflits et de tension.

Le rôle de mère semble être le plus exigeant. Les demandes parentales varient beaucoup selon l'âge des enfants, la présence et l'engagement de l'autre parent ainsi que les besoins particuliers d'un ou des membres de la famille. Le conjoint, tout comme les adolescents et les parents, peut être une source d'appui et/ou de demandes. Plus les enfants sont jeunes, moins il y a de possibilité de négocier avec eux et plus les demandes sont inflexibles. Le tableau 1 présente la liste des demandes du rôle familial selon les groupes d'âge et la catégorie de dépendance; il illustre bien l'aspect continu des demandes adressées à la mère, quelque soit l'âge des dépendants.

Alors qu'on retrouve dans le rôle familial un éventail très large de possibilités individuelles, les rôles de travailleuse et d'étudiante sont soumis à des règles plutôt similaires, ce qui nous permet de les comparer. Ces deux rôles obéissent à des normes en termes d'exigences (compétence, rendement, échéanciers, horaire) et le degré d'engagement est pré-déterminé par des critères d'évaluation du rendement. On ne peut remettre en question l'un ou l'autre sans risquer l'échec ou la perte du statut. On est obligé de travailler pour gagner sa vie.

La lourdeur de la tâche globale et l'horaire varient si l'on est à temps plein ou à temps partiel, selon les étapes d'études (scolarité, stage ou rédaction de mémoire) et selon le poste occupé au travail. Pour certains types de travail, le peu de contrôle possible sur les tâches à accomplir s'apparente au manque de pouvoir de l'étudiante sur les échéanciers, l'évaluation et les obligations inhérentes au programme d'études. Lorsqu'on occupe des petits emplois sans lien avec la scolarité (exemple: secrétaire dans un hôpital ou fleuriste), on reçoit peu de soutien et d'avantages; par contre tout le travail est planifié, organisé et facile à gérer sauf s'il faut effectuer du temps supplémentaire.

Celles qui occupent des postes avec plus de marge de manoeuvre vivent souvent plus d'interférence du travail et plus de surcharge. Plus libres par rapport à leur horaire, elles assument cependant de plus grandes responsabilités et ont des exigences de rendement plus élevées. Tel que souligné par Bohan et Viveros-Long (1981) on s'attend informellement à ce que des employé(e)s occupant des postes professionnels ou administratifs travaillent des heures plus longues et fassent du temps supplémentaire non payé lorsqu'il y a des échéances particulières. Par

Tableau 1—Demandes du rôle familial

GROUPE	AUTONOMIE	COMPRÉHENSION	BESOINS	PROBLÈMES	CONSEQUENCES
Enfants d'âge préscolaire (0 à 5/6 ans)	Presque inexistante: ne s'amuse pas seuls	Presque inexistante	Garderie obligatoire	Maladies infantiles	Études possibles quand ils dorment ou sont absents
Enfants d'âge primaire (6/7 ans à 12 ans)	Par moments	Meilleure	Gardiennage limité: week-end, après l'école, maladie, journées pédagogiques...	Besoins spéciaux: thérapie de la parole, enfant immigrant, difficultés d'apprentissage	Participation supplémentaire aux activités scolaires; transport, etc.
Adolescents (13 ans ... jusqu'à ce qu'ils quittent la maison)	Plus d'autonomie, possibilité de coopération	Plus ou moins de conflits possibles	Contrôle, présence rassurante des parents	Scolaires, de comportements ...	Plus de temps pour études mais crises possibles
Enfants - adultes	Vivent ailleurs	Plus ou moins importante, peuvent encourager	Soutien, appels à l'aide	Transitions et crises: divorce, séparation, maladie, naissance...	Leurs besoins continuent de préoccuper les parents, ajout du rôle exigeant de grand-mère
Conjoint	Selon le cas, ex.: une femme est plus libre quand son mari est en voyage	Soutien affectif et instrumental possible	Vie de couple, sorties en famille	Perte d'emploi, maladie, accident, adaptation à un nouveau conjoint	N'est pas toujours présent, peut être aidant ou nuisible, peut même participer aux travaux scolaires de sa femme
Parents	Diminue parfois	Exigent plus ou moins de visites et d'appels réguliers	Aide ponctuelle ou à long terme	Maladie, hospitalisation, vieillesse...	Génération-tampon augmentation des responsabilités

ailleurs, nos répondantes qui occupent de tels postes reçoivent non seulement plus d'encouragement de leurs collègues et de leur superviseur(e) face à leurs études mais aussi plus de soutien concret tels des congés temporaires, des remboursements de frais et une souplesse d'horaire.

Lorsque les travaux scolaires sont reliés à l'emploi occupé, certaines femmes en retirent des connaissances et autres avantages directement ou indirectement transférables au milieu de travail. Les études ont aussi leur part de contraintes qui exigent un bon sens de l'organisation pour respecter les échéanciers et maintenir le rendement nécessaire ou souhaité en vue de l'obtention des crédits. C'est un rôle qui peut être stimulant et intéressant mais qui peut aussi faire vivre des moments de solitude, d'isolement et de perte de l'estime de soi.

Les étudiantes qui occupent des emplois où elles exercent un certain pouvoir vivent encore plus difficilement la perte de statut et la dépendance associées à leur condition d'étudiante. Celui-ci engendre également beaucoup de frustrations car il semble sans fin; on pourrait toujours lire plus, figoler davantage et pousser plus loin la réflexion. Mais la surcharge, le manque de temps et les normes universitaires relatives à la scolarité obligent les étudiantes à couper court et à remettre un produit souvent insatisfaisant à leurs yeux. Une étudiante a ainsi exprimé sa déception:

J'aime ça étudier mais j'ai pas le temps d'approfondir. La maîtrise pour moi, c'est un cadeau que je me fais et puis j'ai pas le temps d'en profiter, parce qu'il faut que je me dépêche. Si je ne me dépêche pas, je vais me faire mettre dehors. Je trouve ça ridicule parce que c'est pas ça pour moi les études supérieures.

Les étudiantes font donc face à plusieurs difficultés reliées à leurs divers rôles et peuvent même se sentir vulnérables au sujet de leurs habiletés et de leurs compétences comme l'ont démontré Cross (1981) et Coats (1989). De plus, tous les obstacles des milieux universitaires et professionnels peuvent même décourager les apprenants (Blais et al. 1989). Cependant, dans chaque rôle, les sources d'obstacles peuvent également devenir sources de soutien. Les demandes spécifiques de chaque rôle ainsi que le soutien obtenu influent sur la tension vécue, la surcharge et les conflits de rôles.

Le degré de souplesse varie d'un rôle à l'autre, comme l'indique le tableau 2. On remarque que les pouvoirs formels et informels jouent un rôle au travail et aux études alors qu'à la maison, on ne retrouve qu'un pouvoir informel. La souplesse aux études est fonction de la souplesse des programmes et du degré d'ouverture des professeur(e)s. Il est à noter que seuls les programmes qui comprenaient des adaptations bien définies ont été classés comme adaptés. C'est le grand besoin de souplesse que les étudiantes ne retrouvent que chez certain(e)s professeur(e)s et dans certains programmes qui caractérisent l'orientation andragogique. Un enseignement centré sur l'apprenant lui permettant de répondre à ses besoins par la promotion de ses compétences aura plus de succès si les conditions de vie de l'adulte et ses rôles sociaux sont respectés. C'est l'inflexibilité des demandes des divers rôles, ajoutée

Tableau 2—Degré de souplesse selon les rôles

Souplesse au travail	Souplesse aux études	Souplesse à la maison
- selon le pouvoir d'autonomie lié au poste occupé - selon le bon vouloir du supérieur et des collègues immédiats	- selon les programmes (adaptés ou non) - selon l'ouverture d'un nombre restreint de professeur(e)s	- selon l'âge et les besoins des dépendants - selon la qualité du soutien du conjoint et des proches

aux moments de travail intensif ou de crise, qui amène les étudiantes à percevoir leur expérience des rôles multiples comme une situation stressante.

Perception des rôles multiples

Les entretiens révèlent que toutes les femmes trouvent leur situation de rôles multiples à la fois enrichissante et stressante. Comme le dit l'une d'entre elles : «Je suis complètement épuisée mais je suis contente. Si je n'en retirais rien, je ne serais pas restée». Il semble ainsi que pour les étudiantes qui n'abandonnent pas, le débat théorique sur l'enrichissement ou la tension des rôles multiples devient moins pertinent (Goode 1960, Sieber, 1974). Même si tout adulte en retour aux études vit la fatigue et le stress (Dufresne-Tassé et al., 1986), le degré de stress n'est pas uniforme. C'est l'ajout du troisième rôle qui ferait toute la différence, selon une répondante. L'enrichissement dû à la multiplicité des rôles peut alors se maintenir mais la tension vécue en augmente le prix.

Pour faciliter l'analyse des données nous avons classé les manifestations de tension selon quatre indicateurs:

- 1) La tension globale rassemble les descriptions de stress vécu par les étudiantes face à leur expérience des rôles multiples.
- 2) Le conflit de rôles regroupe les exemples donnés par les répondantes de demandes contradictoires venant des différents rôles.
- 3) a surcharge fait référence au manque de temps par rapport aux tâches à accomplir.
- 4) La contagion décrit les manifestations négatives d'un stress vécu dans un rôle qui nuit à la performance dans un autre rôle.

La perception du degré de tension vécue est différente pour chaque personne et certaines n'en prennent pas conscience sur le moment, peut-être parce qu'elles courent trop pour y réfléchir. Lors des entretiens, quelques étudiantes ont été surprises de constater leur degré élevé de tension. À titre d'exemple, une étudiante a raconté qu'elle est devenue habituée à profiter de chaque moment libre pour rédi-

ger son mémoire. Un jour, elle était installée devant l'ordinateur comme d'habitude, lorsque son mari lui a rappelé qu'elle avait complété et soumis son mémoire depuis quinze jours. Le tableau 3 nous indique le pourcentage et le nombre d'étudiantes ayant fait mention de divers indicateurs de tension.

Les étudiantes ont mentionné de deux à quatre manifestations de tension. Pour les trois quarts des étudiantes la tension globale se vit sous forme de conflits de rôles et de surcharge. Certaines personnes vivent une contagion de rôles. Il semble que l'expérience des rôles multiples, quoique différente (à cause des valeurs ou de la culture) ne soit pas nécessairement plus difficile pour les immigrantes que pour les canadiennes et qu'elle dépende de la situation de chacune.

Alors que certaines étudiantes vivent une tension continuelle, d'autres ne l'expérimentent que périodiquement lorsqu'elles font face à des demandes conflictuelles. Les étudiantes occupant un travail à temps complet font état d'une surcharge constante tandis que les étudiantes inscrites à temps partiel traînent continuellement une tâche inachevée.

Tension de rôles

La tension vécue par les répondantes vient de la difficulté à atteindre à l'excellence et de la culpabilité de négliger certains rôles. Comme le dit une étudiante: «Ca n'arrête jamais, il faut toujours faire plus». Les résultats confirment que les gros problèmes proviennent de l'anxiété due aux résultats académiques, de la répartition du temps et des conflits de rôles (Patterson et Blank, 1985).

Plusieurs auteurs suggèrent que les rôles multiples amènent une tension due aux contraintes de temps et de ressources ainsi qu'aux difficultés à concilier les demandes du travail, de la famille et des études (Warshal & Southern, 1986; Patchner, 1982). Les étudiantes interrogées semblent effectivement vivre une tension de rôles due aux contraintes de temps, avouent avoir trop de demandes et se plaignent de la lourdeur de la tâche.

La tension de rôles est augmentée du fait que souvent les femmes assurent la première responsabilité de la maison et de la famille et qu'elles négocient difficilement un partage équilibré des tâches imputable à leur manque de pouvoir (Barnett et Baruch, 1987). Elles se retrouvent doublement impuissantes parce qu'elles sont femmes et étudiantes, deux rôles sans pouvoir.

Tableau 3—Nombre d'étudiantes rapportant des indicateurs de tension

Nombre et pourcentage	Tension	Conflit	Surcharge	Contagion
N/20	17	17	15	7
%	85 %	85 %	75 %	35 %

Le stress se traduit par des symptômes physiques (insomnie, maux de tête) qui ajoutent encore plus de stress et font craindre la dépression. Parmi les descriptions fournies, on retrouve:

On a l'impression d'hypothéquer ce qu'on a de plus important : sa santé physique et mentale.

C'est fou d'essayer de tout coordonner.

Le prix à payer est trop gros.

La culpabilité vous tue littéralement.

Surcharge due aux rôles

Lorsque les demandes affluent de toutes parts, on ne peut tout faire car on manque de temps. Les trois quarts des étudiantes vivent ainsi une surcharge réelle. On nous a dit que l'horaire est trop intense et la pression trop forte. Dix minutes pour souper, trois ou quatre heures pour dormir, elles passent de façon cyclique à travers des semaines d'activités intensives où tout arrive en même temps. Elles sont tellement occupées, qu'elles sont incapables de prendre un cours d'appoint qui serait nécessaire ou de consulter pour avoir de l'aide, soit des professeur(e)s, soit d'un service de counselling. Alors survient l'épuisement physique et/ou psychologique. Le tourbillon absurde de ce style de vie et la culpabilité ressentie deviennent insupportables. On nous dit alors:

Je suis complètement morte.

Quand vous jonglez déjà avec 16 balles dans les airs, en laisser tomber une ne fait aucune différence.

Je suis actuellement absolument exténuée et j'ai atteint le fond du chaudron.

J'ai l'impression que je devrais être bien tranquille avec mes enfants avec juste un petit travail à l'extérieur.

Ces descriptions rejoignent les données de Dufresne-Tassé et al. (1986); dans leur recherche, les répondantes disaient que le travail laissait peu d'énergie pour les études et qu'il fallait courir de l'un à l'autre. Cependant, les plus gros conflits semblent exister entre les études et la famille car, selon les étudiantes interrogées, ces deux rôles exigent une disponibilité sans répit.

Conflit de rôles

Dix-sept femmes (85 %) ont rapporté des conflits de rôles. Les études et la famille sont en perpétuel conflit, ce qui devient plus insupportable lorsqu'un rôle devient, de façon imprévue, plus exigeant comme au moment d'un travail d'équipe obligatoire. Ces conflits finissent par perturber la vie familiale et déranger la concentration requise pour étudier.

L'inspiration et la créativité sont interrompues pour aller reconduire les enfants à leurs pratiques ou à leurs rendez-vous médicaux et le travail est repris plusieurs heures plus tard quand ils dorment. La vie de couple quant à elle passe souvent après, alors que les besoins personnels sont carrément éliminés. On finit par couper les contacts avec les proches et les ami(e)s.

D'autres demandes conflictuelles ont été soulevées par les participantes: l'obligation de travailler parce que la situation économique familiale l'exige ou être enceinte et avoir de la difficulté à se déplacer pour les cours, l'horaire incompatible du travail, de la garderie et des cours, avoir un rendez-vous chez le spécialiste pour son enfant le jour d'un examen. Nos résultats appuient donc la contribution de l'inflexibilité des demandes au conflit de rôles (Areshenel & Pearlin, 1987).

Contagion de rôles

Il y a finalement contagion de rôles pour sept des étudiantes. Cette contagion survient lorsqu'un rôle prend le pas sur un autre, donc la performance dans un rôle est affectée par les événements reliés à l'autre rôle (Coverman, 1989). Les études bouleversent parfois la vie familiale. Mais la plus grande contagion de rôles se manifeste par la pensée occupée ailleurs: à la suite du retour aux études, on peut se retrouver en thérapie, ce qui occupe l'esprit plusieurs heures après le rendez-vous; physiquement présente à une activité de son enfant, on pense à l'examen qui s'en vient; au lieu de s'endormir paisiblement, on pense au travail à faire et au temps perdu à dormir. Voici un exemple:

La session dernière, nous avons un très long et très difficile travail de session à remettre et ma fille avait alors des comportements épouvantables et je ne pouvais pas me concentrer. J'ai passé deux jours devant mes livres sans rien comprendre. On aurait dit que c'était écrit dans une langue étrangère. J'avais décidé de tout laisser tomber lorsqu'une amie m'a téléphoné et m'a offert de faire le travail en équipe avec elle, car elle ne l'avait pas fait elle non plus. J'ai réussi à faire le travail avec elle mais il m'a fallu envoyer ma fille chez mes parents durant quatre jours pour être capable de passer au travers.

Cet exemple d'un conflit de rôles produisant une contagion illustre également les autres variables de notre recherche, à savoir les obstacles rencontrés, le soutien reçu et les stratégies utilisées. Les résultats reliés à ces autres variables ne font pas l'objet de cet article, mais il est important de mentionner leur influence sur l'expérience de rôles multiples.

Comparaison de l'expérience des rôles multiples

Nous avons interrogé des étudiantes francophones et anglophones inscrites en andragogie et en service social, à la fois dans des programmes traditionnels et dans des programmes adaptés. Le tableau 4 présente les résultats comparatifs révélateurs quant aux différences entre les types de programmes plus ou moins adaptés à la clientèle adulte, entre les départements francophone et anglophone et entre les deux types de départements universitaires.

Une comparaison des résultats selon la langue du programme a relevé quelques différences qui sont difficiles à interpréter. Les étudiantes francophones rapportent plus de tension et de contagion mais moins de conflit que leurs collègues anglophones. Étant donné que sept des huit étudiantes francophones étaient inscrites à la même université, les résultats reflètent peut-être autant l'influence de celle-ci que l'impact des variables culturelles. La surcharge liée aux rôles multiples de mère, travailleuse et étudiante est vécue également par les trois quarts des étudiantes, qu'elles soient francophones ou anglophones. Mener ces trois rôles de front est de toute évidence une lourde tâche pour la majorité des femmes qui n'ont pas encore trouvé le moyen de partager leurs diverses responsabilités avec autrui.

Programmes adaptés par rapport aux programmes traditionnels

L'échantillon choisi devait nous permettre de vérifier les différences entre les écoles et départements ayant des programmes traditionnels ou adaptés mais cette variable s'est révélée plus complexe que prévue. Aux fins de cette analyse, deux écoles de service social et un département d'andragogie sont très adaptés à leur clientèle non traditionnelle parce qu'ils offrent des critères d'admission adaptés en plus d'un programme entièrement à distance ou d'un centre satellite. À l'opposé, on retrouve des programmes très traditionnels (offrant des adaptations très limitées telles que cours du soir) dans des universités très traditionnelles aussi. Il n'est pas facile de classer les universités selon les niveaux d'adaptation des différents programmes déterminés par Ackell & al. (1982). Toutefois, dans deux universités traditionnelles, on a trouvé des départements d'andragogie qui ont fait plus d'adaptations que les écoles de service social situées dans ces mêmes universités.

Il semble que les étudiantes des programmes traditionnels vivent plus de tension globale et de contagion que leurs consœurs des programmes plus adaptés; par contre, toutes les étudiantes des programmes adaptés vivent des conflits de rôles et la grande majorité se plaint d'une surcharge. Une étudiante inscrite dans un programme adapté a dit que c'était presque trop facile de remettre au lendemain, compte tenu des échéances lointaines. On pourrait supposer qu'un programme traditionnel possédant un encadrement académique moins souple en terme de choix de cours, d'horaire et d'exigences permettrait à l'étudiant(e) de s'y inscrire en toute connaissance de cause. Les programmes adaptés semblent être plus faciles mais ils demandent plus d'organisation et de discipline. D'ailleurs, les étudiantes ont dit qu'il est moins difficile de négocier du temps pour assister aux cours que d'en négocier pour étudier et faire les travaux.

Les programmes non traditionnels auraient sans doute avantage à clarifier leurs exigences et à présenter la lourdeur de la tâche lors de l'inscription. Ainsi, l'étudiant(e) intéressé(e) saurait à quoi s'attendre, organiserait mieux son horaire, s'inscrirait peut-être à moins de cours à la fois et pourrait prévenir son entourage de son manque réel de disponibilité. Un programme d'études centré sur l'apprenant plutôt que sur le contenu semble diminuer toutes les manifestations de surcharge, de conflits, de contagion et de tension; par contre, la comparaison du stress vécu par les anglophones selon le type de programme n'appuie clairement aucun type de pro-

TABLEAU 4—TENSION VÉCUE SELON LES DIFFÉRENTS PROGRAMMES

TOTAL	Tension n %	Conflit n %	Surcharge n %	Contagion n %
francophone n = 8	8 100	5 62	6 75	4 50
anglophone n = 12	9 76	12 100	9 75	3 25
adapté n = 9	7 78	9 100	8 89	2 22
traditionnel n = 11	10 91	8 73	7 64	5 45
service social n = 12	10 83	11 92	10 83	5 42
andragogie n = 8	7 87	6 75	5 63	2 25

gramme. Toutes les étudiantes anglophones vivent des conflits et le quart d'entre elles—venant d'un programme adapté ou traditionnel—a subi la contagion.

La tension vécue est légèrement plus forte pour les étudiantes dans un programme traditionnel alors que la surcharge y est beaucoup plus faible. Les sources de tension varient autant pour toutes les étudiantes et la surcharge peut provenir des trois rôles, sans possibilité d'identification du type de programme comme stresser principal.

Andragogie par rapport au service social

Les résultats comparés par profession révèlent que les étudiantes en service social vivent non seulement plus de conflits, mais aussi plus de surcharge et de contagion que celles inscrites en andragogie. La situation réelle vécue par les étudiantes en service social semble plus difficile car elles avouent avoir des obstacles financiers plus nombreux que les andragogues: leur travail est généralement moins rémunéré que celui des étudiantes en andragogie qui occupent souvent des postes de cadres ou d'enseignantes. Les étudiantes en service social oeuvrent dans des organismes où elles doivent effectuer «en deux jours l'équivalent d'un travail de 3-4 jours par semaine», comme le confiait l'une d'entre elles.

Les programmes de formation en service social sont moins souples à cause des exigences du stage. Les étudiantes en service social sont réparties entre les programmes du baccalauréat et de la maîtrise alors que celles étudiant en andragogie se retrouvent au deuxième cycle; de plus, ces dernières étudient toutes à temps partiel, contrairement à la majorité des étudiantes en service social qui sont inscrites à temps plein. Cependant, étudier à temps partiel ne diminue pas la tension globale vécue par le cumul des rôles.

On pourrait aussi essayer d'expliquer la différence observée en examinant le contenu des programmes. Alors qu'en andragogie, l'apprenant analyse son propre processus d'apprentissage et expérimente de nouvelles stratégies d'enseignement, le service social est orienté vers la compréhension d'un éventail assez lourd de problématiques sociales. Un autre facteur explicatif est que les étudiantes en andra-

gogie ont une meilleure utilisation d'une plus grande variété de stratégies d'adaptation que leur collègues en service social (Lemaire, 1992).

Conclusion

Être mère, travailleuse et étudiante s'avère une expérience de vie à la fois enrichissante et stressante. Les étudiantes qui cumulent ces trois rôles sont de plus en plus nombreuses. Lorsque les exigences venant des divers rôles demeurent rigides, les femmes interrogées éprouvent des difficultés à répondre à toutes les attentes. Quelques répondantes ont suggéré qu'elles vivent un stress plus important et que leurs besoins sont différents à certains égards de ceux des étudiantes qui n'ont que deux rôles. Cependant, cette étude indique des pistes qui pourraient aider toutes les étudiantes à rôles multiples à diminuer le stress et la surcharge vécus.

La tendance de cumuler d'autres rôles tout en étudiant va probablement s'accroître avec le temps. Il s'agit alors d'assouplir les conditions de réalisation des rôles. Les adaptations faites par l'université et le milieu de travail apportent un certain appui mais la majorité des étudiantes interrogées doivent trouver leur soutien de façon informelle. Il y a donc un réel besoin d'assouplir les politiques, d'offrir des services formels adéquats et d'améliorer l'attitude générale envers ces femmes à rôles multiples dans les milieux universitaires et professionnels.

Au niveau universitaire cette souplesse pourrait se traduire par des programmes et des services mieux adaptés aux situations réelles de cette clientèle; de plus, une meilleure connaissance des problèmes engendrés par les rôles multiples permettrait aux professeur(e)s et aux administrateur(trice)s de mieux comprendre et surtout de mieux répondre aux besoins de toutes les clientèles adultes. Ainsi soutenues par leurs professeur(e)s, leurs employeur(e)s et leur famille, lesdites clientèles verraient leurs conditions d'études s'améliorer. De plus, leur tension et leur culpabilité diminueraient et leur rendement les satisferait davantage.

NOTE: L'Association canadienne des Écoles de service social a également participé à cette étude subventionnée par le Conseil de recherche en science humaines (Canada).

Références

- Ackell, E., Epps, R., Sharp, N. et Sparks, H. (1982). Adapting the university to adult students: A developmental perspective. *Continuum*, 46(2), 30-35.
- Areshenel, C. et Pearlin, L. (1987). Structural contexts of sex differences in stress. In Barnett, R., Beiner, L. et Baruch, G. (Eds.). *Gender and stress*. London: The Free Press. 75-95.
- Barnett, R. et Baruch, G. (1987). Social roles, gender and psychological distress. In Barnett, R., Beiner, L. et Baruch, G. (Eds.). *Gender and stress*. London: The Free Press. 122-141.
- Bélangier, A., Derarue-Rivoire, M., Dufresne-Tasse, C., Lefebvre, A., Marx, E. et Ane, L. (1985). Reprise d'études à l'université et congé individuel de formation. *Activité de la formation permanente*, 85, 46-63.

- Blais, J., Duquette, A. et Painchaud, G. (1989). Deterrants to women's participation in work-related educational activities. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 224-234.
- Bohen, H. et Viveros-Long, A. (1981). *Balancing jobs and family life*. Temple University Press, Philadelphia.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. et Wething, T. (1989). The contagion of stress among multiple roles. *Journal of Marriage and Family*, 51(1), 175-183.
- Coats, M. (1989). Support for women learners. *Adult Learning*, 1(4), 104-105.
- Coverman, S. (1989). Role overload, role conflict and stress—Addressing consequences of multiple role demands. *Social Forces*, 67(4), 965-982.
- Cross, P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Cross, P. et McCartan, A. (1984). *Adult learning: State policies and institutional practices*. Washington. ERIC & ASHE.
- Dufresne-Tassé, C., Delarue, M., Marx, E., Ané, L., Lefebvre, A. et Bélanger, A. (1986). Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. *Repères, essais en éducation*, 8, 5-95.
- Dyk, P. (1987). Graduate student management of family and academic roles. *Family Relations*, 36, 329-332.
- Froberg, D., Gjerdingen, D. et Preston, M. (1986). Multiple roles and women's mental and physical health: What have we learned? *Women and Health*, 11(2), 79-86.
- Goode, W. (1960). A theory of role strain. *American Sociological Review*, 25, 483-496.
- Hobfoll, S. (1986). Social support: Research, theory and applications from research on women. In Hobfoll, S. (Ed.), *Stress, social support and women*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation. 239-256.
- Kirk, C. et Dorfman, L. (1983). Satisfaction and role strain among older re-entry women students. *Educational Gerontology*, 9(1), 15-29.
- Kuh, G. et Sturgis, J. (1980). Looking at the university through different sets of lenses: Adult learners and traditional age student's perceptions of the university environment. *Journal of College Student Personnel*, 21, (4), 483-490.
- Lemaire, C. (1992). Le défi des rôles multiples: stratégies utilisées par les femmes. *Intervention*, 1, 48-56
- Miles, M. et Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*, London, Sage.
- Miller, K. (1989). Helping faculty adapt to adult learners. *ACA Bulletin*, 68, 70-79.
- Ostrow, W., Paul, S., Dark, V. et Behrman, J. (1986). Adjustment of women on campus: Effects of stressful life events, social support and personal competencies. *Stress, social support and women*. Edited by Hobfoll, S.E. Washington Hemisphere Publishing Corporation.
- Patchner, M. (1982). The practitioner becomes a student: The stresses of transition. *Journal of Continuing Social Work Education*, 2(2), 21-24.
- Patterson, C. et Blank, T. (1985). Doubt, struggle and growth: A profile of the mature woman in the student role. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA, March
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Sage Publications.
- Sieber, S. (1974). Toward a theory of role accumulation. *American Sociological Review*, 39, 567-578.
- Skrzycki, C. (1990). Conflict of family lives vs. job creates new role for managers. The Vancouver Sun, Jan. 27.
- Spears, J. et Potter, J. (1987). *A profile of adult learners at the University of New Brunswick*. Fredericton. Department of Extension and Summer Session.
- Warshal, P. et Southern, S. (1986). Perceived importance of counselling needs among adult students. *Journal of College Student Personnel*, 27(1), 43-48.