

Volume 30 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE À TEMPS PARTIEL  
: SON INCIDENCE SUR L'ENGAGEMENT, LES  
PERCEPTIONS ET LA RÉTENTION

Nicole E. Lee

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*  
Editor-in-Chief: Nancy Taber  
[www.cjsae-rceea.ca](http://www.cjsae-rceea.ca)

30,1 January/janvier 2018, 87–107  
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
[www.casae-aceea.ca](http://www.casae-aceea.ca)

# L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE À TEMPS PARTIEL : SON INCIDENCE SUR L'ENGAGEMENT, LES PERCEPTIONS ET LA RÉTENTION

Nicole E. Lee

University of Windsor

## Résumé

*Historiquement, les apprenantes et apprenants à temps partiel vivent de l'isolement sur campus, ont moins de possibilités d'engagement scolaire et souffrent de taux d'attrition beaucoup plus élevés que leurs collègues à temps plein (Jacoby, 2015; Rajasekhara et Hirsch, 2000). La présente étude cherche donc à découvrir des stratégies efficaces pour enrichir les expériences scolaires et sociales des apprenantes et apprenants à temps partiel et, par conséquent, à augmenter leurs taux de rétention. À la session d'automne de 2015, un sondage anonyme a été utilisé pour capturer les attitudes, les expériences, les besoins et les défis de 41 étudiantes et étudiants à temps partiel dans un grand collège communautaire canadien. À partir des données recueillies, des stratégies efficaces ont été relevées pour enrichir les expériences collégiales de la population étudiante à temps partiel et un lien entre le sentiment d'affinité envers l'établissement et la motivation des apprenantes et apprenants à temps partiel de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme a été établi. Les recommandations découlant de cette étude sont axées sur la flexibilité, la disponibilité, et les choix des étudiantes et étudiants à temps partiel en matière de programmes postsecondaires, de cours, de services et d'activités sociales à l'intention de cette population.*

## Abstract

*Part-time learners have had a history of campus isolation, fewer opportunities to engage on campus, and much higher attrition rates than their full-time peers (Jacoby, 2015; Rajasekhara & Hirsch, 2000). As a result, this study sought to uncover effective ways of enhancing the academic and social experiences of part-time learners and, in turn, increase retention rates. The attitudes, experiences, perceived needs, and challenges of 41 part-time students at a large Canadian community college during the fall 2015 semester were captured through an anonymous survey. From the data gathered, effective ways to enhance the college experiences of part-time students were identified and a relationship between school affinity and a part-time learner's motivation to remain in school and persist to graduation were established. Recommendations resulting from this study centre on flexibility, availability, and*

*student choice for post-secondary programs, courses, services, and social events aimed at part-time learners.*

### Introduction

Plusieurs étudiantes et étudiants qui songent à retourner aux études après avoir intégré le marché du travail, à fonder une famille ou à développer un nouveau domaine de compétence éprouvent de la difficulté à entrer ou à retourner aux études postsecondaires, surtout à temps plein. Ces personnes, qui sont motivées à poursuivre leurs études pour diverses raisons, notamment la formation professionnelle, l'actualisation de soi, l'avancement professionnel, l'amour d'apprendre ou la décision de changer de cap (Jacoby, 2015; Neville, 2002; Swain et Hammond, 2011), sont nombreuses à vouloir étudier à temps partiel.

Pourtant, les recherches révèlent que les étudiantes et étudiants à temps partiel courent un risque d'abandon précoce des études significativement plus élevé que leurs collègues de classe à temps plein (Price, 1993; Rajasekhara et Hirsch, 2000). Non seulement l'attrition entraîne des pertes de revenus pour l'établissement d'enseignement, mais elle est également coûteuse pour la population étudiante et la société dans son ensemble (Grayson et Grayson, 2003). Les étudiantes et étudiants qui abandonnent avant de terminer leur programme perdent souvent en temps et en argent et éliminent certaines possibilités d'emplois mieux rémunérés typiquement associées au niveau de formation plus élevée (Drea, 2004). En plus des potentielles retombées de ces abandons sur le marché de l'emploi et sur l'économie de la région, l'attrition peut, selon le degré de sévérité, avoir une incidence sur la position concurrentielle du Canada au sein du marché mondial de personnes hautement qualifiées. Pour les personnes apprenantes à temps partiel, qui sont généralement plus âgées que celles à temps plein (Tight, 1991) et plus souvent portées à suivre une formation tout en assumant en même temps les responsabilités d'un travail rémunéré, de personnes dépendantes ou d'autres obligations, le coût de cette perte de temps, d'argent et de potentiels revenus supplémentaires est souvent inabordable.

Au Canada, l'attrait des études postsecondaires à temps partiel a connu son essor entre 1976 et 1992, une période où la transformation du marché de la main-d'œuvre a mené à des changements en matière de critères d'emploi pour de nombreuses professions et, par conséquent, à un intérêt accru à la poursuite des études (AUCC, 2007). Pour plusieurs, suivre une charge de cours réduite était essentiel pour maintenir l'équilibre entre l'école, le travail, la vie sociale et la famille. En 1992, le nombre d'inscriptions à temps partiel au Canada a atteint son sommet : 316 000 (AUCC, 2007; Drewes et O'Heron, 1999). Ce chiffre est en net contraste avec les cinq années qui suivront, pendant lesquelles les inscriptions à temps partiel ont chuté jusqu'à environ 250 000 en 1997 (AUCC, 2007). Les inscriptions sont restées constantes jusqu'en 2000, quand les chiffres d'inscriptions à temps partiel au premier cycle ont recommencé à monter, lentement, d'une moyenne de 1 % par année (AUCC, 2011). L'Association canadienne des professeures et professeurs d'université a postulé que cette première baisse d'inscriptions découlait en partie de compressions auxquelles faisaient face les établissements scolaires, une situation qui les a mené à prioriser le financement de la population étudiante à temps plein et donc à compromettre les ressources et les inscriptions des étudiantes et étudiants à temps partiel (CAUT, 1998).

Bien que les apprenantes et apprenants à temps partiel constituent toujours une importante population étudiante, à savoir presque le tiers des apprenantes et apprenants du secteur postsecondaire canadien au cours de l'année scolaire 2011–2012 (Statistique Canada, 2013), historiquement, ce groupe est perçu comme une entité distincte à l'intérieur du système plus large de l'enseignement supérieur. Au XIXe siècle, les cours de vulgarisation (« extension courses »), la première manifestation connue de l'idée des études à temps partiel (Burrows, 1976), offraient des programmes et des services pédagogiques distincts de ceux traditionnellement offerts aux personnes étudiant sur campus. Par conséquent, aujourd'hui, les facultés de formation continue suivent souvent cette pratique de ségrégation en fonctionnant à titre de divisions distinctes au sein des établissements d'enseignement et en offrant fréquemment leurs cours uniquement les soirs, les fins de semaine ou à distance à l'aide de plateformes en ligne. Une telle ségrégation au sein de la communauté postsecondaire pourrait expliquer pourquoi ce groupe d'apprenantes et apprenants est généralement décrit comme étant moins engagé et plus à risque d'abandonner les études (Gonzalez, 2009). Une présence peu fréquente sur campus et un manque d'intégration à l'ensemble de la communauté collégiale influençaient le niveau d'engagement scolaire. Burrows (1976) indique qu'au XIXe siècle « les cours de vulgarisation manquaient souvent de cohésion et d'esprit d'union » (p. 109, traduction libre). Essentiellement, un tel manque de cohésion institutionnelle est contraire aux résultats de recherche qui citent l'engagement étudiant à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe comme facteur clé du développement social et intellectuel. Par exemple, Vincent Tinto, un chercheur fréquemment cité dans le champ de la rétention étudiante, suggère que les établissements d'enseignement peuvent aborder la question de l'attrition pour l'ensemble de la population étudiante, dont les personnes jugées à risque, en créant un environnement communautaire (Tinto, 1987). Tinto (1987) soutient que les expériences scolaires et sociales des étudiantes et étudiants comptent parmi les principaux facteurs dans la décision de poursuivre les études dans un établissement. Il s'ensuit donc que la reconnaissance d'une corrélation entre les expériences et la rétention mène à considérer la possibilité que les étudiantes et étudiants qui ne développent pas un sentiment d'appartenance envers leur établissement d'enseignement ne bénéficient pas nécessairement pleinement de l'expérience collégiale, ce qui contribue au taux accru d'attrition associé à cette population. Il est tout aussi important de reconnaître que les types d'expériences scolaires et sociales nécessaires pour optimiser la rétention varient probablement d'un groupe étudiant à l'autre.

Bien que, récemment, les étudiantes et étudiants à temps partiel s'intègrent de plus en plus au milieu postsecondaire, leurs expériences scolaires et sociales, leurs besoins et leurs défis particuliers varient et peuvent différer de ceux de la population étudiante traditionnelle à temps plein. Il est donc critique que les établissements d'enseignement se concentrent à la fois sur les initiatives durables de rétention visant à enrichir l'expérience étudiante à temps partiel et sur une meilleure compréhension des besoins uniques de cette population afin d'aborder adéquatement son taux élevé d'attrition. Ce phénomène sert de justification de recherches supplémentaires sur les besoins précis de la population étudiante à temps partiel, leurs expériences, leurs perceptions du sentiment d'appartenance envers l'établissement et leurs motivations pour poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

## Revue de littérature

**Besoins et défis associés aux études à temps partiel**

Les trois principaux facteurs couramment cités comme contribuant aux taux alarmants d'attrition parmi la population étudiante à temps partiel sont les facteurs *scolaires*, *personnels* et *financiers* (Bourner, Reynolds, Hamed et Barnett, 1991; Drewes et O'Heron, 1999; Kember et Leung, 2004; Neville, 2002; Price, 1993; Tight, 1991). Ces facteurs ne sont pas nécessairement uniques aux étudiantes et étudiants à temps partiel, mais les défis qui y sont associés peuvent être aggravés par la nature même des études à temps partiel.

Sur le plan *scolaire*, les étudiantes et étudiants à temps partiel vivent souvent de l'anxiété et manquent de confiance en ce qui concerne leurs capacités de produire des travaux de qualité de niveau postsecondaire. Les recherches montrent que plusieurs étudiantes et étudiants à temps partiel retournent aux études formelles après une période prolongée ou encore n'ayant jamais vécu les défis des études supérieures (Bourner et al., 1991; Swain et Hammond, 2011). Ainsi, la transition au collège peut présenter des défis distincts et potentiellement plus redoutables que ceux auxquels font face les étudiantes et étudiants arrivant directement de l'école secondaire ou d'un autre établissement postsecondaire. Price (1993) décrit une des manières dont les étudiantes et étudiants se privent de l'expérience scolaire comme le « choc du plan de cours » (p. 8, traduction libre). Ces étudiantes et étudiants abandonnent tôt dans la session en raison d'une peur paralysante d'être incapable de satisfaire aux exigences scolaires précisées dans le plan de cours (Price, 1993). Un des plus grands facteurs contribuant à ce manque de confiance proviendrait de l'incapacité de la personne de bien gérer son temps (Bourner et al., 1991; Jacoby, 2015; Neville, 2002; Perna, 2010).

La gestion du temps contribue de façon importante aux défis à la fois scolaires et *personnels* auxquels se confrontent les étudiantes et étudiants à temps partiel, car les études, la vie personnelle et les obligations professionnelles sont souvent comprises comme étant non négociables (Kember et Leung, 2004). Les étudiantes et étudiants accordent souvent une plus grande priorité aux obligations professionnelles qu'aux études, car leurs salaires sont critiques pour soutenir leurs obligations personnelles (Drewes et O'Heron, 1999; Kember et Leung, 2004). Il n'est donc pas surprenant que, chez la population étudiante à temps partiel, le besoin de conserver son emploi pendant les études soit de première importance. Étant donné que les étudiantes et étudiants à temps partiel sont moins souvent admissibles aux bourses ou aux prix permettant d'augmenter leurs revenus (OUSA, 2012), sacrifier leurs ressources *financières* n'est généralement pas une option.

Une étude d'étudiantes et étudiants à temps partiel au Royaume-Uni a trouvé que 90 % de ces personnes occupaient un travail rémunéré pendant leurs études (Bourner et al., 1991). Ces obligations ont souvent une incidence sur la formation, car les pressions professionnelles peuvent entraîner l'absence aux cours (Bourner et al., 1991). Les recherches suggèrent aussi que les étudiantes et étudiants à temps partiel n'envisageraient pas de réduire leurs revenus afin de poursuivre leurs études (Drewes et O'Heron, 1999; Kember et Leung, 2004). Cela signifie que, plus les droits de scolarité montent, plus la probabilité d'attrition augmente chez la population étudiante à temps partiel (Drewes et O'Heron, 1999). Ceci pourrait expliquer le phénomène de décrochage temporaire, connu en anglais comme «

*stopping out* » (un jeu de mots sur « *dropping out* », qui veut dire décrocher—NdT), des études collégiales afin d'économiser en vue de l'augmentation des droits de scolarité.

Alors que les recherches suggèrent que l'emploi à l'extérieur du collège est un facteur contribuant à l'attrition, le phénomène inverse est observé lorsque les emplois sont sur le campus (Astin, 1975, 1984; Perna, 2010; Price, 1993). Les étudiantes et étudiants qui travaillent sur le campus vivent moins d'isolement en raison d'entrer plus fréquemment en contact avec les membres de leur communauté collégiale (Astin, 1984). Cependant, parce qu'un nombre élevé d'étudiantes et étudiants à temps partiel travaillent plus souvent à l'extérieur du collège, comprendre diverses stratégies pour favoriser un sentiment d'appartenance pourrait s'avérer critique pour la rétention.

### **Sentiment d'appartenance et rétention**

En faisant appel au modèle de service à la clientèle pour illustrer le type d'expérience positive pouvant créer une impression aussi forte que durable pour l'ensemble de la population étudiante, un collège doit viser plus haut qu'un milieu adéquat; il doit s'engager à convaincre les étudiantes et étudiants à faire affaire avec lui (Babla, 2012). Babla (2012) propose six influences permettant aux entreprises de créer une clientèle fidèle. Dans le contexte collégial, l'application de ces influences suggère que les étudiantes et étudiants cherchent (1) des expériences qui créent de la certitude, (2) des surprises positives offertes ponctuellement par le collège, (3) un sentiment d'importance dégagé par le collège, (4) un lien au collège et le sentiment de faire partie de la famille, (5) un collège qui est toujours en train de s'améliorer et de progresser et (6) un collège qui fournira des occasions de rétroaction de la part des étudiantes et étudiants (Babla, 2012).

Le besoin des étudiantes et étudiants de tisser des liens avec au moins une personne dans leur établissement d'enseignement est compris comme une étape essentielle et positive pour créer un sentiment d'appartenance communautaire (Perna, 2010) et augmenter la probabilité de poursuivre les études jusqu'à l'obtention du diplôme (Chickering et Gamson, 1987; Gonzalez, 2009; O'Brien, 2002; O'Keeffe, 2013). D'importants résultats de recherche suggèrent que la relation entre l'étudiante ou l'étudiant et la professeure ou le professeur, et ce, à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe, constitue le principal facteur permettant de rehausser la motivation et l'engagement étudiants; toutefois, des liens peuvent aussi être établis avec les collègues de classe, le personnel enseignant ou le personnel administratif (Batt, 1979; Chickering et Gamson, 1987; Perna, 2010; Tinto, 1987). De plus, le personnel des services étudiants, dont les conseillères et conseillers offrant des services pédagogiques ou personnels et les coordonnatrices et coordonnateurs d'orientation, assument de plus en plus la responsabilité professionnelle de fournir des « expériences qui enrichissent l'apprentissage et la réussite des étudiantes et étudiants » (Schuh, 2005, p. 428, traduction libre). Ces membres du personnel jouent un rôle important dans la communauté postsecondaire en comblant des lacunes relatives à l'engagement scolaire et social et en facilitant l'accès des étudiantes et étudiants aux ressources. Toutefois, comme le note Nguyen (2011), pour être efficace, ce soutien doit être à la fois visible et accessible à la population étudiante à temps partiel. Néanmoins, le problème d'attrition de la population étudiante à temps partiel au sein des collèges communautaires survient parce que ces établissements sont souvent perçus comme des écoles pour les gens qui vivent ailleurs. Les étudiantes et étudiants n'entrent pas en contact sur le campus; au lieu, ces personnes

assistent au cours puis repartent, ce qui réduit les possibilités d'engagement et d'échanges avec le personnel enseignant, le personnel administratif et les collègues de classe. Ceci pourrait aussi compliquer l'intégration au monde scolaire et social de l'établissement et, conséquemment, diminuer la probabilité de créer un sentiment d'appartenance.

Alors que certaines recherches suggèrent que l'engagement scolaire et social à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe favorise la rétention étudiante de manière globale (Astin, 1984; Chickering et Gamson, 1987; O'Brien, 2002; O'Keeffe, 2013; Tinto, 1987), d'autres maintiennent que divers groupes étudiants exigent divers types d'engagement institutionnel. Par exemple, Dietsche (1990) et Grayson et Grayson (2003) soutiennent qu'un modèle de rétention mieux adapté aux étudiantes et étudiants qui font la navette, comme les apprenantes et apprenants à temps partiel, se focaliserait davantage sur l'intégration scolaire au sein de la communauté scolaire et moins sur l'intégration sociale.

Dans l'un ou l'autre des scénarios, l'établissement de liens avec les membres de la communauté collégiale coïnciderait, théoriquement, avec les stratégies de rétention efficaces. Mais, pour la population à temps partiel (dont une grande partie, sinon la totalité font la navette), la possibilité de tisser des liens concrets avec des membres de la communauté scolaire pourrait s'avérer beaucoup plus difficile. De plus, leurs besoins de créer des liens, qu'ils soient scolaires ou sociaux, peuvent varier.

### **Questions de recherche**

Cette étude a été menée afin de gagner une meilleure compréhension des défis auxquels font face les étudiantes et étudiants à temps partiel au XXI<sup>e</sup> siècle, notamment la forme que prend le sentiment d'appartenance envers un établissement d'enseignement et en quoi ce sentiment influence la réussite et la décision de poursuivre les études. Afin d'aborder la question d'attrition au sein de la population étudiante à temps partiel, quatre questions de recherche ont été examinées pour explorer les expériences scolaires et sociales de ces apprenantes et apprenants dans un collège communautaire canadien. Les quatre questions sont les suivantes.

1. Les étudiantes et étudiants à temps partiel d'aujourd'hui font face à quels défis uniques (le cas échéant)?
2. Selon la perception des étudiantes et étudiants à temps partiel, comment l'établissement peut-il soutenir efficacement leurs expériences scolaires et sociales?
3. Selon la perception des étudiantes et étudiants à temps partiel, lesquels de leurs besoins doivent être satisfaits pour créer un sentiment d'appartenance à l'établissement (le cas échéant)?
4. Quelle influence les expériences et la création d'un sentiment d'appartenance a-t-elle sur la décision des étudiantes et étudiants à temps partiel de poursuivre leurs études dans l'établissement jusqu'à l'obtention du diplôme?

### **Méthodologie**

#### ***Participantantes et participants à la recherche***

Un total de 875 étudiantes et étudiants suivant des cours à temps partiel dans un grand collège communautaire canadien pendant la session d'automne de 2015 a participé à cette étude.

De ces 875 personnes, toutes dans la faculté des affaires ou la faculté de la santé appliquée et des études communautaires, 530 étaient inscrites à un de neuf volets du programme d'affaires, dont les ressources humaines, les finances, la comptabilité, le marketing et les affaires générales. Chaque volet du programme d'affaires offre des programmes de diplôme de deux ou de trois ans, à l'exception du programme d'affaires générales, qui est offert uniquement sur deux ans. Les 345 autres personnes participantes étaient inscrites aux programmes de diplôme d'éducation à la petite enfance (ÉPE), de soutien éducatif (SÉ) et de soutien éducatif—intensif (SÉI). En raison du faible nombre d'inscriptions aux programmes SÉ et SÉI, ces deux programmes ont été ajoutés au groupe ÉPE afin de protéger l'anonymat des personnes participantes. Bien que ces dernières ne représentent pas l'entièreté de la population étudiante à temps partiel au sein du système collégial, elles ont été choisies parce qu'elles représentaient tous les programmes de diplôme auxquels il était possible de demander l'admission au collège explicitement à titre d'étudiante ou étudiant à temps partiel. Il s'agissait aussi d'un groupe d'étudiantes et étudiants d'une certaine diversité, étant donné que toutes les personnes inscrites à ces programmes ont été invitées à participer, sans égard à l'âge, au genre, au statut socioéconomique ou à tout autre facteur.

### ***Outil d'enquête***

Une méthodologie de recherche qualitative a été mobilisée à l'aide d'un sondage transversal pour recueillir des données attitudinales (Creswell, 2012). Les questions ouvertes du sondage ont été analysées pour découvrir des thèmes révélant les éléments qualitatifs de l'étude. Les questions ont été évaluées par des professionnelles et professionnels du milieu collégial ayant une expertise relative aux enjeux associés à l'attrition étudiante. La rétroaction et les suggestions fournies ont été utilisées pour améliorer le sondage avant de le transmettre aux personnes participantes. Des outils d'enquête semblables sont cités dans l'étude quantitative de Nadelson et al. (2013), qui emploie des échelles de type Likert pour mesurer le niveau de sensibilisation des étudiantes et étudiants aux influences des collèges. Les résultats de l'étude de Nadelson et al. (2013) indiquent que le sondage était valide et fiable.

### ***Questions de sondage***

Le sondage comprenait 22 questions incorporant un mélange d'échelles de type Likert allant d'un à cinq, de questions de classification par importance et de questions ouvertes et fermées conçues pour explorer les quatre questions de recherche au cœur de l'étude.

### ***Procédure de recherche***

Une invitation a été envoyée par courriel à l'ensemble des personnes inscrites aux programmes d'affaires (de deux ou de trois ans), d'ÉPE, de SÉ et de SÉI qui, selon le registraire du collège, étudiaient à temps partiel. Nous avons privilégié une méthode d'échantillonnage de commodité non aléatoire, ayant choisi les potentielles personnes participantes selon leur programme et leur statut d'études à temps partiel (Creswell, 2012). Un seul sondage a été envoyé par adresse courriel fournie par le collège aux étudiantes et étudiants. Deux semaines après l'envoi de l'invitation, un deuxième courriel a été envoyé à titre de rappel. Le sondage était disponible pendant trois semaines, à savoir les semaines six, sept et huit de la session d'automne de 2015. La disponibilité du sondage au milieu de la première session était intentionnelle, car nous voulions que les étudiantes et étudiants de première



année aient le temps de commencer à connaître le collège et de pouvoir faire une évaluation raisonnable de leur expérience. Au total, 55 sondages ont été reçus pendant cette période.

### ***Analyse des données***

Les données ont fait l'objet d'une analyse statistique permettant de mesurer les expériences, les perceptions et les besoins des étudiantes et étudiants à temps partiel. Pour ce faire, nous avons calculé les pourcentages ou les scores moyens de chaque question de type Likert, fermée et de classification par importance. Les réponses aux questions ouvertes ont été codifiées et leur fréquence et leur sens analysés. (Creswell, 2012). Les codes ont ensuite été regroupés selon les thèmes récurrents découverts dans les réponses (Creswell, 2012). La fréquence des thèmes a été calculée à partir du score moyen et indiquée dans les résultats (Creswell, 2012). Bien que les participantes et participants aient eu l'option d'omettre les questions portant directement sur les questions de recherche, la non-réponse de cinq questions ou plus (dont au moins 25 % des questions générales) a été interprétée comme un manque d'intérêt ou de pleine participation à l'étude; ces sondages ont été jugés incomplets. Des 55 sondages reçus, selon cette définition, 14 ont été éliminés parce qu'ils étaient incomplets et 2 ont été éliminés pour refus de consentement à la participation au sondage.

### ***Résultats et discussion***

Les résultats de la présente étude sont fondés sur les réponses de 41 étudiantes et étudiants à temps partiel, ce qui constitue un taux de réponse de 4,69 % et un taux de remplissage de 74,55 % parmi l'ensemble des programmes visés. Quoique le sondage ait été expressément envoyé au milieu de la session pour que les étudiantes et étudiants de première année puissent s'adapter à leur nouveau milieu et mieux évaluer leur expérience collégiale, il se peut que cette décision ait contribué au faible taux de réponse. L'invitation à remplir le sondage pendant les semaines six, sept et huit coïncidait avec deux grands événements dans le cycle de vie des étudiantes et étudiants : la semaine de lecture et les examens de mi-session. Il est possible que, à la fois la semaine de lecture, pendant laquelle il n'y a pas de cours, et la période d'examen de mi-session aient détourné l'attention de la population étudiante du sondage en faveur d'activités comme la préparation intense aux examens ou encore les voyages pendant la semaine d'étude. De plus, le manque d'expérience des étudiantes et étudiants avec la technologie du collège, dont l'accès à leur compte courriel du collège, peut avoir eu une incidence sur le faible taux de réponse. Néanmoins, nous estimons que le processus minutieux de sélection des participantes et participants et la conception du sondage pour susciter des commentaires expliquent la profondeur, la pertinence et les nuances découvertes au cours de l'étude. Les détails que contiennent les réponses des personnes participantes, malgré la petite taille de l'échantillon, ont toutefois révélé d'importants thèmes qui donnent une voix à la population étudiante à temps partiel. Les résultats de l'étude sont présentés en quatre sections, une correspondant à chaque question de recherche.

### ***Première question de recherche : Les étudiantes et étudiants à temps partiel d'aujourd'hui font face à quels défis uniques (le cas échéant)?***

Les résultats de cette étude appuient la notion que les apprenantes et apprenants à temps partiel d'aujourd'hui sont encore aux prises avec plusieurs des mêmes défis déjà cités dans

les recherches antérieures. Ces personnes sont toujours régulièrement confrontées à divers défis scolaires, financiers et personnels (Bourner et al., 1991; Drewes et O'Heron, 1999; Kember et Leung, 2004; Neville, 2002; Price, 1993; Tight, 1991); toutefois, les avancées pédagogiques et les technologies contemporaines contribuent à la diversité des besoins qu'éprouve cette population. D'ailleurs, les résultats reflètent le fait que la majorité des apprenantes et apprenants à temps partiel reconnaissent de multiples défis : 56,10 % ( $n = 41$ ) des répondantes et répondants constatent au moins deux défis et 39,02 % ( $n = 41$ ) en constatent trois ou plus (voir la figure 1). Bien que les participantes et participants à cette étude aient eu à choisir parmi une liste préétablie de défis, il était également possible d'ajouter un ou plusieurs défis qui n'y figuraient pas

**Ne pas vivre un sentiment d'appartenance.** Un des nouveaux défis significatifs ayant émergé de cette étude est la préoccupation des apprenantes et apprenants à temps partiel relative au manque de sentiment d'appartenance à leur école. Près d'un tiers (29,26 %,  $n = 41$ ) de ce groupe considère qu'il s'agit d'un de leurs plus grands défis. Comme le note une de ces personnes, « [c]omme étudiant adulte qui ne suit qu'un seul cours, il est difficile de reproduire "l'expérience collégiale". Je ne me sens pas vraiment comme si je fais partie de la culture, mais je ne m'y attendais pas vraiment. » Qu'une personne ne s'attend pas à vivre le même sentiment d'appartenance ou la même expérience scolaire en raison de son statut à temps partiel était les arguments que présente O'Brien (2002), qui suggère que les apprenantes et apprenants à temps partiel ressentent plus souvent un sentiment de rupture à l'égard de leur communauté scolaire. Cela correspond aussi directement au modèle du service à la clientèle de Babla (2012), qui explique qu'une clientèle, ici une population étudiante, cherche à créer des liens avec son établissement, à être accueillie comme membre de la famille et à se sentir importante. À partir de cette prémisse, les établissements qui créent des liens avec leurs apprenantes et apprenants de manière à favoriser un sentiment communautaire sont plus souvent en mesure d'enrichir l'expérience d'apprentissage et d'augmenter la probabilité de retenir leurs étudiantes et étudiants.

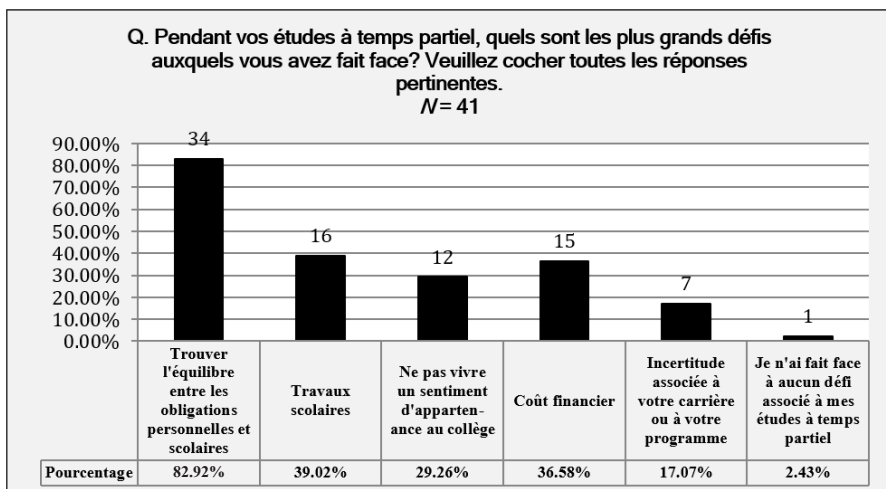


Figure 1. Les plus grands défis, selon les étudiantes et étudiants à temps partiel du collège

Il est également important de noter que la majorité des apprenantes et apprenants à temps partiel (73,17 %,  $n = 41$ ) ont affirmé qu'il leur était important de vivre un sentiment d'appartenance à leur collège. Cela dit, plusieurs de ces personnes ont indiqué que leur engagement social auprès de leur établissement n'était que minimal à l'extérieur des heures de cours. De plus, elles ont indiqué qu'elles consacraient moins d'une heure par semaine aux événements scolaires, ce qui souligne le fait que ces étudiantes et étudiants disposent probablement de moins de possibilités de créer des liens avec les membres de leur communauté scolaire.

**Programmes et cours offerts.** L'analyse des commentaires des personnes participantes a révélé qu'elles perçoivent une offre limitée de cours pouvant convenir à leurs horaires. Plus précisément, le nombre limité de cours de soir et de programmes offerts à temps partiel a été soulevé. Une personne a observé que les « cours devraient être offerts pendant les soirées pour répondre aux besoins des étudiants à temps partiel qui travaillent ». Pour sa part, une autre a dit : « [j]'aimerais bien qu'il y ait plus de programmes qu'on peut suivre à temps partiel...l'offre est assez limitée ».

Pour compléter ces résultats, les données ont révélé qu'un nombre modéré de participantes et participants vivaient un certain degré d'incertitude à l'égard de leur programme (34,14 %,  $n = 41$ ). Il est donc probable, bien que non concluant, qu'une portion des apprenantes et apprenants qui s'inscrivent aux programmes à temps partiel le font parce qu'il s'agit de leur seule option pour obtenir un diplôme postsecondaire. Plusieurs apprenantes et apprenants à temps partiel (65,85 %,  $n = 41$ ) étaient d'avis qu'il leur serait impossible de poursuivre leurs études s'il n'était pas possible d'étudier à temps partiel. Selon une personne participante, « [e]n raison d'un problème de santé, je peux seulement étudier à temps partiel », alors qu'une autre a observé que « [j]e n'aurais pas les moyens d'étudier si je ne travaillais pas ». Ces résultats suggèrent que la décision de poursuivre un programme en particulier peut être fondée uniquement sur la possibilité de le poursuivre à temps partiel, plutôt qu'en raison du contenu du programme choisi. De surcroît, ces résultats suivent la même ligne que les recherches suggérant que les étudiantes et étudiants à temps partiel considèrent leur emploi comme facteur non négociable et ne réduiraient pas leurs heures de travail pour poursuivre leurs études (Drewes et O'Heron, 1999; Kember et Leung, 2004). Pour ces raisons, la rétention de ces individus est difficile, étant donné qu'ils s'inscrivent aux programmes qui conviennent à leurs horaires de travail et rencontrent plus tard de la difficulté à trouver des cours qui ne sont pas en conflit avec leurs heures de travail. Cela va dans le même sens que les recherches de Bourner et al. (1991), qui proposent que, souvent, les apprenantes et apprenants à temps partiel manquent des cours en raison de leurs obligations professionnelles. Les cours ratés peuvent aussi mener à un faible rendement scolaire, voire à l'abandon des études.

**Compréhension des attentes scolaires.** Il est estimé que les défis auxquels font face les apprenantes et apprenants à temps partiel sont intensifiés et leur attrition plus probable lorsque ces personnes commencent leurs études postsecondaires sans une bonne compréhension des attentes scolaires auxquelles il faut répondre pour réussir (Bourner et al., 1991). Être au courant des attentes scolaires associées aux études postsecondaires n'était pas perçu, au début, comme un défi par les personnes ayant participé à cette étude. La majorité des étudiantes et étudiants (80,49 %,  $n = 41$ ) ont affirmé être au courant des attentes scolaires du collège avant de commencer le programme. Néanmoins, leurs commentaires racontaient une autre histoire. Il existait une grande incertitude entourant les politiques du

collège (dont les délais pour obtenir un diplôme à temps partiel), les services et le temps nécessaire pour terminer les travaux de cours de manière satisfaisante. Il est toutefois à noter que ces attentes varient d'un programme à l'autre.

En ce qui concerne les programmes exigeant un nombre important de travaux écrits, dont le groupe ÉPE/SÉ/SÉI, les attentes scolaires qui posaient le plus de problèmes étaient celles directement liées au rendement dans les cours. Les commentaires des personnes participantes révélèrent un thème de manque de familiarité avec la rigueur des travaux scolaires, la rédaction des essais, les références bibliographiques et les technologies utilisées au collège. Les apprenantes et apprenants ont indiqué qu'une grande partie de ce manque de familiarité découlait de leur retour aux études après une période prolongée. Une personne a observé que le défi consistait en « s'adapter au concept que tout le travail se fait à ordinateur ». Elle a poursuivi en disant : « [ç]a fait plus de 20 ans depuis que j'ai été aux études ». Une autre personne participante a affirmé que « cela a pris plus longtemps que je pensais pour devenir à l'aise lorsque j'utilise mon portable et [le système de gestion de l'apprentissage de l'établissement] ». Ces deux commentaires soulignent le fait que le principal défi dans ce domaine est le manque d'expérience des étudiantes et étudiants avec les technologies institutionnelles et leur utilisation prévue avant de commencer leur programme. Ces résultats pourraient suggérer que les apprenantes et apprenants qui retournent aux études formelles après une période prolongée et qui s'inscrivent aux programmes exigeant des compétences avec les outils scolaires en évolution, dont les styles bibliographiques ou les technologies, courent un risque élevé de rencontrer des obstacles scolaires supplémentaires. Dès leur entrée aux études postsecondaires, ces personnes vivent déjà une certaine anxiété concernant leur capacité de satisfaire aux exigences scolaires présentées dans le plan de cours (Price, 1993). Les résultats de la présente étude révèlent aussi que, pour certaines personnes, cette anxiété est exacerbée par la peur de ne pas comprendre comment correctement utiliser les outils scolaires nécessaires pour faire leurs travaux.

Pour les étudiantes et étudiants en affaires, le manque de familiarité avec les attentes scolaires est lié aux défis associés à la gestion du temps. Les personnes inscrites au programme d'affaires ont affirmé ne pas avoir tenu compte du temps nécessaire pour effectuer les travaux de cours, pour gérer leurs responsabilités personnelles et pour rencontrer leurs collègues de classe à l'extérieur des heures de cours afin de terminer les travaux de groupe. Bien que la gestion du temps ne figure pas dans les trois attentes scolaires auxquelles le groupe ÉPE/SÉ/SÉI se sentait insuffisamment préparé ou trouvait le plus difficile, ce facteur se plaçait au quatrième rang. Nous interprétons ce résultat ainsi : les étudiantes et étudiants à temps partiel qui s'inscrivent aux études supérieures comprennent de façon générale que la gestion du temps ne sera pas facile, mais qu'il est difficile pour ce groupe de saisir l'ampleur du défi avant de vraiment commencer les études et avoir à gérer à la fois les nouvelles obligations et celles qui existaient déjà. Les participantes et participants ÉPE/SÉ/SÉI percevaient la gestion du temps comme un défi scolaire à surmonter, mais leur manque de familiarité avec les outils nécessaires pour la réussite scolaire s'est avéré encore plus difficile. Pour les étudiantes et étudiants en affaires, un programme plus axé sur les travaux de groupe, le défi de la gestion du temps semblait s'intensifier dans le contexte des travaux de groupe lorsqu'il fallait coordonner leurs horaires déjà chargés avec ceux de leurs collègues.

**Soutien pour répondre aux besoins.** La majorité des apprenantes et apprenants à temps partiel ayant parlé avec quelqu'un à propos de leurs besoins scolaires ou

personnels (60,98 %,  $n = 41$ ) ont décidé de parler avec leur enseignante ou enseignant au collège (76,00 %,  $n = 25$ ), suivi de près par le personnel du collège (64,00 %,  $n = 25$ ) puis les collègues de classe (40,00 %,  $n = 25$ ). La principale raison pour laquelle un soutien n'a pas été demandé était le manque de temps (61,54 %,  $n = 13$ ). Selon une personne, « [m]on horaire de travail ne me permet pas d'aller au collège pendant les heures de bureau pour parler à quelqu'un », tandis que d'autres ont tout simplement cité « un manque de temps » ou être « trop occupé avec le travail et la famille ». Alors qu'une faible proportion des personnes participantes (15,38 %,  $n = 13$ ) ont constaté qu'elles n'étaient pas au courant des ressources disponibles et, par conséquent, n'ont pas fait appel à un soutien, ces résultats confirment la conclusion de Nguyen (2011), selon laquelle les services de soutien doivent être à la fois visibles et accessibles aux apprenantes et apprenants.

**Deuxième question de recherche : Selon les étudiantes et étudiants à temps partiel, comment l'établissement peut-il bien soutenir efficacement leurs expériences scolaires et sociales?**

Les étudiantes et étudiants à temps partiel ont fourni une variété de suggestions pour améliorer le soutien institutionnel relatif à leurs expériences scolaires et sociales. En général, les suggestions touchent trois catégories : les services de soutien, l'offre de cours et de ressources et l'engagement social.

**Services de soutien.** Les apprenantes et apprenants à temps partiel considéraient une conseillère ou un conseiller pédagogique comme la ressource la plus précieuse pour favoriser leur réussite. Les ateliers comme la planification de carrière, les ressources et les conseils pour mieux étudier, la rédaction de travaux, la gestion du temps, la planification financière et les compétences en informatique ont suivi dans l'ordre (voir le tableau 1). Le mentorat par les collègues était perçu comme facteur contribuant le moins à la réussite de la population étudiante à temps partiel, tout en étant interprété comme ressource utile. Bien que la présence d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique se situe clairement comme facteur pouvant contribuer le plus significativement à la réussite des apprenantes et apprenants à temps partiel, le placement des ateliers n'est pas concluant. Étant donné que les résultats de cette étude indiquent que le manque de compréhension des attentes scolaires varie d'un programme à l'autre, il est donc raisonnable de conclure que les ressources perçues comme étant les plus précieuses pour combler ces lacunes varieraient aussi entre programmes (mais cette question n'a pas été catégorisée par programme).

**Offre de cours et de ressources.** La perception des étudiantes et étudiants à temps partiel était qu'une offre de cours plus flexible, un plus grand soutien financier et des services adaptés aux besoins des apprenantes et apprenants à temps partiel amélioreraient aussi leurs expériences. Une personne participante a suggéré des périodes précises pour poser leurs questions et une autre a proposé un « bureau permanent pour soutenir les étudiantes et étudiants à temps partiel au collège ». Les commentaires ont également révélé une certaine incertitude à l'égard des types de services auxquels ce groupe peut accéder. Par exemple, une personne participante a affirmé le suivant : « [j]e ne sais pas vraiment à qui parler ou quels renseignements leur donner pour pouvoir accéder aux services scolaires quelconques ». Cette incertitude semble créer du ressentiment et diminuer le sentiment d'appartenance que cherche un si grand nombre d'apprenantes et apprenants.

**Tableau 1:** Types de soutien contribuant à la réussite

	Très en accord	En accord	Ni en accord ou en désaccord	En désaccord	Très en désaccord	Valeur N
Un service de <b>mentorat par les collègues</b> (une étudiante ou un étudiant avec plus d'expérience pour répondre à vos questions, vous fournir des renseignements et vous inviter aux événements du collège)	19,51 %	36,59 %	26,83 %	7,32 %	9,76 %	41
Une <b>conseillère ou un conseiller pédagogique</b> (une employée ou un employé du collège pour répondre à vos questions, offrir des conseils tout au cours de votre parcours collégial et pour vous diriger vers les ressources appropriées)	35,00 %	47,50 %	7,50 %	7,50 %	2,50 %	40
Un atelier sur la <b>gestion du temps</b> .	31,71 %	31,71 %	17,07 %	14,63 %	4,88 %	41
Un atelier sur les <b>ressources et offrant des conseils d'étude</b>	31,71 %	36,59 %	19,51 %	7,32 %	4,88 %	41
Un atelier pour vous aider à <b>planifier votre carrière</b>	41,46 %	24,39 %	19,51 %	12,20 %	2,44 %	41
Un atelier sur les <b>compétences et les technologies informatiques</b>	27,50 %	30,00 %	22,50 %	10,00 %	10,00 %	40
Un atelier sur la <b>rédaction des travaux</b>	34,15 %	34,15 %	14,63 %	9,76 %	7,32 %	41
Un atelier sur la <b>planification et les ressources financières</b>	30,00 %	30,00 %	17,50 %	15,00 %	7,50 %	40

Note : La variation des pourcentages est de +/- 0,01 %.

Même si les participantes et participants à cette étude ont suggéré que le collège pourrait offrir plus de cours le soir, ce n'était pas le cas des services. En général, les apprenantes et apprenants à temps partiel préféraient les services de soutien institutionnel offerts en ligne, sans égard au type de service. De plusieurs manières, le soutien en ligne pourrait offrir des

options flexibles en matière de communication entre étudiantes et étudiants, d'engagement et de soutien, ce qui pourrait soutenir les apprenantes et apprenants ayant constaté à la fois l'existence des défis associés à trouver le temps pour accéder aux ressources de soutien et la valeur de pouvoir accéder à ces ressources pour favoriser leur succès.

**Engagement social.** Les étudiantes et étudiants à temps partiel considèrent aussi que l'engagement social est un facteur contribuant positivement à leurs expériences et leur succès au collège. Pourtant, les activités sociales, notamment la présence ou la participation aux événements sociaux au collège, ont été placées au dernier rang dans la liste des dimensions les plus importantes de la vie collégiale (voir la figure 2). Mais cela ne veut pas dire que les apprenantes et apprenants à temps partiel ne veulent pas s'engager avec leur établissement sur le plan social. Une personne a commenté qu'elle « aimerait bien m'impliquer davantage, mais je ne sais jamais ce qui se passe à l'école » et une autre a dit qu'elle « pense qu'il est important et amusant de participer et d'assister aux événements à l'école, mais avec l'âge et un travail à temps plein, d'autres priorités s'imposent ». Une interprétation possible de cette réalité est que les apprenantes et apprenants à temps partiel ont la volonté et le désir de poursuivre plus de possibilités d'engagement avec leur établissement, mais que cet engagement est sujet à deux conditions.

La première condition est que les activités et les événements de l'établissement doivent être flexibles et viser les intérêts des apprenantes et apprenants à temps partiel. Une personne participante a suggéré des événements mieux adaptés aux besoins des personnes plus âgées, tandis que d'autres ont proposé des événements offerts les soirs, les fins de semaine et en ligne. La deuxième condition est que les notes des apprenantes et apprenants ne peuvent pas souffrir en raison des activités sociales. Les personnes ayant participé à cette étude ont affirmé qu'une bonne moyenne est l'aspect le plus important de la vie collégiale. Par conséquent, la flexibilité des événements est critique pour créer une diversité d'options en mesure d'accommoder les divers horaires des apprenantes et apprenants à temps partiel.

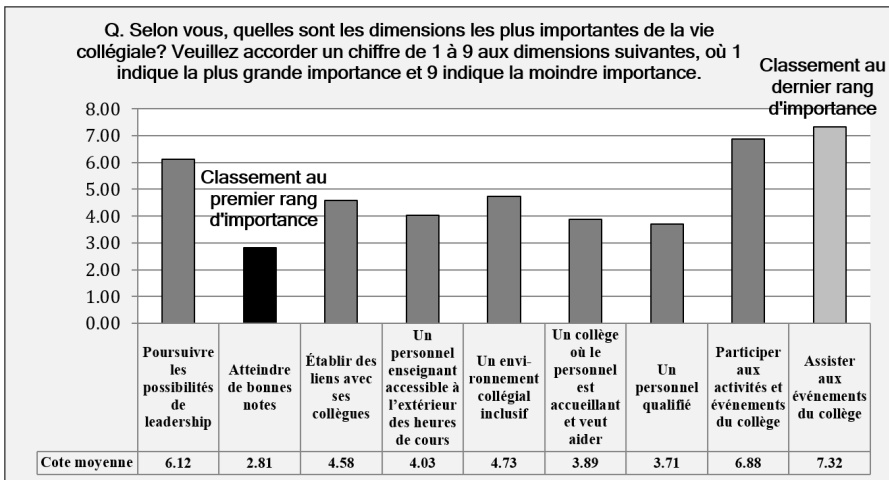


Figure 2. Dimensions de la vie collégiale classées par importance par les étudiantes et étudiants à temps partiel



**Troisième question de recherche : Selon la perception des étudiantes et étudiants à temps partiel, lesquels de leurs besoins doivent être satisfaits pour créer un sentiment d'appartenance à l'établissement (le cas échéant)?**

La majorité des apprenantes et apprenants à temps partiel (80,49 %,  $n = 41$ ) ont affirmé qu'un sentiment d'appartenance à leur communauté scolaire leur était important. Ces personnes ont décrit comme expériences positives les liens tissés avec le personnel enseignant, le personnel administratif et leurs collègues de classe à l'intérieur comme à l'extérieur des cours, dans les clubs collégiaux et grâce aux emplois sur campus. L'engagement social et les expériences à l'extérieur des cours (37,50 %,  $n = 32$ ), les expériences dans les cours (31,25 %,  $n = 32$ ), les interactions avec le personnel enseignant (21,88 %,  $n = 32$ ) et les interactions avec le personnel administratif (9,38 %,  $n = 32$ ) ont été jugés les expériences scolaires les plus agréables. En revanche, certains de ces mêmes types d'interactions, lorsque désagréables, constituaient des expériences menant à la frustration, au stress, à l'anxiété et à l'isolement. Par exemple, les expériences associées à la structure ou au personnel du collègue (23,33 %,  $n = 30$ ), les situations dans les cours ou scolaires (23,33 %,  $n = 30$ ), l'engagement à l'extérieur des cours ou social (16,67 %,  $n = 30$ ) et les interactions avec le personnel enseignant (10,00 %,  $n = 30$ ) figuraient parmi les expériences les plus désagréables des étudiantes et étudiants à temps partiel. Dans certains cas, les commentaires décrivaient une frustration à l'égard de la structure actuelle des services de soutien du collègue. Une personne a décrit l'expérience de devoir s'absenter du travail pour s'occuper de tâches administratives. D'autres ont décrit l'expérience de ne pas recevoir toutes les informations nécessaires sur les politiques et les processus institutionnels, ou même sur comment s'engager auprès de la communauté scolaire. Parmi les autres exemples significatifs, notons l'incapacité des étudiantes et étudiants à choisir des cours qui n'étaient pas en conflit avec leurs obligations professionnelles. Ces exemples d'expériences désagréables suggèrent une incidence négative sur le sentiment d'appartenance au collège de la part des étudiantes et étudiants à temps partiel et, encore une fois, vont dans le même sens que le modèle de service à la clientèle de Babla (2012). Pour retenir ces étudiantes et étudiants, il faut non seulement nourrir un sentiment d'importance, mais aussi créer des expériences qui favorisent la certitude. Des processus clairs et uniformes qui favorisent l'inclusion jouent un rôle clé pour produire une expérience étudiante permettant de créer des expériences caractérisées par le degré de fidélité que cite Babla (2012).

**Quatrième question de recherche : Quelle influence les expériences et la création d'un sentiment d'appartenance a-t-elle sur la décision des étudiantes et étudiants à temps partiel de poursuivre leurs études dans l'établissement jusqu'à l'obtention du diplôme?**

Le sondage a révélé que, pour la majorité des apprenantes et apprenants à temps partiel (78,05 %,  $n = 41$ ), la création d'un sentiment d'appartenance augmente les chances de poursuivre ses études dans l'établissement jusqu'à l'obtention du diplôme. Les apprenantes et apprenants qui vivent des interactions sociales positives sur campus et avec le personnel du collègue ressentent plus souvent un sentiment d'appartenance à leur communauté scolaire. Une personne a affirmé que « [l]es interactions avec les enseignants aident beaucoup. Tu te sens spécial s'ils trouvent pour toi un peu de temps dans leurs horaires chargés ». Une autre personne a dit « [j]e resterais probablement au collège si je sentais une connexion avec le personnel [mes enseignants] et mes collègues de classe. » Encore une autre a fait le



**Tableau 2 :** Probabilité de poursuivre ses études collégiales lorsqu'il existe un sentiment d'appartenance

	Très en accord	En accord	Ni en accord ou en désaccord	En désaccord	Très en désaccord	Valeur N
Pour vous, la probabilité de poursuivre vos études collégiales serait-elle plus élevée si vous éprouviez un sentiment d'appartenance à votre communauté collégiale?	31,71 %	46,34 %	21,95 %	0,00 %	0,00 %	41
Nombre de réponses	13	19	9	0	0	

commentaire suivant : « [ç]a améliore sans doute beaucoup l'expérience collégiale ». Bien que 21,95 % ( $n = 41$ ) des personnes participantes ne se sont prononcées ni en accord ni en désaccord, aucune de ces dernières n'était en désaccord avec la notion qu'un sentiment d'appartenance à l'établissement améliorerait probablement leurs chances de rester. Le tableau 2 présente un résumé des réponses.

### Conclusions

Les recherches suggèrent qu'il est possible de regrouper les défis des étudiantes et étudiants à temps partiel sous trois catégories générales : les défis *scolaires*, *personnels* et *financiers* (Bourner et al., 1991; Drewes et O'Heron, 1999; Kember et Leung, 2004; Neville, 2002; Price, 1993; Tight, 1991). Ces trois catégories correspondent aux résultats de cette étude, qui a aussi révélé de nouveaux points à considérer, notamment le défi associé à la création d'un sentiment d'appartenance à l'établissement pour les apprenantes et apprenants à temps partiel, la question de la disponibilité limitée des programmes à temps partiel et le manque d'une offre flexible de cours. À la fois la population étudiante à temps partiel et les défis qui la confrontent ne cessent de croître. Les apprenantes et apprenants à temps partiel d'aujourd'hui rencontrent non seulement les obstacles traditionnels comme l'obligation de trouver l'équilibre entre l'emploi, la famille et les responsabilités scolaires, mais aussi ceux liés au besoin de suivre les politiques de l'établissement, au manque de préparation relative aux outils scolaires nécessaires pour faire leurs travaux, au besoin d'organiser leur temps pour faire leurs travaux de groupe et au manque de sentiment d'appartenance à leur propre établissement. La présente étude démontre clairement que les apprenantes et apprenants à temps partiel font preuve d'ouverture en ce qui concerne l'engagement avec leur communauté collégiale. Les étudiantes et étudiants à temps partiel veulent créer des liens avec leurs collègues, mais trouvent qu'il est difficile de gérer leurs obligations dans le contexte des stratégies traditionnelles utilisées par l'établissement pour s'engager auprès de sa population étudiante. Il a été trouvé que les établissements postsecondaires doivent fournir des options plus flexibles pour engager l'ensemble des apprenantes et apprenants, dont les personnes qui passent le moins de temps sur campus et qui disposent d'un temps limité pour se rendre à l'école pour participer aux activités sur campus. Les données

montrent que les apprenantes et apprenants à temps partiel veulent éprouver un sentiment d'appartenance à leur établissement et poursuivent plus souvent leurs études dans des établissements qui cherchent à répondre à leurs besoins et font preuve de flexibilité en offrant des services, des activités et des programmes qui visent l'inclusion de l'ensemble de la population étudiante. Conséquemment, les établissements postsecondaires doivent chercher à enrichir l'expérience des apprenantes et apprenants en s'assurant de ne pas créer d'initiatives de rétention ciblant uniquement ou principalement la population étudiante à temps plein sur campus et d'accorder une importance égale à toutes les étudiantes et tous les étudiants, sans égard au nombre d'heures passées sur le campus et en incluant les programmes en ligne pour les populations étudiantes à temps plein et à temps partiel.

#### Recommandations

L'analyse des résultats de recherches antérieures combinés à ceux de l'étude actuelle a mené aux neuf recommandations suivantes, mais l'ensemble de ces recommandations ne s'intégrera pas nécessairement à tous les milieux institutionnels, ce qui est tout à fait normal. L'objectif de ces recommandations est de fournir des suggestions pouvant être adaptées par les établissements afin d'enrichir les expériences scolaires et sociales de leurs propres populations étudiantes à temps partiel dans l'objectif ultime d'améliorer les taux de rétention.

**Première recommandation : Descriptions claires et visibles des politiques et des services.** Il est recommandé que les établissements précisent clairement les délais que doivent respecter les étudiantes et étudiants à temps partiel pour terminer leurs études et indiquent la disponibilité des services de soutien ainsi que la marche à suivre pour y accéder. Toute apprenante et tout apprenant devrait avoir accès à ces renseignements avant de commencer leur programme. Ainsi, les étudiantes et étudiants seraient en mesure d'établir un plan réaliste pour terminer leur programme dans les délais et en respectant les exigences de l'établissement. Il est important que les étudiantes et étudiants comprennent que la connexion avec l'établissement ne vient pas de soi; il faut s'engager dans une relation honnête et ouverte avec le collègue. Toutes les informations sur les politiques et les services (dont les personnes qui peuvent y accéder) devraient être visibles sur le site Web de l'établissement et indiquées dans la trousse de bienvenue, dans la lettre d'admission et dans une banque de ressources en ligne (voir la neuvième recommandation).

**Deuxième recommandation : Formation de base relative aux outils pédagogiques pour l'ensemble des apprenantes et apprenants.** Il est recommandé que les établissements communiquent dès le début leurs attentes scolaires (dont les compétences nécessaires pour chaque programme). Ces attentes devraient être décrites dans les séances d'informations et un lien vers celles-ci devrait figurer sur le site Web de chaque programme du collègue. En plus de ces renseignements, des ressources pouvant aider les apprenantes et apprenants à acquérir les compétences nécessaires pour réussir leur programme devraient être offertes avant le début ou tôt dans leur parcours éducatif. Il serait possible de créer des ateliers pour soutenir cette initiative, toutefois, il serait important que ces ateliers soient flexibles et intègrent des sujets pertinents pour les besoins des apprenantes et apprenants à temps partiel, à savoir la rédaction de travaux, les styles bibliographiques, les compétences en informatique, la gestion du temps et la préparation aux études collégiales. De surcroît, les ateliers de préparation aux études collégiales pourraient inclure des renseignements sur les ressources, les politiques clés et une description de comment utiliser le système de gestion des apprentissages de l'établissement.

**Troisième recommandation : Flexibilité des ressources.** Il est recommandé que les établissements offrent des ressources, des ateliers et des événements en ligne de manière à la fois synchrone et asynchrone. Les ressources synchrones conviennent souvent aux séances de consultation où les apprenantes et apprenants échangent avec le personnel sans avoir à s'absenter du travail pour visiter le campus. Les ateliers asynchrones en ligne permettraient à cette population d'accéder aux renseignements au moment qui leur convient le mieux. Les établissements d'enseignement devraient offrir, avant et au cours de l'année scolaire, une variété d'ateliers en ligne adaptés aux défis auxquels fait face cette population. Si certains services étudiants ne sont pas inclus dans les droits de scolarité des études à temps partiel, l'établissement pourrait examiner des stratégies pour prendre en charge ou pour subventionner ces coûts.

**Quatrième recommandation : Flexibilité des événements à l'intention des apprenantes et apprenants à temps partiel.** Il est recommandé que les établissements organisent des événements pertinents aux intérêts de la population étudiante à temps partiel. Ces événements devraient être à la fois scolaires et sociaux et tenus simultanément sur campus et en ligne pour tenir compte d'une variété d'horaires. Une communauté sociale en ligne peut être perçue comme une stratégie pour créer des liens à l'intérieur de la population étudiante à temps partiel ainsi qu'entre celle-ci et les autres étudiantes et étudiants, étant donné le peu de temps que passe ce premier groupe sur le campus. Cela pourrait aussi permettre aux apprenantes et apprenants à temps partiel de fournir de la rétroaction.

**Cinquième recommandation : Flexibilité de l'offre de cours.** Dans le but de tenir compte de la variété des horaires des apprenantes et apprenants, il est recommandé que l'offre de cours des établissements soit plus flexible. Cela ne veut pas nécessairement dire offrir plus de cours, mais offrir un horaire plus flexible de cours le soir, les fins de semaine et en ligne. Toute modification des méthodes de prestation des cours serait fondée sur des sondages des préférences des apprenantes et apprenants. Il faudrait demander à la population étudiante à temps partiel de fournir ses opinions sur les cours les plus recherchés et sur les divers formats offerts afin de déterminer comment élargir ou créer des sections selon différentes méthodes de prestation.

**Sixième recommandation : Élargissement des choix de programmes.** Plusieurs personnes ayant participé à la présente étude ont décidé d'étudier à temps partiel parce qu'il s'agissait de la seule option pour poursuivre leurs études; il est recommandé que les établissements fassent le bilan des programmes offerts à temps partiel et, en tenant compte des besoins de la population étudiante, envisagent l'élargissement de l'offre de programmes à temps partiel afin d'augmenter le choix offert aux apprenantes et apprenants.

**Septième recommandation : Soutien financier pour les apprenantes et apprenants à temps partiel.** Un plus grand nombre de possibilités de financement pour les études à temps partiel pourrait alléger le fardeau financier que portent plusieurs de ces étudiantes et étudiants. Les établissements, en partenariat avec leurs bureaux d'aide financière, pourraient se charger d'élaborer une stratégie pour créer de nouveaux prix et bourses à l'intention des étudiantes et étudiants à temps partiel, par exemple, une campagne pour attirer les dons d'une variété de personnes, dont les celles diplômées de programmes à temps partiel, qui désirent contribuer aux possibilités de financement des études à temps partiel.

**Huitième recommandation : Conseillère ou conseiller pour les étudiantes et étudiants à temps partiel.** Selon les étudiantes et étudiants à temps partiel, une conseillère ou

conseiller pédagogique constitue un facteur déterminant de leur réussite. Par conséquent, il est recommandé que les établissements pensent à créer un poste de conseillère ou conseiller dont la responsabilité principale est de créer des liens avec la population étudiante à temps partiel, que ces personnes soient nouvellement inscrites ou pas. Un tel poste servirait de canal d'information en fournissant aux apprenantes et apprenants à temps partiel une compréhension plus claire des politiques institutionnelles et en comblant les lacunes d'informations.

**Neuvième recommandation : Banque de ressources en ligne.** Étant donné que plusieurs apprenantes et apprenants cherchent le soutien du personnel enseignant et administratif, il est recommandé que les établissements créent une ressource conviviale en ligne où sont rassemblées les informations de base pour le personnel enseignant et administratif et pour la population étudiante à temps partiel. Cette banque doit intégrer les dates importantes, les coordonnées des personnes-ressources clés et les principales politiques scolaires. Les apprenantes et apprenants à temps partiel doivent recevoir des communications du collège leur permettant de prendre connaissance de cette ressource avant de commencer leurs études. Les séances d'orientation et le personnel enseignant pourraient renforcer l'importance de cette ressource pendant la première semaine des cours. Le personnel enseignant et administratif doit aussi être rappelé de cette ressource pour être en mesure de fournir des informations exactes et utiles lorsque les apprenantes et apprenants leur parlent de leurs défis.

### *Recherches futures*

Les bases ont été jetées pour de futures recherches examinant l'impact sur les taux de rétention de la mise en œuvre d'interventions ciblées visant à enrichir le sentiment d'appartenance communautaire des étudiantes et étudiants à temps partiel. Des recherches supplémentaires ayant de plus grands échantillons et menées sur de plus longues périodes pourraient être entreprises pour bien capter les changements dans les taux de rétention et dans les attitudes et les perceptions des apprenantes et apprenants à temps partiel. Une méthodologie mixte pourrait donc être envisagée pour recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives (Creswell, 2012). Des recherches supplémentaires pourraient permettre de déterminer si l'acquisition d'un sentiment d'appartenance améliore de façon significative les taux de rétention des apprenantes et apprenants à temps partiel ou si, ultimement, ce sont les facteurs personnels externes qui mènent à l'abandon des études. À titre de mesure qualitative, les entretiens individuels avec les apprenantes et apprenants à temps partiel sont à considérer pour explorer davantage et mieux comprendre leurs expériences. De plus, des entretiens individuels pourraient être menés auprès de personnes ayant décidé d'abandonner au cours du projet de recherche afin de déterminer si l'abandon est le résultat de facteurs institutionnels ou de circonstances hors du contrôle de l'étudiante ou l'étudiant. Une exploration plus approfondie des affinités des étudiantes et étudiants à temps partiel pourrait révéler si les personnes qui décident d'abandonner ou de décrocher temporairement retournent plus souvent aux études s'il existe déjà un sentiment de fidélité envers l'établissement. Finalement, les recherches futures seraient nécessaires pour déterminer l'impact sur la rétention, sur la réussite et sur l'affinité envers l'établissement d'enseignement d'une plus grande offre d'options de financement aux apprenantes et apprenants à temps partiel.

## Références

- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- AUCC. (2007). Trends in higher education: Volume 1—Enrolment. *Association of Universities and Colleges of Canada*, 1, 1–54.
- AUCC. (2011). Trends in higher education: Volume 1—Enrolment. *Association of Universities and Colleges of Canada*, 1, 1–70.
- Babla, H. (2012, March). 3 levels of customer service experience. *Progressive Grocer* [India edition].
- Batt, R. J. (1979). Full-time faculty and part-time students: An institutional dilemma. *Lifelong Learning: The Adult Years*, 2(10), 12–15.
- Bourner, T., Reynolds, A., Hamed, M., & Barnett, R. (1991). *Part-time students and their experience of higher education*. Buckingham, England: Society for Research into Higher Education.
- Burrows, J. H. (1976). *University adult education in London: A century of achievement*. London: University of London Senate House.
- CAUT. (1998, December). Trends across Canada in undergraduate enrolment. *CAUT Bulletin*, 45(10). Retrieved from [https://www.cautbulletin.ca/en\\_article.asp?ArticleID=2462](https://www.cautbulletin.ca/en_article.asp?ArticleID=2462)
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987, March). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 2–7. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Dietsche, P. H. J. (1990). Freshman attrition in a college of applied arts and technology of Ontario. *Canadian Journal of Higher Education*, 20(3), 65–84.
- Drea, C. (2004). Student attrition and retention in Ontario's colleges. *College Quarterly*, 7(2). Retrieved from <http://collegequarterly.ca/2004-vol07-num02-spring/drea.html>
- Drewes, T., & O'Heron, H. (1999, May). The part-time enrolments: Where have all the students gone? *Research File*, 3(2). Retrieved from <http://www.uoguelph.ca/cera/PDFs/Trends-Enrol-Q3.pdf>
- Gonzalez, J. (2009). Connecting with part-timers is key challenge for community colleges, survey finds. *The Chronicle of Higher Education*, 56(14). Retrieved from <http://www.chronicle.com/article/Connecting-With-Part-Timers-Is/49139/>
- Grayson, J. P., & Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*. Montreal: Canada Millennium Scholarship Foundation. Retrieved from [http://www.tru.ca/\\_\\_shared/assets/Grayson\\_2003\\_research\\_on\\_retention\\_and\\_attrition23683.pdf](http://www.tru.ca/__shared/assets/Grayson_2003_research_on_retention_and_attrition23683.pdf)
- Jacoby, B. (2015). Enhancing commuter student success: What's theory got to do with it? *New Directions for Student Services*, 2015(150), 3–12. doi:10.1002/ss.20122
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2004). Relationship between the employment of coping mechanisms and a sense of belonging for part-time students. *Educational Psychology*, 24(3), 345–357.

- Nadelson, L., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhriman, C., & Sell, A. (2013). Why did they come here? Influences and expectations of first year college students. *Higher Education Studies*, 3(1), 50–62. doi:10.5539/hes.v3n1p50
- Neville, C. (2002, October). *Part time study in higher education*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476351.pdf>
- Nguyen, C. P. (2011). Challenges of student engagement in community colleges. *The Vermont Connection*, 32, 58–66. Retrieved from <http://www.uvm.edu/~vtconn/v32/Nguyen.pdf>
- O'Brien, G. (2002). *Issues paper 3: A 'sense of belonging.'* Retrieved from [https://cms.qut.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/222590/first-year-experience-paper-developing-a-sense-of-belonging.pdf](https://cms.qut.edu.au/__data/assets/pdf_file/0020/222590/first-year-experience-paper-developing-a-sense-of-belonging.pdf)
- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605–613.
- OUUSA. (2012, March). *Policy paper: Mature students*. Retrieved from <http://www.ousa.ca/dev/wp-content/uploads/2012/03/Mature-Students.pdf>
- Perna, L. W. (2010). Understanding the working college student. *Academe*, 96(4), 30–32.
- Price, L. A. (1993). *Characteristics of early student dropouts at Allegany Community College and recommendations for early intervention* (Report No. 143). Cumberland, MD: Allegany Community College.
- Rajasekhara, K., & Hirsch, T. (2000, May). *Retention and its impact on institutional effectiveness at a large urban community college*. Paper presented at the 40th annual meeting of the Association for Institutional Research, Cincinnati.
- Schuh, J. H. (2005). Student support services. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student* (pp. 428–444). San Francisco: Jossey-Bass.
- Statistics Canada. (2013). *Postsecondary enrolments by institution type, registration status, province and sex (both sexes)* [Data file]. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l01/cst01/educ71a-eng.htm>
- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 591–612.
- Tight, M. (1991). *Higher education: A part-time perspective*. Buckingham, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Tinto, V. (1987, November). *The principles of effective retention*. Paper presented at the fall conference of the Maryland College Personnel Association, Largo, MD.