

Besoins des mères-étudiantes et stratégies institutionnelles en matière d'articulation études-famille-emploi

Par :

Jean-Pierre MERCIER

Louise BROSSARD

Nikolas PARENT-POISSON

Catherine DALLE



UQÀM | **Service aux collectivités**
Université du Québec à Montréal

UQÀM | **Département d'éducation
et formation spécialisées**

Ce projet a bénéficié du soutien financier du Programme d'aide financière à la recherche et à la création de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), volet 2 (Services aux collectivités) et du Programme de dégrèvement d'enseignement aux fins de recherche et de création dans le cadre des Services aux collectivités. Il a également été soutenu par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA).

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021.

ISBN version imprimée : 978-2-923773-80-3

ISBN version électronique : 978-2-923773-81-0

Révision linguistique : Jean-Pierre Mercier, Nikolas Parent-Poisson, Catherine Dalle.

Graphisme et mise en page : Jean-Pierre Mercier, Nikolas Parent-Poisson, Catherine Dalle.

Comité d'encadrement du partenariat de recherche-action (par ordre alphabétique) :

Daniel BARIL, directeur général de l'ICÉA

Louise BROSSARD, chercheuse en éducation des adultes, ICÉA

Catherine DALLE, étudiante au baccalauréat en enseignement du français langue seconde, UQAM

Jean-Pierre MERCIER, professeur au Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Lyne KURTZMAN, agente de développement au Service aux collectivités, Protocole UQAM/Relais-femmes, UQAM

Ève-Marie LAMPRON, agente de développement au Service aux collectivités, Protocole UQAM/Relais-femmes, UQAM

Nikolas PARENT-POISSON, bachelier en sociologie, UQAM

Référence suggérée : Mercier, Jean-Pierre, Brossard, Louise, Parent-Poisson, Nikolas et Catherine Dalle (2021). *Besoins des mères-étudiantes et stratégies institutionnelles en matière d'articulation études-famille-emploi*. Montréal : Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Institut de coopération en éducation des adultes.

Le rapport peut également être consulté aux adresses suivantes :

- Site internet de l'Institut de coopération en éducation des adultes : <https://icea.qc.ca/fr/prises-de-position/publications-de-licea>
- Site internet du Service aux collectivités de l'UQAM : <http://sac.uqam.ca/liste-de-publications.html>

©UQAM, ICÉA, 2021.

Mots-clés : mères ; conciliation études famille travail ; obstacles.

Remerciements :

L'équipe de recherche remercie les personnes et organisations suivantes, qui ont contribué au projet à différents moments : Francine Descarries, professeure au département de sociologie de l'UQAM, pour ses judicieux commentaires; Lyne Kurtzman, du Service aux collectivités de l'UQAM et responsable du Protocole UQAM/Relais-femmes, pour son accompagnement à toutes les étapes de l'étude; le centre d'éducation des adultes, le cégep et l'université qui ont participé à l'étude, ainsi que les responsables de ces organisations et les mères-étudiantes, sans qui la présente étude n'aurait pu être menée. Leur générosité a permis le partage des perspectives et des expériences riches sur lesquelles ce rapport est fondé.

TABLE DES MATIÈRES

1	RÉSUMÉ	6
2	INTRODUCTION	9
3	PROBLÈME ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	9
4	REPÈRES NOTIONNELS	11
5	MÉTHODOLOGIE	12
6	RÉSULTATS	17
6.1	L'ARTICULATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI DANS LES TEXTES RECENSÉS	17
6.1.1	<i>Les parents et les mères aux études</i>	17
6.1.2	<i>Les stratégies institutionnelles</i>	19
6.2	LES PARTICIPANTES DE L'ÉTUDE	20
6.3	LES BESOINS DES MÈRES-ÉTUDIANTES	25
6.3.1	<i>Les besoins des mères-étudiantes du cégep et de l'université</i>	25
6.3.2	<i>Les besoins des mères-étudiantes du centre d'éducation des adultes</i>	29
6.3.3	<i>Les besoins pendant la pandémie</i>	31
6.3.4	<i>Des contrastes selon les caractéristiques des participantes</i>	33
6.3.5	<i>Synthèse des besoins</i>	36
6.4	LES STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES	37
6.4.1	<i>Le cégep</i>	37
6.4.2	<i>L'université</i>	38
6.4.3	<i>Le centre d'éducation des adultes</i>	40
6.4.4	<i>Les défis de rejoindre les parents-étudiants</i>	43
6.4.5	<i>Les stratégies pendant la pandémie</i>	44
6.4.6	<i>Synthèse des stratégies</i>	45
6.5	LES SUGGESTIONS DES PARTICIPANTES	46
6.5.1	<i>Les suggestions des mères-étudiantes</i>	46
6.5.2	<i>Les suggestions des personnes responsables</i>	46
7	RECOMMANDATIONS	47
7.1	LES RECOMMANDATIONS POUR L'ÉTAT	48
7.1.1	<i>Une loi-cadre en matière d'AÉFE</i>	48
7.1.2	<i>L'aide financière aux études</i>	49
7.2	LES RECOMMANDATIONS POUR LES ORGANISMES SCOLAIRES	49
7.2.1	<i>L'accès à l'information et la communication avec les parents-étudiants</i>	50
7.2.2	<i>Le renforcement des services de garde</i>	51
7.2.3	<i>La diversification du régime d'études</i>	51
7.2.4	<i>La diversification des formules pédagogiques</i>	52
7.2.5	<i>La formation du personnel enseignant</i>	52
7.3	LES RECOMMANDATIONS POUR LES EMPLOYEURS	52
8	CONCLUSION	53
9	ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	55
10	ANNEXE 2 - GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION	59
11	ANNEXE 3 - SCHÉMA DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	64
12	ANNEXE 4 - ARBORESCENCE DE CONTENU	66

13	ANNEXE 5 - CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	71
14	ANNEXE 6 - RAPPORT DE RECENSION	72
15	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	103

Liste des Tableaux du chapitre 5

Tableau 1 - Synthèse de l'échantillon des personnes étudiantes.....	14
Tableau 2 - Synthèse des méthodes et des sources d'information.....	15
Tableau 3 - Synthèse des objectifs et des sources d'information.....	15

Liste des abréviations

AÉFE	Articulation études-famille-emploi
CEA	Centre d'éducation des adultes
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CPE	Centre de la petite enfance
FGA	Formation générale des adultes
ICÉA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
SVE	Services à la vie étudiante

1 RÉSUMÉ

Ce rapport est le produit d'une étude exploratoire portant sur les besoins en matière d'articulation études-famille-emploi (AÉFE) chez des mères-étudiantes du collégial, du premier cycle universitaire et de formation générale des adultes (FGA). Elle s'intéresse aussi aux stratégies institutionnelles d'AÉFE dans ces trois contextes. Dans cette étude, nous privilégions l'idée d'articulation à celle de conciliation études-famille-emploi, car elle met l'accent sur la dimension collective du défi d'articuler ces univers sociaux.

Bien que les résultats exposés dans ce rapport ne puissent être généralisés, les sources d'information empiriques tirées de la littérature et des milieux étudiés peuvent, nous le pensons, représenter la réalité des mères-étudiantes lorsqu'elles doivent articuler les études avec leurs autres sphères de vie, de même que représenter des stratégies effectivement mises en œuvre dans plusieurs organisations scolaires québécoises.

Coordonnée par les Services aux collectivités de l'UQAM, cette étude est une initiative de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) et de Jean-Pierre Mercier, du Département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM. Elle a été rendue possible grâce au soutien du Programme d'aide financière à la recherche et à la création – Recherche dans le cadre des services aux collectivités (volet 2).

L'ICÉA appelle depuis longtemps à prendre en compte les besoins et réalités spécifiques des adultes en formation en matière d'AÉFE. Quels sont ces besoins ? Quelles sont les stratégies institutionnelles innovantes qui répondent à ces besoins ?

Les adultes en formation ont de nombreuses responsabilités. Les soins aux enfants ou aux proches font partie de la vie de la majorité des adultes, particulièrement des femmes. Ces responsabilités posent des obstacles à leur participation à la formation. La participation des adultes aux études ou à la formation est nécessaire pour favoriser leur insertion ou réinsertion sociale et professionnelle dans un monde en évolution. Au regard de la littérature recensée, la première composante du triptyque études-famille-emploi apparaît peu documentée. Les besoins des adultes, leurs stratégies et celles des institutions éducatives en matière d'AÉFE sont peu connus dans le contexte québécois. Pour répondre à ce manque de connaissances sur le sujet, la présente étude a les objectifs suivants.

Objectif général

L'objectif général est de développer les connaissances, le discours et les recommandations de l'ICÉA à l'égard de l'articulation études-famille-emploi (AÉFE).

Objectifs spécifiques

Cette étude poursuit cinq objectifs spécifiques selon l'ordre d'enseignement secondaire (formation générale des adultes), collégial et universitaire.

Objectif 1 : approfondir l'analyse d'un corpus de textes recensés qui traitent des études et de leur articulation avec la sphère de la famille ou celle de l'emploi.

Objectif 2 : identifier les besoins des mères-étudiantes en matière d'AÉFE, incluant pendant la pandémie de COVID-19.

Objectif 3 : dégager les besoins spécifiques des mères-étudiantes sans diplôme participant à la formation générale des adultes à l'égard de l'AÉFE.

Objectif 4 : identifier les stratégies institutionnelles en matière d'AÉFE dans les trois contextes étudiés, incluant pendant la pandémie de COVID-19.

Objectif 5 : dégager les recommandations dont pourra s'inspirer l'ICÉA à l'égard de l'AÉFE.

L'objectif 1 a été atteint en constituant un corps de textes scientifiques qui ont été analysés et résumés dans un rapport remis à l'ICÉA (voir annexe 6).

Un questionnaire sociodémographique, des groupes de discussion avec les mères-étudiantes et des entretiens semi-dirigés avec les responsables de l'AÉFE dans les organisations étudiées, conduits à distance, entre mai et octobre 2020, ont permis l'atteinte des objectifs 2 à 5. Des questions sur l'AÉFE en période de COVID-19 ont été ajoutées à nos outils de collecte de données.

L'entretien semi-dirigé et la collecte de documents institutionnels ont permis d'obtenir les informations afférentes aux stratégies institutionnelles en matière d'AÉFE et d'atteindre l'objectif 4.

Le corpus d'informations a ensuite été l'objet d'une analyse de contenu assistée par le logiciel NVivo. Le codage du matériel a d'abord été guidé par une arborescence de contenu intégrée à la base NVivo. Cette arborescence avait préalablement été indexée aux besoins de connaissances de l'ICÉA et a été ajustée en cours de codage. Aussi, les données sociodémographiques, attribuées au cas de chaque mère-étudiante, ont permis de dégager des contrastes quant aux besoins de ces femmes en matière d'AÉFE.

La littérature recensée montre que les contraintes de l'AÉFE chez les parents-étudiants sont plus importantes pour les femmes que pour les hommes. En effet, la littérature montre qu'elles assument, aujourd'hui encore, la majeure partie du travail domestique, ce qui rend l'articulation particulièrement exigeante pour les mères-étudiantes. De plus, lorsqu'elles sont cheffes de famille monoparentale ou issues de l'immigration, l'AÉFE devient particulièrement intense, notamment en raison de difficultés financières accrues ou d'un réseau social peu soutenant.

Les informations que nous avons recueillies dans les trois organisations scolaires étudiées montrent en effet qu'un réseau social de soutien est d'une importance primordiale pour les mères-étudiantes. La famille, le conjoint et les amis, mais également les réseaux informels de parents monoparentaux rencontrés sur les réseaux sociaux ou les collègues étudiantes ou étudiants agissent comme un réseau social de soutien qui joue sur l'AÉFE des mères-étudiantes. Toutefois, plusieurs mères ayant participé à cette étude vivent de l'isolement ou sont aux prises avec des problèmes de santé mentale, ce qui nuit à l'AÉFE.

Peu de mères-étudiantes arrivent à occuper un emploi en même temps qu'elles étudient et s'occupent de leur famille. Ainsi, l'aide financière aux études devient particulièrement importante pour elles. Les mères-étudiantes qui ont un emploi s'y consacrent soit dans le cadre d'un stage rémunéré, soit dans un cadre d'emploi très flexible. Ces deux contextes facilitent l'AÉFE chez ces femmes.

Au sujet des stratégies institutionnelles d'AÉFE, bien qu'elles existent, la littérature et les informations recueillies sur nos trois terrains montrent qu'elles se juxtaposent généralement sans vision d'ensemble. Toutefois, les stratégies documentées en formation générale des adultes semblent un peu plus structurées que celles du cégep et de l'université. Au moment de l'enquête de terrain, le centre d'éducation des adultes étudié était doté d'une politique d'AÉFE qui structurait ses actions auprès des parents-étudiants. Toujours dans le contexte de la formation générale des adultes, Ma place au soleil peut aussi être considérée comme une mesure provinciale que l'État met en œuvre pour faciliter l'AÉFE des jeunes parents non diplômés.

2 INTRODUCTION

Ce rapport est le produit d'une étude exploratoire portant sur les besoins en matière d'articulation études-famille-emploi (AÉFE) chez des mères-étudiantes de la formation générale des adultes (FGA), du collégial et du premier cycle universitaire. Elle s'intéresse aussi aux stratégies institutionnelles d'AÉFE dans ces trois contextes de formation. À cause de son caractère exploratoire, cette étude est une invitation à la réflexion sur les enjeux d'AÉFE pour les mères-étudiantes et les organisations scolaires qui les accueillent. Néanmoins, les sources d'information empiriques tirées de la littérature et celles produites dans le contexte de rencontres avec les personnes des milieux que nous avons étudiés peuvent, nous le pensons, représenter la réalité de bien des mères-étudiantes qui articulent les études avec leurs autres sphères de vie, ainsi que des stratégies effectivement mises en œuvre dans de plusieurs organisations scolaires au Québec.

Coordonnée par les Services aux collectivités de l'UQAM, cette étude est une initiative conjointe de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) et de Jean-Pierre Mercier, professeur au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM. Elle a été rendue possible grâce au soutien du Programme d'aide financière à la recherche et à la création – Recherche dans le cadre des services aux collectivités (volet 2).

Après la présentation du problème et des objectifs de l'étude, de ses repères notionnels et de la méthodologie ayant permis de saisir l'objet étudié, les résultats sont présentés. Avant sa conclusion, le rapport expose les recommandations faites aux instances pour répondre aux besoins des mères-étudiantes et, plus largement, aux parents-étudiants sur le plan de l'AÉFE.

3 PROBLÈME ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'ICÉA appelle depuis longtemps à prendre en compte les besoins et réalités spécifiques des adultes en formation, notamment en matière de conciliation études-famille-emploi. Quels sont leurs besoins? Quelles sont les stratégies institutionnelles innovantes qui répondent à ces besoins?

Une des caractéristiques qui distinguent les jeunes des adultes en formation est certainement la charge des responsabilités. Les adultes doivent généralement travailler pour répondre à leurs besoins, à ceux d'enfants ou de personnes à charge. Les soins aux enfants ou aux proches font aussi partie de la vie des adultes, notamment des femmes.

Ces responsabilités posent des obstacles à la participation à la formation des adultes (Cross, 1981). Selon le rapport québécois du Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), l'ampleur de la charge de travail, ainsi que le manque de temps lié aux responsabilités familiales sont les principales raisons de ne pas participer à une formation (rapporté par Dignard, 2017). De plus, le manque de temps lié à la charge familiale pour ne pas participer à la formation est plus souvent invoqué par les femmes que par les hommes (Corbeil *et al.*, 2011; Doray *et al.*, 2005; Lavoie *et al.*, 2008).

D'autres conditions jouent sur l'articulation études-famille-emploi (AÉFE). Elle est favorisée lorsque le revenu permet de payer du travail domestique (repas, entretien, comptabilité, ménage, soins des proches, par exemple). L'articulation est aussi favorisée par les emplois dans les grandes entreprises et dans les secteurs public ou parapublic où les occasions de retour aux études ou l'accès à la formation continue sont plus aisés que dans les petites et moyennes entreprises (PME). Elle est favorable aux personnes occupant des emplois bénéficiant de contrat de travail collectif, s'agissant souvent d'emplois occupés par les personnes les plus scolarisées et où les occasions de se former peuvent se concrétiser sur le temps de travail. Inversement, Lavoie et ses collègues (2008) montrent que les personnes les moins scolarisées participent moins à la formation à cause des obstacles qu'elles rencontrent, notamment des obstacles relevant de leurs responsabilités parentales. Pour ces raisons, cette étude s'intéresse aux mères-étudiantes et accorde une attention particulière à celles non diplômées participant à la FGA.

Alors que l'articulation de plusieurs sphères d'activité demeure indissociable de la vie des adultes, leur participation aux études ou à la formation est de plus en plus nécessaire pour favoriser l'insertion ou la réinsertion sociale et professionnelle dans un monde en continuel et rapides changements. Or, la composante des études, dans le triptyque études-famille-emploi, apparaît peu documentée, au regard du nombre relativement faible d'études et de recherches sur le contexte québécois d'AÉFE (Mercier et Parent-Poisson, 2019). Comme l'ont souligné des personnes autrices, les besoins des adultes et les stratégies des institutions scolaires en matière d'AÉFE sont peu connus dans le contexte québécois (Alberio et Tremblay, 2017; Corbeil *et al.*, 2011). Pour répondre à ce manque de connaissances, cette étude s'est donné les objectifs suivants.

Objectif général

L'objectif général est de développer les connaissances, le discours et les recommandations de l'ICÉA à l'égard de l'articulation études-famille-emploi (AÉFE).

Objectifs spécifiques

Cette étude poursuit cinq objectifs spécifiques selon l'ordre d'enseignement secondaire (FGA), collégial et universitaire.

1. Objectif 1 : approfondir l'analyse d'un corpus de textes recensés (Mercier et Parent-Poisson, 2019) qui traitent de l'AÉFE chez les parents-étudiants.
2. Objectif 2 : identifier les besoins des mères-étudiantes en matière d'AÉFE, incluant pendant la pandémie de COVID-19.
3. Objectif 3 : dégager les besoins spécifiques des mères-étudiantes sans diplôme participant à la FGA.
4. Objectif 4 : identifier les stratégies institutionnelles en matière d'AÉFE dans les trois contextes étudiés, incluant pendant la pandémie de COVID-19.
5. Objectif 5 : dégager les recommandations que pourra promouvoir l'ICÉA à l'égard de l'articulation études-famille-emploi.

4 REPÈRES NOTIONNELS

La présente étude concerne l'AÉFE. Cependant, les préoccupations de l'ICÉA portent plus largement sur l'ensemble des formations et leur articulation avec la famille et le travail. Aux yeux de l'Institut, la formation inclut celle en contexte d'éducation formelle, mais aussi les très nombreux contextes d'éducation non formelle auxquels participent les adultes tout au long et au large de leur vie, par exemple la formation dans les groupes communautaires, dans la vie associative, citoyenne ou professionnelle. Mais, pour préserver le caractère réaliste de la présente étude dans limites de ses conditions de réalisation, celle-ci porte spécifiquement sur le triptyque études-famille-emploi. Bien que la majorité des mères-étudiantes n'étaient pas en emploi au moment de l'enquête de terrain, nous avons maintenu les trois dimensions du triptyque. Le monde de l'emploi était en effet en filigrane de leur décision de retourner aux études. De plus, pour celles en FGA, Emploi Québec, avec ses visées d'insertion sociale et professionnelle, est un acteur influent du retour aux études et des conditions dans lesquelles il se concrétise.

Dans la littérature dont nous avons pris connaissance, la conciliation études-famille-emploi désigne l'équilibre entre les exigences et les responsabilités relevant de sphères de vie différentes. Lapointe-Therrien et Richard (2018) proposent une conception plutôt globale de la conciliation qui se concrétise dans la constante réorganisation d'une bonne partie de la vie des personnes. Alberio et Tremblay proposent une vision spécifique de la conciliation, laquelle correspond à « l'une des composantes fondamentales de la qualité d'emploi » (2017, p. 11). La faible qualité de l'emploi des personnes étudiantes les met en situation de précarité. La durée variable, les horaires irréguliers et rigides de ces emplois, le nombre d'heures qui y sont consacrées, la fatigue accumulée, le stress, les emplois où le respect des normes du travail est lacunaire, et les secteurs d'emploi peu ou pas syndiqués compromettent effectivement, bien qu'à des degrés variables, l'équilibre de la conciliation des études et de l'emploi (Alberio et Tremblay, 2017).

Il est aussi intéressant de noter que l'ordre de désignation des trois dimensions à concilier varie, semble-t-il, selon les intérêts des instances préoccupées par la conciliation ou selon le découpage de l'objet dans les textes scientifiques. Il peut être question de conciliation études-travail-vie personnelle ou de conciliation famille-travail-études. Outre qu'elles montrent le caractère socialement construit de la conciliation, ces expressions traduisent aussi un ordre de priorité des dimensions à traiter dans la conciliation, sinon un angle à partir duquel la conciliation est traitée.

Bien que, dans les textes recensés, il est plus souvent question de conciliation études-famille-emploi que d'articulation études famille-emploi (AÉFE), nous retenons, à la suite de Descarries et Corbeil (2002 dans Corbeil *et al.*, 2011 p. 11), l'idée d'articulation. Cette idée met l'accent sur la dimension collective du problème d'articuler des univers sociaux qui ont leurs logiques d'action propres et qui sont donc difficiles à concilier parce qu'ils sont au moins partiellement incompatibles.

Quant au triptyque études-famille-emploi, seul le dernier terme évoque littéralement une activité de production, pouvant laisser penser, implicitement, que les études et la famille, dans son sens le plus large, excluent tout travail. Or, pour nous, ces dimensions du triptyque incluent toutes beaucoup de travail. Mais tout ce travail est de nature différente. Faire un travail dans le cadre professionnel et rémunéré relève de logiques d'action, de pratiques et de temporalités complètement différentes de celles dans lesquelles le travail non rémunéré se fait, par exemple en contexte scolaire ou de formation. Ces logiques d'action, pratiques et temporalités sont tout aussi différentes de celles, informelles et très faiblement réglementées, du travail domestique, soit les activités non rémunérées pour soutenir la vie quotidienne des personnes vivant sous un même toit (Eichler et Albanese, 2007). Au bout du compte, il faut reconnaître que les personnes qui articulent ces trois univers de pratiques travaillent beaucoup, les tâches d'articulation consistant, en soi, un travail. Pour cette raison et pour comparer des sphères d'activités comportant une forte présence d'activités productrices, nous considérons chaque dimension du triptyque comme comportant du travail, c'est-à-dire toute action ou tâche demandant des efforts, de la concentration et de la discipline : travail scolaire, travail domestique, et travail relevant de l'emploi. Tout ce travail relève de tâches très différentes qui sont, rappelons-le, toutes autant utiles, voire nécessaires au fonctionnement de la société (Delphy, 2013).

Dans la présente étude, pour saisir les besoins des mères-étudiantes en matière d'AÉFE, nous avons retenu une définition de sens commun. Ces besoins désignent les exigences venant de la vie sociale, un état d'insatisfaction ou la perception que ces femmes ont des éléments considérés comme nécessaires à leur bien-être et à celui de leur(s) enfant(s). Quant à la notion de stratégie institutionnelle d'AÉFE, elle réfère à toute manière de faire, moyen, mesure, politiques ou programme mis en place par une organisation scolaire pour faciliter spécifiquement l'articulation des études avec la famille, la vie personnelle ou l'emploi, ou avec toute autre sphère de vie des adultes en formation.

5 MÉTHODOLOGIE

Cette étude a été approuvée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (Annexe 4. No du certificat : 4109_e_2020), ainsi que par le comité d'éthique de la recherche dans le cégep où le volet collégial a été conduit. Compte tenu des ressources qui lui ont été attribuées, la présente étude est largement exploratoire. Néanmoins, les méthodes de cette étude permettent d'atteindre ses objectifs et de fournir des recommandations appuyées empiriquement.

L'étude couvre trois volets : un volet formation générale des adultes (FGA), un volet collégial et un volet au premier cycle universitaire. La langue d'enseignement dans les organisations où l'enquête de terrain a été conduite est le français. Ces milieux de formation se trouvent dans deux villes du Québec.

Pour atteindre l'objectif 1, nous avons constitué un corpus de textes scientifiques ou d'acteurs portant sur l'articulation des études avec la famille ou l'emploi au Québec. Ce corpus a été constitué dans le cadre d'une recension financée par l'ICÉA. Les résultats d'une première analyse de ces textes sont exposés dans un rapport remis à l'ICÉA (Mercier et Parent-Poisson, 2019), en guise de préparation de la présente étude (annexe 6).

Pour atteindre les objectifs 2 à 5, les méthodes (M) suivantes ont été déployées dans les milieux : questionnaire sociodémographique (M1, annexe 1) et groupe de discussion (M2, annexe 2) avec les mères-étudiantes, entretien semi-dirigé (M3, annexe 3) avec les personnes gestionnaires ou responsables de l'AÉFE et collecte des documents institutionnels (M4) sur ce sujet dans chaque organisation. Les entretiens (M2 et M3) ont été conduits à distance et enregistrés à l'aide d'une application de visioconférence (Zoom). L'enquête de terrain s'est respectivement déroulée en mai et juin 2020 pour les volets FGA et universitaire, puis en octobre 2020 pour le volet collégial.

Les données produites à l'aide du questionnaire sociodémographique (M1) et de l'entretien de groupe (M2) ont été mises au service de l'atteinte des objectifs 2 et 3. Le guide d'entretien pour le groupe de discussion comporte des questions sur les besoins des adultes en matière d'AÉFE. Étant donné que l'enquête de terrain s'est déroulée pendant la première et la deuxième vague de la pandémie de COVID-19, nous en avons profité pour introduire, dans le guide du groupe de discussion, des questions sur l'AÉFE pendant cette période. Chaque groupe de discussion a été conduit par le chercheur responsable de l'étude avec l'aide de la chercheuse de l'ICÉA, Louise Brossard, et de l'auxiliaire de recherche, Nikolas Parent-Poisson.

Le groupe de discussion du centre d'éducation des adultes (FGA) et celui de l'université étaient chacun constitué de quatre personnes participantes, dont seulement un homme dans le groupe en FGA. Le volet FGA et le volet universitaire du terrain se sont déroulés pendant la première vague de la pandémie de COVID-19. Lors des groupes de discussion, il est arrivé qu'une participante ait dû interrompre sa participation, soit pour aller chercher son enfant à la garderie, soit parce qu'elle devait prendre un moment avec lui pendant sa participation. Au cégep, les conditions de terrain nous ont obligés à conduire le groupe de discussion avec deux étudiantes, puis à conduire un entretien individuel avec deux étudiantes qui ne pouvaient pas se joindre au groupe aux moments suggérés. Le volet collégial du terrain s'est déroulé au début de la deuxième vague de COVID-19 au Québec et il devenait très difficile de synchroniser tous les agendas pour réunir les participantes dans un même groupe de discussion. Par ailleurs, les problèmes de lien internet causant assez fréquemment des interruptions dans les prises de parole ont aussi nui au rythme des entretiens et au développement des discussions. Au regard des conditions dans lesquelles l'enquête de terrain s'est déroulée, il est à noter que celles-ci sont révélatrices des contraintes, exacerbées en temps de pandémie de COVID-19, qui se posent aux personnes étudiantes, notamment aux mères-étudiantes, quand vient le temps d'articuler plusieurs dimensions de leur vie.

Avant l'enquête de terrain, nous souhaitions rencontrer des personnes étudiantes exerçant différents rôles sociaux, notamment des personnes avec ou sans emploi, exerçant ou non un rôle parental. Cependant, très rapidement, la presque totalité des personnes étudiantes qui ont répondu à notre invitation a été constituée de mères-étudiantes. Un seul père-étudiant a répondu à l'invitation. Recevoir l'intérêt de mères-étudiantes est associé au fait que, lors des rencontres d'information avec les organisations scolaires, leurs préoccupations spécifiques ont été mentionnées concernant les parents-étudiants. Aussi, d'un commun accord avec les responsables des organisations scolaires, nous avons pris la décision de diffuser les informations de recrutement de notre recherche via les services de soutien aux parents-étudiants de chaque organisation. Dès lors, cette étude est rapidement devenue une recherche sur les besoins des mères-étudiantes et les stratégies institutionnelles pour répondre à ces besoins. Comme dans d'autres recherches conduites auprès de la population des parents-étudiants (Corbeil *et al.*, 2011; Francoeur *et al.*, 2018), nous avons rencontré des difficultés de recrutement des personnes participantes et avons dû faire de nombreuses sollicitations, dans chaque milieu avec le soutien des organismes scolaires pour la prise de contact (courriels, affichage sur la page Facebook des groupes de parents-étudiants). Comme dans ces recherches, les personnes qui ont répondu oui à notre invitation sont très majoritairement des femmes. Cela peut s'expliquer par le fait que c'est sur elles, davantage que sur les hommes, que pèse l'AÉFE. Leur intérêt de faire connaître leur situation et leurs besoins particuliers semble aussi expliquer leur participation.

L'échantillonnage s'est concrétisé par la sélection de cas multiples de mères-étudiantes, considérées comme « micro-unités sociales » (Pires, 1997, p. 153) pouvant nous informer sur les expériences du groupe dont elles font partie, ainsi que sur les institutions et les pratiques d'AÉFE. Lors du travail d'analyse, nous avons retiré de notre échantillon le père-étudiant qui s'est montré intéressé par la recherche et une étudiante qui, au moment de l'enquête de terrain, exerçait un rôle de soutien à ses parents vieillissants. La raison de ce retrait était de nous concentrer sur les besoins des mères-étudiantes en matière d'AÉFE. Le tableau 1 expose une synthèse de l'échantillon des mères-étudiantes selon quelques-unes de leurs caractéristiques : contexte de formation, âge, nombre d'enfants, le fait d'être ou non en emploi ou cheffe de famille monoparentale.

Tableau 1 – Synthèse de l'échantillon des personnes étudiantes

Contexte de formation	Étudiante	Âge	Nombre d'enfant(s)	En emploi		Monoparentalité	
				Oui	Non	Oui	Non
FGA	Aurélie	21-25	1		X	X	
	Kim	26-30	1		X	X	
	Marie-Ève	21-25	1		X	X	
Cégep	Célestine	36-40	3		X		X
	Hélène	31-35	1	X		X	
	Mariane	26-30	1	X		X	
	Marie-Christine	26-30	2		X	X	
Université	Charlaine	36-40	2		X		X
	Joséphine	21-25	1		X	X	
	Julie	31-35	1	X			X

Les données produites à l'aide de l'entretien semi-dirigé (M3) et de la collecte des documents institutionnels (M4) comportent les informations afférentes aux stratégies institutionnelles d'AÉFE. Ces entretiens ont été conduits soit par le chercheur responsable de l'étude (pour le volet FGA), soit par l'auxiliaire de recherche (pour les volets collégial, universitaire). Des questions sur les adaptations apportées aux stratégies d'AÉFE pendant la pandémie de COVID-19 ont aussi été ajoutées au guide d'entretien semi-dirigé. Les données produites à l'aide de ce guide ont été mises au service de l'atteinte de l'objectif 4, de même que l'ont été les documents institutionnels.

Ces documents ont été repérés dans les sites internet des organisations ou obtenus à la suite de l'entretien semi-dirigé. Les trois organisations participantes sont celles fréquentées par les mères-étudiantes des groupes de discussion.

L'enregistrement de chaque entretien (M2, M3) a été transcrit en un verbatim. Toutes les informations identificatoires des données, qu'il s'agisse des verbatim ou des documents institutionnels, ont été remplacées ou brouillées de sorte que les personnes et les organisations ayant participé à la présente étude ne puissent pas être identifiées.

Les méthodes de production des données empiriques ont permis de constituer un corpus de sources d'information (S) riches et variées. Le tableau 2 fait la synthèse des méthodes déployées et des sources d'information que ces méthodes ont permis de produire.

Tableau 2 – Synthèse des méthodes et des sources d'information

Méthodes (M)		Sources d'information (S)	
MR	Recension	ST	Textes scientifiques ou d'acteurs
M1	Questionnaire sociodémographique	S1	Informations sociodémographiques
M2	Groupe de discussion avec les mères-étudiantes	S2	Verbatims des groupes de discussion
M3	Entretien semi-dirigé avec les personnes gestionnaires ou responsables	S3	Verbatims des entretiens semi-dirigés
M4	Documents institutionnels sur l'AÉFE	S4	Informations institutionnelles

Le tableau 3 fait la synthèse des objectifs de la présente étude et des sources d'information à partir desquelles il est possible de les atteindre.

Tableau 3 – Synthèse des objectifs et des sources d'information

Objectifs spécifiques	ST	S1	S2	S3	S4
Approfondir l'analyse d'un corpus de textes recensés qui traitent des études et de leur articulation avec la sphère de la famille ou celle de l'emploi.	X				
Identifier les besoins des mères étudiantes en matière d'AÉFE.		X	X		
Dégager les besoins spécifiques mères-étudiantes sans diplôme participant à la FGA à l'égard de l'AÉFE.		X	X		
Identifier les stratégies institutionnelles en matière d'AÉFE dans les trois contextes étudiés.				X	X
Dégager les recommandations dont pourra s'inspirer l'ICÉA à l'égard de l'articulation études-famille-emploi.	X	X	X	X	X

Ce corpus de sources d'information a été l'objet d'une analyse de contenu réalisée avec le soutien du logiciel d'analyse qualitative NVivo (version 12.6). « L'analyse de contenu *stricto sensu* se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (Robert et Bouillaguet, 2007, p. 4). Pour réaliser cette analyse, nous avons intégré une arborescence de contenu (annexe 4) au logiciel NVivo. Le contenu des sources d'information ST, S2, S3 et S4 a été codé dans cette arborescence, laquelle avait préalablement été indexée aux besoins de connaissances de l'ICÉA. Cette arborescence a été ajustée en cours de codage, soit par des ajouts ou des redéfinitions de rubriques en suivant le principe de donner leur intelligibilité aux données empiriques. Un

mémo d'analyse a été rédigé pour chaque rubrique à partir du matériel qui y a été codé. Les informations sociodémographiques (S1) ont été attribuées au cas de chaque mère-étudiante pour obtenir, à l'aide de requêtes dans Nvivo, des données spécifiques permettant de dégager les contrastes concernant leurs besoins en matière d'AÉFE, selon la constitution du ménage, le nombre d'heures hebdomadaires de cours, la monoparentalité, la situation sur le plan de l'emploi, par exemple. Le travail d'analyse s'est poursuivi en « mode écriture » (Paillé et Muchielli, 2008, p. 123). Les résultats de ce travail sont présentés dans la section qui suit.

6 RÉSULTATS

Cette section expose les résultats de l'étude. Après la présentation de l'analyse des textes recensés (objectif 1), quelques caractéristiques sociodémographiques des mères-étudiantes sont exposées, puis leurs besoins en matière d'AÉFE sont présentés (objectifs 2) en mettant en relief ceux des mères-étudiantes participant à la FGA (objectif 3), étant donné le caractère inédit de ces résultats. Ce chapitre se termine par la présentation des stratégies institutionnelles d'AÉFE (objectif 4).

6.1 L'ARTICULATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI DANS LES TEXTES RECENSÉS

La lecture de la littérature scientifique que nous avons recensée a contribué à construire notre regard sur les besoins des parents-étudiants, ainsi que sur les stratégies institutionnelles en matière d'articulation études-famille-emploi au Québec. Cette littérature nous a certes informé sur la situation des parents-étudiants qui doivent articuler leurs études avec la vie familiale et, souvent, avec un emploi. Cependant, considérant l'échantillon de notre étude, notre lecture a été particulièrement attentive à la situation des mères-étudiantes.

6.1.1 Les parents et les mères aux études

Le fait de devoir articuler les études avec la vie familiale et, éventuellement, avec un emploi restreint significativement le temps dont les parents-étudiants disposent dans chacune de ces sphères de vie. Dans les études et recherches recensées, les personnes autrices rapportent que le manque de temps pour tout faire est une importante source de frustration des parents-étudiants (Corbeil *et al.*, 2011). De nombreux parents-étudiants expriment leur insatisfaction par rapport au temps pouvant être accordé aux études, mais aussi à leur famille, à leurs proches ou encore à l'engagement citoyen, par exemple par le bénévolat. Plusieurs parents-étudiants souhaitent rapidement retourner sur le marché du travail pour hausser leurs conditions de vie et celle de leur famille, car le temps consacré aux études entraîne une réduction significative du revenu du ménage (Lapointe-Therrien et Richard, 2018). Pour les parents-étudiants, le manque de temps leur nuit aussi sur le plan de la réussite scolaire par manque de temps pour étudier (Corbeil *et al.*, 2011; Lapointe-Therrien et Richard, 2018). Pour les parents-étudiants qui occupent un emploi,

leurs disponibilités réduites et variables les obligent souvent à prendre des ententes avec leurs collègues pour modifier leur horaire de travail (Gaudreault *et al.*, 2019).

Outre ces contraintes, l'articulation des études avec la vie familiale ou personnelle ou encore avec l'emploi est d'autant plus complexe que les temps sociaux ne sont plus linéaires (étudier, trouver un emploi, puis former un couple et fonder une famille) et que la participation à la formation inclut désormais des interruptions, des allers-retours, voire des bifurcations (Tremblay et Alberio, 2016a). Les parents-étudiants sont effectivement très nombreux à avoir interrompu leurs études (Corbeil *et al.*, 2011) ou à y avoir songé (Gaudreault *et al.*, 2019). Les pères-étudiants mentionnent surtout des raisons liées au travail comme cause de l'interruption, alors que les mères-étudiantes évoquent surtout des raisons liées aux soins des enfants (Corbeil *et al.*, 2011; Doray *et al.*, 2005).

Les contraintes de temps amènent bon nombre de parents-étudiants à choisir un régime d'études à temps partiel, car il permet de gérer un horaire plus souple et adapté à la vie familiale que le régime d'études à temps plein. Cependant, si les études à temps partiel peuvent être vues comme avantageuses sur le plan de la gestion des horaires scolaires et familiaux, ce régime allonge aussi la durée des études et de leur conciliation avec différentes sphères de vie, ce qui n'est pas sans risque pour la persévérance scolaire (Corbeil *et al.*, 2011). De plus, les études à temps partiel peuvent empêcher les parents-étudiants d'accéder à certains avantages, comme certains programmes de bourses, ou à des services de leur institution scolaire (Julien et Gosselin, 2015).

Lorsque les parents-étudiants éprouvent de la difficulté à concilier les études, la vie familiale et l'emploi, cette situation peut entraîner des effets sur leur santé, tant physique que mentale (Gaudreault *et al.*, 2019). Les efforts déployés, l'instabilité financière et le manque de temps finissent par essouffler les parents-étudiants qui tendent à vivre beaucoup plus de stress que d'autres catégories de personnes étudiantes. Le manque de sommeil et de repos peut nuire à leur concentration en classe, les amener à manquer de la matière importante, à se désintéresser des cours, mais peut aussi occasionner des problèmes de santé (Lapointe-Therrien et Richard, 2018).

Au regard des recherches recensées, on observe plus spécifiquement que les contraintes associées à l'AÉFE chez les parents-étudiants convergent davantage vers les mères-étudiantes que vers les pères-étudiants. Si l'AÉFE est possible et contrainte selon les conditions (matérielles, sociales, financières, professionnelles, familiales, notamment) dans lesquelles elle se concrétise, toutes les situations ne sont pas égales par rapport à l'AÉFE (Tremblay et Alberio, 2016b). Selon l'Institut de la statistique du Québec, en 2015, la « division sexuelle du travail rémunéré et non rémunéré persiste, malgré l'augmentation, au cours des dernières décennies, de la participation des femmes au marché du travail et des hommes à la sphère domestique » (Crespo, 2018, p. 1). « [Dans] le cas des parents, cette division sexuelle du travail domestique est maintenue même lorsque ces derniers font un nombre élevé et similaire d'heures de travail rémunéré » (Crespo, 2018, p. 8). De ce fait découle que l'articulation est plus exigeante pour les

femmes que pour les hommes parce que ce sont elles qui font la majeure partie du travail domestique. Conséquemment, c'est à elles qu'incombe la plus grande charge d'articulation des sphères familiale et professionnelle (Mercier et Longo, 2017a; Tremblay, 2012; Tremblay et Mascova, 2013). Plusieurs acteurs sociaux ont, depuis longtemps, souligné les contraintes qui pèsent spécifiquement sur les femmes en matière d'AÉFE (Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2016; Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail *et al.*, 2004). Alors que les rôles sociaux assumés par les étudiants parents de jeunes enfants influencent leurs besoins en matière d'AÉFE, c'est surtout chez les mères, et plus particulièrement chez les mères-cheffes de famille monoparentale où issues de l'immigration, que l'AÉFE est particulièrement intense, notamment en raison des difficultés financières accrues ou de la faible présence d'un réseau social de soutien chez ces femmes (Doray *et al.*, 2005; Francoeur *et al.*, 2018) : « les réalités familiales, l'emploi, et les activités sociales se retrouvent en compétition avec le temps à investir dans les études » (Lapointe-Therrien et Richard, 2018, p. 67). La difficulté de réconcilier les différents temps sociaux touche notamment les femmes cheffes de famille monoparentale. La monoparentalité contraint significativement leurs possibilités d'étudier, voire peut les obliger à abandonner leurs études (Lapointe-Therrien et Richard, 2018).

6.1.2 Les stratégies institutionnelles

Les contraintes de temps qui pèsent sur les parents-étudiants font en sorte que ce groupe est souvent moins présent sur les campus, est aussi moins visible que les groupes de personnes étudiantes qui n'assument pas de rôle parental. Étant moins présents et moins visibles que leurs pairs sur les campus, les parents-étudiants risquent aussi d'être peu en contact avec les informations diffusées au sujet des services offerts en matière d'AÉFE dans leur établissement (Lapointe-Therrien et Richard, 2018).

Néanmoins, lorsque questionnés sur les stratégies ou mesures institutionnelles qui répondraient à leurs besoins en cette matière, les parents-étudiants de jeunes enfants évoquent toujours l'ajout de services de garde et que ces services soient offerts selon un horaire flexible, adapté à celui des cours. La question du prix des places de garderie est aussi particulièrement importante puisque les frais de garde augmentent considérablement la dette étudiante des parents aux études (Corbeil *et al.*, 2011; Francoeur *et al.*, 2018). Il est aussi question de bourses d'études réservées aux parents-étudiants et de l'élimination du salaire du conjoint dans le calcul de l'aide financière aux études. On mentionne ensuite la création de ressources socioculturelles, de places réservées aux parents-étudiants dans les résidences étudiantes, une plus grande sensibilisation du corps enseignant aux réalités des parents-étudiants et plus de diversité et de flexibilité dans les formules de cours (à distance, de soir ou de fin de semaine, session intensive, etc.) (Corbeil *et al.*, 2011).

De plus, les personnes autrices des textes que nous avons recensés documentent les stratégies ou mesures institutionnelles mises en œuvre pour faciliter l'AÉFE. Mais comme le mentionnent assez justement Julien et Gosselin (2015), ces stratégies et mesures se juxtaposent sans vision d'ensemble, articulée et cohérente du soutien à apporter aux parents-étudiants. Ces mesures sont conçues comme si la participation aux études des parents-étudiants, notamment celle des femmes, était séquentielle : étudier, obtenir un emploi, fonder une famille. Mais cette séquence ne correspond plus à la manière dont un grand nombre de femmes envisage leur vie.

Certains établissements permettent qu'une personne étudiante interrompe sa formation et conserve certains avantages, tel l'accès à la bibliothèque. D'autres offrent des congés parentaux d'un ou deux trimestres et des services de garderie. Cependant, les places étant offertes autant aux personnes employées qu'aux parents-étudiants, leur accès est limité.

Certaines mesures d'accès aux études universitaires ont été mises en place pour les parents-étudiants, notamment l'aide financière aux études au sein des organismes subventionnaires de la recherche. Quant au programme des prêts et bourses, il permet de considérer certains parents-étudiants inscrits à temps partiel comme étant à temps plein pour l'octroi des prêts et bourses. Il existe également le Régime d'encouragement à l'éducation et le Régime québécois d'assurance parentale, mais ces mesures sont peu connues ou inaccessibles pour plusieurs parents-étudiants (Julien et Gosselin, 2015).

La stratégie provinciale Ma place au soleil peut être considérée comme une mesure qui favorise l'AÉFE des jeunes parents sans diplôme désirant retourner aux études en FGA. Ma place au soleil prévoit, entre autres, des assouplissements aux règles d'Emploi-Québec et une bonification du soutien pour prendre en considération la situation familiale des jeunes parents de retour aux études (Mercier et Longo, 2017a).

6.2 LES PARTICIPANTES DE L'ÉTUDE

Parmi les dix mères-étudiantes que nous avons rencontrées, on en dénombre huit nées au Canada, dont sept au Québec, et neuf détiennent la citoyenneté canadienne. L'une des participantes étudie au Québec avec un permis d'études. Aucune participante n'a déclaré

Statut de citoyenneté	Nombre de personnes (N = 10)
Nées au Canada	8
Nées au Québec	7
Citoyenneté canadienne	9
Étudiante étrangère avec permis d'études	1

faire partie d'une communauté culturelle tandis que l'une d'entre elles se perçoit comme faisant partie d'une minorité. Si aucune des participantes ne peut se réclamer, au moment de l'enquête, d'une appartenance à une nation autochtone, l'une d'elles a signalé être en attente de ce statut.

Sur le plan des études, trois participantes poursuivaient leurs études en FGA, quatre au collégial et trois au premier cycle universitaire. Parmi elles, deux déclarent être au début de leur programme de formation (une en FGA, une à l'université), deux considèrent l'avoir bien amorcé (deux à l'université), une seule considère être au milieu de son programme (collégial) et cinq déclarent être proches de la fin (2 en FGA, 3 au collégial).

Contexte de formation	Nombre de participantes par contexte (N = 10)	Nombre selon l'avancement du programme
FGA	3	Début = 1
		Bien amorcé = 0
		Milieu = 0
		Fin = 2
Collégial	4	Début = 0
		Bien amorcé = 0
		Milieu = 1
		Fin = 3
Premier cycle universitaire	3	Début = 1
		Bien amorcé = 2
		Milieu = 0
		Fin = 0

Plus haut niveau atteint	Nombre de participantes (N = 10)
Secondaire 3	1
Secondaire 4	2
Collégial	3
Premier cycle universitaire	4

Pour ce qui a trait au plus haut de niveau de scolarité atteint, il ne reflète pas nécessairement le contexte dans lequel une participante se trouve. Une participante peut avoir fait des études universitaires avant de retourner aux études au collégial. Chez les trois participantes en FGA, le plus haut niveau de scolarité est la troisième ou la quatrième secondaire. Chez celles du collégial, comme chez les universitaires, nous avons trois personnes pour qui le collégial est le plus haut niveau de scolarité et quatre pour qui c'est l'universitaire.

Pour nos participantes, le financement de la scolarité constitue un aspect majeur de l'AÉFE. Les trois mères-étudiantes en FGA recevaient le soutien d'Emploi-Québec au moment de l'enquête. Parmi celles du collégial ou de l'université, cinq recevaient des prêts et bourses tandis que deux n'en recevaient pas. Ces dernières puisaient dans les épargnes du ménage ou leur revenu d'emploi pour financer leurs études.

Contexte de formation	Nombre de participantes selon la source de financement (N= 10)
FGA	Emploi-Québec = 3
Collégial	Prêts et bourses = 1
	Emploi, sans prêts et bourses = 0
	Emploi avec prêts et bourses = 2
	Ni emploi ni prêts et bourses = 1
Premier cycle universitaire	Prêts et bourses = 2
	Emploi, sans prêts et bourses = 1
	Emploi avec prêts et bourses = 0
	Ni emploi ni prêts et bourses = 0

Nombre d'heures hebdomadaires de cours	Nombre de participantes (N = 10)
Entre quatre et six	1
Entre dix et douze	2
Plus de treize	6
Non spécifié	1

Des dix participantes, six d'entre elles ont deux cours par semaine, une en a trois, une personne en a quatre et deux autres ont six cours ou plus par semaine. Six participantes ont signalé avoir plus de treize heures de cours par semaine, tandis que deux sur dix ont entre dix et douze heures, une autre a entre quatre et six heures et une dernière n'a pas indiqué le nombre d'heures de cours qu'elle a par semaine.

Une très forte majorité des participantes n'ont jamais interrompu leur participation à leur programme d'études, mais deux d'entre elles l'ont interrompu à une reprise.

Interruption de la participation au programme d'études	Nombre de participantes (N = 10)
1 fois	2
Jamais	8

Constitution du ménage	Nombre de participantes (N = 10)
Cohabitation avec personne conjointe	4
Cohabitation sans personne conjointe	6

Sur le plan familial, une participante exerce le rôle de soutien auprès d'un proche en plus de son rôle de mère. La majorité des mères étudiantes ont un enfant, tandis qu'une participante en a deux et une autre en a trois. Concernant la constitution du ménage, six participantes vivent sans conjoint ou conjointe dans leur logement, tandis que quatre d'entre elles partagent le logement avec une personne conjointe.

Sur le plan de l'emploi, trois des dix participantes avaient un travail rémunéré au moment de l'enquête de terrain. Parmi elles, deux occupaient un emploi à temps partiel, entre 16 et 19 heures par semaine, tandis que l'autre occupait un emploi à temps plein demandant 20 heures ou plus par semaine.

Situation d'emploi	Nombre de participantes (N = 10)
Sans emploi	7
Emploi à temps partiel	2
Emploi à temps plein	1

Moyen de transport	Nombre de participantes (N = 10)
Transports en commun	3
Automobile	1
Transports en commun ou automobile	2
Transports en commun ou transport actif	4

Concernant les transports en commun, qui jouent en faveur de la mobilité des personnes, une seule participante mentionne ne pas y avoir accès à proximité de son logement, tandis que les autres ont facilement accès aux transports en commun. Rappelons que les trois contextes de formation étudiés se trouvent en milieu urbain et que l'accès aux transports en commun varie énormément d'une ville à l'autre au Québec. Les transports utilisés par les participantes pour se rendre à l'école sont variés : trois des participantes utilisent exclusivement les

transports en commun, deux utilisent les transports en commun ou l'automobile, quatre utilisent les transports en commun ou le transport actif (vélo, marche, etc.) et une utilise exclusivement l'automobile.

Le tableau à la page suivant fait la synthèse de ces caractéristiques des mères-étudiantes qui ont participé à la présente étude:

(N = 10)	Statut de citoyenneté		Avancement du programme		Plus haut niveau atteint		Source de financement		Nombre d'heures de cours/semaine		Interruption des études		Constitution du ménage		Situation d'emploi		Moyen de transport	
FGA (N=3)	Nées au Canada	3	Début	1	Sec 3	1	Emploi-Québec	3	4 à 6	-	Non	3	Cohabite avec conjoint	-	Sans emploi	3	Auto	-
	Nées au Québec	3	Milieu	-	Sec 4	2			10 à 12	-					Emploi à temps plein	-	Transport en commun	1
	Citoyenneté canadienne	3	Bien amorcé	-	Collégial	-			13 et +	2	1x	-	Cohabite sans conjoint	3	Emploi à temps partiel	-	En commun ou auto	1
			Fin	2	Université	-			Non spécifié	1							Commun ou actif	1
Collégial (N=4)	Nées au Canada	3	Début	-	Sec 3	-	Prêts et bourses	1	4 à 6	-	Non	2	Cohabite avec conjoint	2	Sans emploi	2	Auto	1
			Milieu	-	Sec 4	-	Emploi seulement	-	10 à 12	-					Emploi à temps plein	-	Transport en commun	1
	Nées au Québec	2	Bien amorcé	1	Collégial	2	Emploi et prêts et bourses	2	13 et +	3	1x	2	Cohabite sans conjoint	2	Emploi à temps partiel	2	En commun ou auto	-
	Citoyenneté canadienne	3	Fin	3	Université	2	Autre	1	Non spécifié	-							Commun ou actif	2
Universitaire (1 ^{er} cycle, N=3)	Nées au Canada	2	Début	1	Sec 3	-	Prêts et bourses	2	4 à 6	1	Non	3	Cohabite avec conjoint	3	Sans Emploi	2	Auto	-
	Nées au Québec	2	Milieu	2	Sec 4	-	Emploi seulement	1	10 à 12	2					Emploi à temps plein	1	Transport en commun	1
			Bien amorcé	-	Collégial	-	Emploi et prêts et bourses	-	13 et +	-	1x	-	Cohabite sans conjoint	-	Emploi à temps partiel	-	En commun ou auto	1
	Citoyenneté canadienne	3	Fin	-	Université	3	Autre	-	Non spécifié	-							Commun ou actif	1

6.3 LES BESOINS DES MÈRES-ÉTUDIANTES

Chez les mères-étudiantes que nous avons rencontrées, les besoins en matière d'AÉFE sont nombreux. Que ces besoins s'expriment chez celles de la formation générale des adultes (FGA), du collégial ou du premier cycle universitaire, ils sont interreliés de manière complexe. Nous avons dégagé de leur propos sept sous-thèmes référant aux besoins d'articulation : le réseau social de soutien (familial, domestique, d'amitié), la santé, et tout particulièrement la santé mentale, les enfants, les exigences scolaires, les politiques ou services, l'emploi et les études pendant la pandémie.

Étant donné la ressemblance des besoins chez les mères-étudiantes du collégial et de l'universitaire, nous présentons ces résultats ensemble. Les besoins des mères-étudiantes de la FGA sont reconstitués séparément non seulement parce qu'ils se distinguent significativement de ceux des autres participantes de l'étude, mais aussi parce qu'ils sont inédits au regard de la littérature que nous avons recensée sur l'AÉFE.

6.3.1 Les besoins des mères-étudiantes du cégep et de l'université

6.3.1.1 *Le réseau social de soutien*

La présence ou l'éloignement du réseau social de soutien est un thème très souvent abordé par les mères-étudiantes. Ces participantes mentionnent recevoir de l'aide de leur entourage. La famille, les amis, les collègues étudiantes et étudiants, le père ou, dans certains cas, le conjoint favorisent, plus ou moins, les possibilités d'AÉFE.

Quelques participantes disent ne pas pouvoir profiter du soutien de leur famille, notamment de leur mère ou de leur père, sinon de manière occasionnelle, à cause de l'éloignement géographique : déménagement d'une région à l'autre de la province ou découlant d'une immigration récente. Les mères-étudiantes de l'université semblent bénéficier de davantage de soutien de leur réseau que celles du cégep. Presque toutes mentionnent une aide reçue par la famille, mais elles mentionnent aussi des ententes verbales avec les camarades de classe ou encore avec les parents des amis de leur(s) enfant(s). Leur conjoint peut parfois jouer aussi un rôle facilitant et certaines des participantes ont détaillé des stratégies de séparation et d'organisation des tâches ménagères avec leur conjoint. Toutefois, au regard de leur propos, c'est à elles qu'incombe la coordination du travail domestique, qui est une tâche en soi. De plus, les données laissent penser que si le conjoint n'est pas le père des enfants, il semble moins enclin à s'impliquer auprès des enfants de sa conjointe.

Le réseau d'amis semble être une ressource particulièrement importante pour les mères étudiantes du cégep et de l'université qui sont cheffes de famille monoparentale. Certaines mentionnent en effet pouvoir compter sur leurs amis. Ces amis semblent être cheffes de famille monoparentale elles aussi ou, du moins, ont des enfants. Plusieurs des participantes mentionnent avoir dû couper les ponts avec des amis qui n'avaient pas

d'enfants, leurs intérêts et préoccupations semblent ne plus être les mêmes. Comme l'a dit l'une des participantes : « *on n'était plus vraiment dans le même univers* ». Dans chaque cas, les données laissent penser que le nouveau réseau d'amitiés est informel et créé par l'initiative des femmes. Pour une participante, ce réseau de soutien se concrétise en partie sur un groupe Facebook où les mères étudiantes échangent des services de garde et organisent des activités collectives avec les enfants : fin de semaine à l'extérieur de la ville, préparation de repas.

Une participante du collégial vivant en couple dit ne pas pouvoir compter sur son conjoint le jour puisqu'il travaille de nuit. Cependant, sa situation familiale diffère de celle des autres participantes. Elle peut compter sur ses deux enfants suffisamment âgés pour faire des courses ou pour accueillir le troisième enfant à la sortie de l'école primaire. Un réseau de soutien faible nuit à une articulation harmonieuse des études avec la vie familiale. Pour une participante du collégial qui a la garde exclusive de son fils de trois ans tout en occupant un emploi et en étudiant, l'articulation était devenue trop lourde, ce qui l'a menée à un « *burn out* », comme elle le mentionne. Elle a aussi dû quitter son « *copain* » parce qu'elle était « *trop occupée* ». Cette même participante rencontre aussi des difficultés avec le père de son enfant qui ne lui « *donne pas la paix d'esprit* », malgré leur séparation. Cette situation entrave sa participation harmonieuse aux études et lui crée de l'anxiété. Une autre participante monoparentale dit se sentir toute seule avec elle-même dans l'articulation de ses études avec la vie familiale.

6.3.1.2 *La santé mentale*

La santé mentale est un thème souvent abordé par les mères-étudiantes, ainsi que dans la littérature recensée (Corbeil *et al.*, 2011; Doray *et al.*, 2005; Gaudreault *et al.*, 2019; Julien et Gosselin, 2015; Lapointe-Therrien et Richard, 2018) : surmenage et sentiment d'isolement, sentiment d'incompétence, besoin de repos et stress. Il est à noter que le stress de certaines participantes par rapport aux études et la vie domestique a été exacerbé par le contexte de la COVID-19.

Les propos des participantes du cégep et de l'université sur le thème de la santé mentale ont trait aux attentes sociales liées au rôle de mère. Une participante se sent coupable ou incompétente comme parent lorsqu'elle demande à des gens de garder ses enfants. Une autre dit ne pas se sentir « *adéquate comme mère* » parce qu'elle n'arrive pas toujours à faire des lunchs qui répondent aux normes de santé, par exemple toujours mettre un fruit dans la boîte à lunch. Le fait de se sentir non adéquate a un impact sur son estime d'elle-même. La multitude de tâches à articuler joue aussi sur l'état de fatigue des participantes. Selon ces mères étudiantes, le temps qui manque est la source principale du stress qui accompagne leurs efforts d'AÉFE. Elles mentionnent aussi ressentir une pression de performance académique plus forte pour elles que pour les personnes étudiantes sans enfants, puisqu'elles travaillent généralement pour assurer un bon avenir à leur(s) enfant(s) et en ayant le souci d'être un modèle positif à suivre.

6.3.1.3 Les enfants

La situation des enfants, notamment leur âge, influence également les possibilités d'articulation des participantes. Ceci illustre bien que l'AÉFE est un phénomène dynamique, en constante évolution au fil du temps et de la situation changeante des adultes, comme d'autres l'ont déjà montré (Alberio et Tremblay, 2017). Une participante mentionne qu'elle peut libérer du temps pour ses études maintenant que son enfant va à la maternelle. Alors que pour une autre, accompagner son enfant qui va à l'école ajoute des tâches qui complexifient l'articulation de ses études avec la vie familiale. Aider l'enfant à faire ses devoirs, faire des lunches ou participer aux rencontres de parents : ce sont autant de tâches qui réduisent le temps pouvant être consacré aux études. La santé des enfants est aussi un élément qui préoccupe les mères étudiantes et occupe une bonne partie de leur temps. Les participantes mentionnent qu'elles quittent leur occupation lorsque l'enfant est malade et qu'elles vont le chercher à la garderie.

6.3.1.4 Les exigences scolaires

Les exigences scolaires posent leurs contraintes sur l'articulation études-famille-emploi. Plusieurs participantes du cégep ou de l'université parlent de surcharge des travaux scolaires. Pour l'une, c'est le nombre de travaux à rendre, pour une autre c'est le nombre de cours à son horaire qui pèsent sur l'articulation. Les fins de session sont aussi jugées « éprouvantes », car les remises des travaux et les évaluations convergent vers la même période. Une participante soutient qu'elle pourrait avoir de meilleures notes si elle n'avait pas d'enfant.

De plus, certaines évoquent la difficulté ou le manque d'opportunité de créer un réseau de collègues à l'école. Selon quelques participantes, une plus petite cohorte est facilitante pour répondre aux exigences scolaires, puisque les liens sont plus faciles à tisser avec les collègues, qui par cette proximité feraient preuve d'empathie à l'égard de leurs pairs assumant des responsabilités parentales. Toutefois, certaines des mères-étudiantes à temps partiel ont mentionné que le peu de temps qu'elles passaient à l'école était peu favorable à l'établissement de relations avec leurs pairs.

Pour les mères-étudiantes du cégep et celles de l'université, la réalisation des travaux d'équipe constitue une réelle contrainte à l'articulation études-famille, voire créée de l'anxiété pour les participantes à notre étude. Cette situation s'apparente à celle des mères-étudiantes ayant participé à d'autres recherches conduites au cégep (Gaudreault *et al.*, 2019) ou à l'université (Corbeil *et al.*, 2011). Pour ces participantes, avoir des enfants fait en sorte que certaines ne se sentent pas à la même place dans leur vie que la moyenne des étudiantes et étudiants qui ne sont pas parents. Ici, comme dans la recherche de Lapointe, Therrien et Richard (2018), la distance entre leurs réalités respectives et, pour certaines, la différence d'âge, ont un impact sur leur capacité à se sentir proche de leurs collègues étudiantes et étudiants dans la réalisation des travaux d'équipe. Ceci est mis clairement de l'avant par les participantes lorsqu'elles évoquent les difficultés de concilier les horaires des membres d'une équipe avec le leur, déjà très

chargés et posant ses contraintes spécifiques, notamment à cause des responsabilités familiales. D'autres travaux de recherche ont d'ailleurs mis de l'avant la spécificité des contraintes d'horaire des mères-étudiantes dans l'AÉFE (Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2016; Francoeur *et al.*, 2018). Pour les mères-étudiantes, concilier leur temps avec celui de leurs collègues peut parfois tourner au cauchemar, surtout si les participantes perçoivent que leurs collègues, plus jeunes ou n'assumant pas de responsabilités parentales, n'abordent pas leurs études avec le même sérieux qu'elles. Malgré tout, les participantes restent convaincues qu'il importe de développer de bonnes relations avec leurs camarades de classe. Ceci aiderait à négocier avec eux les conditions de réalisation des travaux.

6.3.1.5 *Les politiques et services publics*

Concernant les politiques et services publics, une mesure très appréciée du programme d'aide financière aux études (AFE) est celle qui considère les personnes- cheffes de famille monoparentale d'enfants de moins de douze ans comme étudiant à temps plein même si elles étudient à temps partiel¹. Cette mesure fait en sorte que les parents-étudiants de famille monoparentale peuvent réduire leur horaire de cours tout en recevant l'aide financière pour les études à temps plein. Toutefois, cette mesure s'applique uniquement aux études collégiales et universitaires et allonge la durée des études, de même que l'endettement. Concernant les services de garde sur les lieux d'étude, une seule participante dit les avoir utilisés lorsqu'elle étudiait à l'université. Quelques participantes évoquent l'enjeu du transport dans l'articulation études-famille. Une participante explique que sa famille a déménagé, afin de réduire le temps de transport. La famille se trouve dorénavant en face de l'école du plus jeune enfant et à cent mètres du métro. Pour une autre, le fait de ne pas avoir accès à une voiture l'empêche de se rendre dans certains commerces de grande surface. Elle doit alors demander qu'une personne de son entourage l'y amène, ce qui complexifie le transport.

6.3.1.6 *L'emploi*

Près de la moitié des participantes du collégial ou de l'universitaire occupaient un emploi au moment de l'enquête de terrain. Deux participantes disent avoir choisi un emploi offrant un horaire de travail très flexible. Une autre participante « *fait des remplacements* » dans un emploi en même temps qu'elle poursuit un stage rémunéré à raison de trente heures par semaine. « *Subvenir à mes besoins* » est la raison qu'elle évoque pour ajouter des heures de remplacement à son stage rémunéré, car celui-ci ne suffit pas à combler les besoins financiers de cette femme cheffe de famille monoparentale.

1 Voir les règles d'administration de l'AFE pour les personnes étudiantes réputée étudier à temps plein : <https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/prets-bourses-temps-plein/conditions-admissibilite/repute-etudier-temps-plein/>.

6.3.2 Les besoins des mères-étudiantes du centre d'éducation des adultes

6.3.2.1 Le réseau social de soutien

Les données laissent penser que le réseau social de soutien des mères-étudiantes en FGA est moins soutenant que celui des participantes du cégep et de l'université. Par rapport au soutien qu'elles reçoivent pour articuler les études avec la vie familiale, les participantes réfèrent surtout aux services sociaux, autres que la mesure Ma place au soleil qui répond à une partie des besoins en matière d'AÉFE (soutien financier, accompagnement psychosocial, orientation, notamment). Ma place au soleil est une mesure intersectorielle qui vise l'insertion sociale et professionnelle des jeunes parents non diplômés désirant retourner aux études en FGA. Cette mesure est vue par l'État comme un moyen d'aider ces jeunes parents à intégrer durablement le marché du travail et comme un moyen de lutter contre la transmission intergénérationnelle de la pauvreté.

Outre le soutien de Ma place au soleil, les participantes à l'étude ont mentionné avoir besoin de faire appel aux banques alimentaires, ainsi qu'à des services de logement et de soins de santé abordables. Mais ceux les plus fréquemment mentionnés touchent les services de répit, dont elles bénéficient peu, mais qui, selon elles, sont nécessaires à la conduite de leur projet de formation. Quand le réseau familial n'est pas disponible ou lorsqu'il l'est peu pour soutenir l'AÉFE, ce qui est le cas pour toutes les participantes au volet FGA de notre étude, il devient nécessaire de se tourner vers des services sociaux adéquats, mais aussi d'avoir accès à l'information sur ces services. On constate ici que le réseau de soutien a un impact important sur la santé mentale des participantes.

6.3.2.2 La santé mentale

Les mères étudiantes en FGA semblent être dans une situation particulièrement précaire par rapport à leurs besoins en matière de santé mentale. Ce thème est aussi très présent dans leur propos. Fatigue, besoin de repos, stress sont des termes récurrents dans leur discours lorsqu'elles parlent de santé. Ces participants soulignent la nécessité de reconnaître un congé de maladie sans pénalité de la mesure Ma place au soleil. Une mère-étudiante mentionne que le congé prescrit par son médecin pour contrer la dépression n'est pas recevable par la mesure, sauf par interruption du soutien financier pour les études. Dans ces conditions, il est difficile pour une mère-étudiante de Ma place au soleil d'interrompre ses études, car la subvention d'Emploi-Québec pour le soutien aux études est interrompue en cas de congé de maladie. L'interruption de cette subvention signifierait pour cette mère-étudiante une diminution de son revenu, déjà faible, et une augmentation de sa précarité.

6.3.2.3 Les enfants

Le besoin de répit ou repos, afin de récupérer après le travail scolaire et le travail domestique, est intimement associé, dans les propos des mères-étudiantes en FGA, au besoin de faire garder leur(s) enfant(s) un soir de semaine ou quelques heures la fin de

semaine. Pour ces femmes cheffes de famille monoparentale, le temps passé par l'enfant à la garderie ou à l'école pendant le jour ne suffit pas. Elles mentionnent leur besoin d'accès à des services de loisirs gratuits pour leur enfant un soir de semaine ou la fin de semaine et à toutes les saisons. Quelques mères-étudiantes évoquent leur sentiment d'injustice dans le processus d'admissibilité aux services dans la communauté qui leur permettrait de prendre du répit. Elles connaissent l'existence de ces services, mais les considèrent trop contingentés. De plus, elles ont peur que leurs compétences parentales soient jugées insatisfaisantes si elles font appel à ces services. Selon ces participantes, l'admissibilité aux services de répit offerts par les organismes de la communauté entraîne une possible intervention de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Ainsi, le recours à ces services peut être jugé menaçant, s'ils sont perçus comme potentiellement intrusifs dans la vie familiale. Aussi, on peut penser que si ces femmes sont peu enclines ou hésitantes à faire appel à ces services qui prennent en charge leur enfant quelques heures par semaine, les possibilités d'AÉFE se trouvent d'autant contraintes.

6.3.2.4 *Les exigences scolaires*

Afin de répondre aux exigences scolaires, les mères-étudiantes en FGA ont mentionné leurs besoins de services d'aide à l'apprentissage, notamment en orthopédagogie, parce que l'aide individualisée de la personne enseignante est souvent insuffisante. Le centre d'éducation des adultes où ces participantes étudient offre un service d'orthopédagogie. Mais selon ces participantes, les ressources limitées pour mettre en œuvre ce service obligent les gestionnaires à contingenter son accès. Pour obtenir un accès prioritaire à l'orthopédagogue, une mère-étudiante devait faire des démarches pour obtenir « *une prescription et tout le tralala* ». Mais compte tenu de la lourdeur de ces démarches, elle dû se résigner à mettre son nom sur une liste d'attente, avant d'obtenir le service orthopédagogique espéré.

De plus, il faut mentionner que la contrainte des travaux d'équipe n'a pas été mentionnée par les participantes de la FGA où l'enseignement modulaire individualisé est une formule pédagogique centrale². Cette formule semble peu propice au travail d'équipe et fait plutôt appel au travail individuel de chaque personne étudiante et à l'aide individualisée de la personne enseignante au besoin. L'une des études recensées (Mercier et Longo, 2017b) montre d'ailleurs que l'enseignement modulaire individualisé est une formule qui aide à rendre possible l'articulation des sphères de vie des mères-étudiantes, cependant que leur rythme d'apprentissage est individualisé. Alors qu'elles n'ont pas à se synchroniser leur rythme avec celui du groupe, les mères-étudiantes peuvent faire alterner du travail domestique avec le travail scolaire lorsque la formule individualisée est retenue pour un

2 Ce point d'analyse s'applique uniquement à certains services de formation de la FGA. L'enseignement modulaire individualisé est une formule centrale de la formation de base commune (FBC : alphabétisation au premier cycle du secondaire) et de la formation de base diversifiée (FBD : deuxième cycle du secondaire). Cependant, cette formule est davantage présente en FBD qu'en FBC, selon nos observations.

cours. En même temps, dès que l'aide individualisée de la personne enseignante est fortement réduite, comme c'était le cas pendant la pandémie de COVID-19 (nous y revenons plus loin), il devient difficile pour les participantes de répondre aux exigences scolaires, ce qui fragilise leur persévérance.

6.3.2.5 *Les politiques et services publics*

Pour les participantes de la FGA, la mesure Ma place au soleil répond à une partie des besoins d'articulation : soutien financier pour le retour aux études, remboursement des frais d'inscription, de garderie, de transport, d'achat du matériel scolaire, accompagnement psychosocial, orientation scolaire et professionnelle, notamment. Toutefois, la mesure Ma place au soleil ne comble pas l'ensemble des besoins des mères-étudiantes en matière d'AÉFE. Ces femmes évoquent d'autres besoins auxquels ne répond pas directement la mesure, ni complètement les politiques et services publics : besoins touchant l'accès aux banques alimentaires ou à une alimentation à prix modique, accès à des services de logement et de soins dentaires abordables, notamment.

6.3.3 **Les besoins pendant la pandémie**

La pandémie de COVID-19 a joué de manière significative sur les possibilités d'AÉFE des participantes. Le début de la pandémie a subitement marqué un changement, chez les participantes, dans leurs manières de conduire leur projet de formation, à commencer par la participation aux cours en ligne. Pour certaines, ce changement et le fait de pouvoir étudier à la maison ont été aidants pour l'articulation des études avec la vie familiale. La réduction du temps de déplacement s'est transformée en ajout de temps disponible pour la réalisation des travaux scolaires et pour leur(s) enfant(s), aussi scolarisé(s) à la maison. La réduction des frais de déplacement jusqu'à l'école est aussi jugée par l'une des participantes comme aidant pour joindre les deux bouts, financièrement. Quelques participantes ont perçu les nouvelles contraintes et exigences scolaires comme plutôt facilitantes pour l'articulation, du moins au début de la pandémie:

« Ça a été assez, quand même, léger, je dirais, cette partie-là parce que les professeur.e.s, ça été un peu, comme, on s'adapte. Puis ils ont réduit la charge de travail donc ça s'est bien passé. »

« Au début c'était quand même bien, parce que j'ai l'impression que les cours étaient comme un peu, ils avaient un peu plus de flexibilité, peut-être dû au fait que c'était indécis ce qui allait se passer. »

Le propos des participantes montre que leur situation s'est dégradée à la session d'automne, alors que la seconde vague de la pandémie a commencé à sévir. Par exemple, l'enfant d'une participante a été en contact positif dans sa classe et sa scolarisation a dû se poursuivre à la maison. Cette période de la pandémie a demandé de l'adaptation de la part de cette mère monoparentale dont le programme de formation demandait la présence à des ateliers dans l'établissement qu'elle fréquentait. Le degré d'autonomie de

sa fille de 11 ans lui a permis, non sans inquiétude, de laisser son enfant seule faire l'école à la maison deux jours par semaine. D'autres participantes mentionnent que:

« c'est vraiment difficile, tu sais, faire des cours à distance quand t'as pas de gardienne. [...] Je suis comme pas capable d'entertainer mon enfant en même temps que de faire mes travaux. Fait qu'il y en a un des deux qui écope, tu sais. [...] Je peux pas faire les deux en même temps. Il faut que j'aie du temps, il faut que je me concentre, il faut que j'étudie, etc. Donc, on dirait que c'est difficile de trouver du temps parce qu'ils sont toujours à la maison mes enfants »;

« je trouve ça vraiment difficile avec les enfants à la maison parce que mon petit il a sept ans, donc il comprend que je fais mes études, puis il a compris qu'il ne faut pas trop déranger maman, mais il oublie, puis il vient me demander 10000 affaires, même si son père est là, il faut demander à maman ».

Pour une autre mère monoparentale qui devait garder son enfant en bas âge à la maison au début de la pandémie à cause de la fermeture de la garderie du cégep, la poursuite des études s'est complexifiée. La prestation d'enseignement variant d'un cours à l'autre, le mode d'enseignement asynchrone aurait facilité son articulation des études et de la vie familiale, selon elle. De plus, sa fille vivant difficilement l'interruption de fréquentation de la garderie, elle demandait l'attention de sa mère. Une autre a dû interrompre son stage pendant quelques jours et passer un test de dépistage de COVID-19 avec son enfant parce que celui-ci avait des symptômes apparentés à cette maladie. Les jours de stage manqués devront éventuellement être repris, ce qui prolonge les enjeux d'articulation études-famille pour cette femme.

Pour les participantes de la FGA, des mères monoparentales, la poursuite des études individuellement dans le module est très difficile: *« j'essaie de le faire à distance, sur l'ordinateur, mais moi puis l'ordinateur, en partant, on n'est pas les meilleurs amis du monde (rire). Avec ma fille de deux ans qui tire du jus, je tourne en rond plus que d'autres choses ».* Ces participantes mentionnent explicitement qu'elles continuent de faire les exercices dans leur cahier. Cependant, l'accès difficile à l'aide individualisée de la personne enseignante et l'impossibilité de valider les apprentissages à l'aide des prétests et des examens semblaient donner l'impression à ces participantes *« d'en perdre [plus] que d'en apprendre »*, comme le dit l'une d'elles.

La pandémie de COVID-19 a aussi précarisé le réseau familial ou amical de soutien. Si quelques participantes pouvaient habituellement faire appel à leurs parents ou à des amis pour garder leur(s) enfant(s), la pandémie a stoppé cette habitude du jour au lendemain, car il fallait contrer la propagation de la maladie en adoptant collectivement des mesures de distanciation physique.

La pandémie a précarisé non seulement les études des mères-étudiantes dans le temps présent de l'AÉFE, mais aussi par rapport à son avenir. La pandémie a instauré un haut degré d'incertitude et d'insécurité par rapport aux possibilités d'articulation. Des

participantes invoquent explicitement les contraintes que poseront les formules d'enseignement, les mesures sanitaires imposées et la scolarisation des enfants à la maison ou à l'école sur les possibilités d'AÉFE.

« Ça va dépendre de la pandémie »; « moi, j'ai vraiment beaucoup d'inquiétudes, aussi, pour la session à l'automne pour savoir comment les cours vont être adaptés, parce que moi j'ai presque juste des cours pratiques [et que] ma fille va recommencer graduellement à retourner à la garderie. [...] J'appréhende vraiment beaucoup comment le reste de ma session d'été va se passer, parce que jusqu'à maintenant, ça se passe pas très bien »;

« Le problème de la COVID, c'est le stress de l'insécurité, qu'on sait pas ce que ça va être. Est-ce que mes enfants vont aller à l'école, au primaire, à 100% ou est-ce que ça sera à mi-temps ? Il y a plein de scénarios, aujourd'hui, qui font qu'on va devoir encore s'adapter à une situation que personne connaît ».

6.3.4 Des contrastes selon les caractéristiques des participantes

Au regard des caractéristiques sociodémographiques recueillies, nous observons des contrastes dans l'AÉFE des participantes, notamment en fonction du nombre d'adultes dans le ménage, du nombre d'heures hebdomadaires de cours, de la provenance du revenu et de l'âge.

6.3.4.1 Nombre d'adultes dans le ménage

Au regard de la constitution des ménages, nous constatons qu'il est plus facile pour les mères-étudiantes d'articuler les études avec les responsabilités familiales lorsqu'elles vivent avec un ou deux autres adultes dans le logement que lorsqu'elles vivent seules avec leur(s) enfant(s). Par contraste avec les mères vivant en couple, le propos des mères monoparentales est particulièrement marqué par des mentions d'isolement, de problèmes de santé mentale et d'un réseau familial et de pairs moins soutenant.

Environ la moitié des mères-étudiantes dont le ménage est constitué de deux adultes parle du conjoint comme procurant de l'aide à l'articulation. Il faut toutefois préciser que celles qui mentionnent leur conjoint sont celles vivant avec le père de l'enfant, ce qui laisse croire que le conjoint s'implique dans la vie de l'enfant lorsqu'il en est le père. Lorsque le conjoint n'est pas le père de l'enfant, son implication n'est pas mentionnée par les mères-étudiantes, ce qui est peut-être un indice de son engagement relativement faible dans les tâches afférentes aux responsabilités parentales. Une seule mère-étudiante de notre échantillon vit dans un ménage constitué de trois adultes : elle-même, le père de leurs enfants et l'aînée de leurs trois enfants. Cette femme peut bénéficier de l'aide de sa fille aînée et de son fils adolescent pour garder la cadette, aller la chercher à l'école ou faire des courses, ce qui est difficile pour son conjoint qui travaille de nuit.

6.3.4.2 Nombre d'heures hebdomadaires de cours

Le nombre d'heures hebdomadaires de cours joue aussi sur les possibilités d'AÉFE. Les mères-étudiantes du collégial et celles en FGA indiquent toutes avoir 13h de cours ou plus par semaine, mais les participantes du collégial tendent à en faire un peu plus que celles en FGA, sans doute parce qu'elles ajoutent à cela leurs heures de stage. Les participantes universitaires tendent à avoir moins d'heures de cours par semaine que les deux autres groupes à l'étude (entre 4 et 10 heures hebdomadaires).

Les mères-étudiantes en stage au cégep forment un sous-groupe à part. Elles ont plus de 13 heures de cours par semaine et occupent un emploi. Celles-ci semblent chercher à profiter du contexte de leur stage pour que celui-ci soit rémunéré plutôt que de se contenter d'un stage non rémunéré. Lorsqu'elle se concrétise, cette stratégie semble faciliter leur articulation de plusieurs sphères de leurs vies puisque l'emploi et les études sont combinés dans un même milieu. Le stage est toutefois une formule à double tranchant : il demande un grand nombre d'heures consécutives consacrées exclusivement aux études, ce qui contraint l'AÉFE. Il importe par ailleurs de mentionner que l'obtention d'un stage rémunéré ne va pas de soi. Une mère-étudiante perçoit en effet que cette formule est peu médiatisée par le cégep et que, par conséquent, elle est peu connue des personnes étudiantes. Elle mentionne avoir dû faire ses propres démarches avant qu'on lui propose un tel stage rémunéré, qu'elle revendique pour tous ses collègues étudiantes et étudiants.

La seule mère-étudiante qui a plus de 13 heures hebdomadaires de cours en plus d'un emploi autre qu'un stage rémunéré se considère chanceuse parce que son boulot permet un niveau d'articulation qu'elle estime assez rare : elle peut faire le nombre d'heures qui lui sont attribuées pour son emploi au moment qui lui convient dans la semaine.

6.3.4.3 Provenance du revenu

La source du revenu des participantes en FGA provient d'Emploi-Québec. Elles mentionnent à quelques reprises que ce revenu est insuffisant pour subvenir à tous leurs besoins et à ceux de leur famille. Elles aimeraient pouvoir avoir un emploi à temps partiel sans subir de pénalité sur le revenu qu'elles reçoivent d'Emploi-Québec. Pour elles, cet ajout de revenu améliorerait leurs conditions matérielles d'existence. Malgré tout, ces mères-étudiantes reconnaissent que la subvention octroyée par Emploi-Québec est utile à leurs efforts d'AÉFE, puisqu'elles peuvent se concentrer sur leurs études à temps plein, ce qui réduit le stress de gérer un emploi en même temps.

Les femmes qui reçoivent des prêts et bourses, soit celle aux études au cégep et celles à l'université sont toutes, sauf une exception, mères monoparentales avec de jeunes enfants, pour la plupart en garderie. Une seule mentionne que le revenu provenant des prêts et bourses est aidant pour l'AÉFE. Mais il faut considérer ce résultat avec réserve, car l'enquête de terrain n'avait pas prévu poser systématiquement des questions au sujet du revenu des mères-étudiantes.

Néanmoins, les données recueillies auprès des participantes qui ne reçoivent pas de prêts et bourses laissent penser qu'elles ont des réseaux de soutien plus solides que ceux des participantes dont le revenu provient des prêts et bourses. Déjà, aucune des participantes sans prêts et bourse n'est monoparentale et leurs enfants sont généralement plus âgés que ceux des mères monoparentales. Le revenu ne semble pas être une source de préoccupation aussi intense que chez celles bénéficiant des prêts et bourses. De plus, le propos des participantes sans prêts et bourses dénote leurs bonnes capacités d'organisation et d'adaptation aux situations qu'elles rencontrent dans les sphères familiale, scolaire et professionnelle. Mentionnons que ce ne sont pas toutes les participantes sans prêts et bourses qui occupent un emploi.

6.3.4.4 L'âge

Articuler les études, les responsabilités familiales et l'emploi est quelque chose qui prend un temps d'adaptation continuelle tout au long de la participation à la formation (Alberio et Tremblay, 2017) et qui, par conséquent, s'apprend. Lorsqu'on observe nos données sur les besoins en matière d'AÉFE selon l'âge des participantes, elles laissent penser que l'articulation semble plus aisée avec l'avancement en âge. Cette observation rappelle que l'AÉFE, comme toute chose, s'apprend et que cet apprentissage demande du temps.

Le propos des participantes de 21 à 25 ans fournit des indices pour penser que ces femmes éprouvent plus difficilement l'AÉFE que les participantes plus âgées, notamment sur le plan de la gestion du temps et du stress. Plus spécifiquement, les enfants posent des imprévus que ces participantes continuent d'apprendre à gérer. Elles semblent aussi faire davantage appel au soutien d'amis, des personnes étudiantes de leur cohorte ou même de personnes enseignantes, contrairement aux participantes plus âgées qui mentionnent plutôt leurs parents ou le conjoint comme soutien principal. À quelques reprises, chez les 21-25 ans, il est mentionné que leurs parents sont toujours en emploi et disposent donc de peu de temps pour aider à prendre soin des enfants, ce qui ne semble pas être le cas chez les participantes plus âgées. Les participantes de ce groupe d'âge sont aussi celles de notre échantillon qui mentionnent le plus faire appel à des programmes d'aide ou de soutien psychosocial pour les aider dans leurs efforts d'AÉFE.

Les participantes âgées de 26 à 30 ans mentionnent souvent la différence d'âge avec les collègues étudiants et leur statut de mère monoparentale comme quelque chose qui complique leur AÉFE. Selon elles, les personnes étudiantes plus jeunes ne sont pas en mesure de bien comprendre leur réalité. Ces participantes mentionnent à quelques reprises avoir dû prendre de la distance avec leurs amis puisque leurs réalités ne coïncidaient plus.

Ces participantes semblent particulièrement impliquées dans la vie de leurs enfants. Elles mentionnent les bonnes relations qu'elles entretiennent avec le personnel du service de garde ou encore leur implication dans des comités de parents, ce qui peut aussi réduire le temps qu'il est possible de consacrer aux études ou à un emploi.

Les participantes âgées de 31 à 35 ans sont généralement celles occupant un emploi, ce qui les distingue des autres groupes. Elles mentionnent que la flexibilité de leur horaire de travail facilite la conciliation avec leurs études. Pour elles, les difficultés d'AÉFE résident surtout dans le défi d'intégration à la cohorte étudiante de leur programme et de réalisation des travaux d'équipe. Chez les 31-35 ans, nous observons par ailleurs que les réseaux de soutien sont plutôt mixtes, se trouvant du côté des amis et de la famille.

Enfin, les participantes âgées de 36 à 40 ans peuvent compter sur l'appui d'un conjoint, ce qui est le cas d'une minorité des participantes moins âgées. De plus, les enfants étant plus âgés, ceux-ci sont plus autonomes et demandent moins l'attention de leur mère, voire peuvent également l'aider dans ses efforts d'AÉFE. Le propos de ces femmes dénote une certaine confiance en elles-mêmes et en leurs expériences passées, ce qui peut jouer en faveur de leur AÉFE.

6.3.5 Synthèse des besoins

Le réseau social de soutien est d'une importance primordiale pour les mères-étudiantes. Les participantes mentionnent d'abord la famille, le conjoint et les amis, mais également des réseaux informels de parents monoparentaux rencontrés sur les réseaux sociaux ou les collègues étudiantes ou étudiants comme réseaux principaux de soutien. Plusieurs vivent toutefois de l'isolement. En effet, diverses raisons ont pu les pousser à s'éloigner de leur famille ou des amis ou rendre difficile l'entretien de relations de couple.

Les mères-étudiantes sont souvent aux prises avec des problèmes en lien avec la santé mentale, comme l'épuisement, la dépression, le stress ou la fatigue. Ces problèmes peuvent être exacerbés par les attentes sociales liées au rôle de mère. Certaines ont mentionné se sentir coupables ou honteuses lorsqu'elles doivent aller chercher de l'aide pour accomplir certaines des tâches en lien avec le rôle de mère.

Les enfants sont un autre facteur qui influence l'AÉFE. On remarque que plus l'enfant est jeune, moins il est autonome, plus il demandera du temps et de l'énergie, ce qui complique l'AÉFE. La santé de l'enfant joue aussi pour quelque chose, puisque ce sont les mères qui s'absentent de l'école ou du travail pour s'occuper de leur enfant lorsqu'il a besoin de soins.

De plus, les exigences scolaires peuvent être assez contraignantes pour les mères-étudiantes, qui parlent souvent d'une surcharge de travaux scolaires, notamment pendant les fins de session. Les travaux d'équipe semblent tout particulièrement poser des défis de gestion et de conciliation du temps pour les mères-étudiantes du cégep et de l'université.

Peu de mères-étudiantes ayant participé à notre étude occupent un emploi en même temps qu'elles étudient et s'occupent de leur famille. Par conséquent, l'aide financière aux études devient particulièrement importante pour les participantes. Les mères-étudiantes qui ont un emploi s'y consacrent généralement dans le cadre d'un stage rémunéré ou ont un emploi à l'horaire très flexible. Ces deux contextes facilitent l'AÉFE.

6.4 LES STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES

Les sources d'information sur les stratégies institutionnelles d'AÉFE montrent la grande diversité de celles-ci. On observe tout de même une spécificité des stratégies mises en œuvre par le centre d'éducation des adultes et des similitudes entre celles du cégep et de l'université étudiés.

Lorsqu'elles nous ont parlé des stratégies d'AÉFE de leur organisation, les personnes gestionnaires ou responsables de leur application ont évoqué l'arrière-plan historique de ces stratégies, les adaptations qu'elles ont connues pendant la pandémie de COVID-19, ainsi que celles qu'elles sont appelées à rencontrer dans l'avenir. Ces personnes ont également formulé des suggestions à l'intention des organisations et des décideuses et décideurs politiques concernant l'AÉFE.

6.4.1 Le cégep

Au cégep, la conciliation études-travail est l'une des caractéristiques de la population étudiante prise en compte dans les stratégies de l'organisation pour agir sur le l'offre de service et adapter la formation aux réalités de l'ensemble de la population étudiante. Au regard du propos des personnes responsables que nous avons rencontrées, nous comprenons que cette conciliation peut inclure l'articulation des études avec les responsabilités parentales, même si la dimension études-famille n'est pas nommée dans la documentation afférente à la stratégie du cégep. L'AÉFE est alors vue comme influençant le comportement des personnes étudiantes par rapport à leurs études et comme ayant un impact sur leur cheminement, leur persévérance et leur réussite scolaire.

Ainsi, le cégep a fait de la sensibilisation et du soutien auprès des personnes étudiantes par rapport à leur AÉFE l'une des stratégies à déployer pour atteindre l'objectif de réduction des obstacles à la réussite scolaire. Les documents institutionnels recueillis auprès du cégep montrent que les résultats attendus par l'organisation relèvent de l'« *identification* » et de l'« *expérimentation* » de stratégies d'AÉFE. Le propos des deux personnes responsables rencontrées va dans le même sens.

Ce qu'elles nous ont dit laisse penser que plusieurs stratégies mises en œuvre relèvent du registre de l'expérimentation ou de l'essai : « *l'année passée, on a essayé de mettre en place un axe plus en reconnaissance, défense des droits* »; « *nous sommes en train d'instaurer des activités, des jeux avec les éducatrices spécialisées pour que les parents puissent venir, par exemple, le samedi faire leurs devoirs sans se soucier des enfants* ». L'ensemble des stratégies d'AÉFE mises en œuvre au cégep semblaient être, au moment de notre enquête, coordonnées par la technicienne en travail social avec qui nous nous sommes entretenus. Une bonne partie des stratégies du cégep en matière d'AÉFE semblait résider dans l'initiative individuelle et la réponse rapide de cette personne aux besoins exprimés par les parents-étudiants.

Certaines de ces stratégies reposent sur un « *modèle d'intervention par les pairs* ». Selon ce modèle, les personnes étudiantes volontaires et finissantes du programme de technique en travail social ou en éducation à l'enfance sont recrutées pour offrir du soutien à leurs pairs selon les besoins exprimés en matière d'AÉFE. Des services éducatifs pour les enfants des parents-étudiants, des activités artistiques pour les parents-étudiants, afin de les amener à se détendre et à interagir avec leurs pairs, font partie des stratégies prévues sur ce modèle d'intervention.

Un centre de la petite enfance offre aussi des services de garde dans les murs du cégep. Les informations recueillies sur ces services (site internet du cégep, propos des participantes) laissent cependant penser qu'ils sont difficiles d'accès pour les parents-étudiants qui fréquentent l'organisation.

Une autre stratégie d'AÉFE déployée par le cégep concerne le dépannage financier pour les personnes étudiantes vivant d'importantes difficultés à joindre les deux bouts, par exemple les personnes qui sont aux études et cheffes de famille monoparentale. Ce dépannage peut se concrétiser, par exemple, par une exemption des frais d'inscription, un remboursement des frais mensuels de transport en commun, des coupons d'achat de repas à la cafétéria. Le dépannage financier est puisé à même le fonds d'extrême nécessité créé par le cégep et auquel contribuent des donatrices et donateurs privés. Les sommes disponibles pour le dépannage financier dépendent donc des fluctuations des dons au fonds du cégep.

Enfin, le cégep cherche à repérer et à rejoindre les parents-étudiants pour leur faire connaître l'offre de service du cégep, ainsi que les ressources externes qui les concernent. Aussi, le cégep fait appel aux agentes et agents d'aide pédagogique individuelle (API) qui demandent aux personnes étudiantes rencontrées si elles exercent un rôle parental. Les parents-étudiants sont ainsi repérés et inscrits dans un registre permettant de communiquer avec eux, soit le registre de la « *communauté parente aux études* », créé sur la plateforme de communication institutionnelle Omnivox. Mais les informations ainsi recueillies sont incomplètes, comme l'indique l'une des personnes responsables rencontrées. Ce ne sont effectivement pas toutes les personnes étudiantes qui font appel à l'API. Aussi, une autre tactique du cégep pour obtenir de l'information approximative sur le nombre de parents-étudiants en formation est de consulter le registre de l'aide financière aux études (système des prêts et bourses). Ce registre permet au cégep de connaître le nombre de personnes étudiantes bénéficiant de prêts et bourses et ayant un enfant à charge, sans toutefois permettre de connaître l'identité des parents-étudiants.

6.4.2 L'université

Le milieu universitaire que nous avons étudié offre, depuis plus de 40 ans, des services de garde les jours de semaine. Au moment de l'enquête de terrain, ces services, dont l'un a été créé par et pour les personnes étudiantes de l'université, se concrétisent dans quatre pavillons du campus. Certains de ces services sont réservés aux parents-étudiants, alors

que d'autres sont partagés avec le personnel de l'université ou avec la communauté. L'été, deux camps de jours d'une semaine, organisés par l'université, sont aussi ouverts au grand public pour les enfants et les adolescents. La recherche de Corbeille et ses collègues (2011) montre que de tels services de garde répondent partiellement aux besoins des parents-étudiants universitaires en matière de conciliation études-famille-emploi. Selon ces autrices, de tels services doivent être disponibles sans obligation d'y envoyer son enfant à temps plein et permettre la prise en charge ponctuelle des enfants d'âge scolaire, par exemple pendant les heures de cours de soir ou de fin de semaine. Il faut aussi mentionner que les services de garde en milieu universitaire sont insuffisants parce qu'ils sont le plus souvent partagés avec toutes les personnes de la communauté universitaire (employées, étudiantes), selon la recherche de Julien et Gosselin (2015) et celle de Francoeur, Michaud et Armstrong (2018).

À l'université, les services afférents à l'AÉFE sont sous la responsabilité des services à la vie étudiante (SVE), sauf ceux offerts par un comité de soutien aux parents-étudiants. Ce comité collabore avec les SVE tout en maintenant son indépendance par rapport à l'université. Nos conditions d'enquête ne nous ont pas permis, parce que notre budget n'avait pas prévu cette éventualité, de rencontrer les représentantes et représentants de ce comité pour les écouter au sujet des besoins des parents-étudiants et des stratégies institutionnelles en matière d'AÉFE.

Cependant, au regard des sources d'information auxquelles nous avons eu accès (site web accessible publiquement, volet public de la page Facebook du comité de soutien aux parents-étudiants, propos de la représentante des SVE), nous retenons qu'en plus du soutien qu'il offre aux parents-étudiants concernant leurs besoins de la vie courante (accès à des ressources d'aide alimentaire, dons et vente d'articles : jouets, vêtements, articles ménagers, notamment), ce comité accompagne celles et ceux qui le souhaitent dans leurs demandes d'accommodements ou de conciliation famille-études auprès du corps professoral. C'est aussi le comité qui a veillé à l'installation de tables à langer et de salles d'allaitement dans les différents pavillons de l'université. De plus, le comité milite pour l'obtention d'accommodements raisonnables visant à contrer les discriminations dont les parents-étudiants sont l'objet : non-reconnaissance de leurs conditions matérielles et sociales d'AÉFE, des besoins de prolongation de remise des travaux ou de justification d'absence pour des raisons familiales. L'une des revendications du comité est aussi la reconnaissance du statut de parent-étudiant par l'université. Ce statut, comme le souhaite le comité, permettrait aux parents-étudiants à temps partiel d'accéder aux mêmes bénéfices que leurs collègues à temps plein : accès aux programmes dont le régime des études est le temps plein exclusivement; accès à un plus grand nombre de programmes de bourses que ceux réservés aux études à temps partiel; accès aux emplois étudiants sur le campus; au tarif étudiant pour le transport en commun, par exemple. Au regard de la recherche de Julien et Gosselin (2015), il semble possible de concrétiser cette suggestion puisque certains établissements universitaires québécois autorisent, sous

réserve de l'approbation par l'université ou la direction de programme, l'accès parents-étudiants à temps partiel à des programmes ou à des services (bourses institutionnelles, soutien psychologique, aide individualisée) prévus pour les personnes inscrites à temps plein. La recherche de Julien et Gosselin (2015) laisse penser que le régime d'études à temps partiel permet de gagner de la flexibilité dans l'AÉFE et peut représenter une condition *sine qua non* d'accès aux études. Cependant, ce régime d'études allonge aussi la durée des études et peut constituer un obstacle à la participation.

Enfin, le comité milite pour que le statut de parent-étudiant soit inscrit dans une politique familiale dont l'université devrait se doter, notamment pour contrer les réponses arbitraires aux demandes individuelles d'accommodements.

Outre les services de garde et les actions du comité de soutien des parents-étudiants, les SVE déploient une série de stratégies institutionnelles d'AÉFE, notamment en leur associant une membre de son personnel. Comme pour le cégep, une bonne partie de ces stratégies repose sur l'initiative de cette femme et sur son travail de coordination, au-delà du soutien qu'elle reçoit de son superviseur immédiat. En plus de collaborer avec le comité de soutien des parents-étudiants, elle a pris l'initiative de créer des ateliers sur des thèmes divers touchant l'AÉFE : gestion du temps; conciliation des études et du rôle parental et maintien de l'équilibre famille-études; gestion du stress financier. Elle a aussi créé une page web où les parents-étudiants peuvent consulter les ressources de l'université et celles à l'externe jugées favorables à l'AÉFE.

Sans politique ou stratégie institutionnelle d'AÉFE comme s'en est doté le centre d'éducation des adultes, les ressources mises à disposition des parents-étudiants du cégep et de l'université supposent qu'articuler les études avec la vie familiale est davantage l'affaire des individus que celle de l'institution. Au cégep et à l'université, comme la gestion des stratégies ou actions d'AÉFE dépend principalement de la bonne volonté d'une seule personne, certes encouragée par une personne gestionnaire, on peut se demander si les ressources effectivement attribuées par l'institution sont suffisantes et si elles sont à la hauteur des préoccupations annoncées par l'institution en matière d'AÉFE. Enfin, le fait que les mères-étudiantes du cégep et de l'université ont peu parlé des ressources de leur institution laisse penser qu'elles les connaissent peu.

6.4.3 Le centre d'éducation des adultes

Le centre d'éducation des adultes (CEA) a une longue histoire de formation et d'adaptation de la formation auprès des parents-étudiants, notamment des jeunes mères, souvent cheffes de famille monoparentale. Le CEA accueille effectivement, depuis plus de 20 ans, des jeunes parents, mais très majoritairement des jeunes mères, participant à la stratégie Ma place au soleil. Dans le cadre de Ma place au soleil, le CEA dédie des services, notamment d'orientation scolaire et professionnelle et d'accompagnement psychosocial, aux jeunes parents participants.

De plus, le CEA et un centre de la petite enfance ont un partenariat établi depuis de nombreuses années. Ce partenariat permet d'offrir 24 places en services de garde à l'intérieur des murs du CEA. Il s'agit de services exclusivement réservés aux parents-étudiants fréquentant le centre.

Un an avant notre rencontre des deux représentantes du CEA, celles-ci ont saisi l'occasion offerte par le ministère de la Famille pour faire une demande de subvention dans le cadre de son Programme de soutien financier en matière de conciliation famille-travail-études, destiné à certains milieux d'enseignement pour les parents-étudiants³. Dès lors que le CEA a obtenu cette subvention, celui-ci a constitué un comité de travail et a consulté les parents-étudiants du centre, lors de groupes de discussion, en leur présentant le but explicite d'élaborer une politique de conciliation études-famille et de créer des services répondant à leurs besoins spécifiques. Partant de cette consultation, le CEA s'est doté d'une telle politique pour contrer le risque élevé d'abandon scolaire découlant de la double charge de travail, familial et scolaire, que les parents-étudiants assument. Aussi, cette politique reconnaît la situation particulière des parents-étudiants et se donne pour objectifs de :

- favoriser la persévérance scolaire des parents-étudiants
- traiter ceux-ci de manière équitable par rapport aux personnes étudiantes qui n'assument pas un rôle parental
- améliorer les conditions de vie personnelle et scolaire des parents-étudiants
- sensibiliser les membres du personnel aux réalités des parents-étudiants, notamment en reconnaissant le temps requis par le personnel pour s'impliquer auprès des parents-étudiants et pour mettre en œuvre la politique.

Alors que cette politique était en implantation au moment de l'enquête de terrain, au printemps 2020, son champ d'application ciblait les parents-étudiants en formation de base, soit les services d'enseignement de la FGA couvrant la formation de base commune (alphabétisation à 2^e secondaire) et la formation de base diversifiée (3^e à 5^e secondaire). Bien que les services d'enseignement de francisation, d'intégration sociale et d'intégration socioprofessionnelle n'étaient pas couverts par la politique au moment de l'enquête, les responsables du CEA anticipaient l'élargissement de la politique à tous les services d'enseignement comme une voie à suivre, tout en tenant compte des limites organisationnelles et budgétaires.

³ Ce programme s'adresse aux organismes scolaires qui accueillent des adultes (CEA, cégeps, universités). Il vise à offrir un soutien financier à ces organismes pour qu'ils se dotent d'une politique interne d'AÉFE visant spécifiquement la réussite des parents-étudiants (<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/CFTE/soutien-financier/PSF-milieux-enseignements/Pages/index.aspx>, source consultée en avril 2021). Au moment de l'enquête de terrain, les personnes responsables du cégep étaient en attente de leur demande de subvention à ce programme et misaient sur cette aide financière pour structurer et améliorer l'offre de service en matière d'AÉFE. Ce programme n'est pas évoqué dans les sources d'information que nous avons recueillies auprès de l'université.

La première stratégie d'AÉFE mise en œuvre par le centre en est une de reconnaissance du statut de parent-étudiant. Cette stratégie est jugée prioritaire par la politique d'AÉFE du centre. Dès l'inscription de tout parent, celui-ci se voit reconnaître le statut de parent-étudiant par le CEA. Ce statut est inscrit dans le dossier de la personne étudiante. Au moment de son inscription, celle-ci reçoit un document l'informant des différents services offerts par le CEA, notamment ceux touchant l'AÉFE. L'attribution du statut de parent-étudiant dans le registre du CEA favorise la transmission des informations sur les services qui concernent ce groupe spécifique. De plus, avec le recueil de l'information sur le statut de parent-étudiant, le CEA peut tenir à jour ses statistiques sur cette population.

Une deuxième stratégie d'AÉFE implantée par le CEA est un horaire de rattrapage afin de respecter le ratio d'absences acceptées. Comme il est fréquent pour les parents-étudiants du CEA de devoir s'absenter pour des raisons familiales (cours, santé, suivi scolaire de l'enfant, etc.), ceux-ci bénéficient d'une plage horaire afin de rattraper les heures d'absence en classe et d'obtenir le soutien d'une personne enseignante. Ainsi, les parents-étudiants qui ont manqué des heures de cours pendant la semaine peuvent poursuivre leur formation en classe selon cet horaire sans être pénalisés.

Il faut savoir que le retour aux études en FGA se fait, pour un grand nombre de parents-étudiants, avec le soutien d'une mesure d'incitation d'Emploi-Québec. Comme commanditaire de la formation, cette instance pose un certain nombre de contraintes aux personnes étudiantes, notamment concernant leur présence en classe. Or, en analysant la situation spécifique des parents-étudiants, les responsables du CEA ont constaté une iniquité à l'égard de ceux-ci, puisque les règles d'assiduité d'Emploi-Québec sont appliquées de la même façon pour toutes et tous, sans égard à la situation familiale des parents-étudiants. Cette situation désavantage disproportionnellement les parents-étudiants qui doivent souvent s'absenter pour des raisons liées à la famille, contrainte que n'ont pas les personnes étudiantes qui ne sont pas parents. Une troisième stratégie d'AÉFE a donc été intégrée à la politique du centre pour collaborer avec les agents d'Emploi-Québec. Comme l'indique cette politique, la collaboration porte sur la sensibilisation des agents aux réalités des parents-étudiants et sur l'assouplissement des règles de participation, afin de les rendre équitables pour les parents-étudiants. Cette stratégie a donné lieu à des changements de pratique notables. Jusqu'au moment de l'élaboration de la politique d'AÉFE, deux règles d'assiduité étaient gérées dans le CEA, celle de l'établissement et celle imposée par Emploi-Québec aux étudiants subventionnés. À la suite de la stratégie de collaboration entre le CEA et les agents d'Emploi-Québec, la gestion des règles d'assiduité est devenue l'entière responsabilité du centre, de sorte qu'il a pu instaurer les assouplissements souhaités par souci d'équité envers les parents-étudiants.

Les autres stratégies d'AÉFE prévues par la politique étaient en cours d'implantation au moment de l'enquête ou avaient été retardées à cause des mesures sanitaires découlant de la pandémie de COVID-19. Au nombre de ces stratégies, on compte : l'attribution d'un local dédié aux parents-étudiants, afin qu'ils puissent dîner ensemble et se rencontrer; la

reconnaissance du temps requis pour les courses à la banque alimentaire; la mise en place d'une formation sur les habiletés parentales, formation reconnue comme un cours optionnel crédité pour l'obtention du diplôme d'études secondaires; la création d'ateliers sur des thèmes préoccupant les parents-étudiants (santé, nutrition, logement, finances personnelles, gestion du temps, habiletés parentales, violence conjugale, notamment); la création d'un comité de parents-étudiants (auquel sera éventuellement attaché un cours crédité pour reconnaître les apprentissages qui y sont faits); la création d'activités culturelles et sportives; la création d'activités d'échange de vêtements, de jouets et de livres d'enfants et la création d'un groupe de soutien sur Facebook.

6.4.4 Les défis de rejoindre les parents-étudiants

Il semble important de mentionner dans le présent rapport les défis, mentionnés par les responsables du cégep et de l'université, de rejoindre les parents-étudiants. À quelques reprises, ces responsables ont évoqué les difficultés de communiquer avec les parents-étudiants, que ce soit par le courriel, les réseaux sociaux ou sur un site internet. Il semble en effet très difficile de rejoindre les parents-étudiants de ces organisations lorsque vient le temps de diffuser l'information sur les services et activités en matière d'AÉFE : « *L'info, elle est partout, mais personne ne sait rien* », comme le dit une responsable.

Les responsables de ces deux organisations ont mentionné être déçues du nombre de personnes participantes qui se présentent à ces activités ou qui font appel aux services.

« Hameçonner notre clientèle, c'est dur aussi. Fait qu'il y a plein de besoins, mais comment les rejoindre ? C'est un éternel problème au SVE »; « Les parents-étudiants, on a beau faire toutes sortes de petites activités, ça ne marche pas, on ne les rejoint pas ».

Aussi, ces responsables formulent des propositions. Selon elles, l'établissement d'un registre des parents-étudiants dans leur organisation permettrait d'entrer directement en communication avec ce groupe pour lui faire connaître les services qui le concernent spécifiquement, de la même manière qu'il est possible de rejoindre directement d'autres groupes répertoriés (personnes étudiantes autochtones ou en situation de handicap).

« Il faut absolument savoir c'est qui [les parents-étudiants] pour pouvoir leur adresser de l'information. [...] Pour ne pas donner l'impression que c'est marginal un parent-étudiant. Tu sais, on voit les poussettes à [l'université], on pense qu'ils sont 4-5. Non ! Ils sont des milliers. Fait que, tu sais, ne serait-ce que de le rappeler, de les faire exister ».

Que l'organisation se dote d'une politique d'AÉFE est aussi considéré par ces responsables comme un moyen de reconnaître les parents-étudiants et la spécificité de leurs besoins. Une telle politique est vue comme un moyen de faire peser la responsabilité de la réponse à ces besoins sur l'ensemble de l'organisation plutôt que sur l'un de ses secteurs.

La présente étude ne permet pas de savoir si les défis soulevés ici relèvent d'un problème de communication ou d'accès à l'information, d'un problème lié à l'offre de service elle-même ou aux possibilités objectives pour les parents-étudiants de participer aux activités offertes. Cependant, les résultats rapportés ici pourraient servir de déclencheurs pour l'évaluation des stratégies dont se sont dotés le cégep et l'université étudiés, ou de toute organisation scolaire pour qui rejoindre les parents-étudiants représente un défi.

6.4.5 Les stratégies pendant la pandémie

Sans surprise, les stratégies institutionnelles d'AÉFE des trois organisations ont été déstabilisées dès le début de la pandémie de COVID-19 au Québec. Au moment où nous avons rencontré les personnes responsables de l'AÉFE au printemps (CEA, université) et à l'automne 2020 (cégep), ces trois organisations déployaient leurs stratégies à distance, pour celles qui pouvaient se concrétiser selon cette modalité.

Au CEA, la psychoéducatrice a pu communiquer avec des parents-étudiants pour vérifier s'ils avaient des besoins particuliers. Comme le dit la gestionnaire du centre : « cette crise-là, elle nous a pas mal pris par surprise, puis ça nous a pris un certain temps à nous organiser ». Selon elle, les directives ministérielles pour la FGA ont pris du temps à arriver, de sorte qu'il était difficile de savoir comment la formation allait se poursuivre, si la salle d'examen pouvait être rouverte et dans quelles conditions. Dans ce contexte, il était bien difficile de savoir comment maintenir le fonctionnement de l'enseignement modulaire individualisé jusqu'à la sanction des études qui vient avec la fin de chaque module. Cette situation n'a toutefois pas empêché tout le personnel du CEA de poursuivre l'enseignement et l'accompagnement des adultes à distance.

Les questions que nous avons posées aux responsables du CEA au sujet de l'AÉFE ont créé l'occasion de faire un retour réflexif sur les stratégies de l'organisation depuis le début de la pandémie : « *ça me fait réfléchir ta question [...]. Assurément, ça va peut-être être difficile pour eux [les parents-étudiants] de suivre la classe virtuelle ou l'accompagnement à distance [...]. C'est pas facile, là, avec l'enfant qui tourne autour* ». Il semble que la situation sanitaire et la nécessité de fournir une réponse rapide aux urgences aient fait oublier, pendant un court moment, la spécificité des besoins des parents-étudiants ayant de jeunes enfants à la maison.

Au cégep, le soutien aux parents-étudiants a migré vers les réseaux sociaux (Instagram, Facebook). « *On intervient à distance* », comme le dit la personne qui coordonne le soutien aux parents-étudiants dans cette organisation. Mais quant à savoir si cette modalité de soutien à distance pendant la pandémie est appropriée, l'une des responsables s'est montrée mitigée : « *est-ce que ça marche ? Là, écoute, je ne le sais pas. C'est trop tôt pour évaluer.* »

De la même manière, à l'université, le soutien aux parents-étudiants se concrétisait à distance au moment de l'entretien. Le comité de soutien aux parents-étudiants a continué de publier ses lettres d'information sur Facebook et de donner du soutien moral via cette

plateforme. Les SVE ont continué d'offrir les services psychosociaux et d'orientation à l'ensemble de la communauté étudiante : « *il y a encore de l'aide pour les gens qui en ont besoin* », comme le mentionne la responsable à qui nous avons parlé. Afin de favoriser une réponse de ces services adaptée à la spécificité des besoins des parents-étudiants pendant la crise sanitaire, cette personne, avec le soutien des services informatiques, a fait modifier le formulaire en ligne de demande de services. Celui-ci permet désormais aux parents-étudiants d'indiquer leur rôle parental et la nature du soutien demandé.

6.4.6 Synthèse des stratégies

Dans le cas du CEA, l'une des stratégies institutionnelles d'AÉFE mise en place est la stratégie *Ma place au soleil*, soit une mesure provinciale d'insertion sociale et professionnelle de jeunes parents sans diplôme du secondaire. Cette stratégie offre également de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'accompagnement psychosocial à ces parents-étudiants. Le CEA a aussi un partenariat établi avec un centre de la petite enfance (CPE) et offre un service de garde réservé exclusivement aux parents-étudiants. De plus, avec l'aide d'une subvention du ministère de la Famille visant l'élaboration de politiques d'AÉFE, le CEA a pu consulter les parents-étudiants pour ensuite mettre sur pied sa propre politique en tenant compte de leurs besoins. La première stratégie de cette politique est la reconnaissance du statut de parent-étudiant, dans le but de favoriser la transmission des informations et des services pouvant les concerner. Quelques autres stratégies avaient déjà été implantées au moment de l'enquête de terrain, mais d'autres avaient été mises sur la glace à cause de la pandémie de COVID-19. Il est à noter que ni le cégep ni l'université ayant participé à l'étude n'avaient une telle politique au moment de l'enquête.

Dans le cas du cégep, bien qu'il n'existe pas de politique visant les parents-étudiants en particulier, le soutien de cette population par rapport à l'AÉFE est l'une des stratégies à déployer pour atteindre l'objectif de réduction des obstacles à la réussite scolaire. Toutefois, plusieurs des stratégies mises en œuvre semblent être de l'ordre de l'expérimentation ou de l'essai et dépendre largement de l'initiative individuelle de la responsable de ces stratégies. Le cégep emploie une formule d'intervention par les pairs selon laquelle des personnes étudiantes sont recrutées pour offrir du soutien aux parents-étudiants selon les besoins exprimés par ceux-ci. Il est à noter que cette mesure ne vise pas exclusivement les parents-étudiants. Le cégep offre également un service de garde en CPE et quelques stratégies de dépannage financier.

Finalement, les services offerts par l'université sont sous la responsabilité des services à la vie étudiante. L'université offre plusieurs services de garde en CPE, dont un a été créé par et pour les personnes étudiantes de l'université. C'est le service à la vie étudiante qui supervise la plupart des stratégies d'AÉFE pour les parents-étudiants, sauf ceux offerts par le comité indépendant de soutien aux parents-étudiants. Ce comité défend les droits et les intérêts des parents-étudiants au sein de l'université. Ici aussi, les services dépendent

beaucoup de l'initiative de la personne responsable des stratégies d'AÉFE au sein de l'université. Cette personne travaille de concert avec le comité de soutien aux parents-étudiants.

6.5 LES SUGGESTIONS DES PARTICIPANTES

Les participantes et participants à cette recherche ont formulé des suggestions pour que les stratégies d'AÉFE soient améliorées dans leur organisation. Les mères-étudiantes et les personnes responsables de ces stratégies ont formulé des suggestions différentes.

6.5.1 Les suggestions des mères-étudiantes

Une bonification du soutien financier aux études fait partie des suggestions de toutes les mères-étudiantes qui ont participé à notre étude. L'argent pour payer les études et pour subvenir aux besoins de la famille est l'objet de leurs constantes préoccupations. Les mères-étudiantes du cégep ont suggéré une bonification du programme de prêts et bourses. Elles suggèrent notamment que les pensions alimentaires ne soient pas considérées dans le calcul du revenu pour déterminer l'aide financière octroyée pour les études. Comme le mentionne l'une de ces femmes, leurs besoins financiers vont au-delà de la seule couverture des frais liés aux études et doivent couvrir les besoins de leur(s) enfant(s). Ces participantes suggèrent aussi que ce programme autorise l'occupation d'un emploi à temps partiel sans subir de coupure sur l'aide financière reçue.

Les participantes du collégial ont suggéré une bonification du financement des organismes communautaires qui offrent des services facilitant l'AÉFE. Les participantes de la FGA ont aussi spécifiquement suggéré des services offrant du répit aux parents ou des activités culturelles ou sportives gratuites ou à faible coût pour les enfants. De plus, les participantes de la FGA ont spécifié que l'information sur ces services devrait être facile d'accès, sinon leur accès aux services des organismes est ardu. Enfin, les participantes suggèrent à leur institution qu'une plus grande attention soit accordée aux parents-étudiants et à l'attribution de ressources appropriées à la spécificité de leurs besoins. De la même manière qu'une grande attention et des ressources significatives sont accordées aux personnes étudiantes ayant des difficultés d'apprentissage, elles souhaitent un rehaussement des ressources appropriées pour les parents-étudiants.

6.5.2 Les suggestions des personnes responsables

Lors des entretiens avec les personnes responsables des stratégies d'AÉFE, celles-ci ont formulé des suggestions par rapport aux actions à mener par le gouvernement.

L'une de ces suggestions est d'inclure l'AÉFE au cœur du processus de décision et des actions de l'État et de leur financement pour favoriser l'accès équitable à l'éducation et à la formation des adultes, sans lequel le droit à l'éducation ne peut s'exprimer.

Une autre suggestion est que l'État s'engage davantage qu'il ne le fait présentement dans les stratégies d'AÉFE, afin d'éviter que celles-ci ne reposent que sur les initiatives locales. Aussi, cet engagement pourrait aller de pair avec une reconnaissance par l'État de la réalité des parents-étudiants. Cette reconnaissance, associée à des budgets conséquents, renforcerait le pouvoir d'action des organisations et réduirait leur dépendance aux bailleurs de fonds privés quand vient le temps de mettre en œuvre les stratégies d'AÉFE.

Les responsables du CEA suggèrent qu'Emploi-Québec assouplisse les règles de ses mesures de soutien aux études lorsqu'elles s'appliquent aux parents-étudiants. Ces responsables mentionnent qu'Emploi-Québec peut se fier à leur connaissance des réalités des parents-étudiants et des demandes d'accommodements concernant la participation à la formation. Selon ces responsables, reconnaître la spécificité des besoins des parents-étudiants en matière d'AÉFE est une question d'équité. Une application juste des règles n'est pas suffisante, car les besoins des parents-étudiants diffèrent de ceux des étudiantes et étudiants qui n'exercent pas de rôle parental. En ce sens, l'assouplissement des règles pour les parents-étudiants, notamment pour celles et ceux de jeunes enfants, est une manière de lever les obstacles institutionnels à la participation à la formation.

Les responsables du CEA souhaitent aussi plus de marge de manœuvre sur le plan de l'organisation scolaire et un élargissement de la reconnaissance et du financement, par le ministère de l'Éducation, des initiatives des milieux en matière d'AÉFE. Ces responsables voient, par exemple, que certaines formations qu'elles ont créées pour répondre aux besoins particuliers des parents-étudiants pourraient cadrer avec les orientations du nouveau programme d'études *Engagement vers sa réussite* et recevoir un financement conséquent. Mentionnons au passage que trois (EVR-5001, EVR-5002, EVR-5003) des cinq cours de ce programme (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) font référence à des objets d'apprentissage explicitement associés à l'AÉFE.

7 RECOMMANDATIONS

Les recommandations formulées au terme du présent rapport concernent l'AÉFE des parents-étudiants au cégep, à l'université ou à la formation générale des adultes. En ce sens, ces recommandations incluent les mères-étudiantes. Toutefois, le propos de certaines recommandations est centré sur ces femmes lorsqu'elles sont spécifiquement concernées.

Pour les parents-étudiants dont le parcours d'études est atypique, c'est-à-dire qui ne suit pas un régime d'études à temps plein du début à la fin de la participation à un même programme, il existe de nombreux enjeux d'équité pour favoriser l'accès aux études, la persévérance et la réussite d'un projet de formation. Il importe donc que les mesures d'AÉFE créées et mises en place portent sur les besoins réels des parents-étudiants et répondent à la diversité de leurs besoins et de leur situation, qui changent au fil du temps. De plus, à la suite des personnes autrices de certains travaux que nous avons recensés

(Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2016; Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail et al., 2004; Corbeil et al., 2011), nous souhaitons rappeler qu'une manière appropriée de répondre à la diversité des besoins serait de mettre en place, que ce soit à l'échelle de l'État, à celle des organisations scolaires ou à celle des employeurs, des mesures d'AÉFE découlant d'une analyse des besoins différenciée selon les sexes.

7.1 LES RECOMMANDATIONS POUR L'ÉTAT

La présente recherche formule une série de recommandations destinées à l'État québécois et à ses ministères. Elles concernent une loi-cadre en matière d'AÉFE et l'aide financière aux études.

7.1.1 Une loi-cadre en matière d'AÉFE

Étant donné que les mesures d'AÉFE s'additionnent sans grande cohérence ni vision d'ensemble, comme nous avons pu le constater par notre recherche et celles recensées, il serait nécessaire que l'État mette en place une loi-cadre visant à promouvoir et à soutenir l'AÉFE. Cette loi s'appliquerait tant au secteur privé qu'au secteur public et au parapublic. Par cette loi-cadre, l'État et ses ministères s'engageraient à promouvoir et à soutenir l'AÉFE dans tous les milieux d'études ou de travail, de sorte à réduire la disparité des stratégies mises en place d'un milieu à l'autre. Une vaste campagne de sensibilisation devrait accompagner la loi-cadre pour faire connaître les enjeux de l'AÉFE pour la société québécoise et les stratégies mises en place pour y répondre.

Une telle loi-cadre est d'autant plus d'actualité que la pandémie de COVID-19 a modifié, fort probablement durablement, les lieux, les temps et les pratiques où les études, la vie domestique et la vie professionnelle s'expriment. Là où ces lieux, temps et pratiques étaient assez nettement séparés, leurs frontières se sont rapidement estompées pendant la pandémie, de sorte que les besoins en matière d'AÉFE se sont immédiatement intensifiés et les stratégies pour y répondre sont devenues inévitables.

La loi-cadre obligerait les établissements d'enseignement et les milieux de travail à suivre des principes dans la mise en place des stratégies d'AÉFE, dont le principe phare d'équité. Parce que ce principe prend pour point de départ la reconnaissance de la diversité, il favorise l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie pour le plus grand nombre. Certains principes seraient d'ordre spécifique. On pense aux principes de :

- reconnaissance du statut des parents-étudiants et de leurs besoins particuliers;
- reconnaissance et financement de la contribution des organismes communautaires à l'AÉFE, notamment ceux offrant du répit aux mères-étudiantes ou des activités culturelles ou sportives gratuites ou à faible coût pour les enfants;

- reconnaissance et financement des initiatives locales des organisations scolaires en matière d'AÉFE.

D'autres principes auraient une portée universelle :

- élimination des inégalités entre les hommes et les femmes;
- incitation des pères à augmenter leur implication dans la vie familiale et dans le travail domestique;
- responsabilité collective des besoins de tous les types de familles et des individus qui en font partie;
- reconnaissance du caractère évolutif de ces besoins en même temps que chaque famille rencontre des changements au fil du temps.

7.1.2 L'aide financière aux études

L'aide financière aux études accordée doit correspondre aux coûts réels des frais de subsistance des parents-étudiants et permettre de réduire au minimum leur endettement. Pour les parents-étudiants, l'aide financière aux études sert non seulement à payer les frais associés aux études, mais également les dépenses associées au soutien familial. Aussi, il faudrait bonifier les montants versés aux parents-étudiants afin de leur permettre, ainsi qu'à leur(s) enfant(s) de vivre décemment.

Au premier chef, il faudrait cesser de comptabiliser les revenus de la personne conjointe dans le calcul de l'aide financière aux études. Il faudrait aussi cesser de comptabiliser la pension alimentaire et la rente de conjoint survivant et d'orphelin comme un revenu des parents-étudiants dans le calcul de l'aide financière aux études. De plus, il serait souhaitable d'augmenter le seuil du salaire qu'il est possible de gagner en occupant un emploi sans subir de pénalité dans le calcul de l'aide financière aux études.

D'autres sources de financement que l'aide financière aux études existent et gagneraient à être bonifiées. On pense aux bourses d'excellence dont l'accès pourrait être facilité pour les parents-étudiants à temps partiel. Les formulaires de demande de telles bourses devraient prévoir un espace pour permettre aux parents-étudiants d'évoquer l'impact de leurs responsabilités familiales sur leur trajectoire académique et les bénéficiaires susceptibles de résulter de l'octroi d'une bourse d'études.

7.2 LES RECOMMANDATIONS POUR LES ORGANISMES SCOLAIRES

Une réponse des organisations scolaires qui se veut cohérente et qui se donne une vue d'ensemble des besoins des parents-étudiants devrait passer par la création d'une politique organisationnelle d'AÉFE.

Pour modifier les pratiques à l'égard de l'AÉFE, il apparaît essentiel que les organisations scolaires se dotent d'une politique interne en cette matière. Une telle politique inclurait la création d'un comité responsable de l'implantation des stratégies et de l'analyse des besoins d'AÉFE chez les parents-étudiants. La présente recherche et les travaux recensés suggèrent que cette politique se déploie en divers volets, portant notamment sur l'accès à l'information et la communication avec les parents-étudiants, sur la création de services de garde, sur la diversification des horaires de cours et des formules pédagogiques et sur la formation du personnel enseignant aux réalités des parents-étudiants.

7.2.1 L'accès à l'information et la communication avec les parents-étudiants

Notre recherche et les travaux recensés ont montré qu'il est difficile pour les organisations scolaires de communiquer avec les mères-étudiantes ayant participé à notre étude, et plus largement avec les parents-étudiants. Il s'agit de deux catégories d'étudiantes et d'étudiants qui semblent avoir peu accès à l'information associée à l'AÉFE dans leur organisation scolaire, ce qui rend difficile l'accès aux services qu'elle offre en cette matière.

Étant donné cette difficulté, il serait souhaitable que les organisations scolaires tiennent un registre des parents-étudiants et reconnaissent officiellement leur statut, de la même manière qu'elles le font pour d'autres catégories de personnes étudiantes. Ce registre faciliterait la communication avec ce groupe spécifique et la diffusion des informations et des services touchant l'AÉFE. Par exemple, les organisations scolaires pourraient faire la promotion de leurs services (services de garde, salles d'allaitement, groupe de soutien, aide financière aux études, ateliers thématiques, etc.) auprès des parents-étudiants et leur en faciliter ainsi l'accès.

L'accès à l'information sur l'AÉFE peut aussi passer par d'autres canaux que les communications institutionnelles. Par exemple, la création d'un réseau de soutien des parents-étudiants ou d'un lieu de rencontre au sein de l'organisation peut faciliter l'accès à l'information sur les services d'AÉFE. Les mères-étudiantes que nous avons rencontrées ont effectivement exprimé le besoin de se trouver entre pairs, de dîner ensemble et de s'entre-aider. Là où un tel réseau de soutien était organisé au moment de notre enquête de terrain, soit dans le centre d'éducation des adultes et dans l'université, les parents-étudiants ont été en mesure d'évoquer certains de ces services et semblaient plus à même de faire connaître leurs besoins spécifiques à l'administration. Une autre stratégie pourrait être de faire régulièrement des groupes de discussion avec les parents-étudiants de manière à connaître leurs besoins spécifiques en matière d'AÉFE, mais aussi à diffuser auprès d'eux l'information sur les services offerts par l'organisation ou ses partenaires en cette matière.

7.2.2 Le renforcement des services de garde

Le renforcement ou la création de services de garde à coût modique figure certainement au premier chef des besoins des parents-étudiants de jeunes enfants lorsque vient le temps d'articuler leurs études avec la vie familiale, voire avec un emploi. Si ces services peuvent se trouver en quantité suffisante sur les lieux où les parents-étudiants suivent leurs cours, l'AÉFE s'en trouve d'autant facilitée. De plus, si les services de garde dans les organisations scolaires ne peuvent pas être exclusivement réservés aux parents-étudiants, il serait important qu'un nombre suffisant de places soient réservées pour leur(s) enfant(s).

La présente recherche et les travaux recensés montrent l'importance que l'horaire des services de garde soit souple et s'adapte à l'horaire atypique et souvent variable des parents-étudiants, par exemple en répondant aux besoins de gardiennage lorsque les parents-étudiants ont des cours du soir ou de fin de semaine. Pour répondre à ce besoin de souplesse, faire cohabiter les services d'une garderie avec ceux d'une halte-garderie, caractérisée par la prise en charge des soins des enfants pendant une courte durée ou de manière ponctuelle, pourrait être une avenue à explorer par les organisations scolaires. Toujours sur le plan des horaires, comme les cours s'interrompent en grande majorité pendant l'été, il serait important que les parents-étudiants puissent conserver la place de leur(s) enfant(s) en garderie pendant cette période.

7.2.3 La diversification du régime d'études

La diversification des horaires et du régime d'études peut faciliter l'AÉFE des parents-étudiants. Ce semble être cette diversification qui facilite le choix d'un horaire ou d'un régime d'études adapté à leurs contraintes de temps familiales ou professionnelles. Par conséquent, il importe que les organisations scolaires diversifient les horaires et offrent des cours de jour comme des cours de soir ou de fin de semaine, ou encore donnés selon un horaire intensif.

Par ailleurs, pour la FGA il semble relativement simple d'envisager un horaire de rattrapage, sur l'heure du midi ou un après-midi par semaine. Ainsi, les parents-étudiants qui auraient manqué des heures de cours pendant la semaine pour des raisons familiales ou autres pourraient reprendre le temps de formation manqué.

La possibilité de choisir entre un régime d'études à temps plein ou à temps partiel semble aussi jouer en faveur de la participation aux études des parents-étudiants. Aussi, il serait souhaitable que les organisations scolaires offrent les deux régimes d'études pour le plus grand nombre possible de leurs programmes.

7.2.4 La diversification des formules pédagogiques

De la même manière que la diversification des horaires et du régime d'études peut faciliter l'AÉFE des parents-étudiants, la diversification des formules pédagogiques peut agir en sa faveur. Offrir davantage d'options de cours à distance aiderait les parents-étudiants à choisir des cours qui leur permettraient de réduire leur temps de déplacement et d'adapter leur horaire d'étude à leurs contraintes individuelles.

Les trois ordres d'enseignement touchés par la présente étude ont des structures organisationnelles d'enseignement à distance : Cégep à distance pour le collégial, TÉLUQ pour l'universitaire et la SOFAD pour la formation générale des adultes. Ces structures, en plus des programmes qu'elles ont développés, pourraient bonifier la concertation avec les organisations scolaires pour que les alternatives à l'enseignement exclusivement en présence soient renforcées, soit en augmentant le nombre de programmes permettant de suivre des cours en présence et d'autres à distance.

7.2.5 La formation du personnel enseignant

Sur l'un des volets de l'AÉFE se trouve le personnel enseignant, qu'il importe de sensibiliser et de mobiliser par rapport aux besoins spécifiques des parents-étudiants. Pour y arriver, l'une des options serait que les organisations scolaires informent et forment le personnel enseignant au sujet des réalités des parents-étudiants et de la spécificité de leurs besoins en matière d'AÉFE. Ainsi formé, le personnel enseignant sera plus à même de comprendre les raisons derrière les demandes d'accommodements des parents-étudiants et d'y répondre favorablement, que ce soit en proposant des formules d'enseignement alternatives aux formules de groupe ou en adaptant les échéanciers des travaux.

7.3 LES RECOMMANDATIONS POUR LES EMPLOYEURS

Pour les parents-étudiants, il importe que les employeurs offrent à la fois une flexibilité et une stabilité d'horaire, en plus d'offrir la possibilité de s'absenter lorsqu'un imprévu d'ordre familial survient.

Le gouvernement devrait mettre en place des stratégies de travail qui faciliteraient l'AÉFE, notamment une réduction du temps de travail, l'autorisation de faire du télétravail, la semaine de quatre jours sans perte de salaire ou d'avantages sociaux, l'utilisation de banques d'heures accumulées, les congés payés pour des obligations familiales, les congés sans solde, les congés autofinancés, l'affichage de l'horaire de travail au moins une semaine à l'avance et le droit de refuser les heures supplémentaires. Ces stratégies pourraient être inscrites dans la loi sur les normes du travail.

Pour changer les comportements et les mentalités et bouleverser la culture organisationnelle dans les milieux de travail où elle laisse peu de marge à l'AÉFE, il serait important que les employeurs innovent et prennent en compte les nouveaux besoins des personnes employées en cette matière. Ainsi, les employeurs pourraient faire participer les travailleuses et travailleurs à la réflexion sur l'organisation du temps de travail afin de trouver des aménagements qui leur permettent de mieux concilier les responsabilités professionnelles, la vie familiale et les études. Dans le même ordre d'idée, il serait souhaitable de développer des programmes de sensibilisation des employeurs aux enjeux de l'AÉFE des parents-étudiants.

Enfin, pour des raisons d'équité entre les milieux d'emploi, il importe de mentionner que l'État doit accorder une attention particulière au soutien offert aux petites et moyennes entreprises (PME), afin qu'elles répondent aux besoins des personnes employées en matière d'AÉFE. Ce soutien est nécessaire pour que les PME mettent en œuvre des stratégies d'AÉFE comparables à celles qui se concrétisent dans les grandes entreprises ou dans les secteurs public et parapublic. Il est aussi envisageable qu'avec le soutien de l'état, les PME puissent offrir des stratégies concurrentielles en misant sur la spécificité de leur réponse aux besoins d'AÉFE chez les adultes qu'elles emploient.

8 CONCLUSION

Si l'AÉFE concerne l'équilibre entre les exigences et les responsabilités relevant de sphères de vie différentes, c'est au moins partiellement parce que des sphères d'activité sont vécues (mais aussi étudiées et représentées) comme distinctes les unes des autres, comme si elles étaient séparées par des frontières imperméables. L'équilibre est recherché par la répartition des lieux et des temps (entre autres la durée) qu'il est possible de consacrer à l'une ou l'autre des sphères. Cette vision des choses n'est possiblement pas la même dans les sociétés ou les collectivités qui ont une conception holistique de la vie.

Dans les sociétés industrialisées et scolarisées, la séparation des sphères de vie a en bonne partie été rendue possible par la séparation des lieux physiques et des temps où les activités afférentes à une sphère de vie se concrétisent : étudier à l'école, réaliser le travail domestique à la maison, et les tâches professionnelles dans un lieu séparé. Par exemple, la forme scolaire des relations sociales d'apprentissage (Vincent *et al.*, 1994) est familière avec cette séparation des lieux et des temps associés à la sphère scolaire.

Cependant, les frontières entre les sphères de vie semblent de moins en moins nettes et de plus en plus interpénétrées. L'arrivée des technologies de l'information et de la communication a, entre autres, contribué au brouillage de ces frontières. La vie familiale ou personnelle peut désormais s'exprimer à l'école ou sur les lieux de l'emploi. Depuis un moment déjà, le télétravail a permis à plusieurs d'occuper leur emploi à la maison, en tout ou en partie.

La pandémie de COVID-19 a amplifié l'interpénétration des sphères de vie. Du jour au lendemain, des milliers de personnes étudiantes ont poursuivi leurs études ou continué leur emploi à la maison, de sorte que la vie domestique et les lieux et temps qui lui étaient réservés devaient s'articuler avec la vie scolaire, voire avec l'emploi, sans séparation nette entre les lieux et temps dédiés à chaque sphère. Pour les parents-étudiants, cette nouvelle réalité est devenue un véritable casse-tête.

Alors que notre étude a été pensée à partir d'outils conceptuels qui représentent l'articulation de sphères de vie relativement distinctes, notre enquête de terrain a été conduite dans un contexte pandémique où ces sphères étaient presque totalement imbriquées chez les mères-étudiantes que nous avons rencontrées. Aussi, cette étude interpelle la communauté de recherche et les personnes actrices ou décideuses à réviser, tant sur le plan de la recherche que sur le plan des actions à mener, les manières de penser l'AÉFE et les outils pour la saisir. À cause du monde changeant dans lequel nous vivons, cette étude est aussi une invitation à continuellement examiner comment l'AÉFE se manifeste et se transforme au fil du temps et dans tous les segments de la population.

9 ANNEXE 1 – QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

RECHERCHE : STRATÉGIES DE CONCILIATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE POUR LES PERSONNES ÉTUDIANTES (M1)

Version 1.1 – 2020-03-26

Groupes 1 ET 2

À quelle identité de genre vous associez-vous ? _____

Quel âge avez-vous ? ____

A. Avez-vous le statut de membre d'une communauté des Premiers Peuples ?

___ oui ___ non

B. Êtes-vous née au Québec ?

___ oui ___ non

C. Êtes-vous née au Canada ?

___ oui _____ non Précisez l'année d'arrivée au Canada _____

Êtes-vous née au Québec ?

___ oui _____ non Précisez l'année d'arrivée au Canada _____

D. Appartenez-vous à une communauté culturelle (exemples : haïtienne, algérienne, rwandaise, chilienne, chinoise, autre) ?

___ oui Si oui, précisez laquelle ou lesquelles ? _____

___ non

E. Si vous êtes née hors du Canada, quel est votre pays d'origine : _____

G. Si vous êtes né hors du Canada, quel est votre statut au pays ?

citoyenneté canadienne

résidence permanente. Date de l'obtention de la résidence permanente _____

statut de réfugié ? Date d'obtention du statut de réfugié _____

H. Vous identifiez-vous comme faisant partie d'une/de minorité(s) ?

oui. Si oui, précisez laquelle ou lesquelles ? _____

non

ÉTUDES

Groupe 1 – Recevez-vous des prêts et bourses pour les études ? oui non

Groupe 2 – Recevez-vous le soutien d'Emploi Québec pour les études oui non

Où êtes-vous rendu dans votre programme d'études environ ?

début bien amorcé milieu fin

Avez-vous déjà interrompu vos études dans le programme que vous suivez actuellement ?

oui non

Si oui, 1 fois 2 fois 3 fois plus de trois fois

Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez terminé ?

Groupe 1 – Cégep et université

secondaire collégial universitaire

Groupe 2 – Formation générale des adultes

alphabétisation présecondaire

secondaire 1 sec. 2 sec. 3 sec. 4 sec. 5

Combien de cours avez-vous à votre horaire et quel est le nombre d'heures hebdomadaire par cours selon l'horaire de l'école ?

___ cours 1 ___ nombre d'heures hebdomadaires
___ cours 2 ___ nombre d'heures hebdomadaires
___ cours 3 ___ nombre d'heures hebdomadaires
___ cours 4 ___ nombre d'heures hebdomadaires
___ cours 5 ___ nombre d'heures hebdomadaires
___ cours 6 ___ nombre d'heures hebdomadaires

FAMILLE

Assumez-vous un rôle de parent responsable d'un ou de plusieurs enfants ?

___ oui ___ non

Si oui, quel est l'âge de chaque enfant ?

___ enfant 1 ___ enfant 2 ___ enfant 3 ___ enfant 4

Prenez-vous soin d'un proche au quotidien (autre qu'un enfant) ?

___ oui ___ non

Quel est l'âge du proche dont vous prenez soin ?

___ âge

Combien d'adultes vivent dans votre logement ?

___ nombre

Combien d'enfants vivent dans votre logement ?

___ nombre

Vivez-vous avec votre conjoint ou votre conjointe dans votre logement ?

___ oui ___ non

Vivez-vous à proximité du transport en commun ?

___ oui ___ non

Quel transport utilisez-vous le plus souvent pour aller à l'école ou au travail ?

___ transport en commun

___ automobile

___ transport actif (vélo, marche, etc.)

EMPLOI

Occupez-vous un emploi ?

___ oui ___ non

Si oui, à temps plein ___ ou à temps partiel ___ ?

Si oui, combien d'heures avez-vous travaillé la semaine dernière ?

___ nombre d'heures

Merci pour votre collaboration !

10 ANNEXE 2 – GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION

RECHERCHE : STRATÉGIES DE CONCILIATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI GUIDE DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES PERSONNES ÉTUDIANTES (M2)

Version 1.2 – 2020-05-16

Groupes 1 ET 2

Introduction

- Accueil des personnes étudiantes
- Après l'accueil et avant le début de l'enregistrement, aborder les éléments suivants avec les personnes étudiantes :
 - rappel du résumé de la recherche, de ses objectifs et de ses méthodes
 - rappeler la préservation de l'anonymat et de la confidentialité
 - rappeler la durée approximative de la rencontre, environ 2h30 en tout
 - nommer le thème traité lors du groupe de discussion (les besoins concernant la conciliation des études avec la famille et l'emploi)
 - mentionner aux personnes étudiantes qu'elles peuvent dire si elles ne veulent pas répondre à une question ou aborder un thème et qu'en cas d'inconfort provoqué par un sujet, elles peuvent en parler dans un local séparé avec la chercheuse externe
 - comme il n'est pas possible de garantir l'anonymat des personnes participantes au groupe de discussion, leur demander de préserver la confidentialité des propos échangés en ne les répétant pas après leur participation.
 - demander aux personnes étudiantes si elles ont des questions sur la recherche, leur laisser du temps pour les poser et y répondre
 - demander aux personnes qui acceptent de participer au groupe de discussion de signer le formulaire de consentement
 - recueillir les formulaires signés
 - demander aux personnes participantes de remplir le questionnaire sociodémographique (M1)
 - remettre la compensation à chaque personne participante
- Commencer l'enregistrement ici.

QUESTIONS AU GROUPE

Nous souhaitons connaître vos besoins quand vient le temps de concilier vos études avec vos responsabilités familiales ou un emploi.

- Comment faites-vous pour concilier les études avec la famille ou l'emploi ?
 - RELANCES
 - Qu'est-ce qui facilite votre conciliation études-famille-emploi

- sur le plan de la famille ?
 - sur le plan de l'emploi ?
 - sur le plan des études ?
 - Vous mentionnez... (revenir sur aspects touchant la famille, puis l'emploi et les études)
 - Si vous voulez, nous aimerions que vous nous parliez d'exemples de situations où c'est arrivé ?
 - Qu'est-ce qui a nui à la conciliation
 - sur le plan de la famille ?
 - sur le plan de l'emploi ?
 - sur le plan des études ?
 - Vous mentionnez... (revenir sur aspects touchant la famille, puis l'emploi et les études)
 - Si vous voulez, pouvez-vous nous parler d'exemples de situations où c'est arrivé ?
 - Qui a la principale charge des enfants et du logement ?
 - Avez-vous des personnes dans votre réseau familial ou proches de vous sur lesquelles vous pouvez compter pour concilier les études avec la famille ou l'emploi ? Qui sont ces personnes ? Quel genre d'aide vous donnent-elles ?
- Maintenant, nous aimerions approfondir sur ce qui faciliterait la conciliation études-famille-emploi
 - sur le plan de la famille ?
 - sur le plan de l'emploi ?
 - sur le plan des études ?
 - Y a-t-il des services ou ressources que vous utilisez dans votre établissement scolaire [remplacer établissement scolaire par : cégep, université ou centre, selon le groupe rencontré] pour concilier les études, avec la famille ou l'emploi ?
 - RELANCES
 - Lesquelles ?
 - Comment ces ressources répondent-elles à vos besoins de conciliation
 - sur le plan de la famille ?
 - sur le plan de l'emploi ?
 - sur le plan des études ?
 - Les utilisez-vous souvent ?
 - Vous mentionnez... (revenir sur l'utilisation d'une ressource touchant la conciliation études-famille-emploi)
 - Si vous voulez, pouvez-vous nous parler d'une situation où vous avez utilisé cette ressource ?
 - Y a-t-il des services ou ressources que vous utilisez dans la communauté pour concilier les études, avec la famille ou l'emploi ?

- RELANCES
 - Lesquelles ?
 - Comment ces ressources répondent-elles à vos besoins de conciliation
 - sur le plan de la famille ?
 - sur le plan de l'emploi ?
 - sur le plan des études ?
 - Les utilisez-vous souvent ?
 - Vous mentionnez... (revenir sur l'utilisation d'une ressource touchant la conciliation études-famille-emploi)
 - Si vous voulez, pouvez-vous nous parler d'une situation où vous avez utilisé cette ressource ?
- Lorsque vous étudiez, vous arrive-t-il d'écrire ou de lire pour faire une tâche liée à vos responsabilités familiales ou en emploi ?
 - RELANCES
 - Si vous voulez, pouvez-vous nous parler d'un exemple d'une situation où c'est arrivé ?
 - Dans quelles situations diriez-vous
- Pensez-vous à des règlements de votre organisme scolaire [remplacer établissement scolaire par : cégep, université ou centre, selon le groupe rencontré] qui facilitent votre conciliation études-famille-emploi ?
 - RELANCES
 - Lesquelles ?
 - Si vous voulez, pouvez-vous nous dire comment ce règlement [revenir sur un règlement nommé] vous aide à concilier études, famille et emploi ?
- Pensez-vous à des règlements de votre organisme scolaire [remplacer établissement scolaire par : cégep, université ou centre, selon le groupe rencontré] qui nuisent à votre conciliation études-famille-emploi ?
 - RELANCES
 - Lesquelles ?
 - Si vous voulez, pouvez-vous nous dire comment ce règlement [revenir sur un règlement nommé] vous aide en quoi ce règlement ne vous aide pas à concilier études, famille et emploi ?

Avez-vous des suggestions qui pourraient faciliter la conciliation entre vos études et vos autres occupations ? Ces suggestions pourraient s'adresser autant aux individus qu'aux institutions comme votre établissement scolaire qu'aux décideurs politiques.

** Le bloc de questions qui suit est traité uniquement avec les parents aux études. Les personnes étudiantes qui n'assument pas de rôle parental quittent le groupe de discussion.*

Maintenant, nous allons aborder la conciliation avec les milieux scolaires ou de garde de vos enfants ?

- Quelles sont les tâches qui vous demandent du temps par rapport à ses milieux ? (...laisser venir les réponses et ensuite rajouter : En incluant, les lunchs, le transport, les devoirs, les leçons, les dessins, les communications, les conflits, les bons moments, autres...)
 - RELANCES
 - Environ combien de temps par jour passez-vous à la gestion du milieu scolaire ou de garde de vos enfants ?
 - Vous mentionnez... (revenir sur des éléments touchant le temps et la communication)
 - Si vous voulez, nous aimerions que vous nous parliez d'exemples de situations où c'est arrivé ... ? (avec des éléments qui ou les participants on parlé de temps ou de communication)
 - Comment vous sentez-vous face au temps que vous utilisez pour le milieu de garde ou l'école de vos enfants ?
 - Si vous voulez, nous aimerions que vous nous parliez d'exemples de situations où c'est arrivé ... ? (avec des éléments qui ou les participants ont parlé de temps ou de communication)
- Nous aimerions que vous nous décriviez comment se déroulent les communications avec le milieu de garde ou le milieu scolaire de votre enfant.
 - RELANCES
 - Quels sont les modes de communication que vous privilégiez ? Pourquoi et comment ?
 - Quelles sont les informations que vous aimez recevoir ? Si vous voulez, nous aimerions que vous nous parliez d'exemples de situations où c'est arrivé ?
 - Quelles sont les informations que vous trouvez superflues ? Si vous voulez, nous aimerions que vous nous parliez d'exemples de situations où c'est arrivé ... ?

Avant de finir, y a-t-il autre chose que vous voudriez dire à propos de votre conciliation études-famille-emploi ?

Conclure le groupe de discussion en remerciant les personnes participantes. Leur mentionne que le rapport de recherche sera remis à l'organisme scolaire [remplacer établissement scolaire par : cégep, université ou centre, selon le groupe rencontré] qu'elles fréquentent. Rappeler que leur anonymat et la confidentialité des informations personnelles sont garantis. Mentionner aussi que le rapport sera disponible sur le site de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et la page promotionnelle du chercheur responsable. Saluer les personnes. Arrêter l'enregistrement.

11 ANNEXE 3 – SCHÉMA DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

RECHERCHE : STRATÉGIES DE CONCILIATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI

SCHÉMA DE L'ENTRETIEN INDIVIDUEL SEMI-DIRIGÉ AVEC LA PERSONNE RESPONSABLE DES SERVICES DE CONCILIATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI (M3)

Version 1.1 – 2020-04-28 (version avec ajout de questions sur le contexte COVID-19)

Groupes 3

Introduction

- Accueil de la personne
- Après l'accueil et avant le début de l'enregistrement, aborder les éléments suivants avec les personnes étudiantes :
 - rappel du résumé de la recherche, de ses objectifs et de ses méthodes
 - rappeler la préservation de l'anonymat et de la confidentialité
 - rappeler la durée approximative de l'entretien, environ 1h00 en tout
 - nommer les thèmes traités lors de l'entretien (les stratégies institutionnelles concernant la conciliation des études avec la famille et l'emploi, incluant dans le contexte actuel de COVID-19)
 - mentionner à la personne qu'elle peut dire si elle ne veut pas répondre à une question ou aborder un thème
 - demander à la personne si elle a des questions sur la recherche, lui laisser du temps pour les poser et y répondre
 - demander à la personne de signer le formulaire de consentement
 - recueillir le formulaire signé
- Commencer l'enregistrement ici.

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Nous souhaitons connaître les stratégies que votre institution [nommer le cégep, l'université ou le centre d'éducation des adultes] met habituellement en œuvre concernant la conciliation études-famille-emploi [hors contexte COVID-19].

- Si vous voulez, pouvez-vous nommer ces stratégies et les présenter ?
- Quel est le contexte (passé) qui a amené votre institution [nommer le cégep, l'université ou le centre d'éducation des adultes] à se doter de ces stratégies ?
 - RELANCES
 - Quelles sont les situations qui ont influencé la création de ces stratégies ou des services associés
 - Comment se sont structurés ces stratégies et services ?
 - Vous mentionnez... (revenir sur un service de conciliation touchant la famille, puis l'emploi et les études)

- Si vous voulez, nous aimerions que vous nous parliez du contexte de mise en œuvre de ce service ?
 - Relancer sur celui touchant
 - la famille
 - l'emploi
 - les études
- Si vous voulez, pouvez-vous nous dire comment ces stratégies ont pu continuer d'être appliquées, le cas échéant, au début du contexte de la COVID-19 ?
- Certaines de ces stratégies ont-elles pu être adaptées depuis le début de cette crise ?
 - Comment l'institution s'y est-elle prise ? Quelle a été la réponse institutionnelle à la crise sur le plan des stratégies de conciliation études-famille-emploi ?
- Si vous voulez, pouvez-vous nous dire comment les stratégies de conciliation études-famille-emploi sont appelées à changer ou à s'adapter aux besoins ou aux réalités des étudiantes et étudiants de votre institution [nommer le cégep, l'université ou le centre d'éducation des adultes] ?
 - RELANCES
 - Parmi les changements ou adaptations anticipés, une stratégie ou un service de conciliation études-famille-emploi est-il jugé prioritaire par votre institution [nommer le cégep, l'université ou le centre d'éducation des adultes] ? Pouvez-vous nous en parler ?
- Qu'est-ce qui aiderait votre institution [nommer le cégep, l'université ou le centre d'éducation des adultes] à bonifier ses stratégies ou services en matière de conciliation études-famille-emploi ?
 - RELANCES
 - Relancer sur les stratégies ou services touchant spécifiquement
 - la famille
 - l'emploi
 - les études
- Avant de finir, avez-vous des suggestions qui pourraient faciliter la mise en place de mesures de conciliation par votre établissement ? Ces suggestions pourraient s'adresser autant aux individus qu'aux institutions et aux décideurs politiques.

Conclure l'entretien en remerciant la personne participante. Lui mentionner que le rapport de recherche sera remis à l'institution scolaire [nommer le cégep, l'université ou le centre d'éducation des adultes]. Rappeler que son anonymat et la confidentialité des informations personnelles sont garantis. Mentionner aussi que le rapport sera disponible sur le site de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et la page promotionnelle du chercheur responsable. Saluer la personne.

Arrêter l'enregistrement. Saluer la personne.

12 ANNEXE 4 – ARBORESCENCE DE CONTENU

Arborescence de contenu – ARTICULATION ÉTUDES-FAMILLE-EMPLOI (V3.2)

Cette arborescence de contenu fait suite à l'analyse préliminaire conduite à l'été 2019 dans le cadre de la recension réalisée pour le projet intitulé Stratégies d'articulation études-famille-travail pour favoriser l'éducation des adultes – ARTICULATION (Mercier et Brossard, 2019). Cette arborescence reprend les mêmes six branches maîtresses (rubriques). Toutefois, elle les raffine et en ajoute deux nouvelles en vue d'atteindre l'objectif 1 de la recherche financée par le PAFARC, volet 2 (Programme d'aide financière à la recherche et à la création. Recherche dans le cadre des services aux collectivités). L'objectif 1 de cette recherche est d'approfondir l'analyse du corpus des textes scientifiques recensés sur les études et leur articulation avec la sphère de la famille ou celle de l'emploi. Le matériel textuel sera codé et analysé avec le logiciel d'aide à l'analyse qualitative QSR-NVivo (version 12). Voici huit branches maîtresses (rubriques) de l'arborescence de contenu révisée. L'expression entre crochets est la formule courte reprise dans l'arborescence de NVivo.

1. Définition de l'AÉFE [Définition AÉFE]
2. Groupes en situation de précarité [Précarités]
3. Situations de besoins en matière d'AÉFE [Besoins-Pers]
4. Préoccupations des institutions scolaires pour l'AÉFE [Préoccup-Inst]
5. Stratégies institutionnelles d'articulation études-famille-emploi (AÉFE) [Strat-Inst]
6. Lecture et écriture dans l'AÉFE [Lect-Écrit]
7. Temporalités institutionnelles et rapport individuel au temps associé à l'AÉFE [Temps]
8. Matériel autre [*Autre]

Le matériel sera codé directement dans chaque branche maîtresse. Des sous-branches ou des branches additionnelles pourront être créées selon la pertinence du contenu qui, sans correspondre aux rubriques prédéfinies, contribue à l'atteinte des objectifs de la recherche ou aux besoins de connaissances de l'ICÉA en matière d'articulation études-famille-emploi. La technique de codage étroit (narrow coding) (Bourdon, 2002) sera appliquée au matériel (un court extrait, une phrase max). Cette technique est appropriée étant donné que le logiciel NVivo permet de repérer, en un clic, la source du matériel et le matériel entourant celui codé.

Arborescence de contenu

1. [Définitions AÉFE] : Ne rien coder ici. Tout matériel se rapportant à une définition d'un concept de la recherche. Ajouter un nœud chaque fois qu'un concept et sa définition sont repérés dans le matériel analysé.

1.1. [AÉFE] : Coder ici tout matériel contenant une définition de l'AÉFE.

1.2. [Famille] : Code ici tout matériel afférent à une définition de la notion de famille.

2. [Précarités] : Ne rien coder ici. Tout matériel se rapportant aux situations de précarité pouvant être associées à l'AÉFE.

2.1. [Situation de précarité] : Coder ici tout matériel se rapportant aux facteurs structureaux qui créent des situations de précarité et pouvant être associé à l'AÉFE, notamment chez les personnes ou groupes vivant de l'insécurité et de l'incertitude (autochtones, femmes, immigrantes, handicapées, judiciarisées, non diplômées, par exemple). Ce matériel traite explicitement des facteurs structureaux.

2.2. [Situation de besoin] : Coder ici le matériel afférent à toute situation de besoin pouvant être associé à l'AÉFE, soit toute situation créant, concrètement, un écart entre la condition d'une

personne sur le plan des études, la vie familiale ou professionnelle et les critères requis pour atteindre une condition minimale d'équilibre entre ces sphères. Ce matériel ne traite pas des facteurs structureaux. Il s'agit des situations rapportées par les institutions ou par la recherche. *Note : Au cours du codage, cette rubrique s'est révélée difficile à saisir au regard du matériel empirique. Il était difficile de saisir l'écart entre la condition d'une personne et les critères ou normes définissant une condition minimale d'équilibre à atteindre. La notion de besoin paraît particulièrement difficile à saisir empiriquement. En janvier 2021, suite à la rédaction des trois mémos sur les perceptions des participantes sur leurs conditions matérielles et sociales d'articulation études-famille-emploi (voir rubrique suivante), huit thèmes afférents à cette catégorie ont été dégagés par Louise. Ils ont ensuite été associés aux besoins des participantes en cette matière. La définition usuelle de la notion de besoin semble provisoirement satisfaisante pour atteindre l'objectif 1 de la recherche : exigences de la vie sociale, état d'insatisfaction ou perception des éléments considérés comme nécessaires au bien-être.

3. [Perceptions des conditions mat-soc] : Coder ici le matériel afférent aux perceptions des adultes relativement à leurs conditions matérielles ou sociales d'AÉFE. Les résultats doivent relever des personnes adultes, individus ou groupes. Leurs besoins en matière d'articulation proviennent des exigences de la vie sociale, d'un état

d'insatisfaction ou de leur perception des éléments considérés comme nécessaires à leur bien-être et à celui de leur enfant.

3.1. [Réseau de soutien] : Coder ici tout matériel où la personne réfère à son réseau de soutien qui joue sur l'AÉFE, sauf le soutien institutionnel (mots clés : famille, famille, amis, communauté, etc.).

3.2. [Situation familiale ou de couple] : Coder ici tout matériel où la personne réfère à sa situation familiale ou de couple qui joue sur l'AÉFE, sauf le matériel référent explicitement au soutien du réseau codé en 3.1.

3.3. [Santé et santé mentale] : Coder ici tout matériel où la personne réfère à sa santé ou à sa santé mentale qui joue sur l'AÉFE.

3.4. [Enfant(s)] : Coder ici tout matériel où la personne réfère à la présence de ses enfants qui joue sur l'AÉFE.

3.5. [Exigences scolaires] : Coder ici tout matériel où la personne réfère aux exigences scolaires (quantité de travail, échéanciers, etc.) qui jouent sur l'AÉFE.

3.6. [Politiques et services] : Coder ici tout matériel où la personne réfère aux politiques ou services publics qui jouent sur l'AÉFE, sauf les suggestions ou recommandations formulées par la personne à ce sujet (rubrique 8).

3.7. [Accès à l'information sur les politiques et services] : Coder ici tout matériel où la personne réfère à l'information difficilement accessible sur les services en matière d'AÉFE.

3.8. [Emploi] : Coder ici tout matériel où la personne réfère à un emploi qui joue sur l'AÉFE.

4. [Préoccup-Inst] : Ne rien coder ici. Tout matériel se rapportant aux préoccupations (insécurité, inquiétudes, souci) des institutions scolaires pour l'AÉFE.

4.1. [Plan-Trav] : Coder ici tout matériel se rapportant à une traduction concrète de ces préoccupations dans le plan de travail ou plan d'action d'une institution scolaire. La préoccupation doit être explicitement présente dans le plan de travail ou le plan d'action de l'institution.

5. [Strat-Inst] : Coder ici tout matériel se rapportant aux stratégies ou mesures institutionnelles mises en place par les institutions scolaires en matière d'AÉFE.

5.1. [Strat-Éva] : Tout matériel se rapportant spécifiquement au résultat de l'évaluation de ces stratégies.

5.2. [Strat-employeur] : tout matériel se rapportant aux stratégies des employeurs en matière d'AÉFE.

5.3. [Critiques-Étu] : Coder ici tout matériel se rapportant à des critiques (positives ou négatives) formulées par les étudiants au sujet des stratégies institutionnelles. *Note : Cette rubrique a été ajoutée par Nikolas au fur et à mesure qu'il a pris connaissance du matériel empirique et qu'il l'a codé. Il s'agit d'une rubrique émergente, mais possiblement pas attachée à un concept inédit : la perspective critique est connue.

6. [Lect-Écrit] : Coder ici tout matériel se rapportant à une activité de lecture ou d'écriture pour articuler les études avec la famille ou l'emploi. *Note : du matériel a été codé dans cette rubrique. Cependant, étant donné que la question sur l'écriture et la lecture dans l'articulation études-famille-emploi n'a pas été systématiquement posée lors des entretiens de groupe ou individuels avec les personnes étudiantes et étant donné que cet objet, même s'il m'intéresse (Jean-Pierre), n'a pas été balisé par un objectif de la présente étude, il vaut peut-être mieux laisser l'étude de ce contexte spécifique de lecture et d'écriture à un projet ultérieur.

7. [Temps] : Ne rien coder ici. Tout matériel se rapportant à une temporalité institutionnelle ou à un rapport individuel au temps associé à l'AÉFE.

7.1. [Temps expérientiel] : Coder ici tout matériel se rapportant à des notions temporelles de caractère expérientiel (Elias): temps vécu, expériences, biographie, expérience du temps, âges de la vie, etc.

7.2. [Temps structurel] : Coder ici tout matériel se rapportant à des notions temporelles de caractère structurel (Elias): minutes, heures, durée, jours, mois, calendriers, agendas, avant, après, etc.

*Note : Ces deux rubriques (7.1 et 7.2) ont été renommées temps expérientiel et temps structurel, selon la typologie de Norbert Elias, plutôt que, respectivement, rapport au temps et temporalités, car cette typologie et les définitions qu'elle propose donnaient de l'intelligibilité au matériel empirique.

8. [Recommandation] : Ne rien coder ici. Tout matériel se rapportant à une recommandation.

8.1. [Recommandation gouv] : Coder ici tout matériel se rapportant à une recommandation à l'échelle gouvernementale.

8.2. [Recommandation inst] : Coder ici tout matériel se rapportant à une recommandation à l'échelle institutionnelle.

8.3. [Recommandation indiv] : Coder ici tout matériel se rapportant à une recommandation à l'échelle individuelle.

8.4. [Recommandations aux employeurs] : Coder ici tout matériel se rapportant à une recommandation à l'échelle des employeurs. *Note : Cette rubrique a été ajoutée par Nikolas au fur et à mesure qu'il a pris connaissance du matériel empirique et qu'il l'a codé.

9. [*Autre] : Coder ici tout matériel autre jugé pertinent pour atteindre les objectifs de recherche. Le matériel doit être jugé d'une grande pertinence pour être codé ici. Il s'agit donc d'une rubrique dans laquelle le matériel est codé avec parcimonie.

9.1. [COVID-19] : Coder (wide coding) ici tout matériel se rapportant au COVID-19. *Note : Cette rubrique a été ajoutée par l'auxiliaire de recherche au fur et à mesure qu'il a pris connaissance du matériel empirique et qu'il l'a codé et parce que des questions sur ce sujet ont été posées lors des entretiens (voir guides d'entretien pour questions ajoutées sur ce sujet).

13 ANNEXE 5 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No du certificat : 4109_e_2020

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheur principal : Jean-Pierre Mercier
Unité de rattachement : Département d'éducation et formation spécialisées
Équipe de recherche :
Professeure : Francine Descarries (UQAM)
Partenaires : Louise Brossard (Institut de coopération pour l'éducation des adultes)
Étudiant : Nikolas Parent-Poisson (UQAM)
Titre du protocole de recherche : *Stratégies d'articulation formation-famille-emploi pour favoriser l'éducation des adultes*
Sources de financement (le cas échéant) : PAFARC
Durée du projet : 1 an

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comitéⁱ.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **1 mars 2021**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificatⁱⁱ.

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

30 mars 2020

Date d'émission initiale du certificat

ⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

ⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

**STRATÉGIES D'ARTICULATION ÉTUDES-FAMILLE-TRAVAIL POUR FAVORISER
L'ÉDUCATION DES ADULTES**

Rapport de recension de textes réalisé pour et avec l'ICÉA
(Document de travail)

Rapport préparé par

Jean-Pierre Mercier, professeur, UQAM

Nikolas Parent-Poisson, auxiliaire de recherche, UQAM

(avec la collaboration de Louise Brossard, chercheuse en éducation des adultes, ICÉA)

Remis à

l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

6 novembre 2019

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	2
2	PRÉOCCUPATIONS DE L'ICÉA	2
3	QUESTION DE RECENSION	3
4	CONSTRUIT DE LA CONCILIATION ÉTUDES-FAMILLE-TRAVAIL	3
4	MÉTHODE DE RECENSION ET D'ANALYSE	4
6	ÉTAT DES CONNAISSANCES EXPLORÉES	8
6.1	CONTEXTE DE RECHERCHES ÉVALUÉES.....	8
6.2	CONTEXTES DE RECHERCHES NON ÉVALUÉES.....	15
6.3	CONTEXTES DE POLITIQUES INSTITUTIONNELLES.....	22
7	CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE	24
8	LISTES DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	26
8.1	RÉFÉRENCE DES TEXTES ISSUS DE RECHERCHE ÉVALUÉES.....	26
8.2	RÉFÉRENCE DES TEXTES ISSUS DE RECHERCHES NON ÉVALUÉES.....	26
8.3	RÉFÉRENCE DES TEXTES DE POLITIQUES INSTITUTIONNELLES.....	27
8.4	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU RAPPORT.....	27
9	ANNEXE A — ARBORESCENCE DU CONTENU POUR L'ANALYSE DES TEXTES	29

1 INTRODUCTION

Ce rapport est issu d'étude exploratoire réalisée à partir d'une recension non exhaustive de textes scientifiques, de textes de politiques et de textes de mesures sur la conciliation études-famille-travail. L'étude a pour but de dégager une synthèse des connaissances scientifiques portant sur le contexte du Québec, des politiques de l'État et des mesures institutionnelles de conciliation études-famille-travail en vigueur dans la province. Il s'agit notamment de dégager les stratégies d'articulation des dimensions de ce triptyque.

Cette étude a été réalisée avec et pour le l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA). En plus de la libération d'une partie de la tâche de Louise Brossard, chercheuse en éducation des adultes à l'ICÉA, l'Institut a octroyé une subvention de 1725 \$ à l'UQAM pour la réalisation de l'étude. Excluant les frais indirects, le montant de 1499,51 \$ a été versé en salaire à Nikolas Parent-Poisson, embauché à titre d'auxiliaire de recherche et co-auteur du présent rapport. En plus de contribuer à sa formation à la recherche, la subvention lui a permis de mettre l'épaule à la roue du travail de recension.

Après la présentation des préoccupations de l'ICÉA, de la question de recension et du construit qui ont guidé la présente étude, ainsi que de la méthode de recension et d'analyse des textes retenus, ce rapport expose, en guise de résultats, les fiches de lecture de ces textes. La brève conclusion du rapport énumère les pistes de recherche à suivre, afin d'approfondir, avec l'ICÉA, les connaissances sur la conciliation études-famille-travail.

2 PRÉOCCUPATIONS DE L'ICÉA

L'ICÉA appelle depuis longtemps à prendre en compte les besoins et réalités spécifiques des adultes en formation. Une des caractéristiques qui distinguent les adultes des jeunes en formation est très certainement la charge de différentes responsabilités. Les adultes doivent généralement travailler pour répondre à leurs besoins, souvent même pour assurer la vie d'enfants ou de personnes à charge. Les soins aux enfants ou à des proches en perte d'autonomie font aussi partie de la vie de nombreux adultes. Or, ces différentes responsabilités créent bien souvent des situations qui posent des obstacles à la participation des adultes à la formation (Cross, 1981), limitent leurs possibilités de se former. Il faut toutefois préciser que le manque de temps en raison des responsabilités familiales est plus souvent invoqué par les femmes que par les hommes comme raison de ne participer à la formation (Doray et al., 2004; Lavoie et al., 2008).

Comme le mouvement syndical a demandé des mesures de conciliation travail-famille, l'ICÉA demande depuis longtemps la mise en place de stratégies de conciliation études-famille-travail. Ceci dit, l'ICÉA ne possède pas de données récentes sur les besoins de conciliation des adultes et leurs perceptions du problème. De plus, l'ICÉA n'a pas un portrait exact de ces stratégies ou mesures de conciliation adoptées ou non par les institutions éducatives. Il ne connaît pas les stratégies et les innovations en cette matière qui favorisent la participation des adultes à la formation.

Pour ces raisons, l'ICÉA désire parfaire ses connaissances sur la conciliation études-famille-travail. Son but ultime est de pouvoir formuler des recommandations pertinentes et fondées sur des connaissances rigoureuses aux instances concernées, soit le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et les institutions de formation des adultes aux ordres d'enseignement secondaire (formation générale des adultes et formation professionnelle), collégial et universitaire, notamment. L'ICÉA souhaite particulièrement connaître les :

- stratégies de conciliation entre les études, la famille et le travail qui ont été mises en place et se sont montrées efficaces
- préoccupations des institutions éducatives à l'égard de la conciliation études-travail-famille
- traductions de ces préoccupations dans leur plan de travail
- manières de prendre en compte les besoins des personnes ayant à concilier ces sphères de leur vie.

Enfin, fondé sur ses travaux des trois dernières années, l'ICÉA constate que des obstacles à la participation formation convergent notamment vers les groupes en situation de précarité : notamment les femmes, ainsi que les personnes immigrantes, autochtones et non diplômées (Brossard, 2018, 2019; Dignard, 2019). C'est pourquoi l'ICÉA souhaite porter une attention particulière à ces groupes dans ses recommandations en matière de conciliation études-famille-travail. Pour ce faire, il a besoin de dégager les connaissances sur la conciliation qui concernent spécifiquement les groupes marginalisés ou en situation de précarité (femmes, adultes non diplômés, handicapés, racisés, autochtones, etc.). Considérant ces préoccupations, cette étude tente de répondre à la question suivante.

3 QUESTION DE RECENSION

Au regard des textes scientifiques issus de recherches empiriques, des textes de politiques de l'État québécois et des textes des mesures institutionnelles (formation générale des adultes, formation professionnelle, collégiale, universitaire) publiés en anglais ou en français depuis 2002 sur la conciliation études-famille-travail, quelles sont les stratégies d'articulation études-famille-travail jugées favorables à la participation à la formation?

4 CONSTRUIT DE LA CONCILIATION ÉTUDES-FAMILLE-TRAVAIL

Le construit cardinal qui a guidé la recension est celui de conciliation études-famille-travail. Comme Descarries et Corbeil (2002 dans Corbeil et Descarries, 2011, p. 9), nous maintenons une certaine distance par rapport au terme conciliation et préférons l'idée d'articulation études-famille-travail parce qu'elle met l'accent sur la dimension collective du problème d'articuler des univers sociaux qui ont leurs logiques d'action propres et qui sont donc au moins partiellement incompatibles. Pour les requêtes dans les banques de

données, le terme articulation s'est toutefois avéré peu aidant, car il semble encore très peu utilisé, notamment dans les mots-clés d'indexation des textes.

5 MÉTHODE DE RECENSION ET D'ANALYSE

Avant de lancer les requêtes dans les banques de données, les mots-clés et les descripteurs associés au construit de conciliation ou d'articulation études-famille-travail ont été cherchés dans quatre sources : Google traduction, le thésaurus de la banque de données ERIC (<http://eric.ed.gov/>) dont les entrées se font en anglais; le thésaurus Termium (<http://www.btb.termiumplus.gc.ca>) et le Thésaurus de l'activité gouvernementale (<http://www.thesaurus.gouv.qc.ca>), dont les entrées peuvent se faire en anglais ou en français. Les sous construits apparentés ont servi à établir la pertinence des textes obtenus. Les mots-clés associés au construit et aux sous construits ont servi à la rédaction de la chaîne de requêtes de base, soit la suite de mots-clés combinés à l'aide d'opérateurs booléens AND et OR. La chaîne de requête de base a été rédigée pour être utilisée dans les banques de données. Selon les possibilités des moteurs de recherche des banques de données et le jeu de données que la chaîne de requêtes de base permettait d'obtenir, celle-ci a ensuite été modifiée. Les traces des requêtes et des modifications apportées à la chaîne de requêtes de base ont été consignées dans le journal de recension tenu par Jean-Pierre Mercier et Nikolas Parent-Poisson chaque fois que les banques de données ont été consultées. Ce journal de recension a été rédigé entre le 6 et le 14 août 2019, période pendant laquelle les banques de données ont été consultées. Il conserve les traces de nos opérations techniques intellectuelles lors de la consultation de chaque banque. Il ne semble pas utile de rapporter le contenu de ce journal. Nous nous appuyons toutefois en partie sur cet outil pour préciser la méthodologie de la recension. Ce journal pourra être rendu disponible à l'ICÉA à sa demande. À la page suivante, le tableau 1 expose le construit, ses sous construits apparentés et la chaîne de requêtes de base en anglais et en français.

Tableau 1 — Construit 1 : conciliation études-famille-travail

Construits apparentés (français)	Mots-clés (expressions exactes ou troncatures)
<ul style="list-style-type: none"> - conciliation travail-famille - conciliation travail et vie personnelle - conciliation travail-études - articulation études-travail-famille 	<ul style="list-style-type: none"> - conciliation - articulation AND - études - famille - travail - emploi - vie personnelle
Chaîne de requêtes de bases : (conciliation OR articulation) AND (études OR famille OR "vie personnelle" OR travail OR emploi)	
Construits apparentés (anglais)	Mots-clés (expressions exactes ou troncatures)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>family work relationship</i> - <i>family work reconciliation</i> - <i>work-study balance</i> - <i>work-family balance</i> - <i>work-study-family balance</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>relationship</i> - <i>reconciliation</i> - <i>conciliation</i> - <i>balance</i> AND - <i>family</i> - <i>work</i> - <i>study</i>
Chaîne de requêtes de bases : (relationship OR reconciliation OR conciliation OR balance) AND (family OR work OR study)	

Les requêtes ont été faites dans les banques de données dans le titre, dans les mots-clés/descripteurs ou dans le résumé, selon les options disponibles. Les requêtes ont été lancées en appliquant les filtres (F) prédéfinis suivants, chaque fois que ces options de filtres, variables d'une banque de données à l'autre, sont disponibles.

- Filtre 1 : La langue des textes est le français ou l'anglais.
- Filtre 2 : Les textes ont été publiés depuis 2002, soit l'année de publication de la dernière politique de l'État québécois portant spécifiquement sur l'éducation des adultes et la formation continue.
- Filtre 3 : Les textes ont suivi un processus d'évaluation par les pairs (*peer-reviewed*).

Deux catégories de critères ont été appliquées pour sélectionner les textes obtenus par les requêtes : les critères incontournables (I) et les critères de pertinence (P). Les critères incontournables se rapportent aux contenus que les textes doivent inclure pour répondre à la question de recension. Voici les critères incontournables.

- I1 : Le texte est issu d'une étude ou d'une recherche conduite au Québec.
- I2 : Le texte porte directement sur la conciliation ou l'articulation d'au moins deux dimensions du triptyque.
- I3 : Le texte expose une recherche empirique, qualitative, quantitative ou mixte, avec une méthodologie présentée minimalement.
- I4 : Le milieu de formation dont il est question dans le texte s'adresse à aux adultes à l'ordre d'enseignement secondaire (formation générale des adultes ou formation professionnelle) collégial ou universitaire.

Les critères de pertinence se rapportent aux éléments à analyser dans les textes pour juger de la possibilité qu'ils offrent de répondre à la question de recension. Les critères de pertinence permettaient d'établir le niveau de pertinence selon le nombre total de critères associés qualitativement aux contenus trouvés dans un texte. Ainsi, si le texte répond à plusieurs critères de pertinence, il est jugé de niveau de pertinence élevé.

- P1 : Le texte traite explicitement des trois dimensions du triptyque, soit la conciliation de la sphère des études, de la sphère de la famille et de celle du travail en emploi.
- P2 : Le texte s'inscrit dans la perspective des études et des recherches sur l'apprentissage tout au long et au large de la vie.

En plus des textes tirés de la base de données de l'ICÉA par Louise Brossard, les quatre banques de données suivantes ont été consultées.

- CDEACF
- Érudit
- FRANCIS
- Virtuose (bibliothèque de l'UQAM)

La recension des écrits tend à confirmer l'intuition de l'ICÉA. Parmi les 72 textes recensés qui traitent au moins deux dimensions de la conciliation études-famille-travail, seulement 12 abordent explicitement les études. L'ensemble de ce corpus de textes est remis à l'ICÉA en deux dossiers distincts. Le premier comporte les textes sans mention des études. Le second contient les textes qui font mention des études dans la conciliation. C'est cette partie du corpus qui a été lue et analysée pour la présente étude.

Chaque texte a été l'objet d'une analyse de contenu. L'analyse a porté sur les contenus qui apportent des éléments de réponse aux besoins de connaissance de l'ICÉA. Pour cerner ces contenus, les 12 textes du corpus ont été versés dans le logiciel d'aide à l'analyse qualitative NVivo (version 12). Ensuite, ils ont été lus et codés en fonction d'une

arborescence de contenus indexée sur les besoins de connaissance. Cette arborescence se trouve à l'annexe A du présent rapport. Cette analyse s'est concrétisée en mode écriture (Paillé et Muchielli, 2008) par la rédaction d'une fiche de lecture pour chaque texte. L'écriture de chaque fiche a été structurée de la même manière à partir de la consigne suivante :

Décrire, dans cet ordre et selon leur présence dans le texte, les contenus suivants : définition, **mot pour mot**, de la notion de conciliation études-famille-emploi (CEFE); **synthèse** du contenu afférent à un ou plusieurs groupes en situation de précarité; **synthèse** des perceptions des adultes quant à leurs besoins, à leurs conditions matérielles et sociales ou à leurs expériences liés à la CEFE; **synthèse** des préoccupations de l'institution (centre d'éducation des adultes, cégep, université, conseil du statut de la femme, etc.) et, le cas échéant, **synthèse** de la traduction de ses préoccupations dans son plan de travail; **synthèse** des stratégies ou mesures institutionnelles mises en place par les institutions éducatives en matière de CEFE et, le cas échéant, **synthèse** du résultat de l'évaluation de ces stratégies. Effacer cette note une fois la description terminée.

Les douze fiches ainsi rédigées sont présentées dans le présent rapport en guise de résultats de la recension. Les six premières fiches portent sur des textes ayant subi un processus d'évaluation scientifique avant leur publication. Les quatre fiches suivantes portent sur des textes d'études ou de recherches non évalués. Il s'agit, notamment, de rapports de recherches. Les deux dernières fiches portent sur des textes de politiques institutionnelles qui traitent de la conciliation études-travail-famille.

Cette recension comporte plusieurs limites. La première limite concerne le contexte québécois auquel elle a été restreinte étant donné les ressources attribuées à la recension. La deuxième limite importante concerne le nombre très limité de banques de données qui ont été consultées. Nous savons qu'un corpus beaucoup plus large d'études et de recherches sur la conciliation études-famille-travail existe. Nos tâches diverses, menées en parallèle du travail de recension, nous ont amenés à prendre connaissance, en survol, de plusieurs de ces textes qui traitent, directement ou indirectement, de la conciliation études-travail-famille, notamment des rapports commandités et publiés par les organismes préoccupés par le sujet. Ces textes ont été provisoirement archivés. Mais ils n'ont pas pu être intégrés dans le corpus analysé. Avant l'éventuelle analyse de ces textes, leur pertinence pour le développement des connaissances sur la conciliation études-famille-travail devra être évaluée. Une autre limite semble être associée aux mots-clés ou descripteurs utilisés dans les banques de données pour indexer les textes. Il se peut que les mots-clés que nous avons utilisés nous aient fait passer à côté de textes issus d'études ou de recherches qui traitent de la conciliation études-famille-travail en d'autres termes que ceux de notre chaîne de requête de base. Une éventuelle mise à jour de la présente recension devra prendre en compte cette importante limite et prendre soin de faire les vérifications requises concernant le choix des mots-clés.

6 ÉTAT DES CONNAISSANCES EXPLORÉES

6.1 CONTEXTES DE RECHERCHES ÉVALUÉES

6.1.1 **Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes Québécois : une question de précarité?**

Alberio, M. et Tremblay, D.-G. (2017). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes Québécois : une question de précarité? *Revue jeunes et société*, 2(1), 25.

Sans définir spécifiquement la notion de conciliation des études avec d'autres sphères de vie, Alberio et Tremblay (2017) considèrent, à la suite de Marchand (2010 dans Alberio et Tremblay, 2017) cette conciliation comme étant « l'une des composantes fondamentales de la qualité d'emploi » (Alberio et Tremblay, 2017, p. 11), soit les caractéristiques de l'emploi (durée et stabilité du travail, congés parentaux, fonds de pension, etc.). Du fait de la faible qualité de l'emploi de la majorité des jeunes personnes étudiantes universitaires (Alberio et Tremblay, 2017), ce groupe peut être considéré comme en situation de précarité quand les études doivent être conciliées avec plusieurs sphères de vie. La durée variable et les horaires difficiles (coupés, de soir ou de nuit, de fin de semaine, difficilement négociables sans risquer la mise à pied) des emplois étudiants, le nombre d'heures consacrées à l'emploi, la fatigue accumulée, le stress et la santé mentale, les risques de blessures dans des emplois où la formation en santé et sécurité au travail n'est pas la priorité de l'employeur, des secteurs d'emploi faiblement syndicalisés qui précarisent la situation des personnes étudiantes, compromettent, à des degrés variables, le fragile équilibre de la conciliation des études et de l'emploi. De même, les secteurs d'emplois où la mixité de genre n'est toujours pas établie (par exemple, secteur de la vente de vêtements : majoritairement féminin, des stations d'essence : majoritairement masculin), le genre peut déterminer des relations de travail qui fragilisent la situation d'emploi des jeunes étudiantes et étudiants et, conséquemment, la conciliation des études avec leurs autres sphères de vie (Ibid.). De plus, la faible qualité de l'emploi des jeunes personnes étudiantes universitaires laisse peu de possibilités à l'épanouissement qu'elles souhaitent. Les conditions physiques et psychologiques dans lesquelles se concrétise l'emploi peuvent, bien souvent, conduire à la recherche et à « l'expérimentation d'emplois multiples [qui influencent] la conciliation travail-études, notamment en raison du temps d'adaptation nécessaire à la nouvelle réalité du travail » (Alberio et Tremblay, 2017, p. 18). Selon Alberio et Tremblay (Ibid.), les jeunes personnes étudiantes universitaires expérimentent et vivent la conciliation études-travail différemment tout au long de leur formation. Plusieurs acceptent la situation de faible qualité d'emploi ou, effectivement, ont peu tendance à revendiquer l'amélioration de leur situation dans la mesure où elle est perçue comme passagère. Mais avec le temps, les jeunes personnes étudiantes (qui gagnent en âge, en expériences et acquièrent de

nouveaux rôles sociaux : conjoint, conjointe, parent, responsable d'un proche, etc.) acceptent de moins en moins cette situation, notamment l'horaire de travail irrégulier. Cette situation est alors vécue comme une contrainte à la conciliation de l'emploi avec les autres sphères de vie. Par ailleurs, pour bon nombre de jeunes personnes étudiantes universitaires rencontrées par Alberio et Tremblay (2017), la conciliation études-travail devient une préoccupation particulièrement importante lorsque vient le temps, vers la fin de la formation, de faire un stage. Les personnes étudiantes peuvent alors trouver difficile la conciliation de leur emploi avec la formation pratique. En même temps qu'elles doivent occuper un emploi rémunéré, mais de faible qualité, pour répondre à leurs besoins, elles doivent « faire leurs preuves » (Alberio et Tremblay, 2017, p. 18) pendant leur stage, souvent non rémunéré, qui se concrétise dans un milieu où elles sont susceptibles d'occuper un emploi pour lequel elles se forment. Ce contexte est expérimenté par les jeunes personnes étudiantes universitaires comme ayant une incidence à long terme sur la perspective d'emploi et l'amélioration de leurs conditions de travail.

Il est à noter que Alberio et Tremblay signalent « des programmes de conciliation travail-études [qui] ont été développés dans plusieurs régions du Québec en partenariat avec les chambres de commerce et les associations patronales » (2017, p. 25). Comme le volet 1 de l'étude n'a pas permis de recenser ces travaux à cause des banques de données consultées, le volet 2 du projet Articulation pourra chercher à connaître ces programmes incitant les employeurs à respecter la limite de 15 à 20 heures de travail pour les personnes aux études.

6.1.2 Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique

Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*(54), 75-89. doi : <https://doi.org/10.7202/012861ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/012861ar>

Doray, Bélanger et Mason (2005) situent les travaux sur la conciliation études-travail-famille dans le champ des études et des recherches qui se donnent pour but de saisir « les articulations possibles ou effectives construites entre les temps par les acteurs » (p. 75). Ces temps s'expriment différemment selon les sphères de vie qu'ils accompagnent : sphère ou temps domestique, professionnel, spirituel, etc. Ces personnes auteures montrent que les femmes, plus que les hommes, notamment celles cheffes de famille monoparentale, sont en situation de précarité sur le plan de la conciliation études-famille-travail. Leur faible revenu, entre autres lorsque sa seule source découle des prêts et bourses, entrave significativement la possibilité de concilier la participation aux études avec la vie familiale. Lorsqu'elles doivent occuper un emploi en même temps que les études, tout le temps disponible est séparé entre les heures dédiées aux travaux scolaires, à l'emploi ou à la famille, laissant peu de temps, sinon aucun à d'autres sphères d'activité.

Le revenu et le temps sont ainsi deux composantes centrales qui jouent sur les possibilités de conciliation des études avec les autres sphères de vie. Si les personnes étudiantes de cégeps rencontrées par Doray, Bélanger et Mason (2005) arrivent (certaines plus aisément que d'autres : les expériences scolaires passées jouant un rôle significatif sur l'expérience actuelle des études) à concilier les études avec d'autres sphères de vie, c'est en bonne partie parce le contexte déclenche en eux des dispositions à se bricoler des conditions d'études sans grand soutien de conditions institutionnelles de conciliation études-famille-travail. De telles conditions institutionnelles de conciliation existent pourtant, par exemple le congé d'éducation qui existe dans certains pays d'Europe, comme le rappellent Doray et ses collègues (2005). Les conditions matérielles et sociales jouent inévitablement sur les possibilités d'articuler plusieurs sphères de vie, dont les études. Les dispositions scolaires, socialement constituées dans la famille, contribuent à la réalisation d'un projet d'études. Mais pour les femmes cheffes de famille monoparentale, l'absence du soutien d'un conjoint nuit à l'articulation du travail scolaire avec le travail domestique et familial.

6.1.3 Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante

Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante. *Recherches féministes*, 28(1). doi: 10.7202/1031058ar

Ce texte à saveur sociologique mobilise des théories tirées de la sociologie de l'éducation. Plutôt que d'une définition très claire de conciliation travail-famille-études (CFTÉ), on nous parle de la notion de rapport aux études, qui désigne ici « le rapport au métier, à la vie, à l'avenir » (Erich, 2009). Cette notion se rapporte au degré d'engagement dans les études (Dubet, 1994), à la nature du projet poursuivi (Dubet, 1994; Erlich 2009), au rapport au savoir (Pralong 1999) ou aux valeurs affichées à l'égard des études (Hamel et autres, 2011). Suivant cette idée, le texte s'intéresse à trois réalités étudiantes qualifiées de non traditionnelles et qui influencent le rapport aux études : les études à temps partiel, les retours aux études après une interruption plus ou moins longue et la parentalité étudiante (Julien et Gosselin, 2015). Ces parcours atypiques concernent majoritairement des femmes et celles-ci sont donc particulièrement touchées par les avantages et les risques associés à de telles façons de réaliser un projet d'études universitaires (Julien et Gosselin, 2015).

Parlant des risques et des avantages, l'analyse montre que les études à temps partiel, parce qu'elles permettent de gagner de la flexibilité dans l'articulation études-travail-famille, peuvent représenter une condition *sine qua non* d'accès aux études universitaires (Julien et Gosselin, 2015), par exemple pour les parents qui désirent retourner ou simplement commencer des études. Le temps partiel peut donc représenter une option intéressante, et est d'ailleurs très souvent présenté ainsi dans les règlements des études et autres documents des universités, particulièrement au premier cycle. Malheureusement, il peut également être restreignant puisque l'inscription à temps plein demeure obligatoire dans certains programmes, ou du moins très fortement encouragée,

notamment en génie, en médecine ou en droit. Les personnes auteures remarquent toutefois que certaines inscriptions à temps partiel pour des motifs liés à la parentalité peuvent exister, sous réserve d'approbation par la direction du programme. De plus, dans certains programmes, bien que l'inscription à temps partiel soit possible, des établissements réservent l'accès à des services ou à des mesures aux personnes inscrites à temps plein. C'est le cas de plusieurs bourses institutionnelles, mais aussi parfois de services de soutien psychologique ou d'aide individualisée (Julien et Gosselin, 2015). On voit donc que plusieurs mesures sociales ou institutionnelles sont conçues en fonction de la séquence « études (à temps plein), travail, famille » et que les parcours atypiques tendent à être pénalisés. Julien et Gosselin (2015) font remarquer, en plus, que peu de moyens sont déployés pour pallier ces injustices. Par exemple, on souligne la quasi-inexistence de services de halte-garderie adaptés aux horaires souvent très variables de certains parents aux études. Le projet d'en mettre en place serait heureusement exploré dans plusieurs établissements, mais peu de ces initiatives ont encore vu le jour.

Malgré tout, certaines stratégies institutionnelles existent bel et bien pour pallier certaines difficultés des parents-étudiants en situation d'études atypiques : des stratégies dans quelques établissements prévoient qu'une étudiante ou un étudiant pourra interrompre temporairement sa formation, tout en conservant certains avantages (comme l'accès à la bibliothèque) (Julien et Gosselin, 2015). Les motifs parentaux figurent souvent à titre de motif valable pour l'interruption. Quelques universités accordent également de « congés parentaux » d'un ou deux trimestres. D'autres universités fournissent bel et bien de services de garde sur leur campus. Mais comme les places sont offertes le plus souvent aux enfants des membres de toute la communauté (employés, profs, etc.), le nombre de places réservées aux personnes étudiantes demeure très limité. L'Aide financière aux études (AFE) peut reconnaître certains parents-étudiants aux études à temps partiel comme étant des étudiants temps plein pour le calcul des prêts et bourses si leurs enfants sont très jeunes. De manière générale, cette formule demeure moins généreuse que celle des programmes similaires ailleurs au Canada du fait qu'elle prend en compte le salaire gagné au cours des huit mois qui précèdent l'inscription aux études (Julien et Gosselin, 2015). Il existe également le Régime d'encouragement à l'éducation, mais c'est une mesure qui demeure très peu connue et seulement accessible à celles et ceux qui disposent d'un régime enregistré d'épargne-retraite. Il existe aussi le Régime québécois d'assurance parentale, mais comme il s'adresse aux personnes salariées, à temps plein ou à temps partiel, les parents qui n'ont pas travaillé pendant l'année précédant la naissance ou l'adoption d'un enfant ou encore qui ont bénéficié d'une bourse ou d'une subvention de recherche n'y sont pas admissibles.

6.1.4 Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation

Mercier, J.-P. et Longo, M. (2017). Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation. *30*(2), 157-174. doi : <https://doi.org/10.7202/1043927ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1043927ar>

Dans leur texte, Mercier et Longo (2017) rappellent l'imbrication des temps divers – leur enchaînement, chevauchement et intrication – dans l'expérience que les femmes font du temps. Cette imbrication est notamment liée aux inégalités persistantes et défavorables aux femmes dans la division du travail domestique. Ces inégalités et l'appropriation du temps par les hommes sont présentes même quand les mesures de conciliation emploi-famille favorisent la participation des pères au travail domestique. On comprendra que ces inégalités persistantes et défavorables aux femmes dans la division du travail domestique (Mercier et Longo, 2017) ont des répercussions importantes dans la conciliation des sphères de la triade études-famille-travail. Les femmes doivent utiliser différents temps pour structurer, réaliser et imbriquer leurs tâches, mais ces temps ne sont pas de même nature : certains impliquent le présent et d'autres, l'avenir. C'est ainsi que les contraintes de gestion des temps domestiques (présent) nuisent à la possibilité des femmes de répondre aux exigences de disponibilité temporelle dans la sphère de l'emploi (avenir).

À partir d'observations conduites auprès de jeunes mères étudiantes en formation générale des adultes, Mercier et Longo (2017) ont pu remarquer que les jeunes mères sont constamment en train de structurer leurs temps et de réaliser leurs tâches au moyen de l'écrit : elles prennent des notes concernant les tâches domestiques à faire, créent des listes d'épicerie, envoient des textos à leurs familles pour que quelqu'un puisse aller chercher les enfants à la garderie, pour fixer la date d'un rendez-vous médical, etc. Pour reprendre les mots très justes de Gravay (2006 dans Mercier et Longo, 2017), ces jeunes mères ont toujours « la famille dans la tête, et ce, y compris de manière proactive ». Objectivant les tâches imbriquées dans les pensées des jeunes mères, l'écrit délesterait provisoirement la charge mentale des jeunes mères dans la gestion du travail qu'elles font (*ibid.*).

Le texte nous fait ensuite part de certaines stratégies institutionnelles servant à venir en aide à la conciliation études-famille-travail des jeunes mères étudiantes : les personnes intervenantes s'adaptent aux rythmes d'apprentissage des jeunes mères ou à l'immédiateté de leurs besoins — l'adaptation au rythme de vie des jeunes mères est si importante qu'elle est même une des priorités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ensuite, la mesure Ma place au soleil prévoit un assouplissement des règles d'Emploi-Québec afin de prendre en considération les contraintes familiales des jeunes parents. Finalement, pour aider les jeunes mères à structurer leurs différentes

responsabilités, les règles interdisant l'utilisation du cellulaire dans les salles de classe sont assouplies (*Ibid.*).

6.1.5 Le travail rémunéré pendant les études au cégep

Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep. *49*(3), 501-521. doi : <https://doi.org/10.7202/019878ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/019878ar>

Le texte de Roy (2008) se concentre sur le phénomène de l'emploi étudiant, plus particulièrement chez les personnes étudiantes au cégep. Elles sont de plus en plus nombreuses à travailler en même temps qu'elles étudient. L'étude démontre que 72 % des personnes étudiantes sondées consacrent plus de temps à leur travail qu'aux études. Pourtant, il y aurait avantage à travailler en même temps qu'étudier, puisque le décrochage scolaire est plus élevé chez les étudiants qui n'occupent pas d'emploi rémunéré (Roy, 2008). Le seuil critique autour de 20 heures de travail rémunéré par semaine est toutefois fixé. Au-delà de ce seuil, le décrochage grimpe de façon significative.

Les emplois occupés par les personnes étudiantes sont principalement de petits boulots — des Mcjobs — relevant essentiellement du secteur des services (commis, caissier, etc.). La semaine, ces emplois sont occupés de jour et de soir, mais c'est la fin de semaine que les personnes étudiantes travaillent le plus (7,4 heures en moyenne pour la semaine versus 9,9 heures la fin de semaine (Roy, 2008)). Le premier motif pour ces emplois est généralement la nécessité d'assurer leur subsistance. Cette recherche montre que, sur une période de vingt ans, soit de 1986 à 2005, la progression du travail rémunéré, principalement la fin de semaine et les autres jours « sans école », a évolué. Maintenant, le temps consacré à l'école et aux travaux scolaires ainsi qu'à des activités productives rémunérées ou non équivaut à une semaine de 50 heures, soit une semaine identique à celle des adultes âgés de 20 à 64 ans (Roy, 2008). Cette augmentation du temps de travail tend à rendre imprévisibles les parcours des étudiants en créant une dissonance des temps sociaux. On entend là qu'une étudiante ou un étudiant peut mettre plusieurs années à compléter sa formation, avec notamment des interruptions liées au travail, à la vie conjugale ou au voyage, entre autres.

En ce qui a trait aux perceptions des personnes étudiantes, celles-ci sont majoritaires à penser que l'expérience du travail rémunéré a un effet positif sur leur développement personnel (Roy, 2008). Il demeure toutefois important pour elles d'occuper un emploi dans lequel elles se sentent bien. En effet, les personnes étudiantes qui se disent le plus souvent déprimées, qui se sentent moins bien au cégep et qui ont de plus faibles résultats scolaires, sont davantage insatisfaites de leurs conditions de travail (Roy, 2008).

Terminons avec une considération intéressante, soulevée par la personne auteure vers la fin du texte : ce seuil critique de 20-25 heures de travail rémunéré par semaine — il était à

15 heures au début des années 1990 — signifie-t-il que les nouvelles cohortes d'étudiants auraient, avec le temps, développé de nouvelles capacités d'adaptation (Roy, 2008)? Sauf en admettant que les réseaux collégiaux aient considérablement réduit leurs exigences, l'auteur aurait tendance à dire que oui.

6.1.6 Le rôle de la famille d'origine et des parents dans les expériences de conciliation travail-études des jeunes cégepiens et universitaires.

Tremblay, D.-G. et Alberio, M. (2016). Le rôle de la famille d'origine et des parents dans les expériences de conciliation travail-études des jeunes cégepiens et universitaires. 57(1), 79-102. doi : <https://doi.org/10.7202/1036622ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1036622ar>

Les travaux de Tremblay et Alberio (2016) ont permis de dégager trois formes de conflits servant à l'analyse de la conciliation famille-travail-études : conflits de temps (surcharge imputable aux multiples rôles), de tension (provenant d'un stress vécu dans un rôle) et de comportement (lorsque le comportement propre à un rôle est incompatible avec le comportement attendu dans un autre rôle) (Tremblay et Alberio, 2016). Les personnes auteures nous disent que la relation et l'articulation entre l'emploi et les autres dimensions de la vie (famille, études, loisirs, etc.) sont une construction sociale, et non une donnée de fait immuable, puisqu'elles sont influencées par les valeurs, la société, les politiques publiques, etc. (Tremblay et Alberio, 2016). Il est à noter que l'articulation études-famille-travail se présente parfois de manière différente selon le sexe, la situation familiale et la situation professionnelle et tend à défavoriser les femmes et les classes plus pauvres.

Puisqu'on aborde la conciliation étude-famille-travail comme étant une construction sociale, on s'attarde ici à l'importance du rôle de la famille dans la conciliation des différentes sphères de la vie de la personne étudiante. C'est à travers le capital économique, social et culturel dont la famille dispose, et à travers ses valeurs et ses idéaux concernant l'éducation, le travail, le niveau d'autonomie à accorder (ou à imposer) aux enfants que se construit la conciliation des sphères de vie. La famille a une influence d'abord sur la décision de travailler, mais également sur le rapport que les jeunes entretiennent avec leur emploi ou la quantité d'heures travaillées par semaine. Par exemple, le soutien financier et le soutien au logement (les plus jeunes habitent encore bien souvent chez leurs parents) apparaissent comme des facteurs déterminants de la situation de conciliation travail-études des jeunes personnes étudiantes, tout particulièrement chez la classe moyenne (Tremblay et Alberio, 2016). C'est d'ailleurs très souvent dans un contexte de conciliation travail-études que les jeunes commencent leurs carrières. Ils travailleront dans le secteur des services, dans de petites entreprises ou dans le milieu communautaire. Leurs conditions de travail sont généralement loin d'être les meilleures, mais une tendance à l'autofinancement des études par le travail salarié est à la hausse chez les jeunes. Pour ces personnes employées-étudiantes, les défis de la

conciliation apportent leur lot de problèmes : des problèmes de relations familiales et affectives, un manque de temps pour les activités personnelles (études, sport, loisirs, etc.), un manque de satisfaction au travail ou dans la vie, ou encore des problèmes de santé et de stress, quand la situation s'aggrave (*Ibid.*).

Du côté des institutions, on déplore une difficulté croissante de l'État-providence à assurer des formes de solidarité collective, ce qui nuit à la conciliation études-famille-travail. Puisque le soutien de l'État ne suffit pas, il y a urgence de s'assurer un soutien des employeurs dans les efforts de conciliation études-famille-travail. Certaines mesures pourraient favoriser cette conciliation : les mesures de flexibilité du temps de travail, la semaine comprimée ou réduite à 4 jours, le télétravail à domicile, le cheminement de carrière adapté (Tremblay et Alberio, 2016). Malheureusement, on remarque que la plupart de ces mesures se pratiquent très peu dans les secteurs où les jeunes travaillent.

De manière plus concrète, on voit apparaître dans plusieurs régions des programmes qui incitent les employeurs à tenir compte des études des jeunes et à ne pas les embaucher au-delà d'un certain nombre d'heures de travail hebdomadaire (entre quinze et vingt). Dans plusieurs régions du Québec, dont l'Estrie et la région de Montréal, ce genre de programme s'appuie sur deux objectifs ou critères considérés comme essentiels à une conciliation gagnante : offrir un horaire de travail adapté à la réalité des personnes étudiantes-employées, favoriser la poursuite des études et l'obtention d'un diplôme (*Ibid.*).

6.2 CONTEXTES DE RECHERCHE NON ÉVALUÉE

6.2.1 **Parents-étudiants de l'UQAM : réalités, besoins et ressources.**

Corbeil, C., Descarries, F., Guernier, G. et Gariépy, G. (2011). Parents-étudiants de l'UQAM : réalités, besoins et ressources. *les Cahiers de l'IREF, Collection Agora*(no1), 95.

Corbeil, Descarries, Guernier et Gariépy (2011), s'appuyant sur des travaux antérieurs (Descarries et Corbeil, 2002), privilégient l'idée d'articulation études-famille à celle de conciliation. Pour ces auteures, le terme articulation met l'accent sur la dimension collective des problèmes et des solutions relatifs à la combinaison d'univers sociaux qui ne sont pas complètement compatibles.

Les résultats de leur enquête, conduite en 2006-2007 auprès des parents-étudiants de l'Université du Québec à Montréal, montrent que « les étudiantes qui conjuguent parentalité et études sont plus nombreuses que les étudiants qui partagent cette même réalité » (*Ibid.*, p. 11). La majorité des répondantes estiment aussi assumer la majeure partie du travail domestique. La division sexuelle du travail domestique persistait en défaveur des femmes chez les parents-étudiants de l'UQAM. Ces auteures soulignent que « le partage des tâches au sein de l'univers domestique a été identifié comme l'une des conditions nécessaires » (*Ibid.*, p. 73) à la conciliation études-famille-travail.

Quant aux pères-étudiants, ils « sont proportionnellement plus nombreux que les mères-étudiantes à conjuguer famille-études-travail : 70,6 % vs 51,7 % » (Ibid., p. 11). Alors que les mères étudiantes sont proportionnellement plus nombreuses que les pères-étudiants à mentionner les soins des enfants comme explication de l'interruption des études, les pères-étudiants sont proportionnellement plus nombreux à mentionner des raisons liées à leur emploi pour interrompre les études. La moitié des parents-étudiants ayant participé à cette étude mentionnent d'ailleurs avoir interrompu leurs études universitaires par le passé.

L'enquête de Corbeil et de ses collègues (2011) permet de dégager les besoins en matière de conciliation études-famille-travail, tels que perçus par les parents-étudiants. Au premier rang de ces besoins exprimés figurent la création de services de halte-garderie à l'UQAM sans obligation d'y envoyer son enfant à temps plein, ainsi que de services de prise en charge ponctuelle des enfants d'âge scolaire, s'agissant de services réservés aux parents-étudiants ou suffisants pour répondre à leurs besoins de garde pendant les études. Les parents-étudiants de l'UQAM ont aussi mentionné qu'un système de bourses réservé aux parents-étudiants ou prenant en compte leur statut de parents et différencié selon leur régime de participation aux études (temps plein ou temps partiel) jouerait en faveur de l'articulation études-famille. Dans le même ordre d'idée, éliminer le revenu de la personne conjointe dans le calcul d'octroi des prêts et bourses est perçu comme un besoin financier des parents-étudiants et comme une réponse institutionnelle favorable à l'articulation des études et de la vie familiale. Parmi les autres besoins perçus par les parents-étudiants de l'UQAM comme favorables à cette articulation, on compte aussi la création d'un réseau d'entraide entre parents, l'organisation d'activités socioculturelles gratuites et la réservation de places aux parents-étudiants dans les résidences étudiantes. Les pratiques institutionnelles sont aussi questionnées par les parents-étudiants. Ceux-ci expriment le besoin que les personnes professeuses ou chargées de cours soient sensibles et adaptent leurs pratiques à la situation spécifique des parents-étudiants, que des cours soient offerts le soir ou la fin de semaine ou encore dans une formule intensive ou à distance.

Sur le plan des conditions matérielles et sociales d'articulation études-famille des parents-étudiants de l'UQAM, seulement 7 % de ceux-ci utilisaient effectivement un service de garde au moment de l'enquête, alors qu'ils étaient 36 % à avoir fait des démarches infructueuses d'inscription de leur enfant à un tel service. C'est aussi seulement près de la moitié des parents-étudiants qui pouvaient bénéficier d'un réseau social (famille, proches) et aidant pour l'articulation études-famille. Il faut aussi signaler que les pères-étudiants semblent attirer davantage la sollicitude de leur entourage et son soutien par rapport à leur rôle parental que les mères-étudiantes.

Au moment de l'enquête, près de la moitié des parents-étudiants faisaient aussi appel à l'aide financière aux études (système québécois des prêts et bourses applicable aux études supérieures : cégep, université), versée neuf fois sur dix en partie sous forme de prêt. Plus de la moitié des parents-étudiants ayant participé à l'enquête de Corbeil et de

ses collègues (2011) mentionnent d'ailleurs vivre dans une grande, voire dans une très grande précarité financière. Chez les parents-étudiants qui doivent articuler les études et la famille avec un emploi, le choix du régime d'études à temps plein ou à temps partiel a une forte incidence sur la durée des études et, conséquemment, sur la durée des besoins d'articulation de ces sphères de vie. De plus, pour celles et ceux qui occupent un emploi, leurs contraintes de temps jouent en défaveur du temps pouvant être consacré aux études. Ces contraintes ont, en plus, une répercussion significative sur la qualité des résultats scolaires de ces étudiantes et étudiants. Dans le même ordre d'idée, mais pour des sphères de vie autres que celles des études, de la famille ou de l'emploi, les parents-étudiants, notamment celles et ceux ayant un enfant de moins de dix ans, se sentent frustrés du temps pouvant être consacré au bénévolat ou au militantisme, aux loisirs ou aux activités personnelles.

Les résultats de cette enquête ont amené ses auteures à suggérer un recadrage des préoccupations de l'UQAM en matière d'articulation études-famille. Pour les auteures, les préoccupations institutionnelles devraient se tourner, par exemple, vers les modalités d'inscription au service de garde présent à l'UQAM et vers l'accès à un réseau de soutien des parents-étudiants. De plus, les résultats de l'enquête montrent que les mesures d'articulation études-famille-travail doivent être une réponse adaptée à la complexité des situations et des besoins divers des parents-étudiants. Enfin, ces résultats rappellent que l'équité n'est pas atteinte entre les hommes et les femmes concernant les possibilités d'articuler les études avec la famille, quand ce n'est pas avec l'emploi. Parce que ce sont davantage les mères-étudiantes que les pères-étudiants qui assument le travail domestique et les soins des enfants, la création de mesures d'articulation études-famille s'appuyant sur une analyse différenciée selon les sexes (à partir de données qui documentent le statut de parents au sein de la population étudiante uquamienne) est une condition nécessaire à l'atteinte de l'équité (Corbeil, Descaries, Guernier et Gariépy, 2011).

6.2.2 Les besoins de garde des parents-étudiants québécois et les services qui leur sont offerts en milieu d'études

Francoeur, M.— C., Michaud, A., Armstrong, H. et Morin, A. (2018). *Les besoins de garde des parents-étudiants québécois et les services qui leur sont offerts en milieu d'études*. (La famille, une histoire de générations.). Québec : Ministère de la famille.

Francoeur, Michaud, Armstrong et Morin (2018) pointent en direction des parents de jeunes enfants des besoins accentués en matière de conciliation études-famille du fait de la tension entre les rôles sociaux (parent, personne étudiante et, souvent, travailleuse) que ces adultes assument. Ce sont les mères, parmi les parents de jeunes enfants, et spécifiquement les jeunes mères-chefes de famille monoparentale et celles issues de l'immigration pour qui la conciliation études-famille est particulièrement intense. Le

réseau social de soutien de ces femmes peut effectivement être moins étendu que celui des autres parents de jeunes enfants. La situation financière des parents-étudiants de jeunes enfants impose aussi une tension importante sur la conciliation des études et de la famille.

Pour les parents-étudiants de jeunes enfants, des services de garde en quantité suffisante et adaptés, notamment à l'horaire et aux conditions financières de participation aux études, vont de pair avec et favorisent la conciliation études-famille, comme le montre l'étude de Francoeur, Michaud, Armstrong et Morin (2018). Par exemple, des places en service de garde doivent être disponibles lorsque le besoin de faire garder son enfant survient. Un service de garde se trouvant sur le lieu des études, autant que possible, ou près de celui réduit le temps de transport et favorise le temps pouvant être consacré aux études ou aux tâches domestiques. L'un des besoins qu'expriment les parents-étudiants de jeunes enfants touche aussi les frais et l'horaire du service de garde. Ces parents demandent des frais de garde adaptés à leur contexte, soit une tarification étudiante et non annuelle, ainsi qu'un tarif découlant de la présence effective de l'enfant au service de garde. Si leur temps dédié aux études est souvent assez typique (du lundi au vendredi), plusieurs souhaitent aussi un horaire de garde flexible et pouvant s'adapter à leurs disponibilités, notamment s'ils ont des cours du soir ou de fin de semaine. Cette demande n'est pas étrangère au fait que les frais de garde augmentent significativement la dette d'études de nombreux parents de jeunes enfants. Connaît-on d'ailleurs la situation en matière de dette d'études chez les parents de jeunes enfants?

Francoeur, Michaud, Armstrong et Morin (2018) formulent leurs préoccupations à l'égard d'un système scolaire pour adultes, celui du Québec, davantage aligné avec la situation des personnes étudiantes ayant un cheminement scolaire ininterrompu et n'assumant pas le rôle social de parent. Tout se passe un peu comme si les milieux scolaires de formation des adultes sont avant tout conçus pour les personnes étudiantes qui ne sont pas parents. Ces milieux n'ont toujours pas pris la mesure des moyens à mettre en place pour répondre aux besoins spécifiques des parents étudiants en matière de conciliation études-famille.

6.2.3 Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille

Gaudreault, M., Tardif, S. et Laberge, L. (2019). *Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille*. Dans ECOBES (dir.) : CÉGEP de Jonquière.

Dans leur recherche sur la conciliation études-travail-famille chez les personnes étudiantes aux secteurs de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes, de la formation professionnelle, ainsi qu'aux secteurs collégial et universitaire, Gaudreault, Tardif et Laberge (2019) pointent leurs préoccupations vers un groupe spécifique pour lequel la conciliation est précaire. Il s'agit des personnes étudiantes issues des milieux défavorisés, c'est-à-dire celles provenant des milieux socioéconomiques

faibles. Ces personnes étudiantes sont défavorisées sur le plan de la conciliation, car elles doivent, plus que d'autres groupes, travailler un grand nombre d'heures pour subvenir à leurs besoins et payer leurs études. Le fait que les emplois étudiants viennent avec un faible salaire demande aussi aux personnes étudiantes de travailler un nombre suffisant d'heures pour couvrir leurs dépenses. Dans le groupe des personnes étudiantes, celles et ceux qui assument une responsabilité parentale ont aussi des horaires particulièrement contraignants et qui influencent fortement la marge de manœuvre et les possibilités de concilier l'horaire des études, celui consacré à la famille et l'horaire dédié à l'emploi.

« [Les parents-étudiants] ont ainsi moins souvent le loisir de choisir leur nombre d'heures hebdomadaires de travail (39,6 % contre 62,3 %), de limiter volontairement leurs disponibilités de travail (36,5 % contre 53,6 %) ou de s'arranger avec des collègues pour modifier leur horaire de travail (29,2 % contre 63,2 %). De plus, ils sont rarement consultés avant l'établissement de l'horaire de travail (19,8 % contre 37,2 %). » (Gaudreault, Tardif et Laberge, 2019, p. 25).

Questionné sur les besoins spécifiques et ses demandes à leurs employeurs sur le plan de la conciliation études-travail-famille, le groupe des parents-étudiants souhaite soit des horaires de travail flexibles (qui facilitent les adaptations aux changements imprévisibles, mais qui surviennent dans la vie familiale), soit des horaires stables (qui permettent de planifier et d'anticiper l'articulation du temps consacré aux études, au travail et à la famille).

Les conditions matérielles et sociales dans lesquelles les personnes étudiantes se trouvent jouent sur leurs possibilités de concilier les études, le travail et la famille, mais jouent aussi sur leur santé, comme le révèle la recherche de Gaudreault, Tardif et Laberge (2019). Sans surprise, plus le nombre d'heures consacrées à leur emploi par les personnes étudiantes est élevé, plus celles-ci éprouvent de la difficulté à concilier les études et le travail. Inversement, « consacrer moins d'heures par semaine à son emploi représente un gage d'une meilleure conciliation études-travail » (Ibid., p. 44). Indépendamment de ces résultats, l'étude de Gaudreault et de ses collègues (2019) montre que celles et ceux qui éprouvent de la difficulté à concilier les études et le travail, soit le quart des personnes étudiées, se perçoivent en moins bonne santé, disent éprouver une fatigue ou une détresse psychologique élevée ou avoir subi un accident de travail, et sont trois fois plus nombreux à envisager un abandon des études comparativement aux personnes étudiantes pour qui la conciliation est perçue comme relativement harmonieuse. Les premiers sont aussi plus nombreux que les seconds à se dire désengagés par rapport aux études. Celles et ceux en formation professionnelle ou en formation générale des adultes à l'ordre d'enseignement secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les personnes étudiantes aux études supérieures à rapporter un horaire de travail peu flexible.

Cette étude a aussi permis de documenter les actions des employeurs pour tenir compte des besoins de conciliation études-travail des personnes étudiantes. On relève,

notamment, l'offre d'un horaire flexible, de conditions de travail proportionnellement égales pour les personnes étudiantes à temps partiel et pour les employés à temps plein (vacances, congés de maladie, ancienneté reconnue, assurances collectives, salaire concurrentiel, congé pour études avec maintien du lien d'emploi), l'offre d'une formation continue accordée avec les contraintes de temps des personnes étudiantes, la possibilité de travailler un nombre d'heures réduit et de s'absenter pour des raisons familiales, mais aussi, dans le cas des grandes entreprises, la collaboration avec les établissements scolaires pour favoriser la conciliation études-travail. Les employeurs disent aussi faire largement appel aux technologies de la communication, ainsi qu'à des rencontres individuelles pour s'informer auprès des personnes étudiantes et répondre à leurs demandes de flexibilité et pour s'informer de leur bien-être.

En guise de conclusion, les personnes auteures de cette étude formulent leurs préoccupations à l'égard des personnes étudiantes et de leur conciliation études-travail. Leurs préoccupations se traduisent en suggestions d'actions d'ordre informationnel, surtout. Ces actions suggérées sont tournées vers la transmission des informations aux étudiantes et étudiants et à leur entourage (parents, employeurs, personnes intervenantes du milieu scolaire) concernant les conséquences du nombre d'heures de travail sur les études et les conditions à créer pour une conciliation études-travail harmonieuse.

6.2.4 Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière

Lapointe-Therrien, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*. Campus Notre-Dame-de-Foy : Campus Notre-Dame-de-Foy.

Pour Lapointe-Therrien et Richard (2018), la conciliation études-famille-travail des étudiantes et étudiants du collégial, c'est « réorganiser une bonne partie de leur mode de vie pour concilier études/travail/famille » (Lapointe-Therrien et Richard, 2018). Pour ces personnes auteures, « les réalités familiales, l'emploi et les activités sociales se retrouvent en compétition avec le temps à investir dans les études ». Cette difficulté à réconcilier les différents temps sociaux touche surtout les familles monoparentales. La monoparentalité oblige souvent les parents monoparentaux, majoritairement des femmes, à abandonner les études. La précarité chez les familles monoparentales les pousse bien souvent à visiter les organismes d'aide alimentaire — ou d'autres organismes de soutien — dans leurs efforts de conciliation.

Ce texte questionne les personnes étudiantes et étudiants adultes en formation au cégep de Sainte-Foy pour savoir quels sont leurs besoins en termes de conciliation. Parmi ces besoins, notons « l'accès à un programme plus court ou accéléré, une charge de travail allégée, l'application des règles par les professeurs (principalement la discipline en classe), une meilleure planification des horaires et l'accès à un CPE [sur le campus] » (Lapointe-Therrien et Richard, 2018) sur le campus. On mentionne aussi le paiement mensuel des frais de scolarité pour aider à la gestion des finances personnelles et la modification des

heures de disponibilité des différents services de soutien à la vie étudiante pour mieux prendre en compte le caractère variable des horaires des parents-étudiants. Le principal obstacle des parents qui retournent aux études est souvent la coordination de leurs nombreuses responsabilités (travail, famille, école, etc.). Les défis occasionnés peuvent causer des difficultés financières et un manque de temps. Les parents-étudiants tendent à travailler plus que les étudiants qui n'ont pas d'enfants à charge — souvent dans des emplois à temps partiel et pour un maigre salaire — et cette surcharge de travail salarié aurait un impact négatif sur la réussite scolaire. Comme le salaire ne suffit bien souvent pas à concilier toutes les sphères de la vie, les étudiants doivent se tourner vers d'autres sources de revenus tels que des transferts gouvernementaux (aide financière aux études, par exemple) ou le soutien des proches. De plus, ces parents-étudiants ont une présence réduite sur les campus, souffrent d'une certaine invisibilisation dans les établissements et risquent d'être moins informés que leurs pairs à propos des services offerts dans les établissements fréquentés (*Ibid.*).

Les parents-étudiants qui font un retour aux études prennent leurs études très au sérieux. Malgré toutes leurs autres responsabilités et les défis de la conciliation, ils privilégient bien souvent leurs études au détriment d'autres sphères de leur vie, ou d'autres obligations, car ils veulent vraiment réussir. C'est ainsi que certains parents expriment un certain inconfort de ne pas pouvoir accorder le temps qu'ils voudraient à leurs enfants ou à leurs amis. Ils souhaitent se retrouver rapidement sur le marché du travail pour pouvoir hausser leur qualité de vie et celle de leur famille. Mais en attendant, le temps qu'ils consacrent aux études force souvent ces personnes étudiantes à vivre avec peu d'argent. Les efforts laborieux qu'elles déploient, l'instabilité financière et le manque de temps fini par les essouffler et les parents-étudiants tendent à vivre beaucoup plus de stress que d'autres étudiants. Elles disent parfois avoir de la difficulté à se reposer lorsqu'ils reviennent de l'école, par exemple. Le manque de sommeil et de repos peut les rendre moins concentrés en classe, ce qui peut mener à manquer de la matière importante, à vivre un désintéret pour les cours et occasionner des problèmes de santé. Celles et ceux qui retournent aux études se disent désavantagés par rapport à leurs pairs.

Ces réalités des adultes de retour aux études sont inquiétantes. On dénote de nombreux besoins d'ordre économique (service de garde, logement, transports), d'ordre familial (problèmes au sein du couple, avec la famille), ou psychosocial (isolement) ou encore par rapport aux études (gestion du temps, stress). Mais il y a un manque de données disponibles pour bien cerner la situation des parents-étudiants, tant dans le milieu universitaire que dans les cégeps. Il semblerait que les collègues ignorent trop souvent les besoins des parents étudiants (Lapointe-Therrien et Richard, 2018). Il serait impératif, dans les établissements d'études supérieures, de mettre en place des structures permettant d'identifier les parents-étudiants dans un souci de mieux documenter la problématique. Il y a urgence de développer des mesures adaptées qui tiennent compte de la conciliation études–famille-travail : une aide financière bonifiée et adaptée aux réalités du retour aux études des adultes, des politiques institutionnelles qui tiennent

compte de ces réalités et qui prévoient des mesures de soutien, une plus grande sensibilisation du personnel enseignant à l'égard des besoins des étudiants adultes (*ibid.*).

6.3 CONTEXTES DE POLITIQUES INSTITUTIONNELLES

6.3.1 Concilier pour la vie : famille, travail, études.

Coalition pour la conciliation famille-travail-études. (2016). *Concilier pour la vie : famille, travail, études*. (Plateforme politique : pour faire face aux nouveaux défis). Québec

La coalition pour la conciliation famille-travail-étude (CCFTE) ne propose pas une définition de la conciliation des trois termes, mais plutôt de la conciliation famille-travail (CFT), qu'elle définit comme suit : la CTF, c'est la recherche de l'équilibre entre les exigences et les responsabilités liées à la vie professionnelle et à la vie familiale (CCFTE, 2016). Malgré tout, la CCFTE nous parle de conciliation études-famille-travail en insistant sur le fait que les problèmes qui en découlent ne viennent pas du manque d'organisation des parents-étudiants en emploi, mais plutôt de l'organisation du travail et du manque de dialogue avec les employeurs (CCFTE, 2016). La CCFTE souligne dans son rapport que près de 70 % des parents-étudiants sont des femmes. En effet, malgré les transformations des dynamiques familiales et des nouvelles répartitions des rôles familiaux, les femmes doivent concilier l'emploi, la famille et les études bien plus que les hommes. Les parents-étudiants, hommes comme femmes, sont généralement obligés d'étudier à temps partiel en plus de travailler à temps partiel dans des emplois précaires aux horaires atypiques et avec des employeurs de plus en plus exigeants, ce qui rend particulièrement difficile la prévisibilité en matière de travail et de revenus. Ajoutons à cela l'utilisation des technologies de l'information qui modifie l'organisation du travail et les frontières entre temps de travail et temps hors travail (CCFTE, 2016), rendant la conciliation encore plus problématique. De plus, les mesures pour venir en aide aux parents-étudiants n'existent pratiquement pas. En effet, la CCFTE explique qu'un grand nombre d'adultes ne sont pas admissibles au Régime québécois d'assurance parentale, que les services de garde sont difficilement accessibles et souvent peu adaptés aux horaires exigeant une grande flexibilité des parents-étudiants. De plus, peu de politiques ou d'actions sont mises en place par les gouvernements pour aider la conciliation.

La CCFTE s'inquiète de cette absence de services et de mesures aidant à la conciliation. Dans le contexte actuel d'austérité, elle constate aussi une diminution de l'accès aux services de santé et de services sociaux, souvent nécessaires à une bonne conciliation. Selon la CCFTE, il y a une réelle urgence d'établir une loi-cadre en matière de conciliation famille-travail-études et d'introduire de nouvelles mesures de conciliation qui répondent aux besoins des travailleuses et des travailleurs ainsi qu'à ceux des parents-étudiants (CCFTE, 2016). Cette loi et ces mesures doivent être accompagnées d'une vaste campagne de sensibilisation et d'information pour faire connaître leurs objectifs. La CCFTE s'inquiète du modèle dominant basé sur l'adaptabilité de la main d'œuvre et de la population

étudiante. Elle croit qu'il faut insister sur le rôle que les employeurs doivent assumer dans la mise en place de réelles mesures de conciliation et dans la transformation de la culture organisationnelle dans les milieux de travail. La CCFTE propose d'ailleurs une panoplie de mesures qui vont en ce sens (par exemple, faire la promotion d'horaires de travail plus flexibles, avoir le droit de refuser des heures supplémentaires, ajouter des congés et des accommodements pour prendre en considération les imprévus de la vie de parent, des cheminements scolaires à temps partiel, des services de garde aux horaires flexibles, etc.). On constate que bon nombre de ces mesures visent à mieux prendre en compte la nature imprévisible et variable des horaires des parents-étudiants dans les différents milieux qu'elles et ils fréquentent, ainsi qu'à rendre moins précaires leurs statuts à temps partiel, au travail (inadmissibilité à des congés et revenus réduits) ou à l'école (inadmissibilité aux programmes de prêts et bourses). Les stratégies institutionnelles privilégiées par la CFTE touchent principalement les services de garde et l'amélioration des conditions du Régime québécois d'assurance parentale.

6.3.2 Conjuguer vie personnelle, vie familiale, études et travail sur le mode de l'équité sociale : une réflexion nécessaire pour la société québécoise

Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail, Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec, Fédération des femmes du Québec, Fédération québécoise des organismes communautaires Famille et Regroupement Naissance-Renaissance. (2004). *Conjuguer vie personnelle, vie familiale, études et travail sur le mode de l'équité sociale : une réflexion nécessaire pour la société québécoise*. [Mémoire collectif]. Québec : ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

En 2004, dans le cadre de la consultation sur la conciliation travail-famille, un regroupement de cinq organismes de femmes et de familles a déposé un mémoire sur le sujet au ministre Claude Béchar, alors responsable du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Ce regroupement était formé du Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT), de la Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec (FAFMRQ), de la Fédération des femmes du Québec (FFQ), de la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF) ainsi que du Regroupement Naissance-Renaissance (RNR). Le regroupement a intitulé son mémoire *Conjuguer vie personnelle, vie familiale, études et travail sur le mode de l'équité sociale : une réflexion nécessaire pour la société québécoise*.

Pour ce regroupement, la conciliation études-travail-famille désigne la préservation d'un équilibre entre plusieurs sphères de vie : la vie personnelle, la vie familiale, la vie étudiante et la vie professionnelle. Le regroupement rappelle qu'en matière d'équité sociale certains groupes subissent plus intensément que d'autres les conséquences de devoir concilier plusieurs sphères de vie. C'est le cas, notamment, pour les personnes travailleuses ayant un faible revenu, pour les personnes étudiantes (particulièrement

celles qui doivent faire appel aux programmes de prêts et bourses et s'endetter) pour les parents des familles monoparentales, particulièrement lorsqu'elles sont des femmes. Ces groupes sont, entre autres, préoccupants parce que le revenu et l'endettement réduisent leurs possibilités de conciliation de plusieurs sphères de vie. D'autres facteurs entravent les possibilités de maintenir un équilibre entre plusieurs sphères de vie et de les concilier : le coût des activités dans chaque sphère (frais liés aux activités personnelles, à la vie familiale et domestique, aux études ou à l'emploi). Le temps, celui qui se mesure en heures, en journées, en minutes, etc., est contingenté. Réaliser les tâches, participer aux activités afférentes à chaque sphère demande du temps. Le temps consacré à une sphère de vie joue ainsi sur le fragile équilibre avec les autres sphères. Il a des conséquences sur les possibilités individuelles de conciliation, ainsi que sur l'entourage familial ou domestique, sur les études ou l'emploi.

Préoccupé par l'équité sociale pour les groupes en situation de précarité (femmes, personnes étudiantes, cheffes de famille monoparentale, travailleuses à faible revenu, notamment), le regroupement des cinq organismes a formulé des demandes au ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille de l'époque. La mise en place de mesures de conciliation des sphères de vie ou d'activité personnelle, familiale, étudiante et professionnelle fait partie de ces demandes. Pour les cinq organismes, ces mesures doivent, par exemple, s'étendre jusqu'à une révision de la réglementation entourant la pension alimentaire pour enfant vivant dans une famille monoparentale. Cet exemple donne une idée de la portée des mesures demandées à l'État québécois.

Les cinq organismes demandent ainsi que de telles mesures s'insèrent dans le cadre d'une « politique gouvernementale de conciliation travail-familiale globale à portée transversale » (2004, p. 3). Les effets structurants d'une telle politique doivent jouer en faveur de la conciliation des sphères de vie et constituer une réponse de l'État aux préoccupations sociales pour la famille. De plus, pour les cinq organismes, l'équité sociale doit être un principe qui guide toutes les mesures d'une politique familiale globale ayant. En ce sens, une telle politique doit viser l'élimination des inégalités sociales, par exemple par des mesures d'incitation des hommes et des pères à s'impliquer autant que les femmes dans la sphère familiale et domestique et à répartir également avec elles les tâches afférentes à cette sphère d'activité. Une telle politique doit être guidée par d'autres principes, dont le respect et la valorisation du bien-être de toutes les familles québécoises sont le principe cardinal. Font partie de ces principes la responsabilité collective de la conciliation entre la vie personnelle, la vie familiale, la vie étudiante et la vie professionnelle et des mesures qui la favorisent; la reconnaissance de toutes les formes de familles et des changements que rencontrent non seulement les formes de famille, mais aussi des changements que chaque famille rencontre au fil du temps; l'élimination de la pauvreté qui nuit au développement de la famille et qui entrave les possibilités de concilier plusieurs sphères de vie; l'élimination, guidée par une analyse différenciée selon les sexes, des iniquités entre les hommes et les femmes; l'intégration de mesures et de programmes structurants de conciliation dans tous les ministères et organismes de l'État québécois.

7 CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE

Au moment de déposer ce rapport de recension, nous apprenons que la demande de subvention au Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) pour un projet de recherche sur la conciliation études-famille-travail a reçu, le 5 novembre 2019, une recommandation positive du Comité institutionnel des services aux collectivités. Dans ce projet de recherche, l'un des objectifs spécifiques vise à « approfondir l'analyse amorcée d'un corpus constitué de recherches qui traitent des études et de leur articulation avec la sphère de la famille et celle de l'emploi ». Au regard des fiches de lecture, trois dimensions semblent être transversales à la conciliation études-famille-emploi et demanderont une attention particulière. Le codage des fiches et du matériel afférent à ces trois dimensions a été réalisé. D'autres dimensions transversales sont susceptibles d'émerger en approfondissant le travail d'analyse.

La première dimension concerne les stratégies ou mesures qui permettent ou permettraient la conciliation. La seconde concerne les conditions matérielles ou sociales de la conciliation. La troisième dimension concerne le temps. Cette dimension paraît particulièrement importante parce qu'elle comporte autant le temps de caractère expérientiel (temps vécu, expériences, biographie, expérience du temps, âges de la vie, etc.) que le temps de caractère structurel (minutes, heures, durée, jours, mois, calendriers, agendas, avant, après, etc.), pour reprendre la typologie de Elias (1996)⁴. Ces deux temps jouent non seulement sur une certaine manière de vivre la conciliation, changeante dans la vie des adultes, mais aussi tout au long de leur participation à la formation, ainsi que sur le temps comptable qui constitue un dénominateur commun aux sphères de vie à concilier.

⁴ Elias, N. (1996). *Du temps*. (Hulin, M., Trad.). Paris : Librairie Arthème Fayard.

8 LISTES DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

8.1 RÉFÉRENCES DES TEXTES ISSUS DE RECHERCHES ÉVALUÉES

Alberio, M. et Tremblay, D.-G. (2017). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes québécois : une question de précarité? *Revue jeunes et société*, 2(1), 25.

Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques* (54), 75-89. doi : <https://doi.org/10.7202/012861ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/012861ar>

Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante. *Recherches féministes*, 28(1). doi: 10.7202/1031058ar

Mercier, J.-P. et Longo, M. (2017). Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation. 30(2), 157-174. doi : <https://doi.org/10.7202/1043927ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1043927ar>

Roy, J. (2008). Le travail rémunéré pendant les études au cégep. 49(3), 501-521. doi : <https://doi.org/10.7202/019878ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/019878ar>

Tremblay, D.-G. et Alberio, M. (2016). Le rôle de la famille d'origine et des parents dans les expériences de conciliation travail-études des jeunes cégépiens et universitaires. 57(1), 79-102. doi : <https://doi.org/10.7202/1036622ar> *Érudit*. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/1036622ar>

8.2 RÉFÉRENCES DE TEXTES ISSUS DE RECHERCHES NON ÉVALUÉES

Corbeil, C., Descarries, F., Guernier, G. et Gariépy, G. (2011). Parents-étudiants de l'UQAM : réalités, besoins et ressources. *les Cahiers de l'IREF, Collection Agora*(no1), 95.

Francoeur, M.— C., Michaud, A., Armstrong, H. et Morin, A. (2018). *Les besoins de garde des parents-étudiants québécois et les services qui leur sont offerts en milieu d'études*. (La famille, une histoire de générations.). Québec : Ministère de la famille.

Gaudreault, M., Tardif, S. et Laberge, L. (2019). *Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille*. Dans ECOBES (dir.) : CÉGEP de Jonquière.

Lapointe-Therrien, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*. Campus Notre-Dame-de-Foy : Campus Notre-Dame-de-Foy.

8.3 RÉFÉRENCES DES TEXTES DE POLITIQUES INSTITUTIONNELLES

Coalition pour la conciliation famille-travail-études. (2016). *Concilier pour la vie : famille, travail, études*. (Plateform politique : pour faire face aux nouveaux défis). Québec

Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail, Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec, Fédération des femmes du Québec, Fédération québécoise des organismes communautaires Famille et Regroupement Naissance-Renaissance. (2004). *Conjuguer vie personnelle, vie familiale, études et travail sur le mode de l'équité sociale : une réflexion nécessaire pour la société québécoise*. [Mémoire collectif]. Québec : ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

8.4 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU RAPPORT

Brossard, L. (2018) Qui s'instruit s'enrichit... moins vrai pour les personnes immigrantes. de https://icea.gc.ca/site/sites/default/files/article2_immigration_final_16mai.docx.pdf

Brossard, L. (2019). Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue. Apprendre + Agir, Récupéré de <https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/>

Cross, K.P. (1981). *Adults as learners : Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Dignard, H. (2019). Pour une vision large de l'adéquation entre la formation et l'emploi Déclaration de l'ICÉA. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes. Récupéré de https://icea.gc.ca/site/sites/default/files/ICEA_Declaratio_n-sur-adequation-formation-et-emploi_21mai2019_final.pdf

Doray, P., Bélanger, P. et Levesque, M. (2004). La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement. Note 7. La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international. Montréal/Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et l'éducation — Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Récupéré de <<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19228384124910465669>>

Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178. Récupéré de <http://lien.uqam.ca/zvZhFxi>

Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies : Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 3(2), Récupéré de <http://www.utsc.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/software/QDA.pdf>

Mercier, J.-P. et Brossard, L. (2019). *Stratégies d'articulation études-famille-travail pour favoriser l'éducation des adultes. Plan des requêtes*. Montréal : Université du Québec à Montréal et Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

9 ANNEXE A — ARBORESCENCE DE CONTENU POUR L'ANALYSE DES TEXTES

Arborescence de contenu — ARTICULATION

Cette arborescence de contenu sert de point de départ au codage et à l'analyse des textes recensés pour le projet intitulé *Stratégies d'articulation études-famille-travail pour favoriser l'éducation des adultes — ARTICULATION* (Mercier et Brossard, 2019). Le matériel textuel sera codé et analysé avec le logiciel d'aide à l'analyse qualitative QSR-NVivo (version 12). Cette arborescence comporte six branches maîtresses (rubriques). L'expression entre crochets est la formule courte reprise dans l'arborescence de NVivo.

1. Stratégies de conciliation études-famille-travail (CEFT) [Strat-Inst]
2. Préoccupations des institutions éducatives pour la CEFT [Préoccup-Inst]
3. Perceptions des personnes concernant leurs besoins en matière de CEFT [Percep-Pers]
4. Groupes en situation de précarité [Précarités]
5. Définition de la CEFT [Définition]
6. Matériel autre [Autre]

Le matériel sera codé directement dans chaque branche maîtresse ou dans chaque sous-branche. Des branches additionnelles pourront être créées selon la pertinence du contenu qui, sans correspondre aux rubriques prédéfinies, apporte un élément de réponse à la question de recension ou aux besoins de connaissances de l'ICÉA en matière d'articulation études-famille-travail. La technique de codage étroit (*narrow coding*) (Bourdon, 2002) sera appliquée au matériel. Cette technique est appropriée étant donné que le logiciel NVivo permet de repérer, en un clic, la source du matériel et le matériel entourant celui codé. Cette technique est doublement appropriée. Elle permet de survoler plus rapidement le matériel et de s'en faire une idée globale que le *wide coding*. Par codage étroit, on entend la sélection d'un court extrait, une phrase max.

Arborescence de contenu

1. [Définition] : Coder ici tout matériel contenant une définition de la CEFT
2. [Précarité] : Coder ici tout matériel se rapportant à la CEFT lorsqu'elle concerne spécifiquement les personnes ou groupes en situation de précarité (autochtones, femmes, immigrantes, handicapées, judiciairisées, non diplômées du secondaire, par exemple)
3. [Percep-Pers] : Ne rien coder ici. Perceptions des adultes quant à leurs besoins de CEFT
 - 3.1 [Conditions mat-soc] : Coder ici le matériel afférent aux perceptions des adultes quant à leurs conditions matérielles ou sociales de CEFT
 - 3.2. [Expériences vécues en CEFT] : Tout matériel se rapportant aux expériences vécues en matière de CEFT.
4. [Préoccup-Inst] : Coder ici tout matériel se rapportant aux préoccupations (inquiétudes, souci) des institutions éducatives pour la CEFT

- 4.1 [Plan-Trav] : Tout matériel se rapportant à une traduction (concrète) de ces préoccupations dans le plan de travail ou plan d'action d'une institution éducative
5. [Strat-Inst] : Coder ici tout matériel se rapportant aux stratégies ou mesures institutionnelles mises en place par les institutions éducatives en matière de CEFT
- 5.1 [Strat-Éva] : Tout matériel se rapportant spécifiquement au résultat de l'évaluation de ces stratégies.
6. [Autre] : Coder ici tout matériel autre jugé pertinent pour répondre à la question de recension. Le matériel doit être jugé d'une grande pertinence pour être codé ici. Il s'agit donc d'une rubrique dans laquelle le matériel est codé avec parcimonie.

Références bibliographiques

- Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies : Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 3(2), Récupéré de <http://www.utsc.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/software/QDA.pdf>
- Mercier, J.-P. et Brossard, L. (2019). *Stratégies d'articulation études-famille-travail pour favoriser l'éducation des adultes. Plan des requêtes*. Montréal : Université du Québec à Montréal et Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

15 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberio, M. et Tremblay, D.-G. (2017). Qualité de l'emploi et défi de l'articulation travail-études chez les jeunes québécois: une question de précarité? *Revue jeunes et société*, 2(1), 25.
- Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies : Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 3(2). Récupéré de <http://www.uts.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/software/QDA.pdf>
- Coalition pour la conciliation famille-travail-études. (2016). *Concilier pour la vie: famille, travail, études*. Québec :
- Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail, Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec, Fédération des femmes du Québec, Fédération québécoise des organismes communautaires Famille et Regroupement Naissance-Renaissance. (2004). *Conjuguer vie personnelle, vie familiale, études et travail sur le mode de l'équité sociale: une réflexion nécessaire pour la société québécoise*. [Mémoire collectif]. Québec : ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Corbeil, C., Descarries, F., Guernier, G. et Gariépy, G. (2011). Parents-étudiants de l'UQAM: réalités, besoins et ressources. *les Cahiers de l'IREF, Collection Agora*(no1), 95.
- Crespo, S. (2018). L'emploi du temps professionnel et domestique des personnes âgées de 15 ans et plus. *Coup d'œil sociodémographique*, (62). Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdoeil-no62.pdf>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners : Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal* (3e éd.). Paris : Éditions Syllepse.
- Dignard, H. (2017). *Des indicateurs de l'offre d'éducation et de formation au Québec*. Récupéré de <http://www.icea.qc.ca/site/fr/actualites/des-indicateurs-de-l%E2%80%99offre-d%E2%80%99%C3%A9ducation-et-de-formation-au-qu%C3%A9bec>

- Doray, P., Bélanger, P. et Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et Politiques*, (54), 75-89. doi: <https://doi.org/10.7202/012861ar>
- Francoeur, M.-C., Michaud, A., Armstrong, H. et Morin, A. (2018). *Les besoins de garde des parents-étudiants québécois et les services qui leur sont offerts en milieu d'études*. Québec : Ministère de la famille.
- Gaudreault, M., Tardif, S. et Laberge, L. (2019). *Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille*. Dans ECOBES (dir.). CÉGEP de Jonquière.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2015). Les études à temps partiel, les retours aux études et la parentalité étudiante. *Recherches féministes*, 28(1). doi: 10.7202/1031058ar
- Lapointe-Therrien, I. et Richard, É. (2018). *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*. Campus Notre-Dame-de-Foy : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-161.htm>
- Mercier, J.-P. et Brossard, L. (2019). *Stratégies d'articulation études-famille-travail pour favoriser l'éducation des adultes. Plan des requêtes*. Montréal : Université du Québec à Montréal et Institut de coopération pour l'éducation des adultes.
- Mercier, J.-P. et Longo, M. (2017a). Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation. *Recherches féministes*, 30(2), 157-174. doi: <https://doi.org/10.7202/1043927ar>
- Mercier, J.-P. et Longo, M. (2017b). Temps de l'écrit et écrit du temps. Imbrication des temps chez des jeunes mères de retour en formation. *Recherches féministes*, 30(2), 157-174.
- Mercier, J.-P. et Parent-Poisson, N. (2019). *Stratégies d'articulation études-famille-travail pour favoriser l'éducation des adultes. Rapport de recension de textes réalisé pour et avec l'ICÉA*. Montréal : Département d'éducation et de formation spécialisées. Université du Québec à Montréal.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Programme d'études. Engagement vers sa réussite. Formation générale des adultes. Service d'enseignement: soutien pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adultes-formation-continue/PFGA-engagement-reussite-programme-2018.pdf
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu* (3e édition éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tremblay, D.-G. (2012). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux* (3e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G. et Alberio, M. (2016a). Le rôle de la famille d'origine et des parents dans les expériences de conciliation travail-études des jeunes cégépiens et universitaires. 57(1), 79-102. doi: <https://doi.org/10.7202/1036622ar>
- Tremblay, D.-G. et Alberio, M. (2016b). Temps professionnels, temps prescrits, temporalités sociales. *SociologieS*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/sociologies/4433>
- Tremblay, D.-G. et Mascova, É. (2013). La gestion des temporalités familiales et domestiques et la carrière des avocats et avocates : différents modèles de conciliation? *SociologieS*, (Dossiers, Temps professionnels, temps prescrits, temporalités sociales). Récupéré de <http://sociologies.revues.org/4449>
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.