



HAL
open science

Adultes en reprise d'études universitaires: profils personnel et d'engagement selon le choix de la "filière-horaire"

Audrey Vallée, Frédérique Artus, Julie Delbecq, Valérine Roberti, Marc Demeuse

► **To cite this version:**

Audrey Vallée, Frédérique Artus, Julie Delbecq, Valérine Roberti, Marc Demeuse. Adultes en reprise d'études universitaires: profils personnel et d'engagement selon le choix de la "filière-horaire. 22e Colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE-Europe), Jan 2010, Braga, Portugal. pp.74-88. <halshs-00808081>

HAL Id: halshs-00808081

<https://shs.hal.science/halshs-00808081v1>

Submitted on 4 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

**ADULTES EN REPRISE D'ETUDES UNIVERSITAIRES : PROFILS
PERSONNEL ET D'ENGAGEMENT SELON LE CHOIX DE LA « FILIERE-
HORAIRE »**

**ENQUETE REALISEE AUPRES D'ADULTES INSCRITS A L'UNIVERSITE
DE MONS ET A L'UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES**

Audrey Vallée & Frédérique Artus
Université de Mons, Belgique

Julie Delbecq
Haute Ecole de la Communauté Française en Hainaut, Belgique

Valérine Roberti & Marc Demeuse
Université de Mons, Belgique

Résumé. Dans notre société où l'acquisition des savoirs est vécue comme un processus continu et où l'accès à l'université en Communauté française de Belgique est relativement aisé (Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1998), la reprise d'études par des adultes devient une réalité dans la gestion et l'adaptation des curriculums universitaires.

La présente recherche qui s'inscrit dans les domaines de la formation des adultes et de la pédagogie universitaire, a pour objet l'étude des projets, parcours, stratégies personnelles et institutionnelles mises en place pour favoriser la réussite des étudiants adultes tout en privilégiant la qualité scientifique et organisationnelle des enseignements dispensés. L'objectif est de décrire et d'expliquer ce qui pousse des professionnels à vouloir développer et améliorer la qualité de leur formation. Pour ce faire, différentes questions de recherche qui suivent le modèle élaboré par Delbecq (2007) en début de recherche sur la base de la littérature (Carré, 2001 ; Piro, 1995 ; Romainville, 1993) ont été investiguées : Qui sont les adultes en reprise d'études universitaires ? Comment s'engagent-ils dans leur apprentissage ? Quels sont les facteurs d'échec et d'aides à la réussite ? Quelles sont les conséquences de l'obtention d'un diplôme universitaire sur leur vie professionnelle et familiale ?

Une enquête comprenant questionnaires écrits et entretiens téléphoniques a été menée auprès de 277 adultes en reprise d'études dans deux universités francophones belges (l'Université de Mons et l'Université Libre de Bruxelles) qui se distinguent sur le plan organisationnel. Chacune proposait, au moment de l'enquête, des aménagements d'horaire particulier (horaire normal, aménagé ou décalé) dans quatre domaines de formation contrastés (les sciences informatiques, économiques, psychologiques et de l'éducation).

Mots-clés : Lifelong learning ; Pédagogie universitaire ; Engagement académique.

Introduction

La société dans laquelle nous vivons ne cesse de se développer : l'essor des nouvelles technologies de l'information, le développement de la mondialisation économique... en sont de bons exemples. Pour vivre, les individus sont donc contraints de s'adapter en construisant continuellement des connaissances et des savoirs. Pour répondre à ce besoin croissant, le concept de *Lifelong learning*, traduit par « Education tout au long de la vie » ou « Apprendre tout au long de la vie », est paru en 1970 lors d'une conférence de l'UNESCO (Eurydice, 2000) pour ensuite s'inscrire de plus en plus nettement, à partir des années 90, dans les contextes politiques et économiques internationaux (OCDE, 1987, 1996, 2004, 2005) et européens (Commission des Communautés européennes, 1995, 2000, 2001a, 2001b). Cette notion vise le développement du potentiel humain par un processus d'apprentissage débuté à tout moment de la vie afin d'acquérir toutes les connaissances, les compétences et les qualifications nécessaires, dans un but civique, sociale et/ou lié à l'emploi (La Commission de la Communauté européenne, 2001b).

Ainsi dans notre société qui invite à penser l'acquisition des savoirs comme un processus continu et en raison de l'accès relativement aisé à l'université en Communauté française de Belgique par son absence quasi-totale de sélection à l'entrée (Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1998), le nombre d'adultes s'inscrivant à une formation augmente et la reprise d'études constitue une réalité dans la gestion et l'adaptation des curriculums universitaires. A l'Université de Mons, en 2008-2009, 15% des étudiants inscrits à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education étaient des adultes reprenant des études en horaire décalé. Ces formations relèvent de l'enseignement de plein exercice et délivrent un diplôme équivalent à celui obtenu en cours du jour. Destinées aux apprenants adultes, elles offrent des cours dispensés en soirée durant la semaine et en journée le samedi afin de permettre aux individus ayant des responsabilités familiales et/ou professionnelles d'y assister.

Cet article est issu d'une recherche exploratoire commanditée par le Fond National de Recherche Scientifique en Belgique et qui s'inscrit dans les domaines de la formation des adultes et de la pédagogie universitaire. La facette universitaire reste peu investiguée dans le contexte de la formation des adultes. Cette recherche a pour objet l'étude des projets, parcours, stratégies personnelles et institutionnelles mises en œuvre

dans le but de favoriser la réussite des étudiants adultes tout en privilégiant la qualité scientifique et organisationnelle des enseignements dispensés.

1. Contexte de l'étude

L'objectif principal de cette recherche est de décrire et d'expliquer ce qui conduit des professionnels à vouloir développer et améliorer la qualité de leur formation. Notre hypothèse de travail est que le parcours antérieur, les motivations, la formulation d'un projet d'avenir ainsi que des structures organisationnelles et des pratiques pédagogiques innovantes influencent le parcours de formation à l'université.

Dans cette perspective, différentes questions de recherche guident l'étude. Celles-ci suivent le modèle construit par Delbecq (2007) en début de recherche et complété par Roberti (2008) (figure 1). Dans le présent article, nous tenterons de répondre à quatre d'entre-elles, à savoir : Qui sont les adultes en reprise d'études à l'université ? Comment s'engagent-ils dans leur apprentissage ? Quels sont les facteurs d'échec et d'aides à la réussite ? Quel est l'impact de l'obtention d'un diplôme universitaire de deuxième cycle sur les plans familial et professionnel ? Le modèle de Delbecq (2005) est formé de cinq variables principales déterminées sur la base d'une revue de la littérature. Les deux premières, les variables personnelle et situationnelle (Romainville, 1993), définissent le public étudié et recouvrent divers éléments tels que le sexe, l'âge, l'orientation choisie, le parcours scolaire, l'interruption entre la dernière formation et la reprise d'études, les situations familiale, professionnelle et financière... La troisième variable se rapporte aux motivations à reprendre une formation à l'université (Carré, 2001). Quant aux deux dernières, elles concernent l'engagement académique de l'apprenant adulte (Pilot, 1995 ; Pilot & De Ketele, 2000) et les conséquences de l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle sur leur vie familiale et professionnelle.

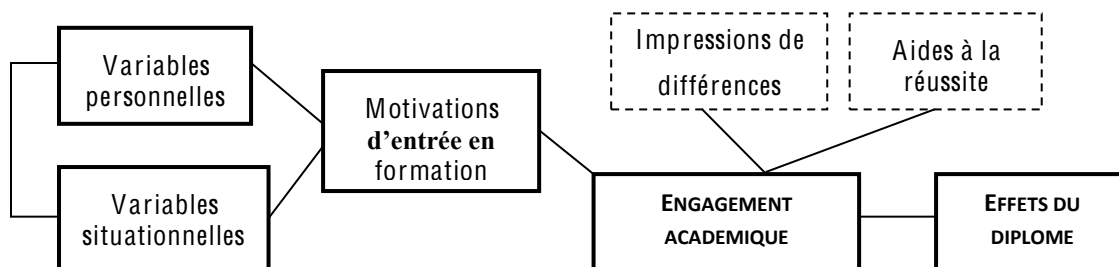


Figure 1. Modèle de recherche (Delbecq, 2007 ; Roberti, 2008)

Dans la littérature, on différencie généralement les étudiants adultes des étudiants classiques via un âge minimal de 25 ans et une interruption dans le cursus de formation (Guyot *et al.*, 2003; Justice & Dorman 2001; Kasworm 2005 cités par Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois & De Viron, 2009). Cependant, dans le cadre de cette recherche, les individus reprenant des études dans le but d'obtenir un titre universitaire directement après avoir eu un diplôme de l'enseignement supérieur, sont aussi considérés comme étant des adultes en reprise d'études. Par ailleurs, aucune limite d'âge n'a été retenue. Notre population d'étudiants adultes se distingue donc des étudiants traditionnels par l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur accompagné ou non d'une interruption d'au moins un an avec les études ou par la non-obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur accompagné d'une interruption d'au moins un an avec le système scolaire.

La présente recherche a été effectuée durant deux années au cours desquelles une enquête, incluant questionnaires écrits et entretiens téléphoniques, a été réalisée auprès d'adultes en formation au moment de l'enquête ou diplômés, inscrits dans l'une des deux institutions de l'Académie universitaire Wallonie-Bruxelles : l'Université de Mons (UMONS) et l'Université Libre de Bruxelles (ULB). La première année (A1), la situation d'étudiants adultes qui suivent (ou ont suivi) leur formation à l'UMONS sans bénéficier d'aménagement d'horaire particulier a été étudiée (Delbecq, 2007). La deuxième année (A2), une comparaison a été réalisée entre ce premier échantillon et un second, plus large, composé d'anciens étudiants et d'étudiants en formation dans les domaines de l'éducation, de la psychologie, de l'économie et de l'informatique qui bénéficient, dans ces domaines de formation contrastés, d'aménagements d'horaire particulier (horaires « décalés » ou « aménagés ») au sein des deux institutions ciblées (Roberti, 2008).

2. L'engagement académique

La motivation à reprendre des études peut être approchée à partir de modèles de l'engagement académique. L'engagement, au sens large, est défini par Languirant (1997, cité par Delbecq, 2007) comme le fait de s'imposer « une ligne d'action » qui provoque, en dépit des difficultés rencontrées, les comportements ultérieurs de l'individu. Deswarte (2006) énonce certaines caractéristiques de l'engagement : le caractère public ou privé de l'acte, sa répétition, son caractère irréversible et plus ou

moins coûteux, et le sentiment de liberté qui s'y associe. Si l'engagement ne peut être véritablement dévoilé que par les actes, comme Joule et Beauvois (1987) le soulignent, l'inscription en formation peut être considérée comme une première manifestation tangible de celui-ci.

Pour comprendre comment les adultes s'investissent dans leurs études, nous nous sommes basés sur les travaux de Pirot (1995) qui portent sur l'engagement académique d'étudiants de première année à l'université. Dans son modèle, elle définit l'engagement académique comme « *la participation active, l'investissement volontaire, intensif et soutenu de l'étudiant dans les diverses activités d'apprentissage qui lui sont proposées ou qu'il se donne à réaliser* » (Pirot, 1995, p.59). Sur la base de la littérature, l'auteur différencie divers types d'engagement dont l'engagement en-présentiel et l'engagement hors-présentiel. Le premier consiste en l'investissement de l'étudiant dans les activités d'apprentissage organisées par le personnel d'enseignement (se rendre aux cours, prendre des notes...). Le second se rapporte à l'investissement, en dehors des heures de cours, dans les activités d'apprentissage planifiées à domicile (préparer les examens, avoir des méthodes de travail appropriées et efficaces...).

Une relation positive entre l'indice d'engagement académique hors-présentiel et le niveau de réussite académique est relevée par Pirot (1995). Quand l'étudiant adopte des comportements d'études sérialistes, il a une compréhension dans le détail de la matière. Il s'agit d'un besoin de classer les difficultés pour les apprendre les unes après les autres (Courtyllon, 1980, cité par Delbecq, 2007), afin d'avancer graduellement dans l'apprentissage (Wolfs, 1998). Les étudiants qui ont plutôt une approche globaliste de la matière, distinguent l'essentiel de l'accessoire, résumant et saisissent la matière comme un tout (Pirot, 1995). D'après les résultats obtenus par Pirot (1995), l'approche d'apprentissage « mixte » conciliant comportements sérialistes et globalistes est la plus corrélée à une performance élevée.

Selon Pirot (1995), l'engagement académique est un processus multidimensionnel. Quatre types de mobilisations interdépendantes sont identifiées par l'auteur: la mobilisation affective qui survient en amont du processus d'apprentissage et se maintient tout au long de celui-ci, la mobilisation conative qui est la quantité d'énergies physiques et psychiques investie dans les études, la mobilisation cognitive qui est le travail intellectuel fourni, et enfin la mobilisation métacognitive qui sont les stratégies

par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent et les évalue pour éventuellement les réguler (Boulet, Savoie-Zaic & Chevrier, 1993). La métacognition va de pair avec un investissement suffisant dans les études et participe à la réussite académique (Pirrot, 1995). Pirrot et De Ketele (2000) définissent deux types de métacognition : la métacognition quantitative qui est la réflexion sur la quantité de temps investie dans les activités d'apprentissage et la métacognition qualitative qui est la réflexion sur la pertinence et l'efficacité des techniques de travail.

L'engagement académique est donc un phénomène complexe qui assemble une intention de départ, une prise de décision et une manière particulière de procéder. Ce phénomène variable dans le temps, en intensité et en profondeur, se manifeste différemment selon les individus et la qualité de l'environnement (Pirrot, 1995).

3. Méthode

3.1. Instruments

Deux outils ont été construits sur la base du modèle de Delbecq (2007) afin d'étudier les motifs d'entrée en formation et l'engagement académique des étudiants adultes. Un questionnaire, transmis à l'ensemble de la population, était suivi d'un entretien téléphonique pour les sujets qui l'avaient accepté.

Le questionnaire est formé de questions fermées, présentées généralement sous la forme d'échelles de Likert, et est composé de quatre parties :

- informations générales et personnelles ;
- engagement académique, gestion du temps et métacognition ;
- perceptions et motivations d'entrée en formation ;
- effets de l'interruption, impressions de différences par rapport aux étudiants traditionnels et facteurs d'aides.

La première année (A1), le questionnaire a été décliné en deux versions selon que l'on s'adresse à un étudiant en cours d'études ou diplômé en 2000. Lors de la deuxième année (A2), chacune des institutions utilisant son propre vocabulaire, quatre versions étaient prévues. Le questionnaire a été adapté selon que l'étudiant soit inscrit à l'UMONS ou à l'ULB, et deux versions étaient destinées aux étudiants en cours de formation ou diplômés en 2002-2003.

L'entretien téléphonique, formé de questions ouvertes, se structure selon cinq thématiques : le vécu de l'expérience de la formation, le choix de l'université et de la formation suivie, la signification de la « réussite à l'université » pour les étudiants adultes, la combinaison de la vie professionnelle/familiale avec la reprise des études et les différences perçues entre les étudiants traditionnels et les étudiants adultes. Une thématique, destinée aux adultes diplômés, a été ajoutée afin de mettre en évidence les conséquences de l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle au point de vue personnel et professionnel. Le but de l'entretien téléphonique était d'approfondir les résultats obtenus au moyen du questionnaire et d'interpréter les données dans un cadre qui permet une réponse-discours de la part des enquêtés (Blanchet & Gotman, 1992).

Les questionnaires étaient mis en forme pour que les données puissent être traitées à l'aide d'un logiciel de lecture optique (Teleform) qui permet de scanner les questionnaires complétés et d'obtenir directement un fichier reprenant les données fournies par les enquêtés. Quant aux entretiens téléphoniques, ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu après retranscription complète.

3.2. Participants

La population visée par l'étude a été constituée sur la base de différents critères de sélection. Le premier est commun aux deux années d'étude (A1+A2) : il s'agit d'être un adulte en reprise d'études. Le second critère diffère selon l'année de recherche considérée. Lors de la première année, le sujet devait suivre les cours depuis au moins un an à l'UMONS en horaire normal (A1). La seconde année, le sujet pouvait être inscrit, toutes années confondues, en horaire normal ou décalé, à l'UMONS ou à l'ULB dans l'une des trois facultés ciblées par l'étude c'est-à-dire la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, la Faculté des Sciences (orientation sciences informatiques) et la Faculté d'Economie et de Gestion (A2). Une sous-population formée d'anciens étudiants adultes a également été étudiée. Le dernier critère les concerne: ces derniers devaient avoir obtenu le diplôme de deuxième cycle en 2000 (A1) ou en 2002-2003 (A2) à l'UMONS ou à l'ULB dans une des trois facultés concernées, en horaire normal ou décalé.

En fonction de ces critères, un échantillon a été formé pour chacune des deux années d'étude. Chacun se subdivise en deux sous-échantillons composés respectivement d'adultes en formation au moment de l'enquête et d'adultes diplômés. La première

année (A1), 98 étudiants répondaient aux critères dont 32 ont accepté de s'exprimer par questionnaire et entretien téléphonique. La deuxième année (A2), l'effectif des adultes inscrits dans les deux institutions s'élevait à 1222 mais seuls 245 étudiants ont accepté de collaborer à notre recherche. L'ensemble a répondu au questionnaire et 169 ont donné leur accord pour participer à l'entretien téléphonique. Cependant, le travail de retranscription demandant beaucoup de temps, seules 100 personnes ont été contactées. L'échantillon total est donc composé de 277 adultes en reprise d'études dont 242 en formation au moment de l'enquête et 35 anciens étudiants.

A l'inscription, l'âge moyen est de 32,5 ans pour le premier échantillon (A1) et de 26 ans pour le second (A2). Au sujet du choix de la filière horaire, 60% des étudiants du deuxième échantillon suivent les cours en horaire normal contre 40% inscrits en horaire décalé. Les étudiants du cours du jour sont en moyenne plus jeunes ($m = 26$ ans) que les étudiants de l'horaire décalé ($m = 32$ ans) (A2).

Les femmes qui ne sont présentes que dans deux orientations, sont toutefois les plus nombreuses : les deux échantillons se composent respectivement de 80 et 70% de femmes inscrites en grande majorité à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

Concernant le parcours scolaire antérieur des étudiants adultes, la majorité a connu un parcours d'enseignement secondaire dans l'enseignement général suivi, pour plus de 90%, d'une formation supérieure de type court ou long, réussie par plus de la moitié. Plus de 50% des adultes interrogés ont connu une interruption entre leur dernière formation et la reprise d'études universitaires. Cette interruption varie d'un an à 34 ans ($m = 6,8$; $\sigma = 6,9$). Les raisons d'abandon essentiellement évoquées sont d'ordre professionnel (un début de carrière possible, l'envie d'une indépendance financière ou le souhait de s'investir dans la profession étudiée) suivies des raisons familiales, des contraintes financières et des raisons de santé (A1+A2).

Au sujet de leur situation familiale, la plupart des adultes du cours du jour sont célibataires et vivent chez leurs parents. A contrario, en horaire décalé, ce sont les personnes mariées ou vivant en couple qui sont les plus nombreuses. Ainsi, on constate que les personnes ayant des responsabilités familiales se dirigent plus vers une formation à horaire décalé, formation qui leur est par ailleurs destinée (A1+A2).

Dans notre échantillon total, 60% des sujets avaient un emploi avant leur entrée en formation à l'université et plus de 50% ont exercé au moins une activité professionnelle pendant leurs études. Les étudiants qui travaillent en même temps que leur formation universitaire, exercent essentiellement à temps plein ou à mi-temps. Parmi ceux-ci, 41% sont employés, 21% sont fonctionnaires et 11% sont ouvriers (A2). Aussi bien avant que pendant la formation, les personnes ayant des responsabilités professionnelles tendent à se diriger vers les formations de l'horaire décalé.

4. Résultats

Pour rappel, l'objectif central de la présente recherche est d'étudier qui compose la population spécifique des adultes en reprise d'études parmi le public universitaire, et de comprendre comment elle s'engage dans la reprise d'études à l'université en horaire normal ou décalé.

4.1. Engagement académique, gestion du temps et métacognition

Les étudiants adultes s'engagent positivement dans leurs études (A1+A2). Ceux-ci déclarent passer en moyenne 14h par semaine à venir aux cours, aimer s'y rendre et y arriver à l'heure dans le but d'en profiter un maximum (95%). Sans surprise, les résultats montrent que le fait d'avoir des enfants et/ou une activité professionnelle implique systématiquement une diminution du temps consacré à l'engagement en-présentiel : une différence de 4h est relevée entre ces étudiants et ceux qui n'ont pas ces responsabilités (A1+A2). Concernant leur engagement hors-présentiel, les adultes disent s'investir dans le travail à domicile spécialement à l'approche des examens et non de façon constante tout au long de l'année. Pendant l'année, ils étudient en moyenne 9h par semaine alors que 39h par semaine sont en moyenne consacrées à l'étude pendant la période qui précède les examens (A2). Ce fait peut être dû aux responsabilités familiales et/ou professionnelles auxquelles ils sont confrontés (A2). Que ce soit au niveau de l'engagement académique hors-présentiel ou en-présentiel, la qualité de l'engagement semble toutefois équivalente entre les adultes qui ont des obligations familiales et/ou professionnelles pendant la formation et les autres (A2), vu que cela ne semble pas avoir d'impact sur leur réussite. En effet, 87,5% des adultes réussissent avec plus de 60 ou 70% de moyenne (A2).

La majorité des adultes interrogés estime que leurs expériences antérieures influencent positivement leur formation (84%) (A2). Les adultes utilisent davantage des comportements d'étude globalistes que sérialistes (A1+A2) : ils ont la volonté de créer des liens, d'avoir une vue d'ensemble de la matière et d'en dégager le plan. Les méthodes de travail adoptées par les étudiants adultes rejoignent celles exposées par Willis (1993). Selon l'auteur, l'apprenant adulte se fixe des objectifs, se lance dans la compréhension de la matière, porte un regard critique sur les cours et relie la matière avec d'autres contenus ou des situations de la vie quotidienne. Wouters (1991) met en avant que le facteur le plus souvent cité par ceux qui réussissent est le fait de rédiger un résumé en reprenant les idées principales du cours et leurs articulations.

Les adultes en reprise d'études disent avoir conscience des démarches d'apprentissage qu'ils utilisent (A1+A2). Ils analysent les résultats obtenus pour éventuellement réguler leurs démarches d'apprentissage (Boulet *et al.*, 1993). Une différence significative est néanmoins relevée entre les adultes du cours du jour et ceux de l'horaire décalé : les adultes de l'horaire normal déclarent réfléchir plus au temps qu'ils doivent investir dans leur apprentissage et à la qualité de leurs techniques de travail que les étudiants de l'horaire décalé ($\chi^2 = 4,039$; $p = 0.04$).

Des différences significatives sont également relevées selon le genre (A2). Les femmes disent consacrer plus de temps et d'énergie à leurs études que les hommes ($\chi^2 = 2.827$; $p = 0.01$) Elles affirment prendre davantage de notes aux cours ($\chi^2 = 7,004$; $p = 0.008$), accorder plus d'importance à la mémorisation et modifier plus fréquemment leur manière de travailler ($\chi^2 = 11,015$; $p = 0.001$).

Peu d'adultes se sentent différents des étudiants traditionnels (A1+A2). Certains ressentent une différence au niveau de la mémorisation des informations (29%) et une minorité a l'impression de connaître une vitesse de rédaction plus lente dans la prise de notes (10%) et un temps de réaction plus lent face à des situations telles que le stage ou les T.P (13%). Souvent, ces différences sont justifiées par l'état de fatigue ou la difficulté de combiner responsabilités professionnelles et/ou familiales et études.

Ainsi, peu de différences sont relevées entre les étudiants des deux filières-horaires (A2). Tous s'impliquent positivement et activement dans leur formation, ce qui les mène à la réussite de leurs années d'études.

4.2. Facteurs d'échec et d'aides à la réussite et vécu de la formation universitaire

Des stratégies institutionnelles peuvent être envisagées par les étudiants adultes comme des facilitateurs ou des freins à la réussite. Le coût des études est le facteur institutionnel qui entrave le plus la réussite selon la majorité des adultes interrogés. Ce dernier est considéré comme élevé et non accessible à tous, surtout en comptant les frais ajoutés à l'inscription (achat de syllabus, photocopies...) (A1+A2). Plus de 60% des adultes ont dès lors bénéficié d'un soutien dont le plus fréquent est celui octroyé par la famille. Viennent ensuite un soutien autre tel une aide du service social de l'université, le soutien de l'employeur... Ensuite, plus de 50% des enquêtés évoquent l'impact de la formation sur la fatigue et le stress et estiment que, conjointement, le stress et la fatigue jouent un rôle négatif sur la formation. Enfin, la distance à parcourir entre le domicile et l'université est considérée par environ un tiers des adultes comme une perte de temps (A1).

Au contraire, le facteur qui contribue le plus à la réussite selon les adultes est la connaissance du niveau d'exigence aux examens qui permet de mieux se préparer, de doser son effort et d'adopter des techniques de travail adéquates (A1+A2). Une majorité des adultes de l'horaire décalé estime que le critère « horaire » constitue une aide à la réussite alors que les étudiants adultes du cours du jour considèrent ce même critère comme un frein. Néanmoins, les adultes de l'horaire décalé rapportent que les obligations professionnelles et/ou familiales ne seraient pas encore assez prises en compte dans la formation à horaire décalé (A2). Pourtant, la base de ce système est justement de permettre cette combinaison. Marchand, en 1997, soulignait déjà que les adultes en reprise d'études à l'université trouvaient que leurs préoccupations n'étaient pas assez prises en considération dans les cours et qu'on ne tenait pas compte de leurs obligations personnelles dans la répartition de la charge de travail. Au niveau professionnel, certains déclarent délaissier quelques tâches et prendre des congés pour étudier ou pour passer les examens. Des choix sont pris pour sélectionner les cours, la présence à ceux-ci étant souvent limitée. Ce sont des stratégies que Penneec (2003 cité par Delbecq, 2007) a également relevées dans son étude.

La compréhension et le soutien de la famille sont également des facteurs qui favorisent la réussite selon les adultes. Toutefois, Charlier, Nizet et Van Dam (2005) ont constaté que le conjoint peut, selon les cas, être un "frein" à la formation s'il ne désire

pas que l'autre voie sa position hiérarchique augmenter. Dans d'autres cas, le conjoint peut apporter un soutien affectif en considérant la reprise d'études comme un événement s'intégrant dans le projet commun.

La plupart des adultes soulignent la disponibilité des professeurs et assistants : 87% déclarent entretenir de bonnes relations avec eux et ils sont 70% à les solliciter lorsqu'un problème se pose. Au sujet des relations entretenues avec les étudiants traditionnels, 47% des adultes considèrent qu'un climat de collaboration règne au sein de leur promotion et uniquement 6% estiment qu'il s'agit plutôt d'un climat de compétition (A2).

Dans l'ensemble, les adultes interrogés disent être satisfaits de leur formation (A1+A2). Parmi les anciens étudiants, seize sur dix-neuf déclarent que l'obtention de leur diplôme de deuxième cycle a engendré un changement positif dans leur vie professionnelle qui se traduit principalement par un changement d'emploi, un accès au travail ou une valorisation dans l'emploi occupé. Au niveau personnel, l'université étant le niveau de formation le plus élevé en Communauté française de Belgique, dix-sept anciens étudiants rapportent une valorisation personnelle, une fierté d'avoir fait l'université, une plus grande confiance en soi et un enrichissement intellectuel, culturel et personnel (A1).

5. Discussion

C'est pour pouvoir s'adapter à notre société en constante évolution que le concept de *Lifelong Learning* est paru. Le défi de notre société est aujourd'hui de proposer à chacun de rester tout au long de sa vie dans un processus de formation et ce quel que soit son âge, son statut professionnel ou ses compétences. Tout en favorisant l'intégration sociale et l'épanouissement personnel, la formation tout au long de la vie augmente l'employabilité et l'adaptabilité des individus.

La présente recherche, de nature exploratoire, nous a permis d'approcher une population particulière parmi les étudiants universitaires : les adultes en reprise d'études. Les résultats montrent que les étudiants adultes ayant des responsabilités familiales et/ou professionnelles tendent à se diriger vers les cours à horaire décalé qui leurs sont destinés. L'organisation de cette filière horaire permet de combiner plus aisément leurs différentes responsabilités avec la vie d'étudiant grâce aux cours organisés en soirée pendant la semaine et le samedi. Le critère « horaire » est d'ailleurs

considéré par une majorité des étudiants de l'horaire décalé comme une aide à la réussite alors que ce même critère est considéré comme un frein par les adultes de l'horaire normal. Les formations à horaire décalé pourraient constituer de la sorte la possibilité pour les universités d'accueillir un nombre plus important d'étudiants adultes. Mais les universités y sont-elles préparées ?

Les étudiants adultes s'engagent de façon positive dans leurs études ce qui les conduit à la réussite de leur formation universitaire. Ils privilégient des comportements d'études globalistes plutôt que sérialistes, mobilisent des processus de métacognition et éprouvent peu de différences par rapport aux étudiants classiques tant au niveau de la prise de notes, de la mémorisation que d'une lenteur générale au niveau de la vitesse de travail. La plupart des adultes insistent sur l'influence positive de leurs expériences passées sur la formation.

La connaissance du niveau d'exigence aux examens constitue une aide à la réussite selon les adultes, contrairement au coût élevé des études. La plupart sont satisfaits de leur formation et la majorité des anciens étudiants de l'UMONS et de l'ULB évoque les effets positifs de l'obtention d'un diplôme universitaire de deuxième cycle que ce soit du point de vue professionnel que personnel.

L'objectif de la présente recherche et des recherches futures est de comprendre davantage qui sont les adultes en reprise d'études afin de proposer à ceux-ci des formations qui leurs soient adaptées. Plusieurs perspectives peuvent être envisagées dans le cadre de cette étude. Les entretiens téléphoniques de la seconde année d'étude sont analysés en mettant un accent sur le vécu de la formation, les effets de l'interruption et les impressions de différences par rapport aux étudiants traditionnels, les facteurs d'aides à la réussite et les facteurs d'échec, et la combinaison vie professionnelle/familiale et reprise d'études. Lors d'une recherche future, un profil d'apprentissage des étudiants adultes pourrait être déterminé : comment maximiser les chances de réussite de ceux-ci tout en maintenant le niveau d'exigences d'un cursus universitaire ?

Références bibliographiques

- Blanchet, A., & Gotman, A., (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan Université.
- Boulet, A., Savoie-Zaic, L. & Chevrier, J. (1993). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B., Nizet, J. & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Commission des Communautés Européennes (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, [en ligne], consulté le 2 novembre 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memofr.pdf>.
- Commission des Communautés Européennes (2001a). *Qu'entend-on par éducation et formation tout au long de la vie ?* [en ligne], consulté le 2 novembre 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/what_isIII_fr.html.
- Commission des Communautés Européennes (2001b). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, [en ligne], consulté le 2 novembre 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com.fr.pdf>.
- Delbecq, J. (2007). *Les adultes en reprise d'études universitaires. Qui sont-ils ? Quel est leur engagement académique ? Comment vivent-ils cette expérience ? Recherche exploratoire portant sur des adultes inscrits à l'Université de Mons-Hainaut*. Mémoire de Master, Université de Mons-Hainaut.
- Deswarte, E., (2006), *Théorie de l'engagement et de la dissonance*, [document en ligne], consulté le 1^{er} décembre 2006, http://psychologiesociale.com/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=28.
- Eurydice (2000). *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des Etats membres de l'Union européenne*. Eurydice, Bruxelles.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). *L'étudiant- apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, Perspectives en éducation.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : McGraw-Hill/Chenelière.
- OCDE (1987). *Les adultes et l'enseignement supérieur*. Paris : OCDE.
- OCDE (1996). *Apprendre à tout âge*. Paris : OCDE.
- OCDE (2004). *L'apprentissage tout au long de la vie. Les synthèses de l'OCDE*, [en ligne], consulté le 2 décembre 2007. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/23/32052265.pdf>.
- OCDE (2005). *Promouvoir la formation des adultes*. Paris : OCDE.
- Pirot, L. (1995). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude comparative de deux échantillons*. Mémoire de Licence, Université de Louvain-la-Neuve.
- Pirot, L. & De Ketele, J.-M. (2000). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées*. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 367-394.
- Roberti, V. (2008). *Adultes en reprise d'études à l'université. Profils personnel, motivationnel et d'engagement selon la « filière-horaire » choisie. Enquête auprès*

- d'adultes de l'Université de Mons-Hainaut et de l'Université Libre de Bruxelles.*
Mémoire de Master, Université de Mons-Hainaut.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université.* Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.
- Vertongen G., Nils F., Traversa J., Bourgeois E. & De Viron F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25-44.
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25, 133-150.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage, du secondaire à l'université, recherche-théorie-application.* Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Wouters, P. (1991). *Les cours d'été à l'UCL. Un dispositif de pédagogie universitaire en vue de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'université.* Mémoire de Licences, Université de Louvain-la-Neuve.