

**La cohabitation des jeunes et des adultes
à l'enseignement collégial régulier : étude
des pratiques pédagogiques avec ces groupes**

par

Sylvie Bessette

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de son auteure.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 1999
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-920916-43-2

À mon fils Sébastien.

SOMMAIRE

On remarque dans le réseau collégial, depuis quelques années déjà, un accroissement du nombre d'étudiants adultes, qui s'inscrivent plus particulièrement au secteur professionnel de l'enseignement régulier. Cette situation à laquelle les enseignantes doivent faire face provoque une nouvelle réalité. D'autre part, les étudiantes jeunes et adultes doivent apprendre à travailler ensemble pour une période de trois ans. Grâce à des entrevues et à des rencontres avec les enseignantes des programmes Techniques de travail social et Soins infirmiers, et à des entrevues de groupes avec des étudiantes provenant des deux programmes pré-cités et du département de Technique d'éducation spécialisée, nous avons découvert l'existence de deux types de pratiques pédagogiques dans ce type de groupe-classe, soit les pratiques de non-intervention et les pratiques d'intégration.

Toutefois, il est apparu essentiel d'identifier la logique qui anime ces pratiques pour dégager le sens accordé à ces façons d'agir. Il s'agissait, pour utiliser une expression chère à Watzlawick (1975), d'entrer dans le modèle du monde de la personne, autant que faire se peut. Dans le cas des pratiques de non-intervention, deux types de logiques animent les enseignants et les enseignantes : une logique dite *naturelle* et une autre que nous avons nommée *priorisation*. Pour ce qui est des pratiques d'intégration, elles sont davantage animées par une logique de *responsabilisation* face à la situation. Des constats stimulants pour la pratique sont ressortis de l'analyse de ces données, principalement dans des programmes en train de se redéfinir à partir de l'approche par compétences. Les pratiques de non-intervention mettent en évidence trois situations qui méritent notre attention. Premièrement, on remarque que des enseignantes de groupes mixtes idéalisent, souvent bien involontairement, l'enseignement aux adultes. Deuxièmement, un phénomène d'autocensure se manifeste entre les étudiantes, qu'elles soient jeunes ou adultes. Cette situation vient

exacerber des tensions qui donnent naissance au troisième phénomène, soit la polarisation des différences. En attribuant aux jeunes, aussi bien qu'aux adultes, un niveau arbitrairement pré-déterminé d'habiletés et de capacités à s'auto-diriger uniquement fondé sur l'âge, ou pénalise un bon nombre d'étudiantes à différents niveaux et ce, particulièrement dans certains programmes du secteur professionnel. Les enseignantes sont interpellées par ces phénomènes qui mettent en évidence la difficulté des étudiantes à collaborer entre elles, à s'adapter à de nouvelles situations, à être empathique ou à communiquer de manière efficace. Ces phénomènes révèlent aussi la complexité accrue de la gestion de classe lorsqu'il y a mixité d'âge.

Quant aux pratiques d'intégration, elles semblent une avenue appropriée au contexte. Cependant, malgré le fait qu'elles favorisent des interactions fructueuses et des apprentissages cohérents avec les programmes de formation ciblés, elles présentent des exigences pédagogiques et relationnelles qui les rendent parfois impopulaires. À partir de ces deux types de pratiques, nous avons cherché à cerner des approches pédagogiques ou des stratégies plus précises permettant d'éviter les contrecoups des pratiques de non-intervention et de favoriser le développement de pratiques d'intégration. Plusieurs pistes s'avèrent intéressantes : le modèle de formation pour le développement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, l'apprentissage coopératif, la pédagogie différenciée ou le modèle se référant à la maturité d'apprentissage de l'apprenant. Il se dégage des résultats de l'analyse que plusieurs stratégies pédagogiques ou approches peuvent s'inscrire dans des pratiques d'intégration, dans la mesure où le collège et les enseignantes partagent une *logique de responsabilisation* vis-à-vis des changements dans la clientèle étudiante.

La nature des problèmes, des difficultés et des situations rencontrées par les enseignantes aussi bien que par les étudiantes nous permet d'explorer la situation dans une toute autre perspective. En effet, en abordant la problématique non plus sous l'angle de la seule différence d'âge mais en y voyant plutôt le reflet de la difficulté des uns et des autres à composer avec la différence, à accepter et à reconnaître « l'autre » comme ayant le droit de se distinguer, nous pouvons trouver des pistes de réflexion et d'action tout à fait appropriées dans l'approche interculturelle.

Un des aspects originaux de cette recherche est qu'elle nous donne accès aux points de vue des personnes concernées par la question, soit des enseignantes, des étudiantes jeunes et des étudiantes adultes. Ces données vont permettre, entre autres, une sensibilisation du réseau collégial à la réalité des étudiantes que nous avons rencontrées et à leurs besoins ainsi qu'à la réalité des enseignantes rattachées à ce type de groupe. Cette recherche ouvre la porte à plusieurs autres démarches d'exploration, d'expérimentation et d'explicitation des pratiques désignées comme étant appropriées.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
SOMMAIRE	i
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	ix
AVANT-PROPOS	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER	5
1.1 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1.1.1 Objectifs	6
But général de la recherche	6
Objectifs spécifiques	6
1.2 REVUE DE LITTÉRATURE	7
1.2.1 La présence des adultes	7
1.2.2 Les caractéristiques des étudiants traditionnels et non traditionnels.....	9
1.2.3 La notion d'adulte	10
1.2.4 Les étudiants non traditionnels : les adultes	13
1.2.5 Les étudiants traditionnels : les jeunes	16
1.2.6 Les réactions du système d'éducation à l'augmentation des étudiants adultes	18
1.2.7 La cohabitation analysée.....	21
La cohabitation dans les établissements américains.....	21
La cohabitation dans le réseau collégial	23
1.2.8 Pédagogie ou andragogie?	26
1.3 OBJET DE LA RECHERCHE	32

DEUXIÈME CHAPITRE	35
2.1 ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE : LA RECHERCHE QUALITATIVE	36
2.2 MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES	37
2.2.1 Les entrevues semi-directives.....	37
2.2.2 Élaboration des guides d'entrevue	38
2.2.3 Déroulement des entrevues	39
2.2.4 La rencontre de groupe avec les enseignantes	40
2.2.5 L'expérimentation et ses étapes.....	41
La planification de l'expérimentation	41
L'activité d'expérimentation	42
Les entrevues de rétroaction vidéo	43
2.3 PARTICIPANTES À LA RECHERCHE.....	44
2.3.1 Profil des participants.....	48
2.4 ANALYSE DES DONNÉES.....	50
2.4.1 Analyse de la phase 1	51
2.4.2 Analyse de la phase 2	54
2.4.3 Analyse de la phase 3.....	55
2.5 SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE.....	58
2.5.1 La crédibilité et le chercheur	58
2.5.2 La validité	59
2.5.3 La crédibilité des méthodes d'analyse	60
2.6. ASPECTS DÉONTOLOGIQUES.....	61
TROISIÈME CHAPITRE	63
3.1 LE RÉCIT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS LES GROUPES À MIXITÉ D'ÂGE63	
3.2 LES PRATIQUES DE NON-INTERVENTION	66
3.2.1 Selon une logique dite « naturelle »	67
3.2.2 Selon une logique de « priorisation ».....	69
3.2.3 Dans la perspective des enseignantes	71
3.2.4 Dans la perspective des étudiantes jeunes et adultes.....	78
3.2.5 Objectif non avoué : l'assimilation	86
3.2.6 Contrecoups des pratiques de non-intervention	92
L'idéalisation de l'enseignement aux adultes	93
L'autocensure entre générations.....	98
La polarisation des différences	103

3.3 LES PRATIQUES D'INTÉGRATION : DES CAS MARGINAUX.....	115
3.3.1 Les pratiques d'intégration	117
3.3.2 L'impact : interactions fructueuses	126
3.3.3 Les exigences des pratiques d'intégration	128
Les exigences pédagogiques.....	129
Les exigences relationnelles	134
3.4 MIEUX CONNAÎTRE POUR MIEUX INTERVENIR : DISCUSSION DES RÉSULTATS	140
3.4.1 Intervenir au niveau du développement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif	141
3.4.2 Intervenir par l'apprentissage coopératif	146
3.4.3 Intervenir avec la pédagogie différenciée	150
3.4.4 Intervenir à partir de la maturité d'apprentissage.....	153
3.4.5 Intervenir selon l'approche interculturelle?.....	157
CONCLUSION.....	161
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	171

Annexe A	GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE AVEC LES ENSEIGNANTES
Annexe B	GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE AVEC LES ÉTUDIANTS
Annexe C	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT
Annexe D	FICHE DESCRIPTIVE DE L'INTERVENTION PRÉVUE
Annexe E	FICHE DE RÉTROACTION SUR L'EXPÉRIMENTATION
Annexe F	LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Comparaison des hypothèses pédagogiques et andragogique.....	28
Tableau 2	Profil des étudiantes	48
Tableau 3	Profil des enseignantes	49
Tableau 4	Pratiques de non-intervention – logique naturelle.....	72
Tableau 5	Continuum de réaction chez les jeunes déstabilisés par la présence des adultes.....	83
Tableau 6	Continuum de la logique de responsabilisation.....	116

AVANT-PROPOS

Plusieurs personnes ont contribué de diverses façons à la réalisation de cette recherche. Je désire leur témoigner toute mon appréciation et ma gratitude.

Premièrement, je tiens à remercier plusieurs de mes étudiantes qui, au cours des dernières années, m'ont éveillée à leur situation par de riches échanges empreints de confiance, d'honnêteté et d'intégrité. Je tiens à remercier tout particulièrement Marie-Thérèse, Sylvie, Janine, France et Josée.

Je profite de l'occasion pour souligner la contribution précieuse de M^{me} Solange Ducharme, conseillère pédagogique maintenant retraitée du Collège de Sherbrooke, qui a su guider judicieusement mes premiers pas dans le monde de la recherche. La confiance qu'elle m'a témoignée ainsi que la rigueur qu'elle a démontrée ont été des éléments majeurs dans l'élaboration de ce projet.

Merci au Service de la recherche et du développement du Collège de Sherbrooke pour son support technique et plus précisément à M^{me} Marie-France Bélanger qui a pris la relève de M^{me} Ducharme avec intérêt et disponibilité. Merci au Comité de perfectionnement du Collège de Sherbrooke pour son assistance financière et matérielle ainsi qu'à la Fondation du Collège pour m'avoir remis une bourse visant à épauler les chercheurs en émergence dans l'élaboration d'un projet de recherche.

Enfin, un merci bien spécial aux six enseignantes et collègues du Collège de Sherbrooke et du Cégep du Vieux-Montréal qui ont rendu possible cette recherche par leur collaboration généreuse et leur grande ouverture à participer à l'ensemble des étapes de la recherche. Même si je ne peux nommer chaque enseignante par souci de confidentialité, je

souhaite toutefois exprimer à chacune individuellement mes remerciements sincères pour avoir accepté de participer pleinement à cette recherche, malgré leur lourde tâche, avec beaucoup d'engagement personnel et professionnel. Je leur en suis très reconnaissante.

Merci beaucoup également aux étudiantes jeunes et adultes des Techniques de travail social (TTS) du Collège du Vieux-Montréal et du Collège de Sherbrooke, des Techniques d'éducation spécialisée (TES), des Techniques d'éducation en service de garde et des Soins infirmiers (SI) du Collège de Sherbrooke pour la qualité de leur participation aux entrevues de groupe et, dans certains cas, pour avoir accepté qu'un de leur cours soit enregistré sur bande vidéo. Leur ouverture et leur intérêt sur la question ont permis d'avoir accès à de l'information et des expériences très personnelles.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M. Pierre Paillé, docteur en Éducation à la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a agi comme consultant au moment de l'élaboration du projet de recherche ainsi qu'en cours de réalisation. Par sa passion de la recherche qualitative, sa grande clarté, sa capacité d'écoute, son ouverture d'esprit et sa rigueur, il a su me guider et me donner le goût de la recherche. Je tiens aussi à exprimer mes plus sincères remerciements à M. François V. Tochon, docteur en Éducation et professeur à la faculté d'Éducation qui a agi comme consultant, principalement au moment de l'analyse des rétroactions vidéos avec les enseignantes-participantes. Sa riche expertise sur le sujet et sur l'analyse a été d'un grand apport à cette recherche.

Je ne saurais passer sous silence le support de mes collègues qui font de la recherche qualitative en poursuivant leurs études de doctorat en éducation. Merci à Suzanne Roy pour son écoute et son enthousiasme critique, merci à Sylvie Courtine et à Rachel Bélisle pour tous les échanges informels forts stimulants ainsi que pour les suggestions et les pistes fournies à la lecture de ce mémoire.

Merci finalement à mes proches et particulièrement à une amie très chère et collègue au Collège, Hélène Duquette, qui m'accompagne et me supporte dans cette aventure depuis le tout début, dans mes doutes et mes « eurékas ».

INTRODUCTION

Le choix de ce sujet de recherche est le fruit d'une réflexion amorcée depuis plusieurs années concernant mes propres pratiques pédagogiques au sein de groupes hétérogènes, c'est-à-dire composés de jeunes et d'adultes, dans le secteur régulier de l'enseignement collégial. Je remarquais des différences d'attitudes, de compréhension et de participation entre les jeunes et les adultes, ce qui m'influçait dans mes pratiques. Au fil des ans, plusieurs étudiantes adultes ont partagé avec moi des malaises, des difficultés ou des frustrations qu'elles vivaient dans leur groupe de base. Simultanément, dans le cadre de la supervision de stages, je réalisais à quel point j'avais des attentes particulières face aux adultes, notamment qu'ils démontrent de l'initiative, soient autonomes et responsables face à leur apprentissage. D'autre part, j'appréciais leur dynamisme qui me stimulait enfin au plan professionnel. Cependant la dynamique qui s'installait en classe était particulière, car les jeunes m'ennuyaient de plus en plus.

J'ai pris conscience que bien que mon expérience professionnelle m'ait conduite à enseigner à différentes clientèles (des enfants, des jeunes du secondaire, du collégial et de l'université, puis des adultes), il s'agissait toujours de groupes homogènes au niveau de l'âge. Cependant, le phénomène de la mixité d'âge s'est avéré persistant au fil des ans, entraînant avec lui la récurrence de certains types de malaises, comme des difficultés au niveau de l'encadrement, de l'enseignement et du rythme d'apprentissage.

C'est en tentant de partager mes questionnements avec des collègues et une conseillère pédagogique du Collège que j'ai réalisé qu'il s'agissait d'un nouveau phénomène au niveau collégial et que peu de recherches québécoises s'étaient penchées sur la question. Il est alors apparu important, dans l'intérêt des étudiants aussi bien que dans le mien, de lever le voile sur cette réalité particulière. Un projet de recherche a été proposé au

Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), qui a accepté de financer la réalisation de ces travaux.

Considérant la culture du milieu collégial, les exigences du PAREA, le sujet de la recherche aussi bien que mes intérêts personnels, une méthodologie et une approche collaborative avec le milieu s'est imposée. Donner la parole aux étudiantes et aux enseignantes concernées par cette situation s'est avéré nécessaire pour connaître le sens qu'elles accordaient à leur expérience de cohabitation. En brisant le silence et en permettant aux étudiantes jeunes et adultes de se parler dans le cadre d'une entrevue, j'estimais pouvoir obtenir un matériel riche de renseignements nouveaux. Il a aussi été choisi de solliciter la collaboration des enseignantes à d'autres étapes du processus de recherche, notamment pour vérifier si notre première analyse faisait écho à leur expérience et pour procéder aux ajustements nécessaires. Par la suite, les enseignantes seraient appelées à planifier et à réaliser une activité pédagogique qui permette de favoriser une meilleure cohabitation des jeunes et des adultes. Cette activité enregistrée sur bande vidéo nous donnerait accès au matériel requis pour faire un entretien de rétroaction vidéo avec chaque enseignante dans le but d'élaborer ensemble des savoirs pratiques à partir de leur expérience.

La recherche intervention s'est avérée adaptée aux valeurs et aux objectifs de cette recherche. Dans cette optique, l'analyse des données s'est faite progressivement tout au long de la démarche et a permis de procéder à la catégorisation et à la mise en relation des phénomènes émergents, à la manière des premières étapes de l'analyse qualitative de théorisation (Paillé, 1994).

La présente recherche permettra d'analyser les données provenant de 10 entrevues semi-dirigées, réalisées avec 5 enseignantes et 31 étudiantes et de 5 entrevues de rétroaction vidéo avec les enseignantes ayant réalisé une expérimentation en classe. Des données ont aussi été amassées par le biais d'une journée d'échanges avec les enseignantes, par des rencontres formelles de planification et par des contacts informels.

L'analyse sera présentée sous la forme d'un récit comme il est recommandé de le faire lorsqu'il est question de résultats de recherche qualitative ayant notamment la forme de

phénomènes. Ce récit viendra orienter notre recherche pour explorer les approches pédagogiques les plus appropriées pour gérer l'hétérogénéité.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Situation concrète : L'enseignement à des groupes du niveau collégial régulier composés de jeunes et d'adultes.

Phénomène particulier : Les pratiques pédagogiques des professeurs.

Problème de recherche : Face à la présence croissante des adultes au secteur régulier, il est essentiel d'obtenir des données concrètes sur la façon dont les professeurs composent avec cette situation et de proposer des pistes d'intervention. Le milieu est peu sensibilisé au phénomène et les professeurs procèdent au mieux de leurs connaissances sans trouver d'information et de support face au phénomène.

Question de recherche : Comment les professeurs gèrent-ils concrètement l'hétéro-généité des groupes et comment les étudiants vivent-ils cette situation?

1.1.1 Objectifs

But général de la recherche

Le but général de cette recherche est “ *d'expérimenter des pistes d'intervention pour gérer efficacement l'hétérogénéité d'âge dans les groupes de formation à l'enseignement régulier* ”.

Objectifs spécifiques

Cette recherche poursuit les six objectifs spécifiques suivants :

- 1) Cerner les pratiques liées à la présence d'un groupe mixte.
- 2) Recueillir et analyser la perception des enseignantes concernant l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques dans ces groupes.
- 3) Recueillir et analyser la perception des élèves concernant les pratiques pédagogiques dans les groupes mixtes.
- 4) Explorer les possibilités de développement d'une pédagogie qui gère l'hétérogénéité.
- 5) Expérimenter et analyser de nouvelles pratiques pédagogiques qui tiennent compte de la présence des étudiants traditionnels et non traditionnels.
- 6) Identifier des pistes et des pratiques pouvant être proposées dans le réseau collégial.

La recherche comportera trois phases : la première permettant de réaliser les trois premiers objectifs. La seconde visera essentiellement l'atteinte du quatrième objectif et la dernière phase sera concentrée sur les objectifs 5 et 6.

1.2 REVUE DE LITTÉRATURE

Dans un premier temps, nous avons voulu explorer le phénomène sous différents aspects afin de mieux saisir son ampleur, sa nature et ses enjeux. Une revue de littérature a été réalisée concernant le phénomène particulier de l'enseignement à des groupes à mixité d'âge. La banque de données ERIC nous a permis de trouver, dans un premier temps, des travaux pertinents à notre objet de recherche. Par ailleurs, plusieurs pistes ont été explorées en décomposant l'objet de recherche en thèmes distincts, de manière à mieux cerner la problématique dans tous ses aspects. Il a donc fallu préciser l'ampleur du phénomène, vérifier s'il existait entre les étudiants jeunes et adultes des différences justifiant le recours à des stratégies pédagogiques adaptées à l'âge des étudiants. Par la suite, il était important de découvrir les réactions habituelles du système d'éducation québécois à l'augmentation des adultes dans le réseau pour voir comment la cohabitation des jeunes et des adultes a été analysée de manière plus spécifique. Pour terminer, ces données nous ont conduit à explorer les concepts de *pédagogie* versus *andragogie* afin d'orienter notre recherche de stratégies adaptées à la mixité d'âge dans les classes. Chacun de ces thèmes sera présenté dans les pages qui suivent.

1.2.1 La présence des adultes

À l'origine, les collèges ont été conçus pour offrir une formation pré-universitaire ou professionnelle à des jeunes provenant du secondaire. Pendant plusieurs années, le milieu collégial a effectivement accueilli une clientèle relativement homogène. Cependant, à l'image de plusieurs sociétés occidentales, la société québécoise est en mutation au niveau social, politique et économique. Ces profonds changements affectent aussi le réseau collégial, en élargissant sa mission à des clientèles de plus en plus variées ayant des besoins de formation spécifiques.

Les changements technologiques majeurs auxquels nous assistons, notamment la robotisation et l'informatisation des activités de travail, rendent nécessaire le perfectionnement des travailleurs et créent de nouveaux types de besoins de formation (Inchaupé, 1991). D'autre part, le retour massif des femmes sur le marché du travail depuis les années soixante-dix, souvent lié à une réorientation professionnelle, est également un des facteurs importants qui explique la transformation des caractéristiques de la clientèle.

De fait, la population adulte est en augmentation dans le réseau collégial. Alors qu'on en dénombrait 8 000 en 1967-1968, on en comptait 74 000 vingt ans plus tard, soit une augmentation de 825 % (Kayembe et Bélanger, 1987). Plus précisément, les adultes de 23 ans et plus, inscrits à temps plein au secteur régulier des collèges publics du Québec, composaient en 1987 8,8 % des étudiants, alors qu'en 1993, ils représentaient 11,8 % des étudiants, soit 16 038 personnes (Fichier : Système d'information et de la gestion des données sur l'effectif collégial, *in* Deguire, 1996). Le nombre d'adultes inscrits aux programmes réguliers du collégial s'est effectivement accru de 3 % en 6 ans dans le réseau. D'ailleurs, dans son étude *Accroître l'accessibilité*, le Conseil supérieur de l'éducation (1992 a) indique “ *qu'à tous les ordres d'enseignement, tant secondaire, collégial, qu'universitaire, l'effectif adulte est en voie d'égaliser, sinon de surpasser l'effectif jeune* ”. D'après Deguire (1996), depuis 1989, en nombre absolu, il y a plus d'étudiants adultes à temps plein au secteur régulier, qu'il n'y en a à l'Éducation des adultes. Ce phénomène est attribuable en bonne partie aux nombreuses réorientations professionnelles de même qu'à des besoins de perfectionnement de plus en plus explicites. D'après le Conseil supérieur de l'éducation, cette tendance se maintiendra pendant une vingtaine d'années encore. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène passager, mais d'une nouvelle réalité avec laquelle le réseau collégial, en particulier, devra apprendre à composer (ICEA, 1993; Morin et Rivard, 1994).

Ce phénomène est également signalé aux États-Unis. On note que la clientèle adulte qui s'inscrit à des études supérieures est le groupe d'étudiants qui montre le plus fort accroissement (Brazziel, 1989) et que cette tendance semble vouloir se maintenir (Aslanian, 1990). Parler d'étudiants adultes, c'est aussi parler de femmes. Aux États-Unis

et en Grande-Bretagne, les femmes composent la majorité des étudiants adultes de ces pays (Richardson et King, 1998, Département of Education, 1992a,1992b; Lenz et Shaevitz,1977). Actuellement, la proportion d'adultes qui fréquentent les universités américaines équivaut à celle des étudiants dits " traditionnels " (Richardson et King 1998).

1.2.2 Les caractéristiques des étudiants traditionnels et non traditionnels

Comme nous le verrons, l'appellation *nontraditional student* ou étudiant non traditionnel est utilisée fréquemment dans la littérature américaine pour désigner les étudiants adultes et les distinguer des étudiants plus jeunes qui, dans le passé, composaient la clientèle habituelle des établissements d'enseignement qui est désormais désignée par le terme *traditional student* ou étudiant traditionnel. Comme il s'agit là d'un concept qui traduit bien le phénomène qui nous intéresse, nous utiliserons souvent ces termes dans cette recherche. Nous reviendrons toutefois sur ce concept lorsque sera abordé la notion d'adulte.

Les enseignants de niveau collégial à l'enseignement régulier sont habitués de côtoyer des jeunes, d'intervenir auprès d'eux, de les motiver et de les évaluer. Ils sont habitués d'échanger de manière plus ou moins formelle à leur sujet avec des collègues et sont susceptibles de se former et de s'informer sur différents aspects de la pédagogie et des besoins des jeunes. Mais qu'en est-il de leurs connaissances des adultes à titre d'étudiants?

De leur point de vue, Bélanger et Kayembe (1987) n'hésitent pas à affirmer que dans le secteur régulier, la spécificité de la condition des adultes est très peu prise en considération et que les formateurs n'ont pas de formation andragogique pour s'ajuster rapidement aux exigences et caractéristiques de cette nouvelle clientèle.

Il importe donc, dans ce contexte, d'accorder une attention particulière aux caractéristiques des étudiants adultes. C'est pourquoi, dans un premier temps, la notion d'adulte

sera précisée, puis nous aborderons la question des caractéristiques spécifiques à ces apprenants pour finalement présenter certaines particularités des étudiants traditionnels.

La présence de différences entre les étudiants adultes et les étudiants plus jeunes est, comme nous le verrons, acceptée et reconnue par différents auteurs et chercheurs. Mais de quelles différences est-il question? Quelles sont celles qui touchent l'enseignante? Quel est l'impact de ces différences sur l'approche et les stratégies de l'enseignante? Voilà ce à quoi nous tenterons de répondre, ne serait-ce que sommairement, dans les pages qui suivent.

1.2.3 La notion d'adulte

Dans les années 60 et au début des années 70, lorsqu'on parlait des adultes dans différents milieux, on désignait habituellement le même groupe de personnes sans qu'il y ait trop de confusion possible. Aujourd'hui, il en est tout autrement. Le contexte socio-économique a influencé directement la notion d'adulte en élargissant sa définition et en proposant aux différents interlocuteurs la possibilité d'adapter le sens qu'ils accordent à cette appellation. L'uniformisation de la notion d'adulte cède la place à une adaptation multiforme qui oblige les utilisateurs de cette notion, pourtant bien simple et usuelle, à préciser constamment le sens qu'ils y accordent ainsi que les frontières qu'ils dessinent tout autour. L'âge chronologique, déterminé pour fixer le seuil de passage du statut de jeune à celui d'adulte, varie lui aussi selon les situations et les institutions; à l'aide sociale, par exemple, on est considéré adulte à 30 ans. Le monde de l'éducation se voit alors, lui aussi, obligé de préciser ce qu'il entend par "adulte". On peut remarquer que les définitions varient selon les niveaux académiques, les établissements d'enseignement et les organismes publics ou parapublics. Le Conseil des Collèges (1991) reconnaît d'ailleurs que la population adulte est difficile à cerner dans le contexte actuel et que, même en situant à 25 ans le seuil pour repérer les adultes, les données sous-estiment probablement leur fréquentation dans le secteur régulier. De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (1992 b) précise : *“ Entre les types en quelque sorte purs du jeune et de*

l'adulte, existe toute une gamme de profils, dont on ne sait finalement plus trop s'ils appartiennent au monde des jeunes ou à celui des adultes. ” Du point de vue pratique, le système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial établit que les étudiants entrent dans la catégorie adulte à 23 ans.

On remarque cependant que les critères retenus pour définir cette clientèle varient selon les auteurs et les institutions. Par exemple, la définition du statut d'étudiant adulte à l'université varie selon les établissements et est assortie de conditions telles que ne pas avoir de diplôme d'études collégiales et pouvoir attester d'un statut socio-économique autre que celui d'étudiant (Mailhot, 1991). Pour Guindon (1995), le concept d'adulte renvoie tout simplement au contexte de formation. L'appellation adulte désigne alors les personnes qui ont interrompu leur cheminement scolaire pendant au moins deux ans. Cependant à cause du phénomène du décrochage scolaire, des étudiants de quinze ans reviennent parfois aux études à l'âge de 17 ans. Peut-on les considérer adultes, du seul fait de leur absence du système durant deux ans?

Pour plusieurs auteurs américains s'étant intéressés au phénomène, l'appellation *nontraditional student* désigne, comme nous l'avons mentionné, les adultes qui effectuent un retour aux études à temps complet ou à temps partiel tout en conservant des responsabilités familiales, professionnelles ou toute autre responsabilité de la vie adulte (Cross, 1980; Benschoff, 1993). D'autres auteurs, en accord avec cette définition, précisent que ces étudiants ont habituellement plus de 25 ans (Lawler, 1991; Bishop-Clark et Lynch, 1992; Lynch et Bishop-Clark, 1994). La notion d'étudiant adulte est, comme on peut le constater, très arbitraire aux États-Unis (Hore, 1992) comme au Canada.

De son côté, Knowles (1990) distingue plusieurs catégories de définitions d'adultes qui peuvent nous aider à clarifier ce dont nous voulons parler. Ces quatre catégories sont les suivantes : la définition biologique (associée aux fonctions de reproduction) qui correspond à l'âge de 12 à 15 ans pour les filles et de 14 ans environ pour les garçons; la définition juridique (associée à la détermination légale d'un seuil de passage pour assumer des rôles sociaux comme le droit de vote, qui est fixé à 18 ans), la défini-

tion sociale (correspondant aux rôles et statuts sociaux, comme scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans) et la définition psychologique (correspondant à la capacité de déterminer sa vie).

Comme on peut le constater, l'âge chronologique semble un déterminant peu fiable de nos jours et peu représentatif de la réalité lorsqu'on parle d'étudiants adultes au niveau collégial, d'autant plus que les enseignants n'ont pas accès directement à ce type d'information. Cependant comme le mentionne Yonge (1985),

This lack of a precise boundary between childhood and adulthood does not prevent us in everyday life from recognizing that there are children and adults. In other words, there are implicit and explicit criteria which we use to judge the extent to which someone lives his life as an adult should. The accuracy of this judgment is dependant on a relationship of mutual trust and understanding between the parties involved. (p. 164)

La plupart du temps, même sans données formelles, les enseignants reconnaissent relativement rapidement les adultes.

Pour les fins de cette étude, nous essaierons, autant que possible dans le cadre de cette recherche, de nous inspirer de la définition d'étudiants adultes de Cross (1980) et de Benschoff (1993) qui fait référence au statut social des étudiants ce qui permet de rejoindre des individus se situant aux frontières des différents repères chronologiques cités. De plus, nous utiliserons régulièrement l'appellation qu'ils ont eux-mêmes utilisée, soit celle de *nontraditional student* que nous traduisons par étudiants non traditionnels pour désigner des adultes et des étudiants traditionnels pour désigner des jeunes.

1.2.4 Les étudiants non traditionnels : les adultes

À cette étape-ci, il nous apparaît important de savoir en quoi l'âge peut influencer ou modifier les comportements et les attitudes d'un étudiant et pourquoi il faudrait en tenir compte. Cette question sera explorée sommairement sous différents angles.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1992 *b*, p. 69) reconnaît qu'il existe des différences de cheminement entre les jeunes et les adultes. Ils se distinguent les uns des autres non seulement au niveau des expériences acquises et des motivations scolaires, mais également au niveau des attentes pédagogiques et des projets scolaires :

La population étudiante plus jeune, parvenue à l'enseignement supérieur, a généralement suivi un cheminement baigné dans un contexte d'apprentissage proprement scolaire. Son expérience de vie, bien que réelle, n'en est pas moins limitée; ses acquis scolaires récents sont assez facilement identifiables; son projet de scolarisation et de qualification est souvent loin d'être bien défini. La population étudiante plus âgée, pour sa part, a souvent connu des cheminements variés et complexes, expérimenté le travail et le chômage et assumé des responsabilités familiales. Ses motivations sont également souvent ancrées dans des projets de vie concrets et assez bien définis et elle souhaite fortement des contenus de cours qui se rattachent à ses expériences, à ses démarches et à ses aspirations.

Plus particulièrement depuis les années 1970, de nombreux débats entourent l'existence de différences majeures entre les apprenants adultes et les apprenants jeunes. Pour certains, dont Knowles (1969; 1972; 1973; 1990), l'un des pionniers de l'andragogie, ces différences se traduisent par des besoins distincts qui justifient un enseignement spécifique. Pour ce dernier, comme pour d'autres (Ritcher et Witten, 1984; Bohlin et Milheim, 1994; Barbeau, 1994; Van Stone, Nelson et Nieman, 1994), les adultes présentent, par rapport aux enfants, des différences importantes notamment au niveau du besoin de savoir, du concept de soi, de la place de leurs expériences personnelles et professionnelles, de leur rapport au temps, de leur motivation ainsi qu'au niveau des stratégies cognitives généralement utilisées.

Voici selon Knowles (1990), les principales caractéristiques des apprenants

adultes. Ces caractéristiques servent de base au modèle andragogique. Concernant le besoin de savoir, les adultes sont préoccupés de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation ou de s'engager dans une activité pédagogique. Ce besoin serait en partie attribuable au désir de rentabiliser le temps, l'argent et l'énergie qu'ils doivent consacrer pour suivre une formation. Quant au concept de soi, il est important de mettre en évidence le fait que les adultes sont conscients d'être responsables de leurs choix et de leur vie. Ils souhaitent donc qu'on les traite comme tel, ce qui les amène à réagir lorsqu'on veut leur imposer quoi que ce soit. Cependant, malgré leur capacité à s'auto-déterminer dans leur vie, les étudiants adultes se placent souvent dans une situation de dépendance face à l'enseignant. L'adulte se retrouve donc tiraillé entre le besoin d'être considéré comme une personne qui sait s'organiser et prendre des décisions et son attitude de dépendance dans le processus d'apprentissage. C'est d'ailleurs une des principales caractéristiques que les formateurs et les enseignants sont invités à prendre en considération lorsqu'ils sont en relation pédagogique avec ce type d'apprenants.

La troisième caractéristique des apprenants adultes est le rôle que joue leur expérience dans leur formation. Cette expérience, plus variée et importante que chez les jeunes, leur sert à préciser leur identité alors que chez les jeunes et les enfants, ce sont plutôt des paramètres extérieurs qui sont utilisés pour définir leur identité : pensons à la famille, la « gang », l'habillement, etc. Pour les adultes, l'expérience leur permet d'ancrer les nouveaux savoirs proposés et de les mettre en perspective, ce qui facilite leur compréhension. C'est pourquoi les adultes préfèrent des méthodes pédagogiques telles que les discussions de groupe, les simulations et les études de cas qui permettent le recours explicite à l'expérience acquise auparavant.

La volonté d'apprendre est une autre des caractéristiques importantes des apprenants adultes. Leur choix d'amorcer une formation est le plus souvent le fruit d'une décision mûrie, même lorsqu'il est question d'éducation formelle. Cette volonté se traduit par une motivation perceptible dans leur participation dans la mesure où on aura consi-

déré leur besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre tel contenu et qu'on aura su utiliser judicieusement leur expérience comme levier dans la formation.

La cinquième caractéristique concerne le fait que les apprenants adultes ont tendance à apprendre à partir de la vie réelle et de leurs expériences.

(ils ont tendance à orienter leur) apprentissage autour de la vie (ou d'une tâche, d'un problème). Ils sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre s'ils estiment que cela les aidera à affronter des tâches et à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. De plus, ils assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles (Knowles, 1990, p. 73)

Finalement, on peut remarquer que les apprenants adultes veulent réussir pour des raisons de promotion, de meilleur emploi ou salaire, etc. C'est ce qu'on appelle les motivations externes. Cependant, ce sont surtout les motivations internes qui les influencent le plus. Ici, on fait référence à des aspects comme l'estime de soi, l'identité professionnelle, la satisfaction professionnelle, la qualité de vie, etc. Les adultes se créent une véritable pression pour réaliser ces objectifs. Cette attitude face à l'apprentissage les motive grandement à réussir.

D'autre part, la thèse de la nécessité d'une approche pédagogique particulière auprès des adultes s'appuie aussi sur la présence d'une différenciation plus marquée entre les adultes qu'entre les jeunes ou les enfants (Darkenwald et Merriam, 1982). Cette caractéristique s'explique par les différents processus de maturation reliés aux nombreux stades de développement humain qu'est susceptible de vivre un adulte au cours de sa vie. Les taxonomies de Kohlberg (in Legendre, 1993, p. 563) concernant le développement moral aussi bien que celles de Harvey (op.cit, p. 555) ou de Hunt (op.cit, p. 556) sur le développement de l'individu nous permettent d'entrevoir quelques-unes des multiples facettes du processus de maturation.

En fait, l'évolution des adultes et l'accumulation d'expériences variées contribue-

raient à développer des différences de plus en plus grandes et variées entre les gens (Knowles, 1990; Richardson et King, 1998; Britton et Baxter, 1994; Hore, 1992; West et Eaton, 1980). D'ailleurs, des recherches ont identifié des différences majeures entre les étudiants selon l'étape de vie qu'ils traversent (Britton et Baxter, 1994; Clennell, 1984, 1987; Thacker et Novack, 1991). Par conséquent, les enseignants et les formateurs sont invités à être attentifs à leurs comportements et conscients que même lorsqu'il s'agit d'un groupe composé uniquement d'adultes, il ne saurait être question de considérer ce groupe comme un groupe homogène (Richardson et King, 1998).

De son côté, Bernard (1977) tenait à sensibiliser les formateurs d'adultes au fait que chez ces derniers, la réussite touche leur identité profonde et que “ *l'apprenant adulte ne peut pas s'imposer de brisures radicales au plan de l'être* ”. Alors que le jeune qui se retrouve au niveau collégial est en train de construire son identité personnelle aussi bien que professionnelle, l'adulte, de son côté, est susceptible de se retrouver à une étape de sa vie où son identité est structurée, voire consolidée. Dans ce contexte, le sens accordé à des situations comme une évaluation formative mettant en lumière des faiblesses, un échec dans un travail ou une présentation difficile devant un grand groupe, peut avoir des répercussions très importantes chez un adulte. Elles peuvent être plus importantes que chez un jeune, car pour l'adulte, c'est la structure complète de l'être qui craque en quelque sorte, conduisant parfois à un écroulement de certaines dimensions de la personne qui doit accepter d'amorcer un processus de reconstruction. Comme on peut le constater, en retournant aux études, les adultes s'exposent au niveau de leur identité, la plupart du temps, sans même être conscients des risques et des conséquences.

1.2.5 Les étudiants traditionnels : les jeunes

Les étudiants plus jeunes provenant du secondaire ont eux aussi des besoins et des caractéristiques qui leur sont propres. L'avis de Terrill et Ducharme (1992) sur les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités nous renseigne sur différents aspects pertinents à notre étude. Nous y apprenons, entre autres, que la clientèle

des collèves est majoritairement de sexe féminin (56,3 %), que 85,6 % des étudiants provenant directement du secondaire ont moins de 18 ans, l'âge légal de la majorité, et que 31,6 % de ces étudiants ont 16 ans ou moins.

Un peu moins des $\frac{3}{4}$ des jeunes (73,2 %) habitent la résidence familiale et leur parents contribuent financièrement à leur projet d'étude dans une mesure de 66,2 %. Malgré la contribution financière de leurs parents, nombreux sont les étudiants qui ont un emploi rémunéré : 55 % des étudiants indiquent vouloir travailler entre 5 et 15 heures par semaine. *“ Ces données permettent, néanmoins, de constater que près de 1 nouvel étudiant sur 6 envisage dépasser la barre critique des 15 heures /semaine en ce qui concerne le travail rémunéré. ”* (Terrill et Ducharme, 1992, p. 134). Il semble en effet exister une relation entre le temps de travail et la réussite des études. Parmi les raisons invoquées par les étudiants pour justifier de travailler 15 heures ou plus par semaine durant leurs études, notons que pour 46,9 % il s'agit de réaliser des économies ou des placements, 18,1 % pour faire des voyages et 24,5 % pour faire leur paiement d'auto. Par contre, dans 19 % des cas les étudiants travaillent pour payer leur loyer et leur nourriture et dans 9,4 % pour payer leurs médicaments (op. cit, p. 136). Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (1992),

Le travail rémunéré durant l'année scolaire; plus qu'une simple source de revenu, un mode de vie. Le travail rémunéré de la population étudiante est devenu un phénomène social et économique important. [...] Ce qui est nouveau c'est l'ampleur et l'intensité de cette pratique du travail rémunéré durant l'année scolaire (p. 49).

On remarque aussi que leur temps d'étude serait, pour la plupart, très faible. En effet, 70 % de ces jeunes affirment étudier 8 heures ou moins par semaine, ce qui au collégial, est en deçà des exigences des programmes de formation. S'il en est ainsi, c'est que ces jeunes estiment manquer de motivation (53 %), manquer de temps (41,9 %), manquer de concentration (24,8 %), de discipline (21,8 %), de tranquillité (15 %), avoir des problèmes personnels (12,5 %), à cause de leurs amis (8,8 %) et manquer de soutien (8,5 %) (p. 123). Il se dégage que

ceux qui étudient peu, obéissent surtout à des motivations extrinsèques, leur temps d'étude étant essentiellement dépendant des exigences des professeurs ainsi que de la suffisance des notes scolaires (op.cit, p. 123)

D'après le Conseil supérieur de l'éducation (1992 b), les jeunes ont souvent une vision beaucoup plus “ *utilitaire* ” des études supérieures, voyant l'obtention d'un diplôme comme la clé nécessaire pour entrer sur le marché du travail. Cependant comme il le précise, la relation aux études n'est plus un engagement exclusif. Les étudiants poursuivraient donc leur scolarisation sans nécessairement être prêts à en accepter les exigences telles que l'engagement dans les études, la participation et l'effort dans les cours et dans les travaux. Malgré leur âge, ils ne s'identifient plus à leur seul statut d'étudiant, aspirant plutôt à concilier rapidement leur vie personnelle, affective et sociale avec le travail et les études.

1.2.6 Les réactions du système d'éducation à l'augmentation des étudiants adultes

Plusieurs types de différences entre les jeunes et les adultes ont été présentés. Pour certains, ces différences justifient une approche pédagogique très différente de celle habituellement utilisée pour l'enseignement aux enfants ou aux jeunes. Mais, dans les faits, est-ce que le système d'éducation a considéré cette nouvelle clientèle?

Les faits nous confirment que le monde de l'éducation a répondu au phénomène de la présence massive des adultes, notamment en créant des services particuliers responsables d'élaborer des programmes de formation conçus et destinés aux adultes, communément appelés les services d'Éducation des adultes. Présents aux niveaux secondaire, collégial et universitaire, ces services rivalisent d'ingéniosité pour encourager le retour aux études des adultes. Dans le réseau collégial, ce secteur en pleine expansion a développé une réelle expertise en offrant des programmes adaptés aux besoins des adultes en matière de perfectionnement, des programmes de retour aux études destinés principalement aux femmes, une approche pédagogique de type andragogique, des contenus et

des horaires sur mesure, des pratiques de reconnaissance des acquis, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 1987). Cette réponse semble adéquate tant que les adultes sont regroupés en unités homogènes et que la planification et la gestion des enseignements sont effectuées en réponse aux besoins exprimés.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) faisait remarquer que les changements démographiques au Québec ont une incidence marquée dans les collèges. Comme la demande de formation initiale des jeunes est réduite vu leur nombre décroissant, le système scolaire est en déséquilibre. Dans ce contexte, l'augmentation de la population adulte permet alors de compenser la baisse de la population étudiante jeune. Ainsi globalement, la population étudiante totale est relativement stable même si sa composition est différente de celle d'il y a vingt ans.

Or, le contexte socio-économique favorise plutôt l'orientation des adultes à l'intérieur du réseau régulier, car il est pratiquement impossible pour un adulte de compléter un DEC à temps partiel, cette possibilité étant très peu offerte dans les programmes de l'enseignement régulier. De plus, à moins d'avoir des revenus assurés, un étudiant adulte ayant des responsabilités financières ne peut pratiquement pas parvenir à poursuivre des études à temps complet que s'il est prestataire de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale ou s'il est admissible au régime des prêts et bourses (Conseil supérieur de l'éducation, 1992 a). Une fois inscrit à l'enseignement régulier, l'adulte se retrouve sans statut particulier car, au plan administratif, il n'y a que le statut " général " d'étudiant qui existe dans la gestion des données, sans distinction d'âge.

Ce nivellement de statut limite l'expression des besoins des étudiants et la réponse des professeurs et des administrations. Pour Bélanger et Kayembe (1987), ce nivellement est questionnable, car même si le Règlement des études collégiales reconnaît des besoins de formations particuliers chez les adultes, cette reconnaissance s'arrête au seuil de la formation. Les mesures pédagogiques trop rigides pour les étudiants adultes viennent illustrer le peu de prise en compte du système pour cette nouvelle clientèle. Dans le fonctionnement actuel du système collégial régulier, les formations longues sont conçues

pour les jeunes issus directement du secondaire ce qui, de l'avis des auteurs, présente un problème majeur.

Dans ce contexte, la reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires par des équivalences semble offrir une avenue qui pourrait compenser un tant soit peu le fait que les programmes ne soient ni conçus, ni adaptés pour les adultes ou pour la cohabitation des deux clientèles dans un même groupe. Malheureusement, la reconnaissance des acquis est chose rare au secteur régulier. Dans son rapport synthèse sur les politiques d'évaluation des apprentissages, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1995) reconnaissait des lacunes importantes à ce chapitre dans les collèges. Elle affirme que certains collèges n'accordent pas à cette question toute l'attention qu'elle mérite, ce qui a pour effet de pénaliser les élèves en ne leur reconnaissant pas tous les acquis auxquels ils ont droit.

La présence d'étudiants non traditionnels au secteur régulier du collégial n'est pas un changement planifié. Elle vient donc, à l'aube de l'an 2000, confronter le système d'éducation dans son ensemble à sa capacité d'adaptation aux changements sociaux.

Dans ce contexte, l'expérience de plusieurs établissements d'enseignement aux États-Unis ayant eu à composer avec cette situation s'avère riche d'enseignements. En effet, des recherches réalisées dans plusieurs établissements proposent aux administrations différents types de mesures pour faire face à ce changement de clientèle, qualifié par certains de défi stimulant (Puryear et McDaniels, 1990). Ces mesures visent, par exemple, à proposer aux collèges des façons de réaliser des études pour définir les besoins de la clientèle non traditionnelle en associant les étudiants adultes à cette démarche (Marlow, 1989). D'autres études, notamment celle de Puryear et McDaniels (1990), en viennent à recommander aux établissements désireux d'accroître le nombre d'étudiants non traditionnels de leur fournir des services adaptés destinés à favoriser leur intégration aux études aussi bien que leur persistance.

1.2.7 La cohabitation analysée

La cohabitation dans les établissements américains

Alors que le phénomène de la présence d'étudiants non traditionnels commence seulement à attirer l'attention au Québec, il a soulevé plusieurs questions chez les chercheurs et les pédagogues de certaines universités et certains collèges américains et ce, depuis quelques années déjà. Ces derniers ont tenté, entre autres, de saisir la dynamique de ces nouveaux types de groupes et l'impact de ce changement sur les différents acteurs. Leurs études démontrent qu'il existe, sans contredit, une situation particulière qui interpelle les systèmes d'éducation dans leur ensemble. Lawler (1991) stipule même que les établissements d'enseignement ont une obligation éthique d'en tenir compte.

Ces études nous révèlent que la dynamique dans les groupes mixtes présenterait des caractéristiques particulières. Bishop-Clark et Lynch (1992) ont remarqué notamment des tensions, voire de l'hostilité se manifestant entre les jeunes et les adultes. D'autres affirment que les jeunes ont une attitude négative vis-à-vis des étudiants adultes (Collette-Pratt, 1976 ; Weinberger et Milham, 1974) et que ces derniers monopolisent la classe (Jacobowitz et Shanan, 1982). Des différences s'observent aussi dans le rapport qu'établissent professeurs et élèves. Pour Darkenwald (1989), les étudiants plus âgés chercheraient à se faire rassurer et s'attendent à ce qu'on leur fournisse un soutien particulier. Ils ne considèrent pas les professeurs comme des représentants de l'autorité (Ommen, Brainard et Canfield, 1979) alors que la situation inverse prévaut chez les jeunes (Chism, Cano et Pruit, 1989). D'ailleurs, c'est tout le rapport à l'autorité qui semble s'établir différemment chez les étudiants traditionnels et chez les étudiants non traditionnels.

D'autres études mettent en évidence le fait que les enseignants seraient plus près des étudiants adultes dans de tels groupes (Jacobs, 1989), qu'il serait plus gratifiant de travailler avec eux (Stoffel, 1992), que l'ensemble du corps enseignant de l'université de Washington les considère même comme de meilleurs étudiants (Frei Raven et Jimmer-

son, 1992). Plus compétents, motivés, responsables et autonomes que les étudiants traditionnels, ils présentent un plus grand défi professionnel pour les professeurs.

Que faire dans cette situation? Comment réussir à obtenir une cohabitation harmonieuse des deux clientèles? Comment maintenir la motivation des professeurs à enseigner à des jeunes dans ces groupes? On peut se demander notamment quelles sont les stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les étudiants d'un même groupe, quel que soit leur âge.

Dans une première étude, Bishop-Clark et Lynch (1992) définissent les principaux défis ainsi que les principales stratégies pédagogiques correspondantes pour enseigner à des groupes mixtes. Les principales stratégies qui favorisent la cohabitation sont : accorder du temps pour que les étudiants se connaissent; discuter des différences sur le plan de la motivation et des objectifs; tenter de rapprocher chaque sous-groupe de façon similaire; accroître la conscience des ressemblances entre les deux groupes et insister sur la personnalité plutôt que sur l'âge. Dans une deuxième étude sur le sujet en 1994, ces chercheuses formulent des recommandations à l'endroit des professeurs pour rendre la cohabitation plus harmonieuse entre ces groupes. Selon elles, les professeurs peuvent mettre à profit la variété de perspectives qu'offre une classe regroupant des personnes d'âges différents. Pour ce faire, les professeurs doivent être davantage conscients du fait qu'ils peuvent, de façon systématique, traiter différemment les étudiants selon leur groupe d'âge. Du même coup, ils devraient faire prendre conscience aux étudiants qu'ils peuvent entretenir certaines idées préconçues envers d'autres groupes d'âges, ce qui influencerait la dynamique du groupe.

Les travaux de Bishop-Clark et Lynch (1992, 1994) ainsi que ceux de Keller (1991) sont parmi les premiers à fournir des pistes d'intervention pour les professeurs de groupes à mixité d'âge. Cependant, force est de constater que la difficulté réside justement dans l'application de ces principes. D'ailleurs, dans le cadre d'une recherche sur l'efficacité de l'enseignement auprès d'étudiants traditionnels et non traditionnels, Keller (1991) a découvert certains comportements qui favorisent l'apprentissage de chacun des

groupes. Pourtant, même lorsque des enseignants disent partager des croyances cohérentes avec les principes de l'éducation des adultes et prétendent utiliser des formules pédagogiques et des stratégies qui en tiennent compte, leur comportement ne reflète souvent pas ces croyances (Frei Raven et Jimmerson, 1992).

La cohabitation dans le réseau collégial

Qu'en est-il dans nos établissements? Le Conseil supérieur de l'éducation rappelait dans son rapport de 1992 (b) que les établissements d'enseignement supérieur doivent reconnaître, dans leur organisation concrète, la diversité des besoins et des cheminements des jeunes et des plus âgés. Pour faire face à cette situation, le Conseil recommandait que les établissements apportent leur appui au personnel enseignant dans la mise en oeuvre des formes et des pratiques de la pédagogie différenciée et adaptée. Mais qu'est-ce que le Conseil entend concrètement par pédagogie différenciée?

Pour Przesmycki (1991),

La pédagogie différenciée se définit donc comme - une pédagogie individualisée [...] - une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires (p. 10).

Cette approche pédagogique s'appuie sur deux grands principes philosophiques, à savoir « *la foi dans les potentialités de l'être humain [...] et l'idéal d'égalité des chances* (sic) » Przesmycki, op. cit. Il s'agit là, à n'en pas douter, d'une approche qui permettrait effectivement d'aborder la présence d'adultes dans un groupe à mixité d'âge, dans une perspective d'ouverture et de prise en compte de la différence (Méard, 1993). Pour mettre en oeuvre ce type de pratiques, les enseignantes sont appelées à développer des compétences particulières concernant, par exemple, les techniques de travail en groupe, l'identification et la prise en compte de facteurs tels que l'origine socioculturelle aussi bien que les stades de développement opérationnel.

La pédagogie différenciée est implantée en France depuis plusieurs années (DeLorimier, 1987), particulièrement aux niveaux primaire et secondaire, et elle est relativement populaire en Grande-Bretagne (Marsolais, 1987). Cependant, cette approche demeure plutôt marginale au Québec. Néanmoins, lorsqu'il est question de gérer l'hétérogénéité en classe, la pédagogie différenciée est incontournable (Cohen, 1994; Przesmycki, 1991; Aylwin, 1996). Pour Legrand (1986, pp. 37-38), "*La différenciation de la pédagogie, c'est une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics.*" En somme, la prise en compte des différences et les formes de différenciation pédagogique sont quasiment illimitées.

Dans une classe la diversité des élèves se manifeste sous des formes multiples: niveaux de développement de l'intelligence, styles d'apprentissage, cultures, âges, degrés de motivation etc. L'enseignant peut, dans une certaine mesure, respecter cette diversité en faisant notamment varier les moyens d'information, les opérations intellectuelles demandées aux élèves, les contenus, les exercices et les formules pédagogiques. (Aylwin, 1996, p. 30)

Cependant, il est important de préciser que chez nos voisins européens, la pédagogie différenciée est une orientation pédagogique institutionnelle, encadrée, qui est appliquée dans toutes les matières. Bien plus qu'un collage d'opérations et de formules pédagogiques, il s'agit d'une visée (DeLorimier, 1988). Une visée qui sert d'assises à tous les choix qui seront faits par l'enseignante. Actuellement au niveau collégial, l'orientation retenue et développée dans le cadre de la réforme de l'enseignement collégial est *l'approche par compétences*. Même si la différenciation des activités et des formules pédagogiques est toujours souhaitable, il ne s'agit pas d'une véritable orientation institutionnelle vers la pédagogie différenciée.

Cependant, bien peu d'attention est consacrée à cette nouvelle situation pédagogique. Les nombreux changements issus en partie de la réforme de l'enseignement collégial monopolisent l'attention des administrations et des départements confrontés à des révisions et des évaluations de leur programme de formation. L'énergie consacrée à composer avec ces nouvelles exigences et les modifications qu'elles entraînent s'ajoutent

aux nombreux ajustements que doivent réaliser les enseignants. Comme le fait remarquer Ricard (1991, p. 47),

Les professeurs du secteur professionnel, constamment obligés d'adapter le contenu de leur enseignement aux changements technologiques et sociaux, ont beaucoup de difficultés à adapter leur pédagogie à cette diversité de besoins (liés à la diversification de la clientèle étudiante).

À ce portrait se rajoute le fait que malgré leur nombre dans le réseau collégial, les adultes sont généralement minoritaires dans les groupes-cours à l'enseignement régulier; l'urgence de s'en préoccuper se fait alors moins sentir. D'autre part, peu d'études québécoises se sont intéressées au phénomène de la cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement régulier, particulièrement en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques.

Face à ce phénomène nouveau, pas encore bien cerné, les professeurs composent avec la situation au mieux de leurs connaissances et de leur expérience. Lorsque les adultes sont en nombre insuffisant pour constituer une masse critique, les enseignants réagissent souvent en traitant chaque situation impliquant un adulte comme un cas particulier, en lui accordant de façon plus ou moins formelle une attention spécifique ou une disponibilité accrue. Lorsque les adultes sont plus nombreux, le professeur est cette fois confronté à une dynamique nouvelle, parfois difficile à gérer (Aylwin, 1992).

Dans un contexte d'apprentissage scolaire, de quelles différences faut-il alors se préoccuper de façon prioritaire pour assurer la gestion pertinente et efficace de la formation?

La diversité des populations étudiantes dans nos établissements d'enseignement supérieur et son impact sur les différentes dimensions du système intéressent depuis quelque temps déjà les chercheurs en éducation. L'hétérogénéité des groupes a été étudiée sous plusieurs angles au fil des ans : on a décrit les caractéristiques socio-démographiques des étudiants, cerné leur motivation, mesuré leur style et leur rythme d'apprentissage. Depuis un certain temps, on explore, dans les collèges québécois, les adaptations pédagogiques qu'exige la

diversité des clientèles, en particulier celles liées à la mixité des sexes (Noircent, 1991) et à la multiethnicité des groupes (Lafortune et Gaudet, 1995). Mais rares sont les études québécoises à avoir exploré les différents aspects de la dynamique des groupes à “ *mixité d'âge* ” et les pratiques pédagogiques à l'intérieur de ces groupes. Le concept de “ *mixité d'âge* ” a été créé pour désigner une réalité précise nécessitant un regard particulier.

1.2.8 Pédagogie ou andragogie?

Comme il a été présenté précédemment, le monde de l'éducation formelle a reconnu au fil des ans les caractéristiques et les besoins particuliers des étudiants adultes. Même si d'aucuns déplorent que leurs particularités et leurs besoins ne sont pas encore suffisamment pris en considération, il n'en demeure pas moins que la majorité des commissions scolaires et des collèges ont développé une expertise en la matière. Le recours à des approches andragogiques confirment la reconnaissance de la spécificité des besoins des apprenants adultes ainsi que la reconnaissance de leurs responsabilités dans la mise en place de conditions objectives facilitantes.

Comment alors expliquer que lorsque ces mêmes adultes se retrouvent à l'enseignement régulier, dans des groupes habituellement composés d'étudiants plus jeunes, ni les administrations, les services pédagogiques ou les enseignants ne leur accordent le même type de reconnaissance?

Pour les aider à faire face à cette situation moins habituelle, il est possible, comme le proposent certains, de favoriser le développement de compétences andragogiques chez les enseignants. La nouvelle situation en conduit d'autres (Mailhot 1991) à se demander s'il ne faut pas en venir à créer la *pédandragogie* (un néologisme fusionnant pédagogie et andragogie) pour composer de manière adaptée avec la situation.

La question demeure entière, car l'andragogie, pas plus d'ailleurs que la pédagogie, ne saurait être réduite à une seule approche, une seule vision. Il s'agit plutôt d'un vaste univers qui, selon Elias et Merriam (1983), est traversé par six grands courants

philosophiques de l'éducation des adultes : le courant humaniste classique (M.Adler), le courant progressiste (Dewey), le courant behavioriste (B.F. Skinner), le courant humaniste contemporain (Knowles), le courant radical (P. Freire) et le courant analytique (I. Scheffler).

En 1970, Knowles, un des pères de l'andragogie, définissait cette orientation comme “ *l'art et la science d'aider les adultes à apprendre* ”. Sa théorie se base sur des distinctions entre l'apprentissage des enfants et celui des adultes qui justifieraient l'existence d'approches différentes. Le tableau qui suit (Knowles, 1990) présente une synthèse de chacun des modèles andragogique et pédagogique.

**Comparaison des hypothèses et des caractéristiques de la pédagogie et de l'andragogie.
(tiré de Knowles, 1990)**

Hypothèses			Caractéristiques		
	Pédagogie	Andragogie		Pédagogie	Andragogie
Concept de soi	Dépendance	Accroissement de l'autogestion	Climat	Autour de l'autorité, formel, compétition	Réciprocité Respect Collaboration Informel
Expérience	Peu importante	Les apprenants sont une ressource pour l'apprentissage	Planification	Par l'enseignant	Mécanisme de planification commune
Bonne volonté	Développement biologique, pression sociale	Tâches de développement pour les rôles sociaux	Diagnostic des besoins	Par l'enseignant	Autodiagnostic commun
Perspective temporelle	Mise en application retardée	Immédiateté de la mise en application	Formulation des objectifs	Par l'enseignant	Négociation commune
Orientation de l'apprentissage	Centrée autour du sujet	Centrée autour du problème	Constitution	Logique du sujet. Unités de contenu	Étapes qui correspondent à la bonne volonté. Unités de problèmes.
			Activités	Techniques d'échange	Techniques expérimentales (investigation)
			Évaluation	Par l'enseignant	Rediagnostic commun des besoins. Évaluation commune de programme

Tableau 1

Toutefois, bien que l'andragogie soit devenue très populaire aussi bien dans des milieux de l'éducation des adultes que dans des secteurs comme le service social, le nursing et le monde des affaires, des débats de fond persistent depuis plusieurs années (Davenport et Davenport, 1985). Plusieurs auteurs, notamment Elias (1979), Stevenson (1983) et Houle (1972), réagissent à la dichotomie entre pédagogie et andragogie. Pour ce dernier, l'andragogie consiste plutôt à définir un ensemble de techniques d'enseignement. D'autres, comme Knudson (1979), proposent le concept de “ *humanagogy* ” pour contrer cette polarisation des approches pédagogiques à partir de l'âge des apprenants. Cette manière d'aborder la question fait réagir Rachal (1983), qui y voit le danger d'en venir à une taxonomie de l'éducation basée uniquement sur l'âge de l'apprenant, ce qui pourrait conduire ultimement à une classification comme la suivante : “ [...] *infantagogy, pedagogy, adolescagogy, andragogy and gerogogy* ”, ce qui n'a aucun sens, à son avis.

Les différences qualitatives entre un apprenant adulte et un enfant sont largement reconnues (Yonge, 1985). Cela dit, la manière dont l'apprentissage se réalise et se structure chez un individu est la même chez un enfant que chez un adulte (Sonnekus, 1974 ; Sonnekus et Ferreira 1979). Pour Yonge (1985, p. 163), une des différences fondamentales entre une situation pédagogique et une situation andragogique est la structure de la relation qui s'établit, c'est-à-dire une relation adulte-enfant d'un côté et une relation adulte-adulte de l'autre.

Fundamental pedagogic studies (e.g. Landman, Kilian, Swanepoel and Boddenstein, 1982) of a situation of Pedagogy have revealed, among other categories, the relationship structures of trust, understanding and authority which must exist between adult and child for a situation of Pedagogy to be constituted. These relationship structures also are present in a situation of Andragogy, but in modified form; this is especially the case with the relationship of authority (Yonge, 1985, p. 163)

Ces propos apportent une nouvelle dimension à la problématique en l'abordant sous l'angle du type de relation d'autorité qui s'installe entre l'enseignant et l'enfant et entre l'enseignant et l'adulte. Par exemple, Dans l'approche andragogique par exemple, la relation traditionnelle maître-élève n'a plus sa place. L'enseignant est appelé à jouer

davantage des rôles d'animateur, d'informateur et de catalyseur. (Dufresne-Tassé, 1978). Alors que l'autorité d'expertise est souvent reconnue automatiquement à l'enseignant par les enfants, il en est tout autrement pour l'adulte en situation d'apprentissage. Toutefois, pour Van Mannen (1991), l'influence d'un pédagogue sur ses élèves ne peut s'exercer uniquement que si “ *cette autorité est basée non sur le pouvoir, mais sur l'amour et l'affection et si elle est sanctionnée intérieurement par l'enfant* ”. Comme le traduit bien Van Mannen, l'exercice des rôles d'autorité en enseignement relève d'une relation à deux et ce n'est que dans la mesure où l'élève reconnaît et accepte l'influence de son enseignant qu'elle peut commencer à jouer son rôle. Il en est de même avec les adultes, mais l'enseignant doit en plus démontrer la qualité et la valeur de son expertise afin de rassurer l'étudiant adulte qui veut être certain que la personne en autorité possède effectivement plus de compétences, de connaissances ou d'expériences que lui. Selon cette perspective, la pédagogie et l'andragogie sont perçues comme deux façons d'accompagner les apprenants : la pédagogie désigne le type d'accompagnement qu'un enseignant réalise avec un enfant qui deviendra éventuellement un adulte et l'andragogie désigne le type d'accompagnement que réalise un adulte auprès d'un autre adulte qui se perfectionne ou s'enrichit.

Dans ce contexte, une stratégie pédagogique utilisée avec des adultes pourra avoir un sens tout à fait différent de celui qu'elle a lorsqu'elle est utilisée avec des enfants ou des jeunes. Cet aspect soulève toute la question de la nature et du sens de l'autorité en enseignement quel que soit le niveau pédagogique, tout comme celle du développement des compétences des enseignants dans l'exercice des rôles d'autorité.

Abordant la situation dans une autre perspective, Rachal (1983) propose pour sa part, de substituer le terme “ *self-directed ou auto-dirigé* ” à andragogie et “ *teacher-centered ou centré sur l'enseignant* ” à pédagogie (Davenport et Davenport, 1985). Il serait ainsi possible dans cette optique d'adopter une pédagogie centrée sur l'enseignant avec des adultes et auto-dirigée avec des jeunes. Cependant, l'apprentissage auto-dirigé est, comme le précise Candy (1991), un concept comportant plusieurs dimensions reliées entre elles.

[...] self-direction actually embraces dimensions of process and product, and that it refers to four distinct (but related) phenomena: « self-direction » as a personal attribute (personal autonomy); « self-direction » as the willingness and capacity to conduct one's own education (self-management); « self-direction » as a mode of organising instruction in formal settings (learner-control); and « self-direction » as the individual, noninstitutional pursuit of learning opportunities in the « natural societal setting » (autodidaxy) (p. 22)

Se référant au concept d'auto-direction, tel que définit précédemment, plus particulièrement dans le sens d'autonomie personnelle, d'organisation et de mode d'enseignement, Grow (1991) vient lui aussi proposer une autre façon d'aborder l'enseignement aux adultes. S'appuyant sur les notions de maturité d'apprentissage (Hersey-Blanchard, 1982, 1988 ; Delaye, Limerick et Hearn, 1994), il rejette l'hypothèse de base voulant que tous les adultes présentent un même niveau d'auto-direction face à leurs apprentissages. Le “ Stage Self-Directed Learning Model ” (S.S.D.L.M) développé par Grow (1991, 1994) propose donc aux enseignants d'adapter leur pédagogie au niveau d'auto-direction des apprenants plutôt que de présumer que les étudiants, parce qu'ils sont adultes, manifestent tous le même niveau d'auto-direction.

Selon cette approche, les adultes peuvent donc présenter des profils fort différents, dépendamment de l'apprentissage à réaliser. Lorsque des apprenants adultes présentent un faible niveau de *maturité d'apprentissage*, des stratégies pédagogiques peu encadrantes et favorisant trop rapidement l'autonomie, telles que les stratégies habituellement associées aux adultes, sont tout à fait inappropriées. Par contre, dans ce cas, des stratégies traditionnellement associées à l'enseignement des jeunes seraient tout indiquées. Il est toutefois important de préciser que ce modèle résiste à la tentation de présenter une formule pédagogique miracle ou un type de stratégie. Au contraire, différentes approches pédagogiques souvent présentées comme contradictoires cohabitent dans le respect des potentialités relatives de l'apprenant face à un contenu déterminé.

Comme on peut le constater, même dans le monde de l'éducation des adultes on ne parvient pas à préciser clairement les limites de chacune des approches andragogique et pédagogique. Ces tentatives de cerner les particularités de l'andragogie ont conduit

d'autres chercheurs à considérer la pédagogie et l'andragogie dans une dimension susceptible d'ouvrir la voie à l'exploration de stratégies adaptées à la mixité d'âge au niveau collégial.

1.3 OBJET DE LA RECHERCHE

Comme nous venons de le voir, l'hétérogénéité d'âge modifie le paysage habituel en classe. D'après notre revue de littérature, cette question a été traitée aux États-Unis sous différents angles : les rapports entre les étudiants, les rapports étudiants-professeurs, la perception et les besoins des étudiants non traditionnels ainsi que les stratégies et les formules pédagogiques qui tiennent compte des particularités de ce type de groupe.

Les débats entourant les distinctions et les particularités des orientations pédagogiques et andragogiques mettent en évidence l'ampleur des défis pédagogiques que rencontre une enseignante ayant un groupe à mixité d'âge. Ces défis touchent entre autres le type et la façon d'exercer son autorité avec des jeunes et avec des adultes, le choix des stratégies et des approches pédagogiques ainsi que le niveau de maturité d'apprentissage des apprenants.

Cependant, le portrait de la situation collégiale québécoise à ce chapitre nous est inconnu. Qu'en est-il de cette réalité au Québec? Nous nous sommes donc préoccupée dans un premier de temps de connaître le point de vue des personnes intéressées, soit les professeurs et les étudiants jeunes et adultes, sur les pratiques pédagogiques dans des groupes hétérogènes. Y a-t-il des pratiques directement liées à la présence d'un groupe mixte? Quelles sont les perceptions des professeurs concernant l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques? Quelles sont les perceptions des étudiants face aux pratiques pédagogiques de leurs professeurs dans les groupes mixtes? Y a-t-il des situations d'apprentissage qui contribuent à mettre les différences en évidence? Comment les étudiants jeunes et adultes apprécient-ils leur expérience de cohabitation?

Peut-on, par exemple, envisager d'adopter des techniques et méthodes pédagogiques adaptées aux particularités d'un groupe mixte? Comment fait-on pour tenir compte de l'hétérogénéité dans nos pratiques habituelles? Comment exercer son autorité de manière appropriée dans un groupe mixte, face aux jeunes et aux adultes? Dans le cadre de nos pratiques pédagogiques habituelles peut-on répondre aux besoins et caractéristiques de chacun des groupes en plus de tenir compte de toutes les autres considérations? Comment faire pour que la présence des adultes ne vienne pas exacerber les frustrations ou déceptions des professeurs face aux jeunes? Est-il envisageable de considérer la maturité d'apprentissage dans un enseignement donné à des jeunes et à des adultes?

Nombreuses sont les questions, mais rares sont les occasions de les poser formellement. Cette recherche vise justement à poser ces questions aux personnes directement concernées afin d'accéder à leur perception des phénomènes en cause. Si, comme les études le prévoient, les adultes continuent de s'inscrire en grand nombre à l'enseignement collégial régulier, des mesures particulières devront être développées. Cependant, avant d'aller plus loin dans l'élaboration de stratégies pédagogiques adaptées au contexte, nous devons nous arrêter pour écouter l'expérience de chacun et en dégager le sens.

La principale contribution de cette recherche sera de faire connaître les phénomènes liés à la cohabitation ainsi que les types d'enseignement que l'on retrouve dans certains groupes à mixité d'âge. Cela dit, les résultats de cette recherche peuvent, à tout le moins, fournir un nouvel éclairage pour quiconque enseigne à des groupes dont l'âge des étudiants varie.

DEUXIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Le choix d'une méthode de recherche n'est pas qu'une activité intellectuelle. En éducation, la recherche émane de situations problématiques qui soulèvent des émotions chez les enseignants. Dans la mesure où l'intérêt du chercheur est de connaître le sens accordé aux situations par des personnes clés, le choix des méthodes devient plus restreint. Puisqu'il s'agit d'une situation pour laquelle nous possédons peu d'informations et de pistes d'analyse, la chercheuse a voulu que la méthodologie lui serve à pénétrer dans l'univers des étudiants et des enseignants, de manière à pouvoir rendre compte des phénomènes découverts pour mieux intervenir ultérieurement. Dans cette perspective, il est donc important que la méthode fasse corps avec le chercheur. Même lorsque ce dernier ne maîtrise pas l'art de la méthode, il peut néanmoins sentir et démontrer une congruence entre ce qu'il est et ce qu'il choisit comme orientation méthodologique.

Dans le cadre de notre projet, et pour reprendre les termes du récent ouvrage de Van der Maren (1995), nous croyons impératif d'adopter des méthodes de recherche *pour* l'éducation. Ceci signifie que la méthodologie choisie doit permettre d'approcher de manière significative la réalité éducative et de déboucher sur un repositionnement des pratiques. Il nous apparaît toutefois important que ce repositionnement ne soit ni précipité, ni imposé, mais au contraire réfléchi et expérimenté en collaboration avec les intervenants eux-mêmes.

2.1 ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE : LA RECHERCHE QUALITATIVE

C'est pourquoi, au titre de la méthodologie du projet, nous avons opté pour une recherche-intervention à caractère ethnographique qui nous a permis d'abord de cerner le problème à l'aide d'une approche compréhensive et ensuite, d'explorer en collaboration, des avenues qui tiennent compte des points de vue exprimés.

La première phase de l'enquête est une étude attentive, sur le terrain, de la situation vécue par les divers acteurs (enseignants, apprenants jeunes, apprenants adultes), dans le but d'en arriver à une description très fine du problème et à un diagnostic opérationnel. La deuxième phase est essentiellement consacrée à l'étude d'une situation en action au cours de laquelle l'expérimentation d'une stratégie d'intervention jugée appropriée au contexte de la cohabitation est réalisée puis analysée par l'enseignante et la chercheure. Pour réaliser ces deux phases de la recherche, des méthodes de collecte de données et d'analyse spécifique ont été retenues. Chacune de ces méthodes sera présentée plus en détail dans les pages qui suivent.

Nous avons donc réalisé comme première démarche une enquête ethnographique. Étymologiquement, l'expression *ethnographie* signifie étude (graphie) d'un groupe (ethno). En éducation, elle est connue comme la méthode permettant le mieux de cerner de façon holiste une culture pédagogique (Lecompte et Preissle, 1993). Nous croyons que c'est sous cet angle privilégié que doit être abordée la situation complexe que vivent les apprenants adultes, les apprenants jeunes et les enseignants dans leur effort pour cohabiter.

Nous nous sommes donc livrés à un examen attentif de la complexité réelle du problème, au terme duquel a été produit ce que Geertz (1973) appelle une description riche (*thick description*). Cette description n'est toutefois pas uniquement destinée à l'avancement des connaissances; elle contribue de façon beaucoup plus immédiate et opérationnelle à un auto-examen de la part des enseignants participant à la recherche, à une ethnographie réflexive. La méthode traditionnelle d'observation est ainsi mise au

service de l'amélioration de la pratique pédagogique dans le cadre d'une recherche collaborative.

2.2 MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans une recherche de type ethnographique, les principales méthodes de collecte de données - l'entrevue, l'observation, l'étude de documents du milieu et les notes de terrain - sont constamment en relation et le lien entre le chercheur et le terrain est constant. Pour les fins de cette recherche, nous avons privilégié trois principales méthodes de collecte de données : des entrevues semi-dirigées, individuelles et de groupes, des rencontres de groupes avec les enseignantes participantes à la recherche ainsi que l'observation différée d'une expérimentation pédagogique par la rétroaction vidéo. Considérant l'importance cruciale de cette étape de la recherche, nous préciserons de quoi il s'agit vraiment, quelles ont été les conditions de réalisation, comment a été élaboré le guide d'entrevue, comment se sont déroulées ces entrevues, comment se sont déroulées l'expérimentation et ses étapes.

2.2.1 Les entrevues semi-directives

Pour avoir accès à la perception que se font les enseignantes et les étudiantes de la situation de la mixité d'âge dans les groupes-classes, l'entrevue semi-directive nous est apparue comme l'outil le plus adéquat et le plus souple.

Si nous choisissons de réaliser des entrevues, c'est que nous voulons aussi entrer en relation avec les participants. C'est de la qualité de cette relation que viendront les données.

Nous avons réalisé, dans un premier temps, des entrevues individuelles semi-dirigées avec chacune des enseignantes participantes. Afin de dégager *a priori* les

points devant être soulevés, un guide d'entrevue a été préparé. L'essentiel d'une entrevue en recherche qualitative consiste bien sûr à dégager l'expérience d'un individu, à trouver des réponses, mais sa préparation exige de découvrir quelles questions se poser et quand les poser. Elle exige que le chercheur maîtrise en quelque sorte les thèmes et les questions qui l'intéressent de manière à pouvoir les oublier durant l'entretien et à se centrer sur la personne, ce qui se dit et ce qui se passe au cours de cette interaction. En étant attentif à l'autre plutôt qu'à ses questions, le chercheur peut ainsi découvrir des pistes qu'il ne soupçonnait même pas d'explorer. C'est en maintenant un état de disponibilité à l'entretien que nous avons pu orienter certains moments de l'entrevue tout en laissant l'espace nécessaire pour que se manifestent des thèmes imprévus.

2.2.2 Élaboration des guides d'entrevue

Nous avons construit les guides d'entrevue destinés aux enseignants et aux étudiants à partir des procédures systématiques recommandées par Paillé (1991). Ces procédures comptent six étapes que nous avons respectées : l'élaboration d'un premier jet comprenant les multiples interrogations concernant la cohabitation des jeunes et des adultes et les pratiques pédagogiques dans de tels groupes; le groupement thématique de ces interrogations; la structuration interne de chacun des thèmes; l'approfondissement des thèmes; l'ajout de *probes* (visant à ne pas oublier d'aborder ou de préciser une dimension spécifique); et la finalisation du guide.

En recherche qualitative de théorisation, le guide d'entrevue est un instrument évolutif, c'est-à-dire qu'il doit être modifié au fil des entrevues de manière à faire préciser des dimensions ou à éliminer certaines pistes moins fructueuses. Par conséquent, les guides d'entrevues ont été réévalués et dès la seconde entrevue, des correctifs ont été apportés.

Les guides destinés aux entrevues de groupe auprès des étudiants participants ont pour leur part nécessité des ajustements plus fréquents, attribuables à la taille du groupe qui variait alors que le temps alloué à l'entrevue était fixe. Par exemple, dans un des

groupes composés de quatre étudiants, la majorité des thèmes prévus ont été abordés alors que dans un groupe composé de dix étudiants, il a été impossible de couvrir l'ensemble des thèmes prévus dans le guide.

Les guides d'entrevues ont abordé les thèmes suivants : les pratiques pédagogiques, les stratégies d'enseignement, les attitudes des enseignants face aux groupes hétérogènes, leur perception du climat dans la classe et de la participation des étudiants traditionnels et non traditionnels dans les cours et finalement la dynamique relationnelle qui s'installe dans ces groupes.

2.2.3 Dérroulement des entrevues

Les entrevues avec chacun des enseignants ont été réalisées dans leur milieu de travail respectif, de façon à ce que le chercheur soit, dès le début de la recherche, en contact avec des éléments de la culture du milieu. De la même façon, nous avons tenu à réaliser les entrevues de groupe d'étudiants dans des locaux connus des participants. De cette manière, l'ensemble des participants se retrouvait dans un milieu habituel, voire sécurisant.

Dès le début de chacune des entrevues, nous avons bien pris le temps de présenter une synthèse de la problématique de recherche, ses objectifs, d'expliquer la nature de la contribution qui leur était demandée, d'exposer les règles de confidentialité avant de leur faire signer un formulaire de consentement prévu à cette fin. Nous avons fait un effort pour démystifier la recherche et le rôle de chercheur tout en valorisant le rôle de participant dans la perspective de cette recherche. Tous les participants ont accepté que les entrevues soient enregistrées sur bandes audio.

Considérant l'interférence habituelle d'un médium comme l'enregistreuse, nous avons pris soin d'établir un contact moins formel avant d'aborder les contenus prévus. La durée de chacune des entrevues a été approximativement d'une heure. Elles se sont toutes bien déroulées et dans plusieurs cas, elles auraient pu durer plus longtemps aux dires de

plusieurs participants.

2.2.4 La rencontre de groupe avec les enseignantes

Une rencontre formelle avec les enseignantes participantes a eu lieu une fois l'ensemble des entrevues réalisées et analysées. Cette rencontre visait à leur présenter un portrait sommaire de la situation et à susciter une analyse critique de ce portrait. Dans un deuxième temps, il s'agissait de leur soumettre un document comportant des pistes d'interventions ayant émergé d'une première analyse et devant les aider à planifier et à réaliser une activité pédagogique particulière adaptée aux groupes à mixité d'âge, activité qu'elles ont effectué au semestre suivant.

Pour alimenter cette rencontre, un document d'environ 70 pages, contenant plusieurs extraits d'entrevues ainsi qu'un texte rédigé par la chercheuse comportant des outils destinés à évaluer la maturité d'apprentissage des étudiants, a été envoyé à chaque enseignante. Ce document a été élaboré de manière à permettre au lecteur de tirer ses propres conclusions à soumettre au groupe. Les phénomènes étaient présentés sans toutefois les figer dans une structure rigide.

La rencontre d'une journée s'est tenue à l'extérieur des collèges, lors de la période de disponibilité en juin, dans un environnement propice aux échanges et aux contacts informels. Il s'agissait d'un premier contact entre les enseignantes participantes. Cette donnée a été prise en compte dans la planification et l'organisation de cette journée. En effet, la nature des rapports qui s'établissent entre les participantes influence la qualité et la richesse des échanges. La journée s'est très bien déroulée et a été très significative. Même si les enseignantes provenaient de collèges différents et de départements différents, leurs expériences concordaient et mettaient en évidence la pertinence de certains phénomènes de l'analyse.

2.2.5 L'expérimentation et ses étapes

Avant de décrire le déroulement des étapes de l'expérimentation, il est important de préciser le sens accordé au terme *expérimentation* dans le cadre de cette recherche. Ici, il n'est aucunement question de réaliser une expérimentation pédagogique dans le sens scientifique classique du terme. Il fait plutôt référence à la reconnaissance de l'expérimentation comme une activité faisant partie intégrante de l'enseignement et de la vie des enseignantes. Comme le rapporte St-Arnaud (1992, p. 48) en expliquant le modèle de Schön, un praticien qui réfléchit dans l'action utilise trois types d'expérimentations. Il désigne le premier type *expérimentation d'exploration*. Ce type d'expérimentation est caractérisé par l'intérêt d'essayer quelque chose de nouveau sans pour autant viser un but précis ou amener un changement. Le second type, *l'expérimentation dans l'action*, se caractérise par une visée, clairement définie, de produire un changement. Enfin, le troisième type d'expérimentation se distingue des deux autres par la présence de la vérification d'hypothèses dites rivales, dans la mise en place d'une nouvelle action. Cependant, pour Schön : “ *lorsque le praticien réfléchit dans l'action, dans une situation qu'il perçoit comme unique[...], son expérimentation est à la fois de l'exploration, de l'expérimentation par l'action et de la vérification d'hypothèses* ” (p. 147).

Cette façon d'envisager l'expérimentation permet de traduire la réalité de chacun des enseignantes en respectant leurs différences ainsi que la diversité des contextes pédagogiques. Le chercheur est ainsi l'observateur et l'accompagnateur d'une démarche de construction et d'analyse que l'enseignante a choisie pour sa signification. L'exploration avec l'enseignante des dimensions de cette signification personnelle nous permettra d'enrichir la description des phénomènes préalablement analysés et de procéder à de nouvelles mises en relation.

La planification de l'expérimentation

Une rencontre individuelle ou en sous-groupe a été réalisée dans le milieu respec-

tif de chaque enseignante au début de l'automne suivant. Cette rencontre exigeait de s'adapter aux besoins et à la situation particulière de chacune. L'objectif de la rencontre était d'aider l'enseignante à cerner une activité d'apprentissage et une stratégie pédagogique qui, tout en s'intégrant dans son programme et ses intérêts, lui permettrait d'explorer une autre voie susceptible d'avoir un impact favorable sur la problématique vécue dans les groupes à mixité d'âge. Considérant la nature de cette recherche et notre ferme intention de nous coller le plus possible aux réalités de chacune des enseignantes-participantes, les principales consignes qui leur ont été transmises étaient que la stratégie retenue devait s'inscrire dans leur pédagogie, leur groupe et leur contenu et qu'elle devait répondre à un ou des besoins; l'idée étant de prendre en compte délibérément et consciemment la réalité de la cohabitation.

Lors de la rencontre de groupe précédente, la pédagogie différenciée et l'apprentissage coopératif avaient été désignés comme pouvant être des pistes intéressantes. À la lumière de cette orientation, un document de sensibilisation comprenant des exemples d'exercices et de formules pédagogiques a été envoyé à chaque enseignante pour stimuler l'élaboration de leur propre stratégie. De plus, pour encadrer cette démarche, une Fiche descriptive de l'intervention prévue (voir l'annexe D) leur a été soumise. Cet outil se voulait simple et rapide à remplir tout en permettant à l'enseignante de définir et clarifier ce qu'elle entendait faire. La fiche a été élaborée de manière à permettre à chaque enseignante d'arrêter ses intentions et de préciser ses motivations, ses buts ainsi que son attitude face à l'expérimentation.

L'activité d'expérimentation

L'expérimentation était sous la responsabilité de chaque enseignante quant au moment choisi et quant au matériel. Elle devait voir à se procurer le matériel nécessaire : caméra et cassette vidéo. De plus, avant de procéder à l'enregistrement, chacune a expliqué la démarche de la recherche à ses étudiantes et leur a fait signer un formulaire de consentement pour leur participation à un enregistrement vidéo. Comme il s'agit d'observer et d'analyser l'intervention pédagogique réalisée par l'enseignante, la caméra était

orientée vers l'avant de la classe, où se situe habituellement l'enseignante lorsqu'elle donne son cours.

Pour minimiser l'impact de la présence d'une caméra en classe, l'enregistrement a été effectué sans technicien. Conséquemment, nous avons utilisé la technique de la caméra fixe, ce qui a présenté certaines limites dans quelques cas. Par exemple, lorsque l'enseignante se déplaçait dans la classe, on ne pouvait alors qu'entendre sa voix sur l'enregistrement. D'autre part, certaines enseignantes, peu habituées à la présence d'un médium comme la caméra, ont éprouvé certaines malaises au tout début. La situation s'est toutefois rétablie après quelques minutes. Finalement, l'enregistrement d'une durée approximative d'une heure s'est bien déroulé dans tous les cas.

Les entrevues de rétroaction vidéo

L'expérimentation réalisée par l'enseignante permet de fournir du matériel basé sur l'action comme données à analyser. La rétroaction vidéo, selon la méthode de la réflexion partagée, consiste à procéder à l'analyse de l'entrevue enregistrée de l'échange entre la chercheure et l'enseignante qui visionnent et discutent de l'expérimentation réalisée.

Les entrevues de rétroaction vidéo se sont déroulées dans les collèges respectifs de chaque enseignante. Elles ont nécessité une installation technique complexe : un téléviseur, un magnétoscope pour retransmettre l'enregistrement, une caméra pour enregistrer l'enseignante et la chercheure qui discutent de ce qu'elles regardent et finalement, une enregistreuse audio pour faciliter la retranscription de l'entrevue.

Pour ce faire, la démarche qui a été proposée consistait à ce que chaque enseignante visionne l'enregistrement de l'activité en privé, puis remplisse la fiche de rétroaction préparée à cet effet (voir l'annexe E). Cette fiche avait pour objet de permettre à l'enseignante de prendre un temps d'arrêt pour évaluer l'atteinte de ses objectifs et

apprécier les différents aspects de l'expérimentation. Une fois ces étapes terminées, les documents étaient acheminés à la chercheuse qui procédait à son tour au visionnement de la bande vidéo. Ce premier visionnement était destiné à se familiariser avec l'activité effectuée et à procéder au repérage d'éléments à traiter lors de la rencontre d'analyse conjointe. La rencontre de rétroaction s'est déroulée, dans tous les cas, à l'intérieur des cinq jours suivant l'enregistrement du cours, comme recommandé.

Ces entrevues de rétroaction vidéo ont été réalisées individuellement et ont eu une durée approximative d'une heure. Dans certains toutefois, cas les échanges se sont poursuivis bien après la fin des entrevues formelles. Cette étape constituait la dernière phase de la participation des enseignantes à ce projet de recherche amorcé en septembre 1996.

2.3 PARTICIPANTES À LA RECHERCHE

À l'image des collègues québécois, le Collège de Sherbrooke accueille un nombre important d'étudiants adultes au secteur régulier. On en dénombrait 395 qui avait plus de 25 ans, soit 6,6 % des étudiants, en 1995. On peut remarquer que leur présence se concentre davantage à l'intérieur de deux programmes techniques : les Soins infirmiers (SI) et les Techniques de travail social (TTS). En SI, 51 % des élèves ont plus de 20 ans et 25 %, plus de 25 ans. À lui seul, ce programme reçoit environ 20 % de tous les adultes de 25 ans et plus inscrits au Collège, au secteur régulier. En TTS, 56 % des étudiants ont plus de 20 ans et 24 %, plus de 25 ans.

Considérant la proportion élevée d'adultes dans ces deux programmes, les caractéristiques communes à ces formations ainsi que le fait non négligeable que la chercheuse est rattachée à l'un de ces départements, soit TTS, notre choix s'est porté sur ces formations. Cependant, vu la faible taille du département de TTS à Sherbrooke, nous avons choisi de collaborer avec le département de TTS du CÉGEP du Vieux-Montréal, considérant sa taille importante ainsi que la présence marquée d'adultes. En tout, cinq ensei-

gnantes collaboreront à la recherche : trois provenant des TTS dont une du Collège de Sherbrooke et deux des SI de Sherbrooke également.

En plus des enseignants, nous tenions à obtenir le point de vue des étudiants inscrits à ces programmes de formation. Leur expérience et leur vision de la cohabitation nous apparaissent essentielles pour comprendre et décrire le phénomène.

Ces deux programmes présentent certaines caractéristiques communes qu'il convient de préciser. Premièrement, il s'agit, dans les deux cas, de secteurs professionnels traditionnellement féminins. Les groupes de ces programmes sont majoritairement constitués d'étudiantes et très souvent, le corps professoral de ces départements est aussi majoritairement féminin.

De plus, plusieurs compétences professionnelles exigeant le développement d'habiletés d'ordre socioaffectif sont au coeur même de ces programmes de formation (Grisé et Trottier, 1995). La nature des situations étudiées amène par conséquent les enseignants à traiter régulièrement avec un contenu très chargé émotionnellement (Fortin, 1985). Les exigences de ces programmes professionnels viennent mettre en relief certaines différences importantes entre les étudiants traditionnels et non traditionnels. Pour contribuer au développement d'habiletés d'ordre socioaffectif, les enseignants doivent établir avec les étudiants une relation dont la qualité est une condition nécessaire à l'apprentissage (Brouillet et Daudelin, 1994 ; Richardson-Parent, 1991). L'exposition à deux types d'étudiants oblige tout particulièrement le professeur à faire des choix stratégiques importants pour maintenir la qualité de cette relation.

Nous avons voulu au départ étudier la situation particulière de la cohabitation au sein d'un programme de techniques de la santé, soit les Soins infirmiers, et un programme de techniques humaines, soit les Techniques de travail social, répartis dans trois départements du réseau.

Les enseignants de ces départements ont été sollicités par l'intermédiaire de leur

coordonnatrice respective, qui leur a brièvement présenté le projet. Au terme de cette démarche, cinq enseignantes se sont portées volontaires pour collaborer au projet. Par ailleurs, un collègue n'a pu participer au projet, même s'il avait manifesté un intérêt pour la problématique.

De leur côté, les étudiants ont été sollicités soit par des enseignants de ces départements ou par la chercheuse. Bien que leur participation ait été libre, nous souhaitions rencontrer des étudiants de tous les groupes d'âges, inscrits principalement en deuxième et en troisième année. Ce critère avait pour objet d'obtenir un point de vue qui se base sur une expérience d'au moins un an de cohabitation. Finalement, il a été impossible de composer des groupes d'étudiants à partir des critères pré-définis. Il a fallu accepter de rencontrer des étudiants de première année. Toutefois, comme les entrevues se sont déroulées au deuxième semestre, leur expérience comportait tout de même plusieurs facettes. D'autre part, il a été impossible de rencontrer, comme prévu, cinq groupes d'étudiants inscrits dans les mêmes programmes que ceux des enseignants participants. Face à cette situation, nous avons donc opté pour un groupe d'étudiants d'un programme présentant des similitudes avec les TTS sur le plan des d'habiletés professionnelles à acquérir de la clientèle, le département des Techniques d'éducation spécialisée ou TES. Cinq groupes étudiants, totalisant 31 individus, ont été rencontrés en entrevue semi-directive.

Faute de tâche d'enseignement suffisante, une des enseignantes n'a pu participer à la deuxième étape de la recherche, soit l'expérimentation qui s'est déroulée un an après son engagement initial au projet. Devant cette situation, plusieurs avenues ont été explorées. Il fallait trouver à pied levé une enseignante qui soit sensibilisée à la situation même sans avoir participé aux entrevues ni à la rencontre de groupe où les résultats préliminaires avaient été partagés avec les enseignantes. De plus, il était souhaitable que cette personne enseigne en techniques humaines ou en techniques de la santé afin de maintenir le plus possible les caractéristiques des participantes. Finalement, elle devait enseigner à au moins un groupe à mixité d'âge. Nous avons trouvé une enseignante qui répondait à tous ces critères.

2.3.1 Profil des participants

PROFIL DES ÉTUDIANTES

<u>Lieu et programme de formation</u>		
Collège de Sherbrooke et Cégep du Vieux-Montréal		
<ul style="list-style-type: none">• Soins infirmiers• Techniques de travail social• Techniques d'éducation spécialisée		
<u>Répartition selon le sexe</u>		
Femmes : 25		
Hommes : 6		
<u>Répartition par niveau collégial et par sexe</u>		
1 ^{re} année :	11 F + 1 H =	12
2 ^e année :	5 F + 3 H =	8
3 ^e année :	9 F + 2 H =	11
<u>Répartition par groupe d'âge et par sexe</u>		
• provenant du secondaire en continuité :	8 F	= 8
• provenant d'un changement de programme		
collégial ou universitaire :	7 F + 4 H =	11
• adulte de plus de 23 ans :	10 F + 2 H =	12

Tableau 2

PROFIL DES ENSEIGNANTES

Répartition selon le sexe : **6 F**

Répartition selon le programme :

- Techniques d'éducation en service de garde : 1
- Soins infirmiers : 2
- Techniques de travail social : 3

Répartition selon l'étape de la recherche :

- étape 1 :


- Soins infirmiers : 2
- Techniques de travail social : 3

total : 5 enseignantes

- étape 2 :

- Soins infirmiers: 2
- Techniques de travail social : 2
- Techniques d'éducation en service de garde : 1

total : 5 enseignantes

Tableau 3 

2.4 ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a été effectuée progressivement tout au long de la démarche et, en partie, en collaboration avec les enseignantes participantes. Il s'agit d'un processus d'analyse caractérisé par un processus en boucle, c'est-à-dire un processus qui intègre de nouvelles données lui permettant de jeter un nouvel éclairage sur le travail réalisé précédemment de manière à le revoir pour mieux avancer. Deux principales méthodes d'analyse ont été utilisées au cours de cette recherche. Il s'agit de *l'analyse de théorisation* pour ce qui est de la première phase puis, de la *réflexion partagée* en ce qui concerne la deuxième phase.

Pourquoi choisir l'analyse de théorisation, connue également sous l'appellation de théorisation ancrée? Pour répondre à cette question, il est essentiel de préciser, dans un premier temps, ce qui est entendu par théorisation dans le cadre de cette démarche, car il s'agit là d'un terme évoquant différentes images de la science et de la connaissance. Comme le dit bien Paillé(1994, a, p. 231),

(théorisation). Le mot a quelque chose de redoutable, et il faut tout de suite préciser que, de notre point de vue, théoriser ne signifie pas viser la production de la grande théorie à laquelle tous rêvent mais que peu ont eu le privilège de contempler.[...]Or qu'est-ce que théoriser? C'est dégager le sens d'un événement, c'est lier un schéma explicatif à divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière.[...] la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat

Théoriquement, l'analyse de théorisation comporte cinq étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Nous avons privilégié les quatre premières étapes, car elles se sont avérées suffisamment riches pour répondre à l'objectif initial de cette recherche, soit de savoir comment les enseignants gèrent l'hétérogénéité d'âge et comment les étudiants vivent cette situation.

Dans un deuxième temps, une adaptation de ce processus d'analyse a permis de dégager des pistes d'interventions susceptibles de favoriser la cohabitation des jeunes et des adultes tel que prévu dans les objectifs de la présente recherche.

La méthode d'analyse retenue pour la deuxième phase est la réflexion partagée. Mais qu'est-ce au juste?

La réflexion partagée est une méthodologie semi-structurée ou faiblement structurée (par l'environnement de visionnement), qui s'appuie sur la rétroaction vidéo pour stimuler la réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissage de façon coopérative. Les verbalisations portent sur la réflexion guidée ou partagée pour connecter étroitement théorisation et prise de conscience. [...] Il s'agit de réfléchir avec [...] l'enseignant ou le professionnel, aux actions et aux apprentissages afin d'utiliser l'épisode enregistré pour coconstruire des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel (Tochon, 1996, p. 478)

Cette méthodologie semi-structurée semble appropriée pour répondre aux orientations de la présente recherche voulant découvrir des pistes et des pratiques pouvant être proposées dans le réseau collégial.

Chacune de ces formes d'analyse sera présentée et expliquée dans les pages qui suivent en correspondance avec les phases de la recherche.

2.4.1 Analyse de la phase 1

La première phase de la recherche a consisté à viser l'atteinte des objectifs suivants :

- 1) *Cerner les pratiques liées à la présence d'un groupe à mixité d'âge,*
- 2) *Recueillir et analyser la perception des enseignantes concernant l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques dans ces groupes.*
- 3) *Recueillir et analyser la perception des élèves concernant les pratiques pédagogiques dans les groupes mixtes.*

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons eu recours à l'analyse de théorisation pour analyser progressivement le matériel recueilli principalement lors des entrevues avec les enseignantes et les étudiantes.

La première étape de cette partie de l'analyse a consisté à codifier, au fur et à mesure, chacune des entrevues; celles des enseignantes, puis celles des étudiantes. Ce travail vise à identifier le plus précisément possible ce dont il est question dans l'entretien. Il s'agit de dégager les unités de sens à partir des retranscriptions.

La deuxième étape, la catégorisation, a pour objet de dégager les phénomènes en présence dans le même entretien. L'analyse de ces catégories a conduit la chercheure à définir le plus précisément et le plus fidèlement possible chacun des phénomènes et ses caractéristiques. Dans un premier temps, nous avons retenu les catégories faisant état de divers types de phénomènes; ceux qui s'étaient manifestés durant l'entrevue, ceux que la chercheure avait perçus et qui avaient été nommés, ceux qui revenaient ou nuançaient d'autres phénomènes.

Afin de procéder à la troisième étape, soit la mise en relation des catégories, nous avons réalisé des mémos en nous inspirant des procédures de Strauss et Corbin (1990) et de Paillé (1994, *a*). La rédaction de mémos vise à définir les phénomènes à partir des données empiriques. Il s'agit là d'un travail où un chercheur est appelé à reprendre son ouvrage jusqu'à ce que le produit final lui semble traduire le plus justement possible la réalité, telle que perçue. Cette tâche a été possible en consultant différents types de dictionnaires, notamment des dictionnaires d'idées (Rouaix, 1987; Péchoin, 1995) aussi bien que des articles spécialisés et en relisant fréquemment les retranscriptions d'entrevues. La caractérisation des catégories consiste en quelque sorte à donner vie au phénomène en précisant ses propriétés, ses dimensions, ses conditions d'apparition et ses conséquences. La confrontation de la définition initiale du phénomène avec ces données permet de réorienter la recherche d'un concept plus approprié au phénomène tel que perçu. La mise en relation permet l'ébauche d'une explication plus articulée des phénomènes plutôt que leur seule description. Il va sans dire que des catégories ont pu être

définies relativement tôt dans le processus d'analyse alors que d'autres, beaucoup plus complexes et englobantes, ont été revues jusqu'à la toute fin de la démarche de recherche.

La quatrième étape, pour sa part, consiste à faire émerger des relations significatives entre les différentes catégories précédemment définies, de manière à faire ressortir un modèle de compréhension d'un phénomène beaucoup plus large. La « modélisation » a été explorée de manière à proposer une reproduction intelligible des relations structurales et fonctionnelles qui caractérisent le phénomène comme le précise Paillé (1994a). Ce travail a été réalisé de façon concomitante avec les entrevues et l'expérimentation afin de confronter constamment l'analyse avec les données empiriques.

Une partie de ces données a été analysée à l'aide du logiciel Nu·Dist, Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing. Ce logiciel a été conçu pour permettre une analyse plus rapide des informations contenues dans les entrevues tout en accélérant la démarche de mise en relation possible de différentes catégories. Pour des questions de disponibilité et d'accessibilité, ce matériel n'a pu être utilisé tout au long de la démarche.

La description en séquence du processus d'analyse a pour seul but de faciliter la compréhension de certaines étapes. Malheureusement, elle ne peut à elle seule traduire la démarche fondamentale de l'analyse qualitative consistant à faire des liens entre les phénomènes pour dégager ultimement un modèle de compréhension d'un phénomène englobant les autres. La démarche n'est pas linéaire, pas plus qu'elle n'est le fruit d'un processus mental purement rationnel.

2.4.2 Analyse de la phase 2

En vue de répondre aux objectifs de la phase 2, à savoir d'explorer les possibilités de développement d'une pédagogie qui gère l'hétérogénéité, il a fallu dégager, à partir du matériel fourni par les entrevues, des pistes d'interventions susceptibles de favoriser la cohabitation des jeunes et des adultes. Pour ce faire, il a été nécessaire d'adapter le processus d'analyse de théorisation. En fait, dans l'analyse des données pour répondre à l'objectif initial, la chercheuse a dû centrer son attention sur l'émergence de phénomènes pouvant permettre de connaître, comprendre et décrire la situation des groupes à mixité d'âge en étant attentive aussi bien aux particularités qu'aux récurrences. Cette démarche n'a pas été facile pour autant. En levant le voile sur une réalité méconnue, le matériel fourni par l'ensemble des participants permettait de suivre de nombreuses pistes, plus intéressantes les unes que les autres. (Nous fournirons quelques indications à cet effet dans la conclusion de la recherche.)

Dans ce contexte, une nouvelle analyse du matériel a été effectuée pour tenter de définir les besoins manifestés par les enseignantes et par les étudiants et étudiantes, pour tenter de dégager certains éléments implicites dans les difficultés et les irritants rencontrés de part et d'autres. Ces angles d'analyse ont été mis en perspective avec certains objectifs de formation et certaines compétences attendues par les étudiantes.

Les analyses préliminaires en fonction des trois premiers objectifs de la recherche ont été soumises aux enseignantes dans le cadre d'une activité de “ validité de signification ” (pour plus d'information sur ce concept, voir : 2.5.2 La validité) et d'identification de pistes d'interventions susceptibles de favoriser la cohabitation. De cette démarche ont émergé deux pistes principales à explorer : la pédagogie différenciée et l'enseignement coopératif.

À partir de ce constat, l'ensemble du matériel a été revu dans la perspective de vérifier si des besoins implicites des étudiantes et des enseignantes pouvaient être satisfaits ou abordés par d'autres approches, d'autres courants que les deux susmentionnés. Cette

nouvelle analyse des données a permis d'effectivement préciser des aspects particuliers et de découvrir des approches pouvant correspondre aux besoins exprimés. Il s'agit de l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, de l'enseignement à partir de la maturité d'apprentissage. À ce stade, la démarche d'analyse a consisté à réaliser une recherche documentaire sur les courants ou les approches pédagogiques susceptibles d'offrir aux enseignantes des pistes d'intervention favorisant, en bout de ligne, la gestion de la mixité d'âge. Cinq orientations pédagogiques ont été retenues au terme de cette démarche. Chacune a été abordée en fonction de son potentiel d'intervention sur un aspect désigné problématique par les étudiants et les enseignantes dans le cadre des entrevues. La présentation de ces approches au chapitre 4 n'a pas la prétention d'être complète et prescriptive. Par choix idéologique, elle veut fournir des pistes de réflexion permettant aux enseignants et aux enseignantes du réseau de choisir leur propre chemin en fonction de leurs intérêts, leur expérience et leurs particularités respectives pour atteindre un même but, soit une gestion de la mixité d'âge qui ne crée pas de laissés-pour-compte et qui favorise le développement des compétences de chacun sans égard à l'âge.

2.4.3 Analyse de la phase 3

La phase 3 de la recherche consiste à répondre aux objectifs suivants : “ *Expérimenter et analyser de nouvelles pratiques pédagogiques qui tiennent compte de la présence des étudiants traditionnels et non traditionnels* ” et finalement “ *Trouver des pistes et des pratiques pouvant être proposées dans le réseau collégial* ”.

Afin d'avoir accès à la pratique des enseignantes telle que vécue, le recours à la rétroaction vidéo comme méthode de collecte de données s'est imposé. La rétroaction vidéo est une méthode de collecte de données fréquemment utilisée en éducation. Il s'agit d'un moyen privilégié pour explorer les pratiques pédagogiques des enseignantes dans des groupes à mixité d'âge. Toutefois, dire qu'on procède par rétroaction vidéo pour analyser les données ne suffit plus. Tochon (1996) propose une classification des

méthodes d'analyse qui permet de cibler plus précisément l'objectif de l'analyse ainsi que les moyens les plus appropriés pour y parvenir. Les trois méthodes sont : le rappel stimulé, l'objectivation clinique et la réflexion partagée. Nous avons choisi la *réflexion partagée*, car dans cette méthode, il est question de co-construire des savoirs ce qui nous permettait de répondre à nos objectifs.

Dans cette méthode, il s'agit de réaliser un entretien peu structuré abondant, au moment jugé opportun durant l'entretien par la chercheure ou par l'enseignante, certains des points dits « critiques » présélectionnés par l'une ou l'autre. Le contenu de l'entretien est donc adapté à chaque situation. Durant l'entretien, la chercheure aussi bien que l'enseignante participante peut arrêter la bande en fonction de la nature du contenu abordé durant l'entretien ou des nouvelles impressions produites durant le visionnement. La durée des périodes de visionnement aussi bien que celle des périodes de réflexion partagée proprement dite variait selon les situations et les enseignantes. Nous avons toutefois déterminé au départ que la durée totale de l'entretien serait d'environ une heure. Afin d'approfondir les éléments jugés intéressants par l'enseignante et par la chercheure, de courts extraits de chacun des enregistrements de l'expérimentation ont servi de matériel de base à la *réflexion partagée*.

Cette rétroaction vidéo a été enregistrée simultanément sur bande audio et sur bande vidéo. La bande audio permet de faciliter la retranscription des données qui ont été envoyées aux participants afin qu'ils puissent “ [...] *ajouter des informations qu'ils trouvent pertinentes pour compléter nuancer ou préciser leurs propos.[...]* ”, (Coulon, 1990 in Baribeau, 1996. p.589) Ceci permet une certaine validation des données. Cependant, une seule professeure nous a retourné sa retranscription annotée. Quant à la bande vidéo, elle donne accès à des dimensions pouvant échapper aux seules données audio : postures, langage non verbal, etc. Ce matériel, retranscrit lui aussi, a été soumis à une analyse de théorisation comme les données des entrevues précédentes. Ces nouvelles données ont été mises en relation avec les premières et ont pu, au fur et à mesure, étoffer, expliquer ou nuancer certains phénomènes identifiés précédemment.

Bien que nous ayons choisi d'avoir recours à la *réflexion partagée* comme méthode d'analyse de l'expérimentation avec l'enseignante, il s'est avéré plus approprié d'utiliser la méthode *d'objectivation clinique* dans deux cas. Ce changement de cap s'est toutefois effectué en cours d'action, sans que ce soit de façon vraiment consciente. Ce n'est qu'après coup, en procédant à une analyse guidée de l'analyse réalisée avec les enseignantes, que nous avons perçu cette modification. Cette situation a permis d'alimenter grandement l'analyse réalisée pour l'ensemble de la recherche. En effet, elle a permis de mettre en évidence l'importance de pouvoir objectiver sa pratique avant d'être en mesure de co-construire des savoirs. On peut se demander si le choix d'une méthode de ce genre, plutôt que d'être guidé par les seuls objectifs de la recherche, ne devrait pas, en premier, être adapté à la capacité de la personne d'objectiver ses savoirs.

L'ensemble de ces données ainsi que les retranscriptions des entretiens ont été à leur tour traités avec l'analyse de théorisation comme les entrevues. Les phénomènes émergents de cette dernière phase de la recherche se sont greffés à ceux identifiés auparavant de manière à contextualiser et étoffer davantage l'analyse. La mise en relation et l'intégration de ces données à celles déjà existantes a permis de procéder à la modélisation, c'est-à-dire à proposer un modèle expliquant les divers types de relations caractérisant le phénomène. Ce modèle constitue le prochain chapitre.

Ces nouvelles données ont joué un rôle important dans la triangulation méthodologique en permettant d'ajouter une autre dimension à une même source de données. En effet, la réflexion partagée concernant l'expérimentation pédagogique permet au chercheur d'avoir accès à la théorie pratiquée par l'enseignante ainsi qu'à ses réactions sur cette théorie en action alors que les entrevues ne donnent accès qu'aux théories professées, c'est-à-dire les constructions sur lesquelles nous nous basons pour expliquer nos comportements, nous justifier, les principes auxquels nous adhérons. Cet aspect revêt un caractère important à explorer car, selon ce qu'on appelle la loi d'Argyris et Schön,

Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie

qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel. (In St-Arnaud, 1992, p. 51)

Le fait d'avoir accès aux théories pratiquées, soit celles qui gouvernent nos actions, permet d'enrichir l'analyse que nous pouvons faire sur les stratégies pédagogiques qui favorisent la cohabitation.

2.5 SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Les canons de scientificité de la recherche qualitative diffèrent grandement de ceux mieux connus de la recherche quantitative. C'est pourquoi nous nous efforcerons d'utiliser, autant que faire se peut, les critères propres à la recherche qualitative plutôt que d'importer ceux, traditionnellement connus, mais qui dans le contexte, obligent une nouvelle traduction.

2.5.1 La crédibilité et le chercheur

Alors que dans le paradigme positiviste, l'objectivité est garante de crédibilité et de rigueur, en recherche qualitative on s'attend plutôt à ce qu'un chercheur rigoureux exprime clairement sa subjectivité et en tienne compte. La recherche qualitative reconnaît d'emblée la présence incontournable de la subjectivité du chercheur Peskin (1988) et Zúñiga (1997) parlent même de "l'invisibilité illusoire du chercheur". C'est pourquoi, nous inscrivant résolument dans le paradigme naturaliste, nous avons choisi d'exposer clairement la nature de cette subjectivité et d'en tenir compte.

Comme l'exprimait Muchielli (1986) : "*[...] nous baignons inévitablement dans des significations[...] Et il s'agit de significations-pour-tel-sujet-qui-les-perçoit-et-les-vit. Il n'y a pas de significations objectives. Il y a des significations partagées et des significations échangées[...]*". De son côté, Guba (1981) suggère d'ailleurs de remplacer le mandat d'objectivité "*with a mandate to be*

balanced, fair, and consciencous in taking account of multiple perspectives, multiple interests and multiple realities ”.

2.5.2 La validité

Dans cette recherche, l'intention n'est pas d'établir des certitudes ou de présenter des vérités. Il s'agit plutôt d'établir de nouvelles relations et de présenter de nouvelles perspectives d'action qui soient jugées significantes par les enseignantes participantes et les acteurs touchés par la situation. C'est ce que Kvale (1990) a nommé la « validité pragmatique » et que l'on retrouve aussi sous l'appellation « validité de significiance ». Dans cet esprit, une rencontre de groupe pour réagir aux analyses préliminaires de la chercheure a été prévue une fois l'ensemble des données compilées et analysées.

Un autre critère habituel de scientificité reconnu est celui de la généralisation des résultats. En recherche qualitative, ce concept est tout à fait inapproprié pour la simple et bonne raison que les phénomènes sociaux présentent trop de variations et sont trop liés aux contextes pour permettre des généralisations significatives (Patton, 1990, p. 487) qui ne soient pas réductionnistes. Dans cette perspective, Patton (1990, p. 489) a remplacé ce concept par celui d'extrapolation. “ *Extrapolations are modest speculations on the likely applicability of findings to other situations under similar, but not identical, conditions. Extrapolations are logical, thoughtfull, and problem oriented than statistical and probabilistic.* ” Lincoln et Guba, de leur côté, parlent de transférabilité des conclusions dans des contextes “ *dont on peut montrer la similitude avec le contexte d'origine* ” (Laperrière, 1994, p. 62).

À ce chapitre, il est important de préciser que la chercheure s'est déjà retrouvée dans une situation d'étudiante adulte dans des groupes majoritairement composés de jeunes et ce, même durant la réalisation de cette recherche. Cette expérience, que d'aucuns peuvent considérer trop subjective, a toutefois permis de valider régulièrement des impressions, intuitions et perceptions avec les personnes participant à la recherche.

Elle a permis d'accroître la sensibilité théorique de la chercheuse en vivant la situation de l'intérieur à titre d'enseignante ainsi qu'à titre d'étudiante. Dans le contexte de cette recherche, il s'agit là plutôt d'occasions de baigner dans la réalité étudiée. La distance entre la chercheuse et l'objet de recherche a été minimisée par ces expériences qui ont, au contraire, contribué à créer des alliances aussi bien avec les enseignantes qu'avec les étudiants.

2.5.3 La crédibilité des méthodes d'analyse

Les travaux d'analyse ont été réalisés dans un souci constant de rendre compte du phénomène tel que le matériel empirique recueilli le permet. À cet égard, les procédures d'échantillonnage ont été précisément exposées et les participants soigneusement décrits. Le travail d'analyse est expliqué à chaque étape du processus.

Dans le but de nous assurer de la validité et de la crédibilité des résultats et des produits, différentes formes de triangulation (Savoie-Zajc, 1993) ont été prévues. La triangulation méthodologique a été assurée par la variété des sources de données. Dans le cas présent ont été mises en relation les données qui proviennent des entrevues avec les enseignants participants et avec les étudiants, celles provenant des réunions avec les enseignants ainsi que des notes de terrain du chercheur.

Le processus d'analyse de la théorisation ancrée a été rigoureusement suivi de manière à ce que les résultats de la recherche soient empiriquement ancrés dans l'ensemble des données. À cet effet, l'utilisation fréquente d'extraits d'entrevues permet au lecteur de voir lui-même le phénomène. De plus, différentes formes de « vérification par les pairs » (Lecompte et all., 1993 ; Goetz, 1982) ont permis de préciser, de clarifier ou de réévaluer certains concepts ou certaines analyses. Que ce soit dans des échanges avec d'autres chercheurs, des entretiens avec des collègues du réseau collégial ainsi qu'avec nos consultants de recherche, nous avons grandement profité de ces entretiens qui ont permis d'augmenter la fidélité interne de la recherche.

De plus, les notes de terrain, consignées tout au long de la recherche par la chercheure, lui ont fourni un matériel qui lui permettra de valider ses données (Patton, 1990). Ce matériel concerne “ *tout ce que le chercheur a entendu, vu, son expérience, ses idées pendant la collecte de données et les réflexions sur les données* ” (Bogdan et Biklen, 1992). Effectivement, plusieurs contacts informels ont eu lieu avec les enseignants participants au cours du processus de recherche. Ces contacts ont permis à la chercheure d'entrer un peu plus à chaque fois dans le modèle du monde de chacun, comme le propose Watzlawick (1975).

2.6. ASPECTS DÉONTOLOGIQUES

Cette recherche a été menée dans le respect du Code d'éthique en recherche et en création (U. de S., 1995). Les participants à la recherche, enseignants et étudiants, ont été informés des objectifs de la recherche ainsi que du traitement des données recueillies comme en atteste leur signature sur les formulaires de consentement dont vous trouverez copie en annexe. Dans le but de préserver l'anonymat et la confidentialité, un nom fictif désigne chaque participante, qu'il soit un enseignant ou un étudiant. Tout au long du processus d'analyse, une attention particulière a été portée à cet aspect, étant donné le nombre peu élevés d'enseignantes et d'étudiantes participantes. De plus, seule la chercheure a accès aux données susceptibles de permettre l'identification des personnes. Les

bandes audio ont été effacées dès que les retranscriptions ont été réalisées.

D'autre part, dans une perspective éthique, les propos des enseignantes aussi bien que ceux des étudiantes ont été constamment soumis à une démarche de conscience participative, comme le recommande Hechusius(1994), dans un souci de s'ancrer le plus possible dans les données et le matériel de la recherche et d'objectiver régulièrement sa subjectivité. Ainsi, l'analyse respecte, dans la mesure du possible, l'esprit et le sens que les participants ont accordés à leur expérience.

La collecte et l'analyse des données ont été réalisées dans cet esprit d'équilibre et de conscience participative du chercheur (Heshusius, 1994). En recherche qualitative, on reconnaît l'inter-influence du chercheur sur l'objet d'étude et de l'objet d'étude sur le chercheur. Une connaissance, dite intime, du phénomène à étudier s'est effectivement développée, ce qui a favorisé la collecte de données détaillées et dynamiques, c'est-à-dire en mouvement tout au long du processus de recherche (Paillé, 1996).

TROISIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS DE L'ANALYSE

Nous nous sommes préoccupées de présenter les résultats de l'analyse des données d'une manière qui soit cohérente avec le paradigme dans lequel ils s'inscrivent. Ces résultats vont prendre deux formes très différentes à cause de la nature des données et des objectifs poursuivis. La première partie des résultats de recherche vise à présenter les pratiques d'enseignantes dans des groupes à mixité d'âge et l'expérience des étudiants jeunes et adultes concernant ces pratiques. La deuxième partie concerne des propositions de pistes d'intervention. Elle revêt, pour sa part, une forme plus académique. Toutefois, il est essentiel de rappeler que chacune des approches ou des orientations qui est présentée sa émergé de l'analyse des données lorsqu'elles ont été soumises à un nouveau thème.

3.1 LE RÉCIT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS LES GROUPES À MIXITÉ D'ÂGE

Le récit est une des formes de présentation qui convient le mieux au type de données qui ont été obtenues, mais de plus, il permet un accès facile aux résultats de cette recherche. Ces résultats se veulent accessibles pour les enseignants et les enseignantes qui, en grande majorité, n'ont jamais effectué de “recherche scientifique de nature qualitative”. Ces résultats sont aussi, dans une certaine mesure, à la portée d'étudiantes jeunes et adultes, comme nous l'ont demandé certaines.

Le récit qui suit retrace le genre de pratiques pédagogiques que l'on peut retrouver à l'intérieur des groupes à mixité d'âge à l'enseignement collégial régulier. Deux principaux types de pratiques se sont dessinés. Premièrement, il s'agit de pratiques que nous avons qualifiées de “ non-intervention ”, même si le concept peut sembler paradoxal. Il s'agit, précisons le, des pratiques pédagogiques d'une enseignante qui n'interviendrait pas directement et spécifiquement face à la problématique, mais qui poursuit son enseignement comme à l'habitude. Ce récit met en évidence la perspective de certaines enseignantes aussi bien que celle des étudiantes face à ces pratiques. Il nous fait aussi explorer certains dessous de ces pratiques, à savoir la présence d'objectifs peu explicites concernant la gestion de l'hétérogénéité, l'idéalisation de l'enseignement aux adultes, une forme d'autocensure entre les générations ainsi qu'une polarisation des différences qui se manifestent, entre autres, dans les activités d'apprentissage. Cependant, l'histoire ne serait pas complète sans la présence d'un deuxième type de pratiques pédagogiques où la mixité d'âge est un facteur avec lequel des enseignantes composent; des pratiques dites d'intégration. Ce sont des pratiques qui dénotent une responsabilisation face à la gestion de l'hétérogénéité. Comment y parviennent-elles, quel est l'impact de ce genre de pratiques pédagogiques et quelles exigences y sont rattachées? C'est ce que nous verrons dans un deuxième temps.

Ce récit nous propose donc d'apprivoiser la réalité de ces groupes à mixité d'âge en rendant plus explicites des dimensions qui sont actuellement souvent implicites. C'est en tentant de décrire et de dégager le sens que les différents acteurs accordent à leur expérience que la présence de pratiques de non-intervention s'est révélée. Il s'agit d'un phénomène complexe et multiforme qui met à jour des pratiques pédagogiques qui méritent d'être nommées et décrites, ne serait-ce que pour être en mesure de les reconnaître.

Cela dit, l'analyse a pu mettre en évidence la présence de plusieurs autres phénomènes intéressants reliés à ces pratiques, notamment la présence chez certaines étudiantes jeunes ou adultes d'une ouverture intergénérationnelle. Cette ouverture a permis, de part

et d'autres, d'accepter une relation avec une personne d'un autre groupe d'âge de manière à dépasser la différence de l'âge sans la nier. Allant dans ce sens, des étudiantes ont même affirmé que la présence d'étudiants de l'autre groupe d'âge a été un facteur positif dans leur formation professionnelle. En effet, dans certains cas, les jeunes ont influencé les adultes en leur apprenant à se centrer sur d'autres aspects que la tâche et le rendement. De l'autre côté, plusieurs jeunes ont apprécié de découvrir d'autres types de relations et d'expérience auprès des adultes. Plusieurs y voient même une occasion d'apprendre par la différence.

Toutefois, sans vouloir nier les dimensions positives de la dynamique et de l'enseignement à des groupes à mixité d'âge à l'enseignement régulier, ce récit aborde plutôt la toile de fond sur laquelle se dessinent la majorité des phénomènes. Cette toile confirme bien l'existence d'une foule d'autres phénomènes qui, pour encore mieux comprendre cette problématique et y intervenir, mériteraient d'être analysés dans le cadre de recherches spécifiques à réaliser ultérieurement.

Dans le but de bien marquer l'ancrage empirique de l'analyse, aussi bien que pour respecter le plus fidèlement possible la réalité décrite par les participants et rendre le récit plus dynamique, de nombreux extraits d'entrevues sont présentés. Ils viennent illustrer notre propos et permettent au lecteur et à la lectrice d'être exposés, ne serait-ce qu'en partie, à la réalité telle que livrée dans le cadre des entrevues. Précisons que la langue parlée a été respectée dans la mesure où elle se présentait dans un français intelligible. Dans certains cas, des corrections mineures ont été apportées dans le respect de la langue parlée par les personnes. Un nom fictif a été attribué à chaque participante de manière à pouvoir repérer les propos d'une même personne. Les prénoms des enseignantes sont suivis d'un astérisque (*), afin de les repérer et les distinguer plus facilement.

Il est important de rappeler que les départements concernés sont composés majoritairement d'étudiantes et d'enseignantes à une exception près. Comme nous le verrons, cette caractéristique transparaît dans le récit. Elle apporte une couleur particulière dont nous avons tenu compte tout au long de l'élaboration du récit. C'est pourquoi la féminisa-

tion du texte a été appliquée.

3.2 LES PRATIQUES DE NON-INTERVENTION

Les pratiques pédagogiques d'une enseignante sont, la plupart du temps, difficiles à décrire. Elles témoignent des différents choix conscients et inconscients de l'enseignante face à un groupe donné, un contenu particulier et un contexte spécifique. Bien qu'il soit difficile de dégager un portrait global des pratiques d'une enseignante, il est toutefois envisageable de dégager, à partir de l'analyse des entrevues, un type de pratique relié à la composition du groupe d'étudiants. C'est dans cette perspective qu'ont été découvertes les pratiques de non-intervention.

Les enseignantes réagissent de plusieurs façons aux étudiantes jeunes ou adultes ainsi qu'à la dynamique qui s'installe dans leur groupe. Consciemment ou non, certaines vont s'attendre à ce que les adultes fonctionnent le mieux possible, le plus vite possible sans qu'elles aient à intervenir ou à les soutenir de façon particulière. D'autres vont offrir un encadrement individuel à l'étudiante adulte de manière à la supporter dans sa démarche d'adaptation. Pour plusieurs enseignantes cependant, l'arrivée des adultes ne change en rien leur approche et leur façon d'enseigner. En fait, pour la plupart, la présence des adultes ne vient pas influencer ou modifier leur pratique pédagogique même si la dynamique du groupe semble, pour sa part, présenter de nouvelles caractéristiques face auxquelles l'enseignante est souvent peu familière.

Nous découvrons que l'insertion des adultes, concept dont nous reparlerons ultérieurement, met en lumière l'existence de pratiques pédagogiques de non-intervention dans les groupes composés de jeunes et d'adultes à l'enseignement régulier. Ces pratiques prennent racine dans une logique, souvent implicite, que nous qualifions de « naturelle ». Ces pratiques sont fréquemment rencontrées, voire habituelles, pour des finissantes qui le déplorent. Alors que nous avons cru que le terme cohabitation était approprié, nous proposons maintenant celui d'insertion pour traduire une réalité à trois dimensions.

Premièrement, l'insertion fait référence aux actions entreprises par le collège pour introduire les adultes; par exemple, les activités particulières de sensibilisation sur les programmes d'études à l'enseignement régulier dans le cadre de programme particuliers pour le retour aux études comme « *C'est à ton tour* » du collège de Sherbrooke. Deuxièmement, il représente aussi toutes les activités réalisées par les enseignantes qui considèrent les adultes dans leurs activités pédagogiques et dans leurs relations avec eux; telle que la planification d'activité de support et d'information propre aux adultes d'un programme. Troisièmement, lorsqu'on parle d'insertion, on parle aussi de l'ensemble des diverses démarches et actions des étudiantes adultes visant à se faire une place au sein d'un groupe à mixité d'âge aussi bien vis-à-vis de leurs collègues que vis-à-vis de leurs enseignantes.

En abordant la question dans cette perspective, nous pouvons mieux saisir la nature et la complexité des différents types d'interactions qui se manifestent entre les acteurs. En fait, ces interactions semblent prendre racine à l'intérieur de deux logiques distinctes, soit la logique dite « naturelle » et la logique dite « de priorisation ». Ces deux logiques agissent comme cadre de référence aux interventions pédagogiques réalisées dans les groupes à mixité d'âge.

3.2.1 Selon une logique dite « naturelle »

Lorsque nous utilisons le concept de logique naturelle dans son sens le plus large, nous entendons par là qu'il s'agit d'une logique spontanée, découlant du sens commun et de prêts-à-penser. À la différence de certaines logiques, la logique « naturelle » est, comme son nom l'indique, une logique « qui va de soi », une logique implicite. Rarement remise en question et rarement utilisée consciemment et délibérément, la logique naturelle propose des normes pouvant régir différents aspects de la vie, rapidement et simplement, en se fiant à ce qui semble tout à fait « normal ». C'est une logique qui donne effectivement l'illusion qu'il ne peut en être autrement. Face à l'insertion des adultes, elle implique que les enseignants et les établissements considèrent qu'il va de soi

que les nouvelles étudiantes s'organisent comme elles le peuvent, avec les services et les programmes déjà existants, pour fonctionner dans un système déjà éprouvé. De plus, comme les enseignantes sont habituées à ce que la dynamique varie d'un groupe à l'autre, et ce, même dans les groupes dits homogènes, elles ne voient pas en quoi l'arrivée d'adultes mériterait une attention particulière. La logique naturelle les légitimise, en effet, d'observer la dynamique qui se présente sans devoir intervenir au plan pédagogique et relationnel.

Dans les pratiques de non-intervention, les enseignantes tiennent pour acquis des modes de fonctionnement qui, dans la plupart des cas, n'ont jamais fait l'objet d'analyse, d'orientations ou de consensus au niveau de leur département ou de leur collège. Comme les collèges ont bel et bien été conçus à l'origine pour les jeunes provenant du secondaires et que ces derniers continuent de représenter la forte majorité des étudiants et des étudiantes, plusieurs enseignants ont un comportement qui fait croire qu'il n'y a pas lieu de changer quoi que ce soit à la situation actuellement vécue dans plusieurs groupes. Dans ce contexte, la minorité des adultes doit se plier et se conformer rapidement aux structures et aux règles de fonctionnement explicites et implicites, ce qu'ils ne remettent pas clairement en cause même s'ils s'en plaignent beaucoup.

Les étudiantes sont alors assujetties aux pratiques de leur enseignante. Aussi bien les jeunes que les adultes devront adopter des règles du jeu tacites qui influenceront leurs relations et leurs apprentissages. L'étudiante adulte, confrontée à un nouvel environnement physique et humain, doit démontrer son savoir-faire en matière d'adaptation. Si elle n'y parvient pas, ou si elle fait face à des difficultés, c'est à elle de réagir et de trouver les ressources qui conviennent le mieux à sa situation. On leur fait comprendre que c'est une situation qui ne concerne que les étudiantes adultes et que c'est à eux de faire les efforts de changer. En ce sens, on peut dire que les changements attendus sont unidirectionnels. Les autres acteurs, c'est-à-dire les étudiantes jeunes, les enseignantes, les autres membres du personnel, assistent au déploiement plus ou moins réussi, selon le cas, de mesures d'ajustements réalisées par les adultes.

3.2.2 Selon une logique de « priorisation »

À la différence de la non-intervention attribuable à une logique naturelle, la non-intervention d'après une logique de priorisation met en évidence la reconnaissance de phénomènes particuliers dans la dynamique des groupes composés de jeunes et d'adultes. Les enseignantes adoptant cette logique sont sensibles aux réactions des jeunes et des moins jeunes. Elles cernent des différences dans les modes de fonctionnement des étudiants jeunes et adultes ainsi qu'au niveau de leurs valeurs. Ces différences contribuent à créer certaines tensions qui ont un impact sur les apprentissages à réaliser. Toutefois malgré cette perception de la situation, les enseignantes sont confrontées à faire des choix parfois difficiles dans la planification et la prestation de leur cours. En effet, il s'avère complexe pour ces enseignantes de tenir compte de cette donnée pour élaborer des stratégies adaptées à la situation. Les facteurs qui guident leur choix de stratégies sont déterminés par d'autres paramètres évalués plus importants dans le contexte. Ces facteurs sont par exemple : susciter l'intérêt du groupe face à un contenu, favoriser la participation et l'expression du plus grand nombre d'étudiantes lors d'une activité d'apprentissage, diversifier ses méthodes pédagogiques, favoriser l'établissement de liens avec des contenus abordés précédemment, etc. Ils comportent aussi plusieurs dimensions reliées à la gestion de la classe : gestion du stress, de la discipline, du temps, etc.

[...] Vraiment, elle n'avait pas compris. Je veux dire qu'elle ne retenait pas le portrait général, [...] elle décortiquait tout en détail! Moi, ce que ça me fait dans ce temps là, c'est qu'il faut que je me parle. Là vraiment physiquement je prends une bonne respiration. Avec eux je me suis assise et j'ai dit " là on arrête tout ". [...] Les autres me préoccupent aussi, de voir s'ils décrochent parce que je prends trop de temps pour lui expliquer à elle. [...] Parfois je vois le temps passer et je ne viens pas à bout de passer ce que je voudrais. (Jeanne)*

Les propos de cette enseignante expriment bien toute la tension ressentie et reliée à des éléments de la gestion de la classe. La pression du temps semble particulièrement présente, surtout lorsque l'ensemble du contenu prévu est perçu comme devant à tout prix être vu dans le temps initialement prévu à cet effet.

Le choix d'une stratégie implique donc la détermination d'objectifs pédagogiques relativement précis. Cette démarche requiert souvent beaucoup d'énergie pour l'enseignante, surtout si elle est en début de carrière et, à un degré moindre, si elle se donne ce cours pour la première fois. Dans ce genre de logique, les enseignantes souhaitent que l'adoption de stratégies variées favorise de meilleures interactions entre les jeunes et les adultes, même si des éléments de la problématique ne sont pas ouvertement touchés. La logique de priorisation se caractérise par le fait que prioriser est une activité fort complexe pour certaines. En effet, il est relativement facile de comprendre que pour des personnes n'ayant pas de formation en pédagogie à leur entrée dans le réseau collégial et ayant peu ou pas de support ponctuel à ce chapitre en cours d'activités professionnelles, il est quelque peu déroutant d'intégrer les différents aspects du métier d'enseignante.

Je réalise en en parlant que c'est déjà une matière difficile à digérer pour eux et moi-même, j'ai de la difficulté à la simplifier. C'est sûr que j'arrive à l'expliquer, la détailler mais je pense que j'ai de la misère à rendre vraiment ce qu'ils devraient comprendre. (Jeanne)*

Ces propos mettent en évidence qu'il ne s'agit pas de connaître un contenu ou d'avoir de l'expérience pratique pour savoir comment enseigner une matière. Le fait d'éprouver des difficultés et de devoir, dans plusieurs cas, procéder par tâtonnements aléatoires pour modifier la situation contribue à donner une image encore plus complexe de l'enseignement et à créer chez certaines un sentiment d'incompétence et de frustration.

Dans cette situation, plusieurs vont centrer leur attention et leur énergie presque exclusivement sur la gestion de la classe et le contenu à donner. La priorisation de ce dernier élément semble se maintenir jusqu'à ce que toutes les composantes du cours soient relativement maîtrisées par l'enseignante, c'est-à-dire qu'elle se sente à l'aise, sans éprouver d'embarras, même si elle doit improviser sur la question ou modifier des séquences d'apprentissage.

Moi, quand j'ai commencé à enseigner, j'étais très centrée sur le contenu

et il fallait qu'on passe à travers. Je trouve que pour modifier tes stratégies, il faut que tu connaites bien ton contenu. Même un prof qui donne un nouveau cours a plus de difficulté à faire ça parce qu' il veut être sûr de passer son contenu. (Lise)*

Même lorsqu'elles sont invitées à élaborer une stratégie destinée à tenir compte de la présence des jeunes et des adultes dans un même groupe, ces enseignantes finissent par intervenir à d'autres niveaux. On se retrouve ici devant une situation bien connue dont nous reparlerons, soit qu'il existe souvent un écart important entre les théories professées et les théories réalisées. En d'autres termes, malgré leur intention d'intervenir de manière plus spécifique et attentive sur un aspect de la problématique dans le cadre d'un cours, elles se sont retrouvées à prioriser d'autres aspects en cours d'action, et ce, bien souvent sans même le réaliser dans l'action. Comme nous le voyons, bien qu'il s'agisse aussi de pratiques de non-intervention, une toute autre réalité se dessine.

3.2.3 Dans la perspective des enseignantes

Dans les pratiques de non-intervention d'après une logique naturelle, l'insertion des adultes est une affaire qui semble concerner exclusivement les étudiantes adultes. Le message véhiculé implicitement leur dit qu'en quelque sorte, c'est à elles de prendre les moyens pour fonctionner dans le système collégial tel qu'il est. Les autres acteurs de la classe, les étudiantes jeunes ainsi que l'enseignante sont, en quelque sorte, des spectateurs passifs, qui attendent que le savoir-faire individuel des adultes se manifeste. Toujours selon cette logique naturelle, comme les adultes arrivent dans un système déjà en place et bien rodé, avec sa culture, ses us et coutumes, il va de soi qu'il leur revient de s'ajuster au plus vite au système existant. D'ailleurs, l'existence de programmes d'accueil et d'intégration pour les nouvelles étudiantes, à l'échelle du collège ainsi qu'au sein de plusieurs départements, renforce l'idée que c'est dorénavant aux adultes de faire des efforts. Comme des mesures particulières sont mises de l'avant pour faciliter l'intégration de toutes les nouvelles étudiantes, on présume que les adultes vont y trouver leur compte au même titre que les jeunes.

Les pratiques de non-intervention selon une logique naturelle sont, comme nous l'avons dit précédemment, polymorphes. Polymorphes en ce sens que différentes configurations des pratiques de non-intervention se côtoient offrant une gamme d'attitudes et de réactions concernant le niveau de bien-être des étudiantes. Alors que certaines enseignantes manifestent ouvertement leurs préoccupations à cet égard, d'autres semblent tout à fait indifférentes. On retrouve donc, à un pôle, une conception des pratiques de non-intervention qui ressemble en fait davantage à de l'indifférence face à la présence des adultes alors qu'à l'autre pôle on retrouve une préoccupation de soutenir individuellement les étudiantes dans leur processus d'adaptation par des activités d'encadrement. Alors que la première conception relève du déni, la seconde relève d'une attitude empreinte d'écoute et d'empathie face aux étudiantes. Il faut bien préciser que ces pratiques s'inscrivent sur un continuum de comportements allant du plus indifférent au plus empathique. Comme il s'agit de conduites humaines, il ne saurait être question de présenter une vision statique et fixe de ces comportements. De nombreux paramètres viennent influencer leurs attitudes et leurs réactions.

PRATIQUES DE NON-INTERVENTION LOGIQUE NATURELLE

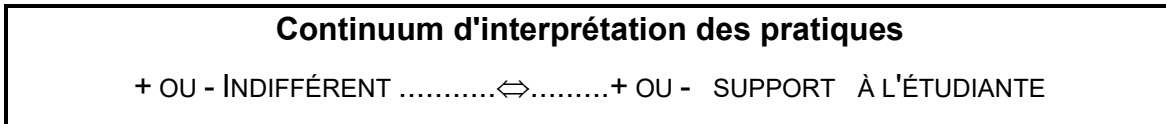


Tableau 4

Lorsque les pratiques de non-intervention s'inscrivent dans une conception relevant de l'indifférence ou du déni (Bowen, 1988), plusieurs étudiantes adultes de groupes différents ont eu l'impression de se retrouver, du jour au lendemain, dans un autre monde. Comme elles s'attendent à établir une véritable « relation » avec leur enseignante, elles sont souvent d'autant plus ébranlées par des attitudes qu'elles interprètent comme infantilisantes.

Moi, en général, avec les profs, j'ai à peu près leur âge, j'ai une très belle relation et j'essaie d'avoir une relation d'individu à individu et non pas de prof-élève. Par contre, il y a certains profs avec qui je me sens infantilisée.[...] « Vous faites ceci, vous faites ça, vous prenez ça, vous ne prenez pas d'efface, vous sortez vos crayons ». Moi, je me sens infantilisée. (Pierrette)

L'infantilisation perçue par plusieurs est décodée comme une forme de mépris de leur maturité et de leur cheminement dans la vie. Cette situation est très difficile et influence leur attitude autant vis-à-vis de l'enseignante que vis-à-vis de l'apprentissage. En effet, elles reconnaissent s'engager avec plus de prudence dans les cours où les enseignantes les ont en quelque sorte infantilisées, de manière à éviter d'être de nouveau aux prises avec à ce genre de situation qu'elles considèrent parfois humiliantes.

À l'autre extrémité du continuum, on retrouve une interprétation des pratiques de non-intervention où les enseignantes démontrent une préoccupation, une ouverture empathique face au bien-être de l'étudiant qui doit s'adapter.

Il y a même des enseignantes qui m'ont encouragé à rester. C'est grâce à ça que je suis resté. [...] Moi, j'ai parlé de ma situation à certains profs, mais ça revient toujours à des questions individuelles! (Louis)

Même si des enseignantes ont des pratiques de non-intervention systématiques face à la cohabitation des jeunes et des adultes, plusieurs vont faire preuve de beaucoup d'écoute et d'empathie, principalement vis-à-vis des étudiantes adultes. Cette ouverture et cette reconnaissance de leurs situations de vie, de leurs responsabilités et de leurs contraintes va de soi pour plusieurs enseignantes. Ces attitudes sont, comme on peut

l'imaginer, grandement appréciées des adultes. Néanmoins, par leur caractère individualisé et individualisant, ces interventions laissent croire aux étudiantes adultes qu'il s'agit d'une certaine façon de problèmes personnels reliés à leur condition particulière.

Trop peu d'étudiantes ont participé aux entrevues pour que nous puissions établir s'il y a des différences liées au genre dans les réactions et les attitudes des enseignants selon leur sexe face à des étudiants adultes de sexe masculin ou féminin. Cependant l'extrait qui précède nous permet de soulever la question.

Dans le cadre d'une logique naturelle, les enseignants ne vont pas vraiment initier d'interventions à ce chapitre. Ils réaliseront, par exemple, des encadrements individuels, ponctuels. Même lorsqu'ils sont disponibles et attentifs, ils attendent que les étudiantes leur manifeste un besoin pour réagir. Lorsque tel est le cas, ils peuvent se montrer très ouverts et compréhensifs envers les étudiantes adultes. Ils les écoutent, les valorisent et explorent avec eux de nouveaux moyens afin qu'ils trouvent un certain confort dans cette nouvelle situation de vie.

Des enseignantes n'ont pas été sans remarquer l'impatience manifestée par des jeunes à l'endroit de certains adultes.

Elles sont perçues (les étudiantes adultes) comme des « grandes gueules » qui ont toujours quelque chose à dire et lorsqu'elles parlent tout le monde lève les yeux en l'air. (Lise)*

Dans ce contexte, des enseignantes n'hésitent pas à développer avec les étudiantes qui leur expriment un malaise, des stratégies d'adaptation à l'hétérogénéité comme la stratégie de modération consciente présentée ci-dessous.

Alors là, je me suis entendue avec elle, j'ai dit “ Écoute, tu ne vas pas t'empêcher de parler, ce que tu dis, c'est bien intéressant et bien pertinent [...] ” Alors l'entente que j'ai prise avec elle, c'est “ Si ça te fatigue tant que ça, que tu as l'impression que tu prends trop de place, avant de lever la main, attends. Je pose une question, attends un peu pour voir s'il n'y aurait pas un autre étudiant qui lève sa main. S'il y en a un autre, je vais

lui donner la parole, mais ne t'empêche pas de lever ta main après, par exemple. (Lise)*

La *modération stratégique* illustre bien le type de stratégie qui peut s'élaborer lorsqu'une enseignante est préoccupée du bien-être de ses étudiantes, même si elle n'intervient pas ouvertement en classe. Cette stratégie consiste à proposer à un étudiant adulte qui craint de trop prendre de place et d'être jugé par les jeunes de freiner volontairement mais momentanément leur participation en groupe-cours. Elle permet à l'étudiante adulte d'apprendre à considérer la diversité des cheminements et des expériences chez ses collègues, tout en respectant son besoin de participation. Elle évite aussi les situations de groupe qui prêtent flanc à l'impatience et à l'intolérance dans le groupe. Cependant, ce type de stratégie illustre bien qu'il semble plus naturel à un enseignant de traiter la question de manière individuelle avec chacune des étudiantes concernées que d'aborder la question de l'impatience et de l'intolérance ressentie avec l'ensemble du groupe. Chaque situation est traitée comme un cas unique et à aucun moment la question n'est ramenée en groupe. Il y a donc ici présence de pratiques d'intervention individualisées privées visant l'adaptation des adultes dans un groupe mixte.

En résumé, ce qui distingue les pratiques d'intervention individualisée privée des pratiques d'indifférence, c'est principalement le degré de préoccupation de l'enseignante et de l'établissement pour l'étudiant adulte qui cherche à s'adapter. Dans ces deux cas, les enseignantes conçoivent que ce sont les adultes qui doivent fournir des efforts pour s'ajuster. Ces derniers sont perçus comme responsables de leur situation, ayant choisi l'enseignement régulier; ils devaient donc s'attendre à ce que tout soit conçu pour les jeunes. Ils doivent donc assumer les conséquences de leur choix.

Lorsqu'on retrouve des pratiques de non-intervention selon une logique de priorisation, les enseignantes se préoccupent des étudiants adultes et des jeunes en tant qu'individus et en tant que groupe.

Je me disais que les adultes peuvent aussi prendre une place lors de l'échange, parce que dans ce groupe là en particulier, il y en a qui ont des

expériences de vie et je me disais que peut-être qu'ils peuvent apporter des choses, mais plus lorsqu'ils sont en petits groupes. Je me disais que le petit groupe peut favoriser le partage d'expériences personnelles. Je sais que certains l'ont fait. Lorsque je parlais d'experts entre guillemets, j'ai vu des adultes qui sans dire " moi, je suis l'experte " disaient " moi j'ai compris ça comme ça, ou peut-être que ça veut dire ça ". C'était correct.(Lise)*

Cependant, comme nous le verrons, il ne suffit pas de placer des étudiants en équipe pour qu'ils s'expriment et se respectent dans leurs différences. D'autre part, même si l'enseignante a une intention pédagogique intéressante dans le contexte qui nous concerne, la mise en place d'un contexte jugé favorable à l'adoption de comportements et d'attitudes d'échange et d'empathie ne présume aucunement de l'issue des échanges. Tout se passe comme s'il suffisait de souhaiter que des interactions se produisent pour qu'elles le fassent. Malheureusement, les relations humaines et pédagogiques sont beaucoup plus complexes et exigeantes. Sans évoquer la question, il est peu probable d'obtenir de résultats autrement que par le fruit du pur hasard.

La difficulté de prioriser une piste ou plusieurs avenues appropriées est une activité complexe. Il s'agit pour l'enseignante de procéder à une évaluation précise de son cours. Mais justement que faut-il évaluer en priorité, que retient-on comme enseignante après un cours difficile, quels paramètres s'avèrent pertinents d'évaluer face à ce qui s'est passé? En fait, la plupart du temps, faute d'informations à ce sujet, l'enseignante procède au mieux de sa connaissance et omet plusieurs dimensions dont il est possible qu'elle ne connaisse même pas l'existence. Les conditions de travail dans certains programmes, telles que le fait de donner une seule fois par année un même cours, font en sorte qu'il est d'autant plus difficile d'évaluer sa pratique professionnelle et d'apporter, au fur et à mesure, les correctifs jugés opportuns.

Pourtant l'an dernier, j'avais fait le même exercice mais j'avais manqué de temps. Alors je ne me suis pas vraiment questionné sur la stratégie. Je me suis dit " l'année prochaine je prendrai plus de temps ". Là, j'ai pris plus de temps, mais je me rends compte que c'est davantage au niveau de la stratégie qu'il faudrait que je revienne. (Jeanne)*

Jeanne se retrouve donc dans une situation où sa priorité sera de développer l'an

prochain une stratégie différente pour que la matière prévue soit davantage comprise et intégrée par ses étudiants. Son contexte et son expérience lui indiquent les aspects à prioriser si elle souhaite apporter des changements et atteindre à sa plus grande satisfaction les objectifs pédagogiques qu'elle s'est fixés. Il s'agit là d'une activité suffisamment complexe en soi, il est donc peu probable qu'elle accorde une attention particulière à développer une stratégie qui en plus d'être adaptée à son contenu intègre la dimension de la cohabitation des jeunes et des adultes dans son groupe. Autrement dit, l'enseignante découvre les outils disponibles, les méthodes et les stratégies graduellement au fur et à mesure que le besoin de changer ou d'améliorer sa pratique se fait sentir. Lorsque tel est le cas, elle procède par essai erreur, au mieux de sa connaissance, en procédant à une auto-critique après l'activité pédagogique. Il faut un certain temps dans ces circonstances pour créer ce qu'on pourrait appeler une banque personnelle de stratégies, de méthodes ou d'activités suffisamment fournies pour intégrer plusieurs dimensions ou plusieurs changements de nature différente dans une même planification de cours. Ce n'est que lorsqu'un certain automatisme s'installe que l'enseignante peut explorer plusieurs pistes et composer avec différentes variables pour planifier une situation pédagogique.

Ce qui se dégage toutefois de la dynamique de ces groupes, c'est que la présence des étudiantes adultes entraîne des changements dans les interactions entre les étudiants, avec l'enseignante et dans le groupe. Face à cette situation, les enseignantes sont particulièrement confrontées au niveau relationnel et les étudiantes provenant du secondaire sont elles aussi déstabilisées comme nous le verrons dans la partie qui suit.

3.2.4 Dans la perspective des étudiantes jeunes et adultes

Comment réagissent les étudiantes entre elles dans une situation de cohabitation dans le même groupe? Comment interprètent-elles les pratiques de non-intervention? Quels sont les impacts de ces pratiques dans leur cheminement scolaire et face à leurs apprentissages? Comme nous le verrons, les étudiantes qu'elles soient jeunes ou adultes réagissent à la différence d'âge, et ce, particulièrement à la première session. Elles interprètent alors les pratiques de non-intervention de multiples façons. Toutefois, ces façons de décoder le silence entourant les particularités du groupe contribuent souvent à créer des tensions entre les étudiants et vis-à-vis de l'enseignante. Des tensions qui vont parfois perdurer et s'installer tout au long des trois ans de la formation qui les oblige alors à cohabiter. Dans certains cas, cette situation aura un impact sur les apprentissages d'ordre cognitif mais aussi ceux d'ordre socioaffectif.

Dès la première rencontre en groupe, les étudiantes s'observent et perçoivent des différences. Dans les groupes où l'enseignante n'intervient pas sur l'hétérogénéité, les étudiantes adultes cherchent souvent à se conformer rapidement aux règles dictées par le milieu. Ces règles, comme plusieurs normes culturelles, sont la plupart du temps tacites. Les étudiantes adultes doivent donc les deviner, les interpréter et démontrer leur savoir-faire en matière d'ajustement au groupe d'accueil. Comme on peut s'y attendre dans un tel contexte, il arrive qu'elles se méprennent sur ce qui est attendu d'elles à ce chapitre. Cette situation engendre des malaises avec lesquels elles savent difficilement composer, comme nous le verrons plus loin. Leur statut " d'étudiantes " les a conduites à accepter tout naturellement la logique voulant qu'il soit du ressort de la minorité adulte de trouver les moyens de fonctionner avec le reste du groupe dans le système collégial. En l'absence de propositions ou d'invitations à aborder la question de leur présence en groupe, les adultes comprennent rapidement, et ce, malgré leurs attentes, qu'on les laissera seules avec la tâche de s'adapter. Elles comprennent aussi qu'elles doivent y parvenir rapidement.

Les pratiques de non-intervention contribuent à créer une déstabilisation chez plu-

sieurs étudiantes lors des premiers jours de classe. En effet, selon plusieurs jeunes et adultes, le premier contact avec dans un groupe hétérogène a été une situation déstabilisante. La présence d'individus d'un autre groupe d'âge semble provoquer une déstabilisation confrontante pour plusieurs, « l'autre » représentant en quelque sorte une menace potentielle en raison de sa différence et en raison de sa génération. Dans le cadre de leur formation et par la dynamique qui s'installe entre jeunes et adultes, les étudiantes sont souvent confrontées au plan de l'être : être avec soi et être avec les autres. Lorsque « les autres » rappellent les parents dont elles veulent se distancer et surtout se différencier, ou leur fils qui vient de quitter la maison avec fracas, les rapports prennent une couleur particulière et une intensité très vive.

L'intensité, la durée et les conséquences de cette déstabilisation varient en fonction de l'amplitude du choc, attribuable autant à des facteurs personnels tels les croyances, les attentes, les expériences antérieures, qu'à des facteurs externes tels que le type de jeunes dans le groupe, leurs attitudes ainsi que celle de l'enseignante. De plus, les règles, les exigences académiques et de manière significative, le nombre d'adultes dans le groupe d'appartenance jouent un rôle important face au type de choc qui sera ressenti. Plusieurs étudiantes ont eu du mal à composer avec cette situation à leur arrivée au collège.

Moi avant de revenir au cégep, j'avais la crainte de retomber dans un milieu plus jeune. J'avais la crainte, parce que je l'avais vécu il y a quelques années, et de savoir si j'allais être capable d'y faire face. Parce que je me rappelle que les premiers temps au cégep, il y en avait des vieux, pis les vieux étaient tout le temps mis de côté. Là, j'arrivais et je me voyais un peu comme les vieux, en moins vieux un petit peu quand même (24 ans), je me demandais comment la dynamique serait. (Annie)

À 24 ans, Annie sent qu'elle fait désormais partie du monde des adultes, monde souvent peu apprécié par les jeunes qui ne se gênent pas toujours pour le leur faire sentir. Comme elle, certaines étudiantes anticipent le traitement que des jeunes pourraient leur faire subir, maintenant qu'ils font partie des plus vieux. Pour ceux qui n'ont jamais eu d'expérience avec des groupes à mixité d'âge, l'insertion au collégial dans des groupes de

jeunes est une expérience pour laquelle on ne les avait jamais préparés et qu'ils n'avaient jamais même envisagée.

Je me suis dit avant d'arriver qu'il devait y avoir beaucoup d'adultes (dans ce programme) parce que ce sont des sujets qui se font avec des adultes, mais quand je suis arrivée et que j'ai vu que non, ça été un gros choc, j'étais un peu déçue. (Juanita)

Les uns sont déçus, les autres réagissent vivement, remettent en question leur orientation à l'enseignement régulier, se sentent démobilisés ou affichent une certaine curiosité teintée de prudence. Paradoxalement pour des étudiantes ayant choisi des métiers où elles auront à établir des relations avec de nombreuses personnes, les différences entre les individus créent, a priori, une tension, un stress, que certains comparent même à un véritable *choc culturel*. Pour plusieurs adultes, le principal choc a été de prendre conscience de leur statut minoritaire dans l'ensemble de leurs groupes-cours.

Moi, ça n'a pas été de remettre en question mon orientation, mais de savoir si je devais m'en aller de soir avec les adultes. Quand tu fais des choses de bonne femme tous les jours dans ton quartier et que tu ne côtoies que des adultes et des familles et que tu tombes ici, c'est un choc! (Josée)

On remarque que le fait de ne pas avoir été informées, voire préparées à cette réalité, leur fait vivre un stress important avec lequel elles ont parfois du mal à composer. Il est important de rappeler que le retour aux études pour les adultes est très souvent le fruit d'une longue démarche les ayant, à ce qu'ils croyaient, préparés à faire face à ce changement de vie. On ne les avait cependant pas préparés aux exigences relationnelles et fonctionnelles d'un groupe composé majoritairement de jeunes. Que ce soit dans le cadre de leurs rencontres avec des conseillers en orientation au secondaire ou au collégial à leur arrivée, ou au moment de l'inscription et du choix de cours, aucune information destinée aux adultes effectuant un retour aux études dans un milieu de jeunes n'a été fournie.

Quand je suis entré dans les premières classes, je me sentais vraiment à part, dans le sens que j'étais le deuxième gars et le seul dans la trentaine.

Je n'étais pas vraiment préparé à ça... Ça m'a fait penser " est-ce que je suis vraiment à ma place? " ... à ce point là! Les premières journées, mêmes les premières semaines, ça m'a saisi. (Louis)

Pour les adultes, il s'agit effectivement de pénétrer dans un univers où les règles explicites et implicites sont dictées par les jeunes. Ils côtoient désormais des étudiantes ayant d'autres codes vestimentaires, d'autres valeurs personnelles et sociales, qui écoutent une sorte de musique et possèdent un autre langage. Ils se sentent étrangers dans leur nouvel univers et pas nécessairement invités à en faire partie, ce qui dans certains cas, il faut le reconnaître, ne les intéresse pas non plus.

Moi, ça été un choc culturel quand je suis entrée ici. Je me sentais comme dans un petit village où il y avait quelque 6 000 personnes qui cohabitaient là! (Pierrette)

Certaines jeunes, témoins des difficultés et des malaises des adultes, considèrent que dans le contexte actuel, vu le manque de préparation, d'information et d'interventions pédagogiques appropriées, le statut des adultes est loin d'être enviable. Il s'agit là d'une perception qu'elles n'avaient jamais partagée auparavant avec des adultes.

(Lors du premier cours...) Je me suis dit qu'à la place des adultes, moi je me sentirais très mal à l'aise et très minoritaire. Je n'aurais pas aimé être à leur place. (Ginette)

Leur position de minorité est interprétée comme des plus inconfortables d'autant plus que les malaises ne s'expriment pas. D'ailleurs, dans le cadre de ces pratiques, les difficultés et les inconforts sont tus. Même si cette réaction de l'administration du collège et des enseignantes est grandement déplorée par l'ensemble des étudiantes interviewées, il n'en demeure pas moins qu'aucune étudiante, pas plus les adultes que les jeunes, n'osent aborder la situation en groupe-cours ou même demander à leur enseignante qu'elle soit abordée. Les tensions qui se manifestent sont perçues comme étant taboues. Dans ce contexte, plusieurs étudiantes conservent un sentiment d'impuissance face aux malaises ressentis et se persuadent assez rapidement que trop de différences existent entre

jeunes et adultes pour pouvoir avoir des interactions fructueuses et travailler ensemble.

Comme on peut le constater, dans l'ombre de ces pratiques, on remarque que les jeunes sont eux aussi déstabilisés. Ils se disent bousculés par la présence des adultes même lorsqu'ils demeurent largement majoritaires dans les groupes. Du seul fait de leur présence, les adultes modifient la dynamique et les rapports auxquels les jeunes provenant du secondaire sont habitués. La déstabilisation des jeunes est, elle aussi, influencée par le nombre d'adultes dans le groupe. Il semble exister un genre de seuil psychologique en deçà duquel la majorité se sent peu menacée et au-delà duquel la déstabilisation est manifeste. Dans cette situation, les jeunes adoptent différents comportements qui ont cependant pour dénominateur commun la recherche d'un nouvel équilibre. Il ne faut pas oublier que les jeunes issus du secondaire doivent eux aussi s'adapter au fonctionnement et aux règles implicites du niveau collégial.

Toute l'année, je ne disais pas un mot, j'ai eu de la difficulté avec certaines personnes... Les adultes ont vécu des expériences de vie et ils n'aiment pas en faire partager les autres. Quand tu arrives et que t'es plus jeune, tu te sens moins estimée, t'as de la misère à prendre ta place parce que t'as peur de comment les adultes vont te percevoir. Ça été plus difficile pour moi à cause que c'étaient des adultes qui étaient là. (Sophie)

L'attitude de cette jeune illustre à quel point la présence d'adultes a influencé sa participation dans les cours tout au long de la première année de sa formation. Les stratégies des jeunes visant à retrouver l'équilibre se situent en effet, sur un continuum : à une des extrémités, les jeunes sont en quelque sorte paralysés par la déstabilisation, comme en témoigne le dernier extrait, alors qu'à l'autre extrémité, des jeunes, très minoritaires paraît-il, vont se montrer agressifs de manière à faire comprendre qu'ils veulent maintenir le contrôle de la situation et des règles.

[...] des jeunes nous abordent d'une drôle de façon en nous disant " Qu'est-ce que tu fais ici, toi? Tu as 40 ans, comment ça se fait que tu ne sois pas dans ta cuisine ou dans un bureau à quelque part? " Je me suis fait dire ça! (Pierrette)

Ces deux types de comportements extrêmes mettent en évidence la présence d'une déstabilisation importante chez plusieurs jeunes. La cohabitation provoque effectivement des problèmes sur les plans social et affectif auxquels se heurtent les étudiantes. Cette dimension de leur vie d'étudiant monopolise beaucoup de temps et d'énergie en discussions, échanges et négociations en classe et à l'extérieur au cours de la première année et principalement lors de la première session. Cette réaction étonne peu lorsque l'on sait que la dimension relationnelle est centrale chez bon nombre d'étudiantes de techniques humaines et de Soins infirmiers. Elles vont chercher des moyens pour être confortables dans leur groupe et pour établir des relations entre elles. Plusieurs de leurs tentatives vont toutefois échouer, ravivant les préjugés qu'on croyait disparus.

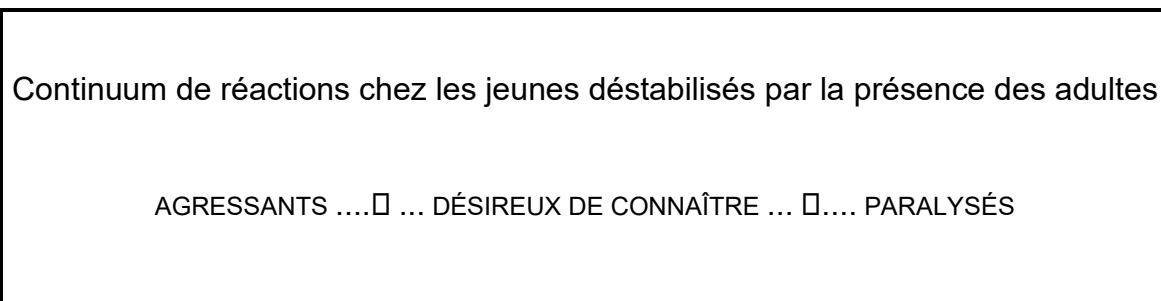


Tableau 5

Entre ces deux pôles, on peut retrouver une majorité d'étudiantes qui expérimenteront différentes stratégies choisies au gré des expériences et des rencontres. Une de ces stratégies consiste à rechercher à *établir des ponts* avec les adultes pour mieux les connaître et ainsi, espère-t-on, être moins déstabilisé par leur présence. Néanmoins, ces tentatives se soldent souvent par un refus que les jeunes acceptent difficilement.

Moi je trouve qu'il y a beaucoup de barrières de mises pour rien.[...] Elle a le même âge que ma mère, sauf que moi, je fais une différence entre Pierrette et ma mère. Ma mère, c'est ma mère, Pierrette, c'est une étudiante. Il me semble qu'il y a une différence. Je suis dans le comité et j'essaie de faire des activités comme un souper. On s'est dit : " un souper c'est relax ", on fait ça en fonction d'eux. Je comprends que dans les partys ils ne viennent pas, sauf qu'ils ne viennent pas pareil au souper. Je trouve ça dommage. Je comprends qu'ils soient moins à l'aise, mais ça

prendrait peut-être qu'ils viennent une fois? (Marie-Chantale)

Les jeunes manifestent souvent leur déception face à la non-participation des adultes aux activités parascolaires du département. En proposant des activités aux adultes et en s'efforçant qu'elles tiennent compte de leurs particularités, les jeunes ont l'impression de démontrer clairement leur ouverture à adopter des attitudes positives face aux adultes. Dans cette perspective, la faible participation des adultes est interprétée par les jeunes comme un refus des adultes de s'ouvrir et de s'intéresser à ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Le fait de ne pas comprendre pourquoi les adultes ne participent pas à leurs activités aussi souvent qu'ils le souhaiteraient alimente leurs préjugés ainsi que leur perception d'une division dans le groupe. Cependant, dans la mesure où au cours des trois ans de formation, des jeunes se retrouvent avec des responsabilités sociales et familiales, leur perception des adultes change.

Moi, en arrivant au cégep, j'étais dans une phase plutôt " party ", tout le monde arrivait du secondaire. Mais ceux qui étaient adultes ne s'impliquaient pas donc je trouvais ça plate. Je cherchais toujours des moyens de les impliquer mais eux, ça n'était pas leur premier but être sur le " party ".[...] Maintenant j'ai une famille, je les comprends plus. [...] Il y a moins de partys, je suis plus sérieux dans mes études, l'atmosphère est plus calme et on est plus appliqué dans nos études. (Jean-Pierre)

Bien que plusieurs de leurs stratégies aient finalement été efficaces, les étudiantes auraient malgré tout souhaité être guidées et supportées dans cette démarche. Elles réalisent entre elles que leur situation a bien des points communs et que beaucoup de déceptions et d'angoisses auraient pu être évitées si on les avait prévenues, informées, guidées dès leur entrée au collège, ou même auparavant. Cependant, elles ne souhaitent pas de traitement particulier qui les marginalise encore plus. Pour faciliter leur adaptation, les étudiantes adultes veulent être reconnues dans leurs expériences et leurs différences de rythme, de motivation et de besoins.

Je n'aurais peut-être pas voulu qu'on dise " un tel, une telle, ce sont des clientèles adultes " pour qu'on nous étiquette. Je n'aurais probablement

pas voulu ça, mais on n'a pas conscientisé personne, pas plus nous que les gens, qu'il y aurait une partie d'adultes à l'intérieur de cette technique. On n'a pas été préparé pour ça, pas plus à l'intérieur des cours de la technique que dans les cours obligatoires. Il n'y a pas eu de rapports, d'échanges, de prise de conscience.[...] C'est sûr qu'ils le voient, on est conscient physiquement qu'on est là, mais il n'y a pas eu d'avertissements, de mise en garde, ou nous rassurer, quoi que ce soit, non! (Pierrette)

La visibilité de leur différence, la plupart du temps, vient accroître le malaise et leur difficulté à comprendre et à accepter qu'elles soient considérées comme si elles étaient des jeunes au même titre que la majorité. Elles s'expliquent encore plus difficilement cette situation dans les cours spécifiques de leur programme où on les habilite, entre autres, à établir des communications claires et des relations d'aide avec des personnes.

Faute de support et d'occasion d'exprimer leur malaise, les adultes doivent se supporter entre eux et opérer un recadrage mental qui leur permette de dépasser cette déstabilisation et de retrouver leur énergie et leur motivation initiale.

Finalemment, je me suis dit que non, je n'irais pas à l'éducation des adultes, parce que je travaillerais probablement avec des jeunes après mes études. C'est une adaptation à faire et ça s'est fait relativement bien, aussi. (Josée)

Il est intéressant de constater ici à quel point l'étudiante a été capable de trouver une stratégie personnelle de transposition dans le monde professionnel efficace pour se convaincre de l'importance de fournir des efforts d'adaptation dans son groupe-classe, composé majoritairement de jeunes. Cette stratégie, découverte intuitivement, venait donner un sens jugé acceptable à une situation indésirable. Si l'équilibre a été retrouvé et que cette étudiante a pu dépasser le cap de la déstabilisation, c'est qu'elle est parvenue, en échangeant avec d'autres, à trouver un sens à ce qui, à prime abord, en avait peu.

Bien qu'il soit heureux que cette étudiante ait pu découvrir elle-même des stratégies efficaces pour s'engager dans ses études, il n'en demeure pas moins qu'à cette étape initiale de déstabilisation, les enseignantes ont été généralement absentes. Les étudiantes n'ont pas l'impression que cette question a été considérée, elles doivent s'arranger seules dans un système destiné à des étudiants plus jeunes et ayant moins d'expérience de la vie.

Comme le relate une enseignante qui partage leur point de vue sur la question et traduit le message qu'elle perçoit dans son institution,

[...] c'est genre, tu décides de revenir à l'école? Et bien, assume-toi. Assume ce choix là! (Judith)*

Le tableau se présente alors de la façon suivante : d'un côté, des enseignantes qui n'interviennent pas sur la question de l'hétérogénéité, et taisent les phénomènes particuliers qui se présentent dans ces groupes et de l'autre, des étudiantes jeunes et adultes qui expérimentent, à partir de leur connaissance et de leurs expériences, de nouveaux types de relations dans un contexte d'apprentissage scolaire et professionnel.

3.2.5 Objectif non avoué : l'assimilation

L'assimilation des adultes se présente alors aux enseignantes comme un moyen de passer à une autre étape de la vie du groupe. Dans cette perspective, les adultes sont considérés adaptés s'il devient possible de les confondre avec les autres étudiantes et si leurs besoins et particularités ne se font plus sentir ou, en d'autres termes, s'ils ne dérangent plus et ne modifient plus la dynamique à laquelle l'enseignante est habituée. L'assimilation constitue en quelque sorte l'aboutissement inavoué ou inconscient des pratiques pédagogiques de non-intervention.

Dans le contexte de l'insertion des adultes et selon la position des acteurs, l'assimilation peut avoir des racines fort différentes. Premièrement, il peut s'agir d'enseignantes ayant comme croyance que les étudiants sont semblables entre eux, quel que soit leur âge. En mettant l'accent sur le statut d'étudiant dénué de particularités et de caractéristiques, certaines ont l'impression que c'est la meilleure méthode d'être juste et sans passe-droit. Cette croyance les légitime effectivement d'agir de façon standardisée avec toutes les étudiantes. L'assimilation devient, dans cette croyance, une façon de gérer l'hétérogénéité par le nivellement des différences et des pratiques pédagogiques.

Deuxièmement, certains enseignants peuvent avoir la volonté de ne tenir aucunement compte des différences entre les adultes et les jeunes. Dans cette conception de la pédagogie, l'enseignante est légitimée de maintenir ses exigences au rythme habituel. Considérant qu'il revient aux étudiants de s'ajuster, et encore plus à la minorité, il n'est aucunement question pour eux de modifier leurs pratiques. Ici, il s'agit davantage d'un phénomène de résistance au changement et d'utilisation des rapports de pouvoir face aux étudiantes adultes.

D'autre part, l'assimilation désigne aussi l'état dans lequel se retrouvent les étudiantes adultes dans certains groupes hétérogènes. L'assimilation les place parfois dans des situations qui les heurtent au plan de l'identité. À cette étape, certaines vont se sentir méprisées ou infantilisées par leurs enseignantes qui ne feront aucun retour sur les incidents. Les ont-elles même perçus, ces incidents? Les expériences de certaines étudiantes adultes, relatées dans les pages suivantes, nous permettent d'en douter.

Ces différentes visions du concept d'assimilation permettent d'entrevoir la complexité d'un tel phénomène. Des enseignantes n'interviennent pas, car elles croient que les adultes vont finir par s'assimiler tout simplement. Elles croient aussi que ces derniers sont les seuls à être déstabilisés et aux prises avec de nouvelles réalités, des valeurs différentes des leurs.

À ce chapitre, chacune des enseignantes réagit comme bon lui semble. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'orientations départementales ou institutionnelles concernant les pratiques à adopter dans les groupes hétérogènes. L'assimilation est donc imposée aux étudiantes, imposée dans le sens de non négociée, ni bien sûr, annoncée. Une condition qui ne relève pas d'un choix éclairé, ni d'un consentement préalable de la part des étudiantes.

À ce stade, les enseignantes vont adopter des attitudes et des comportements qui indiquent aux étudiantes adultes qu'elles seront traitées comme les autres, sans

passé-droit, et qu'il leur revient de fournir tous les efforts encore requis pour s'adapter complètement. Cependant, ces messages ne sont pas souvent explicites. D'ailleurs, les messages de nature relationnelle le seront rarement. Les étudiantes adultes se sentent alors complètement ignorées dans leurs particularités.

Au général, on voit que l'enseignante ne s'adresse pas à nous. Il y a bien des choses qui sont dites avant de démarrer, je trouve que c'est long.[...] Ils vont parler aux étudiants qui viennent du secondaire.[...] Oui, c'est plus en fonction de ceux qui viennent du secondaire. Avant que la matière démarre, on n'est pas vraiment visé. (Josée)

Les étudiantes adultes, surtout les femmes, vont réagir vivement à l'assimilation, surtout lorsqu'elles ont l'impression de devoir prouver ou justifier l'existence même de différences entre elles et les plus jeunes, pour être respectées. Dans certains cas, leurs tentatives vont échouer. Ces femmes autonomes, assumant dans leur vie privée des responsabilités sociales et souvent familiales, se sentent alors opprimées et même dégradées. L'extrait qui suit illustre bien comment un enseignant peut abuser de son pouvoir et de l'autorité que lui confère son rôle tout en croyant avoir des pratiques de non-intervention. Un tel exemple illustre bien que même si les pratiques annoncées sont de l'ordre de la non-intervention, les pratiques réalisées témoignent d'une prise de position explicite face à la présence des adultes. Dans l'extrait qui suit, on peut percevoir clairement la présence de préjugés à l'endroit de l'étudiante adulte. Préjugés qui, comme vous le verrez, annoncent plutôt des pratiques discriminatoires vis-à-vis d'un certain type d'étudiantes.

Pour certains enseignants que tu sois adulte ou pas ça n'a pas d'importance. " Si je te demande de faire tant de « push-up » demain matin, que tu as 40 ans, que tu pèses 200 livres, vas-y, si ça ne fait pas, la porte est là, trouve-toi d'autres choses! " [...] Il y en a un qui m'a dit que j'étais lâche. Je lui ai dit; " Quel âge avez-vous monsieur, moi j'ai 47 ans ? " Il a répondu " Moi, à 47 ans, j'ai fait le marathon de Montréal, ça été la meilleure performance de ma vie ". Je lui ai répondu en lui demandant combien de jours par semaine il s'entraînait et depuis combien de temps. Il m'a regardé avec des fusils dans les yeux comme si j'étais pour tomber! Je me suis dit : " Regarde-moi bien parce que tu ne me reverras plus à ton cours! (Diane)

Dans cette phase de l'insertion des adultes, plusieurs étudiantes résistent à l'assimilation. D'autres cependant, comme dans l'extrait précédent, abandonnent leur cours ou sont invitées à le faire directement. Cependant la plupart du temps, l'assimilation se manifeste plus indirectement, de manière moins évidente, sans abus d'autorité ou de pouvoir. Les adultes se sentent oubliés, principalement lorsque les exigences et le rythme imposés par l'enseignante ne tiennent pas compte de leurs particularités, de leurs antécédents, bref, de ce qu'ils sont. D'autant plus que les adultes sont très fiers de leurs expériences. Le fait de les ignorer, surtout dans des formations du secteur professionnel, constitue une importante source de déception et de frustrations.

Comme la plupart du temps les exigences et les règles de fonctionnement sont peu explicites, les étudiantes adultes sont parfois ébranlées par la façon dont les enseignantes exercent leur autorité envers eux. Se faire dire non oblige les étudiantes adultes à réévaluer leur façon de se positionner face à un autre adulte qui exerce son autorité sur elles.

[...] il fallait que j'aille à ma case pour chercher des médicaments pour mon mal de tête, je demande si je peux sortir une minute et il me répond " non, tu restes ici ". À 24 ans, se faire dire ça, je l'ai pris dur, je l'ai pris raide. Je suis restée dans le cours, mais là je ne suis plus habituée à dealer avec ça. Je me suis sentie infantilisée. (Caroline)

La manière dont les enseignantes exercent leur autorité vis-à-vis les étudiantes adultes semble constituer un facteur déterminant du type de relation qui s'établira entre elles et de l'intérêt manifesté à apprendre et à s'investir dans le cours.

Comme le mentionne une enseignante, la principale difficulté avec les groupes composés de jeunes et d'adultes, c'est justement de trouver un rythme qui convient à tous.

Ils sont 25-30, [...]c'est là que je trouve ça le plus difficile d'avoir des groupes hétérogènes [...] c'est sûr qu'il y a des risques : soit mes jeunes ne comprennent pas, soit que mes plus vieux trouvent le temps long. (Collette)*

Les différences de rythme entre jeunes et adultes sont rapidement perçues par les étudiantes qui, de part et d'autres, ont souvent l'impression d'aller à une vitesse qui ne leur convient pas. Cette situation en déstabilise plus d'une. Lorsque le rythme semble trop rapide, les étudiantes, principalement les adultes, ont l'impression d'être constamment bousculées, d'aller moins en profondeur qu'elles le souhaiteraient. Elles croient devoir consacrer beaucoup plus de temps que les jeunes pour réaliser la même tâche alors que leurs responsabilités leur en laissent moins. Plusieurs étudiantes adultes estiment que leur rythme est plus lent que celui des jeunes. Leur vitesse de production est ralentie par un besoin de concentration supérieur à celui des jeunes. Elles disent aussi avoir davantage besoin d'un contexte favorable au travail intellectuel pour produire, d'autant plus que leurs responsabilités personnelles viennent restreindre leur disponibilité à réaliser des travaux et à étudier. Elles affirment avoir aussi besoin de temps pour assimiler la matière et aller en profondeur.

[...]J'ai 38 ans et quand je vais au cours, j'ai besoin de toute ma concentration. Je ne peux pas dire que c'est facile pour moi d'écouter le cours et d'écouter quelqu'un à côté, j'ai besoin de ma concentration pour bien comprendre. [...] À cet âge, t'as pas les mêmes capacités qu'un jeune de 19, ni même de 25 ans. Ça, ça n'est pas pris en compte et même au niveau des travaux quand on regarde la charge de travail, je ne produis pas autant qu'une jeune. Un travail qui va lui prendre une heure, une heure et

demie, moi je vais en prendre deux, trois et peut-être quatre parce que je ne suis pas aussi productive qu'une plus jeune. J'ai besoin de réfléchir plus longtemps, j'ai besoin de travailler plus longtemps. (Andrée)

L'insertion des adultes vient, en quelque sorte, mettre en évidence la problématique des différences de rythme entre les étudiantes, quel que soit leur âge.

En plus du rythme peu adapté, plusieurs adultes déplorent l'attitude de certaines enseignantes qui font fi de leurs expériences de vie et de travail. Plusieurs adultes, mais aussi certains jeunes, ont des acquis non scolaires directement en lien avec les activités pédagogiques proposées. Lorsque les objectifs de certaines activités pédagogiques sont déjà atteints par ces personnes, elles se sentent de nouveau infantilisées si on ne tient pas compte de leur expérience.

[...]Mais comme adulte, je trouve que parfois ils me prennent pour un bébé, il y a des choses qui sont implicites pour moi. [...] Tu la fermes et tu te demandes si c'est inconscient, si ça aurait été une question automatique pour un autre étudiant? Mais il oublie que tu es un adulte et que même si tu n'étais pas dans le milieu, c'est implicite dans ta tête! (Francine)

Bien que généralement les adultes aient accumulé plus d'expériences que les jeunes, ces derniers sont aussi frustrés que leurs aînés lorsque les enseignantes présument de leurs compétences professionnelles, particulièrement en stage, le plus souvent en les minimisant comme l'illustre l'extrait qui suit.

J'ai été préposée pendant deux ans. Déplacer des bénéficiaires, c'est juste ça que j'ai fait et mettre des suppositoires, j'en ai mis! Mais venir me vérifier si je mettais les suppositoires à la bonne place, ça me choquait. Je le sais qu'un suppositoire, ça n'est pas dans les oreilles que ça va! (Anne-Marie)

Les étudiantes sont bien conscientes des écarts importants de compétences et d'habiletés qui existent entre eux. Ils savent aussi qu'il est plus difficile de considérer leurs acquis préalables dans le cadre des cours que dans le cadre des stages. Cependant, ils perçoivent que certaines enseignantes ont développé des habiletés à cerner ce type de

différences entre les étudiantes et savent en tenir compte alors que d'autres agissent comme si tout le monde avait un niveau comparable d'autonomie et de conscience de ses forces et limites.

*Pour cet enseignant, c'est l'autonomie (qui est valorisée), tout le monde au même niveau! [...] Ce n'est pas tout le monde qui est au même niveau.
(Anne-Marie)*

Comme l'ont mis en évidence les propos des étudiantes jeunes ou adultes, l'attitude de l'enseignante contribue souvent à venir exacerber les tensions qui se présentent entre eux. Cette situation illustre bien la présence de contrecoups aux pratiques de non-intervention. Alors que certaines enseignantes adoptent une attitude d'indifférence face à la situation afin que les différences s'aplanissent au plus vite, c'est plutôt le contraire qui survient dans plusieurs cas. On réalise donc que la stratégie d'assimilation des adultes, appliquée par les enseignantes, échoue dans plusieurs cas. On peut même avancer qu'elle crée une dynamique particulière qui fait en sorte que l'enseignante et ses élèves se heurtent à de nouveaux défis relationnels face auxquels rares sont celles qui sont outillées pour y faire face, comme nous le verrons dans la section qui suit.

3.2.6 Contrecoups des pratiques de non-intervention

Alors que les enseignantes s'attendent à ce que l'insertion des adultes ne change en rien la dynamique habituelle de leur groupe ou la nature des interactions avec les étudiantes, elles sont parfois aux prises avec ce qu'on pourrait appeler un véritable contrecoup de leur pratique. Malgré leurs tentatives d'assimilation, de nouveaux phénomènes se manifestent à leur insu et parfois à leur grand étonnement. Ces phénomènes, dont elles sont les principales actrices, sont notamment l'idéalisation de l'enseignement aux étudiantes adultes et l'autocensure entre générations ainsi qu'une polarisation des différences entre les étudiantes. Nous aborderons chacun de ces trois principaux contrecoups dans les pages suivantes.

L'idéalisation de l'enseignement aux adultes

Le premier contrecoup qui émerge des pratiques de non-intervention est un phénomène qui mérite toute notre attention. Sans en prendre conscience le, des enseignantes en viennent graduellement à considérer que les adultes sont de « meilleurs » étudiants et étudiantes que les jeunes, dont ils déplorent souvent le manque de maturité.

Il semble, en effet, que la présence des adultes dans un groupe hétérogène favorise l'apparition d'un sentiment de déception et de lassitude face aux jeunes. Les adultes apparaissent de plus en plus motivés, motivants, engagés, travaillants et valorisants dans un système encore conçu principalement pour les jeunes.

Les enseignantes sont en effet ravies d'entendre les étudiantes adultes partager leur enthousiasme du métier qu'elles enseignent et apprécient leur détermination à réussir. Comme le mentionnait une enseignante : *“ Il faudrait être masochiste pour ne pas éprouver de contentement face à leur attitude ”*. De plus, dès les premiers cours, les premières pauses, une relation spontanée s'établit entre les enseignantes et les étudiantes adultes, majoritairement de sexe féminin, en techniques de la santé et techniques humaines.

C'est certain que dans les pauses, les adultes viennent me parler plus que les jeunes et c'est bien normal, je représente une adulte et aux pauses les jeunes ont envie d'aller au fumoir ou de faire autres choses. Les adultes, eux, viennent me partager des expériences en lien ou non avec le cours de façon moins formelle. On partage quand même des conditions semblables.
(Claire*)

Ces conditions semblables font référence aux statuts de mère, d'épouse et de femme et parfois même, d'étudiante. À ce chapitre, enseignantes et étudiantes adultes partagent des référents communs qui contribuent à l'émergence d'un sentiment de compréhension entre adultes. Les étudiantes adultes établissent rapidement un contact avec leur enseignante et l'enseignante remarque facilement l'adulte, ne serait-ce que par la visibilité de la différence.

C'est sûr que Belinda n'intervient pas souvent, mais je l'ai repérée dès les premiers cours. Ça effectivement, quand elle lève la main, je la nomme par son nom, juste par son non-verbal, je sens qu'elle me suit et je peux être portée, même si elle est en arrière dans le coin, à aller son regard, son approbation. Quand elle me dit " ah, oui! " dans le fond, ça me renvoie que je suis O.K., que c'est correct, que ça fait du sens. (Jeanne)*

La réaction de l'adulte est alors perçue comme une réaction baromètre, c'est-à-dire qu'elle fournit à l'enseignante les indications nécessaires pour s'ajuster au groupe. Cet extrait nous permet de soulever plusieurs questions. Est-ce qu'on choisit une étudiante baromètre parce qu'elle manifeste la réaction souhaitée, à la vitesse souhaitée? Est-ce qu'on choisit une étudiante baromètre pour obtenir du feed-back sur l'efficacité de notre stratégie ou de notre prestation? Ne serait-il pas souhaitable d'identifier des étudiants baromètres à partir de critères liés à la capacité d'apprentissage? En fait, on se rend compte que la dimension relationnelle occupe une place centrale dans l'enseignement, même si ce n'est pas intentionnel.

Les étudiantes adultes vont aussi souvent consulter l'enseignante, ce qui contribue à les faire connaître et favorise l'établissement d'une relation. Elles s'expriment régulièrement en classe et se montrent impatientes lorsque la discipline est plus relâchée. Dans ce type de situations, des enseignantes apprécient le support que leur fournissent les adultes en les légitimant d'exercer leur autorité auprès de jeunes qui la réprouvent et parfois la ridiculisent.

Parfois, les étudiantes adultes qui viennent me voir au bureau, elles ne parlent pas à leur enseignant, elles parlent à la mère de famille, qui sait ce qu'elles vivent parce qu'elle a des enfants elle-même. Ça arrive souvent par rapport aux femmes qui ont des enfants. Il y a une certaine connivence. Des fois, je le prends comme exemple dans ma classe[...] des fois, je trouve que les étudiantes, surtout les plus jeunes, ont tendance à juger vite les parents. (Lucie)*

Les jeunes ne sont pas sans ressentir cette connivence ou à tout le moins cette entente entre leurs collègues adultes et l'enseignante. Cette « compréhension entre adultes »

est visible et se manifeste ouvertement par des interventions ou des remarques, plus particulièrement lorsque l'enseignante favorise l'interaction.

Tu sens que quand tu parles, elles acquiescent de la tête, elles vont appuyer ce que tu dis, elles vont réagir tout de suite et aussitôt que tu poses une question, tu sais qu'elles vont lever la main, elles ont quelque chose à dire. Dans le fond, quand elles ont parlé, elles ont un peu tout dit.[...] C'est sûr que quand quelqu'un apporte un exemple super-pertinent, ben on va les laisser faire! [...] Dans le fond, je me pose la question, ça peut peut-être donner le sentiment à certains que “ bien, ça ne vaut pas la peine que je parle parce que, comparé à elles, je ne sais tellement rien! ” (Judith)*

Effectivement, dans ces programmes, les adultes se retrouvent dans des situations où les méthodes pédagogiques permettent souvent aux étudiantes adultes de démontrer un niveau de pertinence qui étonne et satisfait l'enseignante. Un niveau de pertinence qui agace cependant plusieurs jeunes qui ont tendance à valoriser davantage une culture de nivellement vers le bas plutôt que vers le haut.

Tu vois comme aujourd'hui, il y a une étudiante de 25 ans qui fait un retour aux études et elle fait des analyses superbes. À la fin du cours, je présentais des points, puis elle m'a demandé “ est-ce que je peux faire une synthèse pour être sûre que j'ai bien compris? ” J'ai accepté. Une synthèse qu'elle a faite? J'ai dit à l'étudiante après, “ tu m'enlèves les mots de la bouche ”. (Lucie)*

Dans les groupes hétérogènes, la satisfaction éprouvée auprès des étudiantes adultes peut agir comme amplificateur de la déception face aux jeunes. Désireuse de relever des défis, l'enseignante éprouve de la lassitude vis-à-vis des jeunes, déplorant leur manque d'enthousiasme face à leurs études et face à leur futur métier. Cette déception engendre de l'impatience face à leur tâtonnement dans la réalisation des travaux et de l'agacement concernant leurs demandes d'ordre fonctionnel : nombre de pages des travaux, heure des pauses, obligation de présence aux cours, etc.

Les principaux irritants, ce serait par rapport à la discipline, ça, c'est quelque chose que je haïs! [...] S'endormir sur son bureau, ça j'ai bien de la misère avec ça[...] (Judith)*

Certains jeunes perçoivent que des enseignantes accordent, d'une manière ou d'une autre, une attention particulière aux adultes. Même s'ils sont majoritaires, ils ont parfois l'impression que leur enseignante adopte un rythme en fonction des adultes. Ils souhaiteraient un rythme plus stimulant, varié et individualisé. Un rythme adapté à leur génération, qu'une étudiante a qualifié de "génération Nintendo". Ils déplorent la situation actuelle sans trop savoir quoi faire face au malaise ressenti. Un malaise qu'ils partagent souvent entre eux, mais un malaise qui n'est ni traité, ni utilisé en classe.

Au niveau de comment les profs amènent la matière, les adultes ont déjà été à l'école. Ils sont habitués à la bonne vieille méthode de prendre des notes. Nous, on arrive de la génération Nintendo. La génération où c'est la nouveauté, la technologie. J'ai l'impression que les adultes ont plus de facilité à suivre un cours où on prend des notes, tandis que moi je suis habituée de bouger. [...] Des fois ça part, et quand ça part avec leurs expériences, ça me frustre tellement! [...] Personnellement, je serais capable de « dealer » vite le rythme du cours, parce que je trouve que ça va vraiment lentement. [...] Peut-être aussi que nous les jeunes, on a plus de facilité à comprendre vite, à assimiler les choses. Tandis que les adultes - je généralise- mais je ne sais pas. Mais les enseignantes ne "dealent" pas vraiment avec ça et moi, je sens du désintéressement face à ça. (Sophie)

Lorsqu'ils ont l'impression que leur rythme et leurs besoins ne sont pas respectés les jeunes, eux aussi, se sentent mis à l'écart et démotivés. Il s'agit d'un effet pervers. Plusieurs enseignantes d'ailleurs ne sont pas conscientes que leur façon d'enseigner ou leur approche pédagogique puissent avoir un tel impact. Cette situation viendra alimenter leurs croyances à l'endroit des jeunes à l'effet qu'ils manquent de sérieux, de motivation, de maturité, etc. D'autres, réalisant la situation paradoxale dans laquelle elles se trouvent, vont chercher une issue pour éviter d'être en situation de dissonance cognitive. Au même titre que les étudiantes, les enseignantes se retrouvent prises dans une dynamique de polarisation des différences. Une dynamique, qui comme nous le verrons, peut être qualifiée de « discriminogène » c'est-à-dire qui engendre des attitudes où les étudiantes ne se traitent pas de façon égalitaire entre elles.

Ce contrecoup met en évidence l'aspect incontournable, dynamique, fluide et

mouvant d'un groupe. Un groupe a sa vie propre et la nier ne l'empêche pas pour autant d'exister. Il évoque aussi le caractère insidieux de l'assimilation qui, à vouloir imposer ce à quoi doivent ressembler les gens, crée des situations encore plus difficiles pour tous.

Dans tous les cas cependant, elles contribuent à alimenter les tensions et l'intolérance. Les pratiques de non-intervention varient selon les circonstances et les individus en présence. Elles ont un effet d'entraînement entre elles, même si l'ordre d'apparition de chacune peut changer. Par exemple, dans certains groupes, l'autocensure des étudiantes stimulera l'apparition hâtive d'une polarisation des différences alors qu'ailleurs, ce sera le fait d'idéaliser les adultes qui jouera le rôle de déclencheur de ce même phénomène. À cela se rajoute qu'à tout moment, un dénouement peut inciter un enseignant à changer de logique et parfois même à changer de pratiques pédagogiques. C'est en se plaçant dans cette perspective de mouvement qu'on peut mieux prévoir ce qu'on pourrait appeler le contrecoup d'une logique naturelle en matière d'insertion des adultes.

À l'image de ce qui se passe dans les familles, le seul fait de ne pas intervenir est une intervention qui produit un effet et modifie la dynamique initiale. Comme il est impossible de ne pas communiquer lorsque nous sommes en relation, il faut comprendre qu'un enseignant qui n'intervient pas envoie tout de même un message aux étudiants et étudiantes. Ce message dans un tel contexte, a de bonnes chances d'être interprété différemment selon chaque étudiante.

L'autocensure entre générations

Un deuxième type de contrecoup des pratiques de non-intervention réside en l'adoption d'un comportement d'autocensure des étudiantes face à l'autre groupe d'âge. Qu'elles soient jeunes ou adultes, les étudiantes se taisent souvent, y voyant une stratégie pour réduire la tension au sein du groupe. L'autocensure leur semble l'attitude la plus appropriée au contexte. Comme si d'emblée, il était impossible de se comprendre et de trouver des moyens pour que chaque groupe d'âge se sente respecté dans ses différences. Par exemple, un groupe s'empêche d'exprimer une position qui pourrait être contredite par l'autre groupe d'âge. Leurs besoins ne sont ni communiqués, ni expliqués, ni respectés. En agissant de la sorte, les irritants demeurent nécessairement inchangés. Un cercle vicieux de la communication s'installe parfois à demeure. Certaines étudiantes maintiennent ce comportement tout au long des trois ans de leur formation. Face à cette situation, on ne peut s'empêcher de questionner l'impact d'un tel phénomène chez des étudiantes qui doivent développer des compétences professionnelles d'ordre socioaffectif sur le plan de la communication interpersonnelle, de l'empathie, de la confrontation, de la congruence, etc.

Même si les étudiantes jeunes se censurent autant que les étudiantes adultes, elles le font pour des raisons différentes. Leurs motivations sont souvent d'un autre ordre. Les jeunes qui se censurent sont, paradoxalement, souvent désireux d'établir un contact, une relation avec un collègue adulte. Plusieurs jeunes souhaitent établir davantage de rapports formels et informels avec les adultes, mais ces derniers semblent investis d'une autorité avec laquelle ils savent difficilement composer. Leurs propos mettent en évidence leur difficulté d'être avec des adultes.

*Je sens que leur rapport aux adultes n'a pas été heureux, ils n'ont pas beaucoup d'expériences positives et ça semble généralisé, ce qui n'est pas forcément vrai pour tous les groupes. *(Catherine)*

Les jeunes éprouvent une grande difficulté à exprimer leurs opinions, leurs besoins et leurs limites à leurs collègues adultes. Cette démarche devient dans certains cas un exercice très laborieux et trop souvent frustrant. De leur point de vue, leurs tentatives sont souvent infructueuses et décevantes. Les jeunes ne savent pas comment se comporter avec les adultes dans leurs groupes. Ils craignent leur jugement, auquel ils attribuent souvent plus de valeur que celui d'un étudiant du même âge.

Oui (je souhaiterais qu'il y ait davantage de ponts entre nous), parce que là, c'est comme si on n'était pas des consoeurs, moi je ne veux pas leur parler de ça parce que les adultes, ils vont me juger, mais dans le fond on est tous des êtres humains ! (Amélie)

En fait, plusieurs étudiantes craignent d'établir une relation avec un autre étudiant adulte. Pour faire face à cette source de stress et de tension, elles échafaudent alors de véritables scénarios relationnels dans lesquels réactions et réponses sont prévues. Elles cherchent parfois à se convaincre qu'il faut tenter quelque chose, oser établir le contact, se disant : “ *Dans le fond, on est tous des êtres humains!* ”. Cette remarque exprime bien le besoin qu'ont certains des jeunes de se rassurer. Cet extrait met aussi en évidence l'ampleur de la crainte à initier un contact avec un adulte. Lorsque la peur domine, elles refusent de risquer un contact, elles choisissent de se taire, étant convaincues de la fiabilité de leur scénario relationnel.

Pour certaines jeunes, cette crainte du jugement d'une étudiante adulte est telle qu'elles ont préféré rester dans l'ombre durant toute leur première année au niveau collégial. Elles sont restées dans l'ombre ne sachant trop comment composer avec la situation, une situation à laquelle elles n'avaient jamais dû faire face et où elles se sentent démunies.

Toute l'année, je ne disais pas un mot, j'ai eu de la difficulté avec certaines personnes[...] Les adultes ont vécu des expériences de vie et ils n'aiment pas en faire partager les autres. Quand tu arrives et que t'es plus jeune, tu te sens moins estimée, t'as de la misère à prendre ta place parce que t'as peur de comment les adultes vont te percevoir. Ça été plus difficile pour moi à cause que c'étaient des adultes qui étaient là et de prendre ma place

dans les cours aux premiers contacts! Après, j'ai vu que dans le fond, je pouvais apprendre de cela et que justement leurs expériences allaient m'aider... pour cette année, par ce que l'an passé, oublie ça (je n'avais pas cette attitude là)! (Sophie)

La perception des jeunes n'est pas toujours sans fondements ou reliée à des peurs comme l'a remarqué une enseignante.

La prémisse de base pour plusieurs personnes dans la classe, c'est " mon expérience est plus valable que ton expérience parce que j'ai 26 ans et que tu en as 19 ". (Catherine)*

Estimant que des adultes prenaient trop de place, une jeune s'exprime de la façon suivante : *" Je n'aime pas vraiment ça et je ne sais pas comment le dire aux personnes, parce que souvent ce sont des adultes et je ne veux pas non plus les blesser parce que peut-être qu'ils ont besoin de parler "*. Il serait si « délicat » (sic) de réfréner les interventions d'un étudiant adulte, qu'on comprend bien qu'un enseignant n'intervienne pas. *" Oui (ce serait son rôle à l'enseignant) mais ce n'est pas facile en même temps de dire à la personne « veux-tu, on va continuer le cours? ».*

Alors qu'il leur est facile de concevoir qu'une enseignante intervienne auprès d'une étudiante plus jeune qui prendrait beaucoup de place, il en va tout autrement lorsqu'il s'agit d'un adulte. Cette perception des différences de rapport contribue à donner un statut particulier aux étudiants adultes. D'une certaine façon, les jeunes expriment que l'exercice de l'autorité de l'enseignante se doit d'être différent avec les adultes. Dans leur logique, on ne rappelle pas à l'ordre une étudiante de quarante ans de la même façon qu'on le ferait avec une jeune de dix-sept ans. Cette difficulté de l'exercice des rapports d'autorité a d'ailleurs été soulignée par des enseignantes qui y voit effectivement un défi professionnel important.

On ne peut laisser sous silence cette dimension fondamentale des rapports qui s'établissent entre l'enseignante et ses étudiantes. Toute la question de la manière d'exercer un rapport d'autorité au niveau collégial est soulevée par les étudiantes. En

effet, encore une fois la présence des adultes vient mettre l'accent sur des difficultés qui existent même dans les groupes homogènes au niveau de l'âge. On pourrait en quelque sorte accepter que les étudiantes adultes jouent un rôle de *révélateur* de difficultés qui existaient bien avant leur arrivée.

Le phénomène de la censure chez les jeunes se manifeste avec une intensité variable en fonction des individus et des circonstances. Cependant, s'il se manifeste aussi souvent, c'est que pour plusieurs jeunes, l'adulte représente une autorité qui exerce un pouvoir potentiellement menaçant pour leur évolution. Ils préfèrent donc trouver une stratégie qui leur permette de "survivre". En vivant au-dessus de la mêlée, en ne s'exposant pas aux critiques des adultes, les jeunes ont ainsi l'impression de protéger leur différence et leur individualité. La crainte d'être assimilés au monde des adultes semble très forte. On peut donc facilement comprendre qu'ils réagissent vivement lorsqu'ils se retrouvent dans la situation où on leur fait comprendre qu'ils doivent agir comme leurs collègues adultes.

Que les jeunes veulent se différencier des adultes est une réalité bien connue, voire habituelle, au niveau collégial et normale dans le processus de maturation. Cependant, le fait qu'ils craignent d'être assimilés en quelque sorte soulève plusieurs questions. Alors que les pratiques de non-intervention donnaient l'impression de favoriser les jeunes au détriment des adultes, on remarque que, dans certains cas, il n'en est rien.

Les étudiantes adultes perçoivent ces malaises. Individuellement ou entre elles, elles tentent de s'expliquer certains comportements des jeunes à leur endroit et de les justifier. Cependant, cette démarche ne se fait jamais ouvertement, en grand groupe; chacun construit de son côté des scénarios pour s'expliquer les malentendus attribués à l'âge. Cette dynamique maintient un système d'interprétation constante dans le domaine relationnel. Ce mode de fonctionnement va à l'encontre de ce qui est attendu comme attitude et comportement dans ces formations. L'interprétation comme mode constant de communication est donc douteux, particulièrement dans les programmes qui nous concernent.

Les jeunes qui ne me parleront pas, c'est pas parce qu'ils m'étéiquettent, mais parce qu'ils se sentent mal à l'aise, pas de la même génération, ni la même manière de penser. [...] Je ne pense pas que c'est pour mal faire. (Louis)

Parler à un adulte devient une “ expérience ” risquée pour un jeune, mais, il faut bien l’admettre, il en est de même pour certains adultes face aux jeunes.

Je pense que ce sont des craintes qui sont en moi et qui m'appartiennent, étant donné mon âge et le fait que je sois adulte.(Pierrette)

Plusieurs adultes ont en effet parlé à leur enseignante de leurs craintes à s’exprimer devant les jeunes. Il serait cependant plus juste de parler de difficulté à s’affirmer, à se montrer dans sa différence avec ses valeurs et ses attitudes. Au niveau d’une communication dite “ fonctionnelle ”, les adultes ont habituellement peu de difficultés, sauf lorsqu’ils se font traiter de “ têteux ” par des jeunes. Avec le temps, les étudiantes adultes taisent certains besoins et certaines remarques, préférant le silence à une forme de moquerie sarcastique à laquelle ils ne réagissent pas souvent.

Moi ce qui me dérange, me fatigue, me déconcentre, c'est quand j'entends des étudiantes, [...], qui ne sont pas intéressées et ne se rendent pas intéressantes, qui placotent, qui rient, qui chuchotent, ça me déconcentre, ça me dérange. J'ose pas intervenir, un peu comme elle disait tantôt, j'ai l'impression d'être moralisatrice, maternaliste ou autoritaire, appelle ça comme tu veux, mais ce sont des attitudes qui me dérangent et on vit ça dans presque tous les cours, que ce soit les cours de la technique ou les cours obligatoires. Moi, en tant qu'étudiante, ça me dérange énormément. (Pierrette)

Cette situation fait vivre beaucoup d’inconfort à plusieurs étudiantes. Jeunes et adultes tenteront alors d’explorer diverses avenues pour ne pas en rester là. Le phénomène de la censure suscite de nombreuses interrogations. On peut se demander entre autres, si ce phénomène est propre aux groupes à mixité d’âge ou bien s’il est perceptible dans les groupes traditionnels. Quels sont les indices qui nous permettent de détecter ce

phénomène dans les groupes? Est-il le reflet d'un phénomène beaucoup plus vaste de difficultés à communiquer entre les générations?

La polarisation des différences

Troisièmement, lorsque les différences qui avaient été remarquées au début de la session se transforment en irritants pour certains et en frustrations importantes pour d'autres, lorsque la moindre interaction peut servir de prétexte pour confirmer à quel point l'autre est différent et, par conséquent, impossible à rejoindre, on assiste à un phénomène de polarisation des différences.

Au cours de cette phase, tout se déroule comme si chacun des groupes d'âge était confiné dans un rôle en opposition avec l'autre groupe d'âge. Un rôle stagnant qui n'évolue pas, même qu'il en vient parfois à se cristalliser, empêchant ainsi tout mouvement de changement. Cette opposition se manifeste par des jugements fréquents à l'endroit de l'autre groupe, jugements qui empêchent les gens de se former une opinion personnelle basée sur des faits. La dynamique qui en découle contribue à alimenter les divisions entre les groupes d'étudiantes qui brandissent, chacun de leur côté, les différences entre les individus comme une justification à tous leurs maux. En effet, les adultes aussi bien que les jeunes invoquent fréquemment les différences entre eux comme étant responsables en grande partie de leurs malaises, frustrations ou impatience.

Les travaux en équipe semblent constituer le contexte où la polarisation des différences se manifeste avec le plus de régularité et d'acuité aux dires mêmes des étudiantes et des enseignantes. Se "découvrir" en équipe dans un groupe hétérogène ne va pas de soi pour les jeunes comme pour les adultes. En équipe, la proximité des contacts modifie la nature des relations qui s'établissent entre les étudiantes; elle les invite à se "découvrir". Il n'est pas étonnant que ce contexte d'apprentissage soit celui qui semble créer le plus de tensions dans un groupe hétérogène, car c'est la situation où les étudiantes doivent faire face à ce qu'elles sont, à exprimer ce qu'elles croient et à agir spontanément. Alors

qu'en classe, plusieurs étudiantes se sont censurées et ont refoulé leur impatience, en équipe, surtout dans un travail de longue haleine comportant un nombre de points importants par rapport à la note finale, il devient difficile de ne pas réagir avec ce qu'elles sont. Elles doivent composer avec leurs différences d'objectifs, de rythme, d'intérêt et de fonctionnement, ce qui les placent souvent en situation de conflit avec des membres de l'équipe.

Dans cette dynamique, les étudiantes sont laissées à elles-mêmes, les enseignantes se consacrant presque exclusivement à fournir un encadrement centré sur la tâche et sur le résultat attendu, négligeant trop souvent la dimension du climat et de la résolution de conflits dans le processus du travail en équipe. Tout se passe comme si les difficultés relationnelles vécues dans les équipes n'influençaient pas les apprentissages réalisés par les étudiantes. Pourtant, leur influence est manifeste. Plusieurs étudiantes adultes affirment être déçues par leur performance, perçoivent une injustice ou gardent un goût amer de leurs expériences en équipe de travail. Il faut dire que le travail en équipe est une stratégie pédagogique couramment utilisée au niveau collégial. Dans les programmes de TTS, TES et de SI, le travail en équipe est même incontournable. À l'intérieur de ces formations, il ne s'agit plus seulement d'une stratégie pédagogique, mais bien d'une compétence professionnelle à acquérir. Une compétence estimée et évaluée aussi bien en classe que dans les milieux de stage. Dans cette optique, les étudiantes de techniques humaines suivront même un cours sur l'animation et le travail en équipe pour les habituer à réaliser des tâches professionnelles en équipe. Dans le contexte spécifique de ces formations, les difficultés rencontrées dans la réalisation des travaux en équipe prennent alors une importance accrue. D'autant plus que les travaux en équipe sont très fréquents. Il n'est pas rare que des étudiantes de ces techniques aient à travailler en équipe presque tous les jours, soit à l'intérieur des cours, soit en stage ou à l'extérieur, pour préparer une présentation ou réaliser un travail de longue haleine, en groupe de deux, de trois ou plus.

Pour les étudiantes en début de parcours aussi bien que pour celles qui terminent, les travaux en équipe ont souvent été une expérience relationnelle suffisamment éprouvante pour reléguer au second plan les apprentissages liés à la tâche. Les différences entre

les objectifs poursuivis par les jeunes et ceux poursuivis par les adultes sont invoquées pour justifier les conflits qui surviennent entre eux. Il n'y a pas que la nature des objectifs qui soit différente, mais les types de pression qu'elles subissent le sont également.

C'est peut-être une question d'individus, mais moi, je la vois là, la différence d'âge. Moi, je suis une personne sérieuse, déterminée, je veux réussir. J'exige de bonnes notes de moi. Je suis peut-être perfectionniste, mais je vois la nonchalance de certains jeunes, le non sérieux; je ne me présente pas (lors du travail d'équipe), je n'appelle pas (mes coéquipiers), je ne suis pas là. Je parle de mon chum, je parle de ma fin de semaine. Ça, je trouve ça pénible, pas dur, pénible, d'être obligée de vivre ça. On est dans un programme où on nous l'oblige, c'est vraiment une corvée, pour ne pas dire un calvaire dans certaines équipes. Oui, définitivement. J'ai appris là-dedans, par contre, je vois vraiment qu'on n'a pas tous la même motivation et le même sérieux pour accomplir une tâche. (Pierrette)

En effet, en revenant aux études, les adultes se fixent habituellement un résultat précis à atteindre, généralement assez élevé. Ce résultat représente à leurs yeux la performance à atteindre pour être satisfait d'eux-mêmes. Une performance toutefois influencée par différents types de pression objectives et subjectives. Comme le faisait remarquer une adulte : “ *Moi, c'est avec moi que je compétitionne!* ”. (Josée) « Compétitionner » avec soi, c'est se prouver qu'on peut réussir à obtenir un diplôme professionnel alors qu'on avait renoncé à croire que c'était possible. Lorsque les études représentent une chance de changer sa vie et, comme l'ont relaté certains adultes, “ *[...] c'est comme la dernière chance pour nous* ”. Réussir s'impose donc. Dans cette perspective, la réussite revêt un caractère impérieux.

[...]Je n'ai pas les moyens d'échouer les cours. Financièrement, c'est ça. J'ai deux enfants à charge, il va être temps que je sorte d'ici et que je fasse quelque chose pour mes enfants.[...] J'adore ce que je fais, mais je pense que c'est la pression du temps qui nous reste, parce qu'on se rend compte en tout cas à l'âge que j'ai - qu'il ne nous reste pas beaucoup de temps. (Andrée)

Les étudiantes adultes se montrent aussi très impatientes d'aller travailler tout en étant conscientes des exigences du marché du travail. Dans certains cas, cette impatience est attribuée à une certaine urgence d'obtenir un revenu décent pour sa famille et de

quitter un tant soit peu la pauvreté. Plusieurs adultes ressentent effectivement une pression financière importante. C'est le cas particulièrement pour les mères chefs de familles, les adultes inscrits à des programmes de l'aide sociale et ceux ayant dû s'inscrire au programme des prêts et bourses pour pouvoir poursuivre leurs études.

*Moi, je retourne à l'école et c'est un choix, car je n'ai plus de job, je vis sur les prêts et bourses et je m'endette. Alors je veux réussir et je ne veux pas pocher donc quand t'es pris avec du monde en équipe qui veulent le 60 % !
(Ariane)*

Dans ces trois situations, les étudiantes et leur famille vivent dans des conditions économiques pouvant être très difficiles. Bien que ces programmes couvrent certains frais, le retour aux études occasionne plusieurs frais directement et indirectement. Des étudiantes, responsables de familles monoparentales, doivent même avoir recours à des organismes pour avoir de quoi faire manger leur famille en attendant l'arrivée de leur prêt. On peut facilement imaginer que dans un tel contexte, les étudiantes adultes aspirent et espèrent terminer leurs études le plus vite possible pour obtenir un emploi. Les jeunes, pour la plupart, ont moins de responsabilités sociales et familiales et c'est dans l'ordre des choses qu'il en soit ainsi. Cela dit, la nature de ces différences contribue à créer des différences dans les attitudes et les comportements, par exemple dans le cadre d'un travail en équipe comme l'illustre bien l'extrait suivant.

C'est dans le travail d'équipe que j'ai connu des personnes que je ne connaissais pas du tout, c'est intéressant de voir une autre façon de travailler, comme les adultes, ils ont une différence de motivation, différentes attentes et ils travaillent! C'est sûr que ça été un peu difficile, parce que nous les jeunes on arrive du secondaire et on ne sait pas vraiment où s'enligner. Je me dis que lorsque t'as 30-40 ans ou même dans la vingtaine, tu peux avoir fait un cheminement et être vraiment décidé de ce que tu veux. Mais nous, on est jeune, on ne sait pas à quoi s'attendre et on ne sait pas ce qu'on veut vraiment. (Sophie)

Effectivement, la réussite a souvent une connotation différente pour les adultes et pour les jeunes, entre autres parce que leur contexte est différent. Les adultes se mobilisent et mobilisent leur famille pour réussir. C'est souvent une motivation clairement

reconnue et identifiée chez eux. Ils ont une conception bien arrêtée de la réussite comme en témoigne l'extrait qui suit. Elle nous permet d'entrevoir la face cachée de leur impatience vis-à-vis des jeunes.

[...] Moi, je ne me dis pas que je veux passer, je ne veux pas un DEC. Je veux performer, je veux apprendre, je veux l'avoir dans la tête mon 80 %. C'est bien relatif une bonne note. Moi, il y a du monde que je connais qui sont bien contents de leurs notes. Moi avec 80, je me dis que ça aurait pu être mieux. Nous on s'en demande plus, peut-être parce qu'on a été plus bas. On a décroché, on a vécu des choses peut-être plus... On revient en force et je veux apprendre pour aller plus vite sur le marché du travail, performer pas passer. (Josée)

L'expression « revenir en force », illustre bien l'attitude caractéristique de plusieurs adultes. Une détermination farouche qui exaspère plus d'un jeune qui, comme on peut se l'imaginer, ne supporte pas les mêmes pressions. Dans ce contexte, les étudiantes en viennent à développer des méthodes de travail qui ne sont plus, selon elles, qu'une *illusion de travail d'équipe*. Malheureusement, la répétition de ce mode de fonctionnement pénalise des étudiantes qui, souvent, ne développent pas les habiletés professionnelles qu'on attend d'elles. Ces méthodes de travail, élaborées pour contourner les exigences du travail d'équipe, sont décriées aussi bien par les adultes que par des jeunes qui éprouvent des malaises à ce qu'un tel fonctionnement soit érigé en norme implicite.

[...] le travail d'équipe [...], sauf que quand tu ne les connais pas et que ça ne marche pas vraiment, ça devient négatif. Je savais... que du travail d'équipe il y en avait beaucoup à faire. Sauf qu'à la fin de la session dans deux ou trois cours, c'était toutes des équipes différentes et pour se rencontrer, ça ne fallait pas. On faisait une partie chacun chez nous, on se rencontrait une fois pour mettre ça ensemble. C'est plus du travail d'équipe, c'est du travail individuel avec une note globale pour tout le monde. Tu donnais ton travail, mais il y a des parties avec lesquelles tu n'es pas d'accord, tu n'y avais même pas touché et la personne ne pense pas comme toi! Tu te dis que tu n'auras pas une bonne note, mais tu n'y peux rien. (Diane)

Pour les adultes, cette façon de faire comporte des aspects démotivants et décevants. Ce type de fonctionnement serait même très répandu, voire connu de plusieurs

enseignantes qui n'interviennent pas sur la question. Alors que la production d'un travail en équipe vise à apprendre aux étudiantes à échanger différents points de vue sur une question, à approfondir et à enrichir leur compréhension d'un problème ou d'une situation donnée, il est en fait utilisé pour diviser l'apprentissage en morceaux qui, séparément, perdent souvent tout leur sens. Quels types d'apprentissages réalisent alors les étudiantes? Que reflète réellement l'évaluation d'un travail réalisé de cette façon? Pourquoi, alors que cette façon de faire est souvent même connue des enseignantes, est-elle acceptée comme allant de soi? Comment l'enseignante peut-elle intervenir dès le début du travail pour permettre à chacune des participantes de réaliser les apprentissages prévus? Voilà plusieurs questions qui émergent des propos des étudiantes et auxquelles le système collégial dans son ensemble est interpellé, car les conséquences sont importantes.

*Ça a rapport avec la motivation dans ce temps-là. Tu fais ta partie mais tu te dis, l'autre je sais qu'elle va la « butcher », alors tu n'as pas le goût de te dépasser. Tu te dis, je vais le faire pareil pour moi, mais...(soupir)!
(Pascale)*

Pour toutes les raisons dont nous avons parlé, la plupart des étudiantes adultes qui veulent réussir souhaitent aussi se dépasser. Ce dernier extrait illustre bien que le dépassement est stimulé par les autres membres de l'équipe, même chez les adultes. Les apprentissages à réaliser sont donc conditionnés par la dynamique du groupe. Dans la mesure où la dynamique correspond aux besoins des membres du groupe, les étudiantes sont en mesure de se dépasser. Le dépassement semble trouver sa source dans l'énergie du groupe. Cependant, lorsque la dynamique met en évidence les différences de besoins, l'étudiante ne peut plus puiser dans l'énergie du groupe, ce dont elle a besoin pour performer. Elle en éprouve de la déception et agit comme si c'était se résigner que de s'auto-motiver.

Faut-il s'en étonner? Les jeunes se sont moins exprimés sur cet aspect de leur dynamique. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation. En partant, les jeunes eux-mêmes reconnaissent avoir souvent des motivations moins solidement ancrées que celles des adultes. Dans le contexte social actuel, l'identification à une profession est une

tâche de plus en plus difficile pour bon nombre de jeunes, comme le fait remarquer une enseignante.

Mais c'est bien certain que dans la conjoncture sociale actuelle et les perspectives d'emploi, les jeunes se cherchent. Ça fait partie de notre époque et il faut en tenir compte. Les adultes ont fait un choix qui est au centre de leur vie. L'organisation à la maison avec le conjoint est en fonction de leurs études alors que pour les jeunes, c'est davantage une des dimensions de leur vie. (Claire)*

Les étudiantes adultes se sentent lésées par le fait que les étudiantes, provenant du secondaire, ont souvent des critères de performance inférieurs aux leurs. Dans certaines équipes, l'écart entre l'objectif de réussite des adultes et celui des jeunes est important. Cet écart suscite parfois des discussions houleuses dans les équipes et souvent, dans ce contexte, il devient difficile, voire impossible, de satisfaire les deux parties sans intervention spécifique.

Certaines enseignantes ne sont pas sans remarquer que le travail en équipe est une situation d'apprentissage où les adultes sont particulièrement irrités. Ce qui les irrite le plus concerne le laisser-faire manifesté, le manque d'engagement face à la production à réaliser aussi bien que face à leurs coéquipières. Malgré ces observations qui alimentent un sentiment d'impatience face aux jeunes, des enseignantes se sentent parfois démunies pour intervenir à ce chapitre au sein des équipes.

Moi, je trouve que, généralement, quand il y a une difficulté entre les jeunes et les plus vieux, c'est au niveau des attitudes : la politesse, le respect, toutes les attitudes de base.[...] Parfois, ils aiment ça travailler en équipe, mais c'est toujours ce qui ressort, cet espèce de laisser-aller (des jeunes) " Bon, il faut remettre le travail? On va le remettre demain. C'est pas grave! " (Marie-Claire)*

Lorsqu'un travail est demandé, les adultes vont souvent, dès le départ, se fixer un objectif précis à atteindre. La note constitue alors un symbole important pour les adultes et ils la souhaitent habituellement élevée. Il s'agit là d'une différence souvent marquée entre jeunes et adultes sans toutefois qu'elle soit généralisée.

[...] Si elle vise un 60 % et que toi tu vises un 90 %, vous allez vous arracher les cheveux. (Mélanie)

Face à cette situation, les étudiantes sont à la recherche de stratégies personnelles pour parvenir à composer avec la situation sans trop y perdre de plumes. Là encore, toutes ces tractations entre les étudiantes se déroulent généralement sans le support ou l'intervention de l'enseignante, qui ignore souvent les tensions qui existent entre les participantes d'une équipe.

Il faut que tu diminues tes attentes, il faut que les autres se réajustent, ça demande des compromis et souvent ça crée des froids. (Diane)

Le plus souvent, les étudiantes adultes semblent devoir se résigner à accepter une note plus basse que celle qu'elles auraient souhaité obtenir pour leur performance.

Si tu n'es pas avec un jeune qui veut une note de 90 %, c'est difficile dans les travaux d'équipe. (Ce qui est difficile...) C'est d'accepter ma note plus basse que celle que j'aurais eu et que l'autre aurait eu une note plus basse que celle qu'il a eue. (Line)

À tort ou à raison, certains adultes ont la conviction de pouvoir obtenir des notes supérieures aux jeunes à cause, entre autres, de l'effort qu'ils fournissent dans leurs travaux. Les différences d'attitudes manifestées dans le cadre du travail en équipe obligent souvent les adultes à chercher l'attitude la plus appropriée à la situation tout en tenant compte des limites reliées à l'âge et à la maturité des jeunes.

Dans les travaux d'équipe et dans la nature des conflits. Des fois, j'ai fait des travaux d'équipe qui ont été super bien, mais d'autres fois moins bien. Faut pas généraliser et dire les jeunes sont tous comme ça, mais quand il y a eu des conflits, c'était tellement bébé! Je n'étais pas capable de savoir pourquoi ça ne marchait plus. C'est pas comme les gens de mon âge, il va arriver un conflit et on va être capable de mettre le doigt dessus et d'en parler. Là, c'est comme ma collègue disait, je me rendais compte qu'il y avait une grosse différence entre les deux groupes d'âges. (Caroline)

Les étudiantes adultes remarquent des différences entre les processus de résolutions de problèmes auxquels elles vont recourir et ceux auxquels les jeunes vont recourir. Ici encore leur expérience de la vie les a habituellement obligé à devoir résoudre plus de problèmes que les jeunes. Il s'agit là, encore une fois, d'une différence attribuable en bonne partie au processus de maturation de l'humain. La difficulté se manifeste lorsque les adultes oublient cette donnée du processus de maturation et s'attendent à ce que les jeunes fonctionnent et raisonnent comme un adulte d'une trentaine d'années, ayant des responsabilités familiales et une expérience professionnelle. Cette attitude est souvent légitimée, même inconsciemment, par l'enseignante quand celle-ci partage cette vision des jeunes et a des attentes peu réalistes vis-à-vis d'eux. Lorsque des tensions et des conflits se manifestent, il n'est pas rare que des étudiantes adultes éprouvent une certaine confusion face aux rôles qu'elles doivent adopter dans l'équipe dans ces circonstances. Elles se questionnent, en outre, sur la responsabilité qui leur incombe, justement à cause de leur âge. L'absence de guides, de balises et d'interventions des enseignantes à ce niveau contribuent à maintenir un sentiment d'inconfort et d'isolement chez les adultes et à leur laisser croire qu'il ne peut en être autrement.

J'avais tendance à les laisser s'arranger, mais en même temps, je me sentais responsable aussi, que c'était à moi de les ramener. Je me disais, c'est pas non plus juste ma responsabilité parce que je suis plus vieille (24 ans). J'essayais de m'intégrer aussi pour ne pas faire ma mère supérieure, mais je disais " ben voyons, là on revient! ", mais j'avais l'impression que j'étais toute seule. (Caroline)

Il faut voir qu'à ce chapitre, les différences sont très polarisées. Des enseignantes partagent l'agacement des étudiantes adultes. Dans cette dynamique, il n'y a qu'un pas à faire, que d'aucunes franchissent parfois, pour conclure que tous les jeunes manquent de savoir-vivre. Cependant, même si leur façon de se comporter en exaspère plus d'une, certains adultes légitiment malgré tout l'attitude des jeunes.

C'est vrai qu'il y a des jeunes qui sont sérieux, [...] mais il y en a qui ne le sont pas. Je peux comprendre, parce que moi non plus, je n'étais pas sérieux à cet âge-là, quand tu ne sais pas. Nous, on n'a pas le choix d'être sérieux, parce qu'on vient de là, on vient du marché du travail, on vient de

la misère. On a connu la misère, on sait c'est quoi! Donc c'est la dernière chance pour nous, tandis que les jeunes qui ne sont pas sérieux, ils ne connaissent pas ça encore. Ils vont le savoir s'ils lâchent et s'ils reviennent un jour, ils vont être sérieux eux aussi.[...] Je pense que l'âge a rapport avec ça, avec le sérieux de la chose et c'est pleinement justifiable. Je comprends les jeunes et je l'avoue, si c'était à recommencer, peut-être que je serais comme ça, moi aussi. (Louis)

Certains étudiants adultes, comme dans l'extrait précédent, se réfèrent à leur propre expérience pour justifier d'une certaine façon l'insouciance des jeunes. Ceux qui se réfèrent à de tels arguments éprouvent souvent moins d'agacement et d'impatience et peuvent parfois parvenir à établir des règles de fonctionnement plus satisfaisantes lorsqu'ils sont en équipe avec des jeunes.

Comme on peut le constater, les travaux en équipe constituent pour les adultes un contexte d'apprentissage potentiellement chargé émotionnellement, même si la dimension relationnelle a peu à voir avec le sujet du travail comme tel. Des sentiments d'injustice, d'impuissance, d'incompréhension et de frustration ponctuent souvent leurs échanges. Les différences prennent une place considérable dans la réalisation et la gestion du travail en équipe. Elles prennent aussi beaucoup d'énergie et d'espace dans les échanges informels.

Une telle dynamique contribue à enliser jeunes et adultes dans une position qui se polarise de plus en plus à chaque occasion de contact. Cette position ne fait pas qu'engendrer de la tension chez plusieurs étudiantes, elle influence leurs motivations et, en bout de ligne, la quantité et la qualité de leurs apprentissages. Cette polarisation des différences est, d'une certaine façon, subie par les jeunes et les adultes qui ne savent comment franchir cette impasse.

Il ne faudrait cependant pas croire que les relations interpersonnelles entre générations sont constamment l'occasion de tensions et de frustrations. Comme dans tous les groupes, des affinités entre les individus se dessinent et des paires ou des sous-groupes se forment. Des amitiés se créent parfois entre jeune et adulte et la plupart du temps, un

modus vivendi plus ou moins satisfaisant selon le cas, s'installe dans le groupe. D'autre part, certaines difficultés s'estompent au fil des trois ans d'études. En effet, vers la fin de leur formation, la majorité des étudiantes se retrouvent plongées, elles aussi, dans le monde des adultes. Il n'y a pas seulement l'âge chronologique qui est en cause, mais aussi leurs nouvelles responsabilités sociales : plusieurs se sont mariées, ont un enfant ou doivent travailler en plus d'étudier.

[...]Le premier jour que je suis arrivé au CÉGEP, j'étais plutôt dans une phase party [...]ceux qui étaient des adultes ne s'impliquaient pas (à ce niveau là) donc je les trouvais plates. [...] Eux autres, ça n'était pas leur premier but d'être sur le party! [...] Maintenant, je suis rendu à ce stade là-j'ai une famille, donc je les comprends plus. (Christian)

Les explications fournies par cet étudiant pour justifier son changement d'attitude face aux étudiantes adultes de son groupe nous fournissent des renseignements précieux pour développer des interventions pédagogiques dans les groupes à mixité d'âge. Premièrement, elles illustrent bien que le passage à la vie adulte, non pas au sens de l'âge mais bien au sens d'un accroissement de responsabilités sociales et familiales, modifie sa compréhension des réactions et des comportements des étudiantes adultes de son groupe. Ces explications, de même que les points de vue des autres étudiantes rencontrées, nous incitent à accepter qu'il s'agit là d'un phénomène naturel et incontournable. Autrement dit, il est essentiel que l'enseignante accepte et reconnaisse que certaines attitudes et perceptions des jeunes face aux adultes soient teintées d'incompréhension. En acceptant qu'il s'agisse d'une étape normale, l'enseignante peut recadrer la situation en apprenant à composer avec les différences pour être en mesure d'aider les étudiantes jeunes et adultes à faire de même.

Deuxièmement, ces explications viennent confirmer que c'est dès l'entrée en première session et principalement au cours de la première année que les tensions sont le plus susceptibles de se manifester. Par conséquent, l'élaboration de stratégies et d'interventions adaptées à la mixité d'âge seraient très pertinentes et répondraient à un besoin dès le début de la formation des étudiantes.

Comme nous venons de le présenter, l'expérience des étudiantes rencontrées se caractérise par l'absence d'interventions spécifiques face à la situation. Elle se caractérise aussi par l'expression de malaises face à la différence à laquelle « l'autre, d'un autre âge » vient la confronter dans ses valeurs, ses motivations, son engagement. Les malaises ne sont que très rarement perçus, considérés et pris en compte.

3.3 LES PRATIQUES D'INTÉGRATION : DES CAS MARGINAUX

En l'absence d'orientations pédagogiques concernant les groupes à mixité d'âge, les enseignantes agissent comme bon leur semble, à ce chapitre. Même si d'après les étudiantes, les pratiques de non-intervention sont les plus courantes, elles reconnaissent l'existence d'un autre type de pratiques pédagogiques. Une pratique qui prend en considération le fait que la présence d'adultes modifie la dynamique du groupe et qui propose des ajustements de part et d'autre. Des enseignantes ont en effet adopté ce que nous appellerons des “ pratiques d'intégration ”. Ces pratiques se caractérisent par une réciprocité des actions à entreprendre pour parvenir à une cohabitation qui favorise les apprentissages de tous et des interactions fructueuses. En fait, à la différence des pratiques de non-intervention où les enseignantes et le collègue sont des spectatrices de l'insertion des adultes, ici, elles deviennent des actrices de premier plan et ce, dès les premiers cours.

Il en est ainsi principalement parce que ces pratiques s'élaborent dans une autre logique, une *logique de responsabilisation*. Ce type de logique prend racine dans la conception même du rôle de l'enseignante. Il s'agit pour ces enseignantes d'une prise de conscience face à leur part de responsabilité dans le processus d'apprentissage. C'est ce type de prise de conscience qui les motive à fournir des efforts pour modifier des croyances, des attitudes ou des comportements et à initier des interventions pédagogiques liées à la problématique de la présence des adultes. Par responsabilisation, on entend une démarche personnelle intériorisée qui n'a rien à voir avec une conception de la responsabilité dans le sens d'une obligation imposée par des normes qui viendraient dicter une conduite à adopter. Malgré tout, cette logique comme toutes les autres est interprétée et traduite de plusieurs façons. Pour reprendre un terme utilisé en pédagogie interculturelle, on pourrait dire que cette logique se manifeste sur un continuum allant de “ l'accommodement raisonnable ” d'un côté, à un “ enthousiasme créatif ” de l'autre.

Continuum de la logique de responsabilisation	
ACCOMMODEMENT RAISONNABLE	↔ENTHOUSIASME CRÉATIF
DU PLUS RATIONNEL	↔AU PLUS RELATIONNEL

Tableau 6

Premièrement, précisons chacun de ces deux pôles du continuum. L'accommodement raisonnable, à gauche du tableau, est un concept utilisé, comme nous venons de le mentionner, en pédagogie interculturelle pour définir une action qui consiste à *fournir un effort de compromis substantiel* pour adapter les modalités d'une norme ou d'une règle à une personne, afin d'éliminer ou d'atténuer un effet de discrimination indirecte *sans toutefois aller au-delà de limites légitimes*. (Gaudet, Lafortune, 1997, p. 413). Ce concept traduit une attitude plus rationnelle vis-à-vis de la logique de responsabilisation. Dans cette définition, il est essentiel d'entrevoir la grande portée de caractéristiques comme *fournir un effort de compromis substantiel* et *sans toutefois aller au-delà de limites légitimes*, dans le cadre des interventions pédagogiques.

À l'autre pôle, on retrouve une interprétation de la logique de responsabilisation qui est caractérisée par un *enthousiasme créatif*. En d'autres termes, on pourrait dire qu'il s'agit d'une réaction qui vient principalement du coeur et du domaine affectif. Cette façon d'envisager les responsabilités confère aux personnes qui partagent cette logique un caractère stimulant qui mobilise leurs ressources créatrices. Dans cette perspective, les particularités des groupes composés de jeunes et d'adultes deviennent des occasions pour apprendre et développer de nouvelles habiletés ainsi que de nouvelles pratiques pédagogiques.

La façon d'aborder la logique de responsabilisation, une vision allant du plus rationnel au plus relationnel, influence la manière dont ces pratiques vont se matérialiser, que l'enseignante en soit consciente ou non. Comment les pratiques vont-elles se manifester et en quoi se démarquent-elles des pratiques de non-intervention dans un contexte

de mixité d'âge? Voilà ce à quoi nous tenterons de répondre dans les pages qui suivent tout précisant les impacts découverts de même que les exigences reliées à de telles pratiques.

3.3.1 Les pratiques d'intégration

Malgré une conjoncture peu favorable et des exigences accrues comme nous le verrons, les pratiques d'intégration parviennent à survivre. La logique de responsabilisation oriente les pratiques pédagogiques de certaines enseignantes de groupes hétérogènes qui considèrent qu'il est effectivement du ressort de ceux qui accueillent d'initier des démarches d'harmonisation avec n'importe laquelle des populations étudiantes. Elles sont préoccupées de fournir, dans la mesure de leurs possibilités, des conditions optimales aux étudiantes, jeunes et adultes. Pour ces enseignantes, il s'agit d'une préoccupation inhérente à leur fonction.

À l'intérieur de cette logique, il va de soi que l'enseignante tienne compte de la dynamique qui s'installe dans le groupe ainsi que de l'impact de cette dynamique sur les apprentissages.

Je travaille toujours sur la dynamique du groupe. C'est vrai pour tous les groupes, mais je trouve ça particulier avec ce groupe (où l'on retrouve des adultes). (Catherine)*

Les enseignantes se préoccupent des adultes tant dans l'intérêt de ces derniers que dans celui des jeunes, mais aussi dans leur propre intérêt. Elles reconnaissent que l'arrivée des adultes modifie la dynamique que l'on retrouve habituellement dans un groupe homogène sur le plan de l'âge et que, par conséquent, il devient la responsabilité de tous les membres du groupe de procéder, au besoin, à des ajustements. Les enseignantes interviennent de manière à susciter des prises de conscience sur les façons de se comporter en groupe dans le respect des autres et de l'ouverture aux différences. Tous les

membres du groupe, incluant l'enseignante, doivent accepter de revoir certaines attitudes, certains comportements ou certaines exigences.

Bien que l'enseignante soit l'initiatrice des démarches d'ajustements, elle n'est pas la seule responsable de cette phase du processus, chacune des parties concernées devant se réajuster en vue d'atteindre un nouvel équilibre. Comme nous l'avons vu précédemment, les adultes vivent une déstabilisation profonde à leur arrivée. Ils sont responsables de prendre des moyens pour s'ajuster au contexte et aux personnes de manière à réaliser de la façon la plus satisfaisante les apprentissages prévus au programme. De leur côté, les jeunes ont aussi une responsabilité face à leurs apprentissages et face au climat dans le groupe. Ils sont, par conséquent, des acteurs de premier plan à l'intérieur de ce scénario où ils sont interpellés dès le tout début de la session. Il va de soi que l'enseignante accompagne et supporte ses étudiantes au cours de cette démarche. Pour ce faire, elle est attentive et disponible à ce qui se manifeste en classe ou en supervision. Elle profite de toutes les situations qui se présentent pour intervenir dans le sens d'établir des interactions fructueuses.

Différentes stratégies et activités pédagogiques permettent aux enseignantes de tenir compte de la présence des adultes dans leur groupe. Pour ce faire, les enseignantes interviennent sur la dynamique du groupe et auprès des étudiantes dans la perspective de pouvoir acquérir des habiletés à cohabiter. Le groupe-classe est présenté comme un microcosme reflétant ce qui se vit dans la société. Ce qui se vit dans la classe devient donc une occasion "à chaud" de développer des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif indispensables dans des formations de techniques humaines et en Soins infirmiers, notamment le respect, l'écoute, l'empathie, la confrontation, etc. En tenant compte ouvertement des caractéristiques particulières d'un groupe hétérogène, rapidement en début de session, l'enseignante affiche son intention et sa volonté de contribuer à l'intégration des adultes et de favoriser des interactions entre les jeunes et les adultes.

C'est évident que les jeunes trouvent que les adultes sont "têteux" parce qu'ils posent beaucoup de questions et que les adultes trouvent que les jeunes sont moins sérieux dans leurs études et ont besoin de plus de disci-

*pline. Encore une fois, je trouve qu'il est important de nommer ces ma-
laises pour qu'ils apprennent à vivre avec les différences et à les respec-
ter. (Claire*)*

C'est en développant des " stratégies de transposition des apprentissages " que les pratiques d'intégration prennent tout leur sens. En transposant les attitudes et comportements des étudiantes en classe à des situations professionnelles, celles-ci sont sensibilisées à l'importance de savoir composer avec la diversité des valeurs et des styles de vie autant au plan personnel que professionnel.

J'ai eu une expérience il y a quelques années (avec un groupe hétérogène) et je trouve que c'était très intéressant pour les étudiantes qui ont dû apprendre à vivre entre eux ce que nous leur demandons de vivre dans leur milieu de stage et dans leur futur milieu de travail. C'était une forme d'intégration. Apprendre le respect des différences, des forces et des faiblesses de chacun, de voir ce que chacun peut apporter à l'autre. J'ai fait l'expérience avec quelques groupes de nommer cette caractéristique du groupe en partant, dès le premier cours et je dirais que particulièrement dans un groupe, les étudiantes ont appris à travailler ensemble et à s'apprécier. Elles ont même formé des groupes d'études mixtes à certaines occasions. (Claire)*

Les stratégies de transposition des apprentissages peuvent aussi aborder de manière spécifique le rapport des étudiants avec l'adulte. Bien que l'exemple qui suit ne puisse être transposable dans tous les programmes ou tous les cours, il présente néanmoins un exemple riche et intéressant à plusieurs niveaux.

Cette activité là, je l'ai choisie parce qu'inévitablement, les étudiantes ont à regarder et analyser certains aspects de leur rapport avec les adultes qui étaient autour d'eux quand ils étaient petits, donc le plus souvent il s'agit des parents. Donc, ça peut être une occasion de réconciliation avec des attitudes parentales positives ou négatives.[...] Par cette activité, je crée un espace où je pars du passé, je les ramène au présent et je les projette dans le futur. Je leur dis : " Vas chercher dans ton passé personnel, puis par la suite dans le passé des autres de manière à identifier ton bagage au présent et finalement ce que tu as à développer comme attitude lorsque comme stagiaire tu vas symboliser l'adulte qui agit en présence d'enfants. " (Catherine)*

Sans entrer dans tous les détails, il importe de situer le contexte, la méthode pédagogique utilisée ainsi que les buts visés par cette enseignante. Cette activité se tenait dans le cadre d'un cours sur l'enfant et la santé, visant à développer des attitudes professionnelles appropriées avec des enfants malades dans le cadre de stages ou de leur futur emploi. Pour réaliser cette activité, l'enseignante a proposé une visualisation très structurée tant au niveau du contenu que de la forme : ton de voix, durée, environnement dans la classe, etc. Après cette démarche individuelle les étudiantes ont partagé leurs expériences en petits groupes pré-déterminés par l'enseignante dans le but de favoriser la présence d'au moins un adulte dans chaque groupe. Finalement, une mise en commun a permis à l'enseignante de réaliser qu'elle avait peu de chose à rajouter tant la démarche avait été fructueuse.

[...] Habituellement (après la mise en commun) je leur donne une liste d'attitudes qui vient compléter la leur. Mais cette année, avec ce groupe là, ma liste était superflue tant ils avaient sorti de jus et qu'ils avaient fait le tour de la question, ce qui n'a pas été vrai avec mon autre groupe (plus homogène au niveau de l'âge). (Catherine)*

Cette activité pédagogique a permis aussi bien aux jeunes qu'aux adultes d'échanger sur leurs rapports avec des adultes. De cette manière, en repositionnant au départ chaque étudiante dans son enfance, les différences entre les groupes d'âge ont disparues momentanément et ont pu contribuer à favoriser l'écoute entre les générations et le respect des différences d'expériences qui ne pouvaient être attribuées à l'âge. En vivant une telle expérience, les étudiantes se perçoivent autrement et apprennent davantage à composer avec les différences.

Que ce soit par rapport au développement d'habiletés d'ordre socioaffectif ou dans d'autres situations, les enseignantes reconnaissent l'importance de l'ajustement de leur communication aux deux types d'étudiantes. Reconnaisant partager souvent les mêmes référents que les étudiantes adultes, les enseignantes doivent constamment être conscientes du niveau de connaissances des étudiantes plus jeunes.

C'est sûr que les étudiantes adultes vont réagir bien plus vite lorsque j'apporte un exemple. Quand je dis : “ avez-vous lu le journal hier? ” Ils réagissent bien plus vite, ils font des liens, assez que parfois je suis obligée de m'arrêter et de dire “ bien là, on n'ira pas trop loin ” et de demander aux jeunes “ savez-vous de quoi on parle ? ” (Judith)*

En stage, comme la nature même des apprentissages à réaliser met en évidence les différences entre les étudiantes, les enseignantes y trouvent un terreau fertile pour qu'une réciprocité des démarches d'ajustement se manifeste. C'est souvent dans ce contexte que les enseignantes vont utiliser le plus de stratégies reliées aux caractéristiques individuelles des étudiantes.

Et c'est en stage qu'on remarque la plus grosse différence, parce qu'en stage, les jeunes qui n'ont pas d'expérience de vie n'ont pas côtoyé la mort, la souffrance, la douleur. Ce sont des gens avec qui nous avons énormément de difficulté en stage, au niveau de la communication.[...] les adultes partagent plus de vécu parce qu'ils en ont plus, que veux-tu? (Colette)*

En considérant qu'il soit tout à fait normal que les jeunes aient habituellement moins d'expériences de vie que les adultes, les enseignantes adaptent leur approche et leurs exigences à cette réalité sans pour autant pénaliser l'étudiante plus jeune.

C'est d'arriver à utiliser leur savoir d'expérience et de le confronter à un savoir théorique pour ensuite arrimer ces deux types de savoirs là [...] Là tu les emmènes à sentir et à se connecter, il est alors possible de s'arrimer avec la théorie. (Catherine)*

L'extrait suivant vient illustrer de manière plus concrète une application de ce principe.

C'est intéressant de voir comment les étudiants perçoivent ce contenu avant que je donne la théorie. Par rapport à la maladie de Chron et la colite ulcéreuse, je suis allée demander aux étudiants ce que c'était pour eux. Et ils ont sorti ce que ça représentait pour eux. Il y en a un qui avait une amie qui en avait une, l'autre connaissait une patiente qu'elle avait rencontrée en stage. C'est d'aller chercher ce que les gens connaissent du sujet. Et on s'aperçoit qu'ils ont toutes sortes de connaissances, justes ou injustes. Ça dépend de l'âge aussi. (Colette2)*

Dès le début du stage, certaines enseignantes procèdent à une analyse plus poussée du profil de leurs étudiantes. Elles considèrent que pour être en mesure de varier des activités et des stratégies, il est essentiel d'avoir une connaissance préalable de certaines caractéristiques de chacune des étudiantes aussi bien que du groupe en entier.

[...] On revient toujours à la même chose, c'est l'étude de la clientèle que tu reçois pour choisir tes stratégies d'apprentissage. Je ne démords pas de ça. Oui, l'âge, mais d'où ils viennent et où ils s'en vont. (Colette)*

Cette analyse préalable consiste à réaliser auprès de chacun des étudiantes une identification de leurs acquis, c'est-à-dire connaître leurs expériences antérieures, leurs forces et faiblesses ainsi que leur disposition face à l'apprentissage proposé. Le profil qui se dégage d'une telle évaluation sert à repérer les situations d'apprentissage les plus susceptibles de respecter la capacité d'apprentissage de chacun. L'extrait suivant illustre bien ces étapes dans une activité de stage auprès de jeunes enfants.

[...] Ils s'aperçoivent qu'ils ont des niveaux différents. Je leur dis " vous n'êtes pas sur la même longueur d'ondes au niveau des apprentissages ". Si je prends deux adultes qui ont des enfants et un jeune de 17 ans qui n'a jamais gardé de sa vie! Alors, je fais une cueillette de données concernant le stage auprès d'enfants. " As-tu des frères? " Une me dit " J'ai mon cours de gardienne avertie, de sauveteur de la Croix-Rouge. " Ce sont des critères qui caractérisent mon apprentie. L'autre me dit : " je n'ai ni frère, ni soeur et je n'ai jamais gardé, ni changé de couches! " (Colette)*

Comme on peut le constater, la maturité des étudiants et des étudiantes est un fac-

teur déterminant principalement dans le cadre des stages. Dans le cadre des pratiques d'intégration, la maturité perçue chez les étudiants influence la nature des activités d'apprentissage proposées ainsi que l'encadrement fourni par l'enseignante. Toutefois, l'âge chronologique à lui seul ne constitue plus un critère fiable et satisfaisant pour estimer la capacité d'apprentissage et la maturité des étudiantes. L'enseignante qui adopte des pratiques d'intégration, réalise aussi que les jeunes ne peuvent plus être considérés comme un groupe homogène. Elle devra par conséquent individualiser son approche autant avec les jeunes qu'avec les adultes.

Il y a des étudiantes jeunes qui sont très matures et avec qui je vais aussi loin qu'avec des étudiantes adultes. Je trouve que la question de la maturité joue quand même beaucoup dans ces situations. Il y a des étudiantes qui sont plus matures ou déjà adultes avec lesquelles tu sens que tu as vraiment plus un rôle d'accompagnement à jouer. Tu peux les pousser bien plus loin par rapport aux objectifs tandis que des étudiantes moins matures, tu vas les ramener plus à des questions d'organisation, de nommer les choses, tu vas moins loin. (Colette)*

Une des caractéristiques de cette pratique pédagogique est le fait qu'elle origine d'une considération de l'hétérogénéité sous toutes ses formes. Pour ces enseignantes partageant une logique de responsabilisation face aux apprentissages des étudiantes, la présence des adultes ne fait qu'ajouter une nouvelle dimension à prendre en compte. Elles reconnaissent toutefois qu'il s'agit là d'une donnée ayant beaucoup d'impact sur la dynamique du groupe et sur l'enseignante.

*(Ce qui va l'aider à déterminer et à choisir une méthode pédagogique...)
C'est la clientèle, l'âge, le niveau. J'ai vu des étudiantes venir des grandes villes et d'autres venir de la campagne, c'est différent. La clientèle est hétérogène en partant. Prenons d'autres paramètres que l'âge : les grosses familles, les petites familles, la culture des gens, l'alimentation, il y a toutes sortes de choses qui entrent en ligne de compte. Mais je reviens toujours à dire que mon Dieu qu'il faut être solide pour choisir une méthode pédagogique. Il faut être solide dans ses connaissances. (Colette2*)*

Appliquée aux activités de stage, la différenciation pédagogique permet aux étudiantes de relever des défis à leur mesure et donc d'avoir plus de chance de maintenir leur

motivation. Elle implique que l'enseignante cible les procédures sous-jacentes aux différentes activités. Il est ainsi possible que les étudiantes développent des habiletés et des compétences comparables, même si la nature et le contexte des activités de stage sont, en apparence, fort différents. Dans cette situation, l'enseignante développe une stratégie d'arrimage, comme l'illustre l'extrait qui suit.

[...]Le jeune de 17-18 ans lui, il n'a pas pensé à ses problèmes. Il n'est pas capable de faire une activité de résolution de problèmes par rapport à ses propres problèmes à lui. Là, il faut que tu commences à leur en faire, leur faire conscientiser leurs problèmes personnels pour les emmener au Processus de Résolution de Problèmes (PRP) qui est notre activité centrale.[...] Un jeune, je vais m'asseoir avec et lui faire faire un exercice en disant " Aujourd'hui as-tu un problème? " Parfois ils me disent " je n'ai pas d'argent et je dois faire mon épicerie ". Je leur dis " parfait, fais-moi une résolution de problème ". Je les fais conscientiser tout le PRP, après ça on fait un transfert aux personnes qu'il rencontre en stage. (Colette)*

L'arrimage est, comme l'a illustré l'extrait précédent, une démarche consciente et délibérée, complexe, exigeant du temps et de la préparation, mais sa flexibilité contribue à favoriser la résonance des apprentissages chez l'ensemble des étudiantes, qu'elles soient jeunes ou adultes. Il s'agit là d'une caractéristique importante de ce type de pratiques. En effet, faire en sorte de favoriser la résonance aussi bien chez les jeunes que chez les adultes nécessite beaucoup de vigilance et de sensibilité de la part de l'enseignante. Comme l'ont exprimé plusieurs enseignantes, le fait de partager plus de référents avec les étudiantes adultes qu'avec les étudiantes jeunes avantage les adultes en multipliant les occasions de résonance. Autrement dit, lorsque l'enseignante illustre ses propos d'exemples, suscite le partage d'expérience en lien avec le contenu, expose le transfert possible d'un apprentissage dans un milieu professionnel, etc. l'étudiante adulte risque davantage de trouver un écho à son expérience, d'où la résonance. Dans ce contexte, favoriser la résonance chez les jeunes aussi oblige l'enseignante à élargir son éventail de stratégies.

Moi, je trouve que ce qu'il faut faire dans nos stratégies pédagogiques, c'est qu'il faudrait faire passer les forces et les limites, les avantages et les désavantages reliés à chaque groupe d'âge, comme on le fait avec de

jeunes enfants. Un petit de 18 mois dont la mère vient d'accoucher d'un deuxième a souvent envie de revenir bébé parce qu'il a l'impression qu'il a plus d'avantages ainsi. Mais le jour où tu lui prouves qu'il y a plein d'avantages à avoir 18 mois, à aller à la garderie et de faire plein de choses, être autonome et vivre, ça devient différent. (Catherine)*

Les exemples de pratiques d'intégration que nous venons de suivre consistent à travailler dans le sens d'une différenciation pédagogique. Toutefois, devant les exigences accrues d'une telle tâche en groupe, les enseignantes vont privilégier un contexte pédagogique où le ratio enseignant-élève est plus faible et où les relations pédagogiques sont plus individualisées pour réaliser de telles pratiques. Lorsqu'elles se retrouvent en face d'une classe, ces mêmes enseignantes vont souvent demeurer fidèles à une certaine logique de responsabilisation, malgré le nombre d'étudiantes jugé trop important. D'une certaine manière, certaines vont contourner les différences entre les étudiantes pour se concentrer sur la recherche de stratégies qui les rejoignent toutes. Ce type de stratégie vise à utiliser un dénominateur commun entre les clientèles pour capter leur attention et leur intérêt malgré les différences de maturité et d'expérience face à un contenu spécifique. Se basant sur les ressemblances qui peuvent exister entre les étudiantes jeunes et adultes, les stratégies *cohésives* permettent l'expérimentation d'une convergence entre les étudiantes et favorisent ainsi le développement d'une cohabitation fructueuse.

*Et là, pour aller les chercher, la façon, c'est de raconter des histoires vé-
cues, des cas concrets et là je vais les accrocher les deux groupes d'âge
[...] Ce que je fais aussi depuis trois ans, c'est de leur faire conscientiser
les apprentissages en ayant des témoignages de gens qui ont vécu ce dont
j'ai parlé en cours. Là, je vais chercher les deux types de clientèles bien
facilement [...] (Colette*)*

Que ce soit par le biais d'une différenciation des activités et des stratégies d'apprentissage ou par la recherche de stratégies cohésives, les enseignantes indiquent leur préoccupation de rejoindre toutes les étudiantes de leur groupe, quel que soit leur âge. Il n'est pas question ici de traitement particulier *a priori* pour l'ensemble des adultes dans le cadre des cours ou des stages. En adoptant des pratiques d'intégration, les enseignantes fournissent des efforts pour composer avec la différence entre les étudiantes, peu importe

leur âge. Leur démarche témoigne d'une sensibilité à la dynamique du groupe et à ses fluctuations.

3.3.2 L'impact : interactions fructueuses

En adoptant des pratiques d'intégration, les enseignantes souhaitent que jeunes et adultes puissent vivre ensemble dans un groupe et partager des expériences leur permettant de réaliser des apprentissages dans un contexte stimulant. Lorsqu'une logique de responsabilisation est partagée entre les étudiantes et l'enseignante face à l'insertion des adultes, des interactions fructueuses semblent envisageables. On reconnaît que les adultes ne peuvent dissimuler leurs expériences antérieures pas plus que les jeunes ne peuvent démontrer la maturité socioaffective d'un adulte accompli. On en vient donc à admettre chez "l'autre" une manière de penser ou d'agir qui est différente de celle qu'on adopte soi-même. À cette phase du processus, il ne s'agit pas seulement de tolérance vis-à-vis "l'autre", mais d'accepter d'être déstabilisé par cet "autre". Une expérience de déstabilisation d'où chacun peut sortir gagnant. Une déstabilisation qui a un sens, qui est nommée, reconnue et qui permet de contacter de nouvelles dimensions de sa personne dans le plus grand respect de chacun. Cette situation peut même devenir une expérience riche tant pour les enseignantes que pour les étudiantes.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, les étudiantes qui ont participé à la recherche n'ont pas nécessairement eu de contacts avec les six enseignantes qui ont collaboré à la recherche. De plus, dans les faits, très peu d'étudiantes interviewées ont été en contact avec des pratiques d'intégration. Cependant, celles qui l'ont été apprécient encore, deux ans plus tard, ses effets sur la qualité des interactions entre les membres du groupe.

[...] Il n'y a personne qui a ri des autres. S'il y avait des personnes qui avaient vécu des choses difficiles ou qui pleuraient[...] personne n'a ri des autres. Tout le monde a passé à tour de rôle et après ça, ça a vraiment créé un climat d'appartenance et d'intimité entre les gens. Là tu pouvais comprendre. Il y en a que tu te disais, " il me semble que je ne lui aime

pas la face ”[...] mais quand tu as compris ce qu’il y avait en arrière, tu changeais ton fusil d’épaule[...]. Mais s’il avait fallu que les plus jeunes rient des plus vieux qui avaient parlé en premier, cela aurait mis le froid et ça aurait été final. On aurait pas voulu s’ouvrir à eux autres, mais ils nous ont acceptés et ça été la même chose pour nous autres et après, c’est vrai que ça a créé un très beau climat! (Diane, une adulte)

Même si cette activité s'est déroulée à leur première session et qu'elles sont maintenant des finissantes, c'est une expérience très positive dans leur formation. À tel point qu'elles attribuent la qualité du climat positif qui perdure dans leur groupe de base à cette activité initiée par un enseignant en formation générale. (C'est-à-dire dans le cadre d'un cours obligatoire du programme, mais non spécifique à la discipline. On parle dorénavant de formation spécifique et de formation générale : propre commune ou complémentaire, pour désigner les différents types de cours à l'intérieur d'un même programme). Même que des étudiants et des étudiantes des autres groupes de base du même programme reconnaissent les envier. Ce qu'ils envient surtout, c'est leur habileté à se parler et à se respecter entre jeunes et adultes, leur ouverture à apprendre à composer avec les différences de chacun sans nier leurs besoins et leurs particularités.

J'entends souvent parler de leur groupe, ils nous expliquent que dans le cadre d'un cours, ça les a rapprochés beaucoup et je pense qu'à partir de ce moment-là, ça a beaucoup unifié la classe. (Jasmine)

Les étudiantes manifestent leur étonnement lorsque l'enseignante les informe de son intention d'aborder de manière spécifique la cohabitation des jeunes et des adultes. Leur réaction illustre bien que les étudiantes sont peu habituées à rencontrer ce genre de pratiques pédagogiques.

[...] J'ai fait référence à toutes les questions posées par l'activité et par la recherche. Là leur réaction était “ Hein, tu t'occupes de ça, le fait qu'il y ait des gens qui n'ont pas le même âge dans la classe? ” J'ai répondu “ oui, c'est seulement aujourd'hui que je vous le dis, je vous l'actualise, mais ça n'est pas nouveau ”. Ce fut une première réaction étonnée que j'aie cette préoccupation et j'ai senti que ça avait collé lorsque j'ai fait un lien avec leur profession. “ C'est comme toi quand tu auras à travailler avec des groupes multi-âge. Il est possible que tu aies alors des objectifs et

que tu décides de le dire aux enfants! ” J'ai senti que ça les avait apaisés et ils ont embarqué. (Catherine)*

Comme on peut le voir de nouveau dans cet exemple, le fait d'établir des liens entre la situation vécue en classe et celle du milieu de travail permet aux étudiantes de se faire des représentations claires de la situation à venir, ce qui les motive davantage à s'investir dans le présent et à s'engager dans leur démarche d'apprentissage.

Les enseignantes tirent aussi profit des pratiques d'intégration. Dans la mesure où elles favorisent la dynamique du groupe face aux apprentissages, leur intérêt et leur motivation sont souvent plus manifestes que lorsqu'il y a des tensions dans le groupe. En adoptant des stratégies cohésives, une enseignante affirme parvenir à créer un esprit de groupe où les différences d'âge ne constituent plus un obstacle ou une limite.

Quand ils sortent du cours et qu'ils disent : “ on as-tu appris aujourd'hui! ” Ça c'est ma récompense! Là tu as ta paye! Tu avais des objectifs d'agrandir le savoir et d'être interactif, voilà! (Colette2)*

3.3.3 Les exigences des pratiques d'intégration

Bien que les résultats obtenus par de telles pratiques pédagogiques aient satisfait les enseignantes et même si ce genre de pratiques est en accord avec leurs croyances professionnelles et ce qu'elles sont comme personnes, ce type de pratique est impopulaire. Dans la conjoncture actuelle, les professeurs sont débordés par les diverses sollicitations des départements, de leur collègue ou même du ministère : différents programmes sont en révision ou en évaluation, on tente d'implanter de nouvelles structures pour respecter l'esprit de la réforme de l'enseignement collégial, etc. Outre la conjoncture, plusieurs facteurs influencent l'adoption de pratiques d'intégration. Certains éléments pèsent si lourd dans la balance que même des enseignantes, qui d'emblée, s'inscrivent dans une logique de responsabilisation, se retrouvent à choisir des pratiques de non-intervention. En fait, pour plusieurs, ce sont les différents types d'exigences reliées à

ces pratiques qui contribuent à leur impopularité. Ces exigences sont principalement de deux types : pédagogiques et relationnelles.

Les exigences pédagogiques

Enseigner dans la perspective de l'intégration comporte des exigences pédagogiques accrues à plusieurs niveaux, qui obligent l'enseignante à fournir des efforts supplémentaires.

Dans les groupes hétérogènes, c'est plus un défi de les rejoindre tous. [...]C'est plus de travail avec les groupes hétérogènes, mais ça peut être plus stimulant. (Claire)*

Les efforts supplémentaires concernent tout ce qu'une enseignante doit initier et proposer pour gérer adéquatement l'hétérogénéité. Même si ces tâches et ces préoccupations peuvent paraître une charge supplémentaire au premier abord, elles n'en constituent pas moins une situation tonique pour certaines. De fait, la présence des adultes dans un groupe semble jouer un rôle de stimulant professionnel lorsque certaines conditions sont en place.

Je les trouve plus stimulants, parce que parfois, ils me forcent à me remettre en question, ça peut être comme prof dans certaines situations, mais aussi comme femme[...]. Ils nous forcent à avancer dans notre pédagogie, ils nous stimulent plus, ils nous forcent à nous repositionner et parfois c'est pas évident.[...] Ils nous incitent à aller plus en profondeur. (Marie-Claire)*

Consacrer du temps et de l'énergie à cette tâche est possible surtout lorsque le contenu du cours à donner est maîtrisé. Au plan pédagogique, la charge de travail est accrue, car les modifications et les ajustements requis nécessitent une appropriation du programme de formation et des objectifs terminaux. Dans la mesure où une enseignante veut proposer des activités différentes à des étudiantes ayant des compétences différentes

en vue de l'atteinte d'un même objectif, elle initie une analyse mentale fort complexe impliquant la comparaison et l'évaluation de plusieurs paramètres du programme. Par exemple, l'enseignante doit être en mesure de reconnaître que tel étudiant a développé une compétence au seuil minimal, alors que l'autre pas du tout et le dernier la maîtrise, et qu'en plus, ils ont été exposés à des activités d'apprentissage fort différentes.

Quand on a l'expérience et qu'on maîtrise le contenu, c'est plus facile que pour une jeune prof. Je l'ai vu avec une jeune prof dans la vingtaine qui était plus jeune que des étudiantes; elle était préoccupée de beaucoup d'autres aspects que son enseignement. (Colette)*

Dans cette perspective, des enseignantes considèrent qu'il est encore plus exigeant pour une jeune enseignante (au niveau de l'expérience et de l'âge chronologique) d'enseigner à des groupes hétérogènes que pour une enseignante expérimentée. Une jeune enseignante devant composer avec des nombreux paramètres risque d'opter davantage pour les pratiques de non-intervention, car elle se retrouve face à une logique de priorisation. Il est important de noter ici qu'il est question d'exigences reliées à la situation qui ne présument en rien du niveau de capacité d'une jeune enseignante.

Une jeune prof qui commence va avoir de la misère avec les adultes. Quand j'ai commencé, j'avais 20 ans et quand j'entrais dans la classe et que j'avais 5-6 personnes de plus de 25 ans, j'étais très anxieuse et très insécure par rapport à mes connaissances, mon comportement, mon langage; tout ce que j'étais comme image d'enseignante, car j'étais plus jeune qu'eux. (Colette)*

Pour proposer des ajustements aux activités d'apprentissage envisagées, une maîtrise de l'ensemble du programme de formation est un atout. Il s'agit là d'une connaissance spécifique de la logique de la séquence des cours, de leurs contenus respectifs aussi bien que des objectifs visés et des compétences à acquérir à l'intérieur de chacun des cours. Cette appropriation fournit aux enseignantes une base qu'elles jugent nécessaires pour innover et varier leurs stratégies tout en s'assurant qu'elles favorisent l'acquisition des compétences attendues. De plus, la centration sur les objectifs terminaux du programme permet à l'enseignante d'envisager plusieurs niveaux possibles d'atteinte de ces objectifs tout en reconnaissant que le plus bas niveau peut tout de même satisfaire les exigences de la formation. Dans ce contexte, certains adultes, forts d'une expérience de vie plus longue et plus variée, ont la possibilité de se dépasser et d'atteindre le même objectif que des étudiantes plus jeunes, mais à un niveau de complexité supérieur. Voici ce qu'en dit une enseignante :

En stage, [...] ils aiment ça parce que je respecte leur niveau et les étudiantes sont très contents de cette façon de procéder. [...] Ça va très bien, je respecte leur capacité d'apprentissage. L'adulte ne niaise pas ; autrement dit, il est sûr d'apprendre et d'avancer, il ne stagnera pas, parce que j'en ai d'autres qui ne suivent pas. Ça n'est pas facile parce que je travaille à des niveaux différents. Une jeune prof n'est pas capable de faire ça. Ça prend un certain niveau d'expérience pour cibler tout ça et évaluer. Pour évaluer, j'ai des objectifs qui sont communs, mais il y a des niveaux d'atteinte qui sont différents, je le cote. En stage, ça demande à l'enseignante de s'asseoir avant de partir, de prendre son plan de cours et regarder les objectifs et de se dire qu'ils vont les atteindre, mais à des niveaux différents. (Colette)*

À cause de ces éléments, le nombre d'étudiantes dans un groupe devient un facteur déterminant pour choisir les pratiques d'intégration. Dans la mesure où les enseignantes désirent réaliser des pratiques d'intégration et se disent en accord avec la logique de responsabilisation qui les sous-tend, elles vont souvent préférer le contexte de la supervision directe des stages et des encadrements de stage, aux cours réguliers. Devant un groupe de 25 ou 30 étudiantes, les exigences accrues pèsent plus lourd. Certaines vont alors se rabattre sur les pratiques de non-intervention en privilégiant l'encadrement individuel comme mesure pour favoriser l'intégration des adultes.

Au plan pédagogique, les pratiques d'intégration exigent des enseignantes qu'elles acceptent de composer avec l'inconnu, de ne pas tout prévoir ou contrôler. Bien que cet aspect englobe aussi une dimension relationnelle, nous nous contenterons pour l'instant de l'aspect pédagogique. L'improvisation dans l'enseignement est de plus en plus reconnu comme un aspect essentiel à développer dans la mesure où une démarche centrée sur l'apprentissage est envisagée. Par improvisation on entend la capacité de composer avec différents contenus ou diverses données apportées par les étudiants de manière à s'ajuster le plus possible aux représentations déjà existantes. Cette ouverture à l'imprévu ne présume pas pour autant de la rigueur démontrée dans la préparation d'un cours ou le fait de le donner. Au contraire, il semble qu'il est souhaitable de planifier l'imprévu, comme en témoignent ces enseignantes.

Je n'étais pas certaine si je ferais la correction du questionnaire, parce que je me suis dit qu'ils trouveraient ça peut-être un peu lourd après la démarche. En même temps, tu vois, c'est un ensemble de facteurs qui m'ont amené à dire " faisons-le maintenant ". De plus, je ne savais pas combien de temps ça prendrait, le retour en grand groupe, et je me suis dit : s'ils ont besoin d'espace affectif, il faut que j'aie du temps. (Catherine)*

En planifiant sa démarche de cours avec souplesse et en intégrant différentes possibilités, l'enseignante ne se trouve pas démunie si elle doit procéder à des changements à l'intérieur de son cours.

Peut-être que ça demande d'être sécurisée, parce que, surtout, quand on aborde un phénomène comme la question du respect entre les jeunes et les adultes, ça peut amener des interventions avec lesquelles on va devoir composer et ça suppose qu'on est à l'aise d'improviser à partir de ces réactions. (Claire2)*

Pour acquérir la sécurité dont cette enseignante parlait, certaines ont fait allusion à l'expérience acquise au fil des ans. Toutefois, leurs points de vue se caractérisent par une bonne connaissance, et, dans certains cas, par une formation spécifique en pédagogie en plus de leur formation spécialisée ainsi que par une pratique que l'on pourrait qualifier de réflexive. Par pratique réflexive, on désigne la pratique d'une enseignante qui procède à une activité de réflexion, d'analyse et de verbalisation de son comportement professionnel à partir de données métacognitives.

Je les fais parler sur ce qu'ils savent de la schizophrénie, ce que ça évoque en terme de pensées et en terme de ressenti. J'essaye d'aller chercher leur propre savoir par rapport à ce sujet.[...] Moi, je vois ça comme étant intéressant pour créer de l'intérêt à nommer des savoirs, parce que je trouve que, quand on ne nomme pas ce qu'on sait déjà, souvent on attend de recevoir ce qui va venir confirmer ou infirmer ce qu'on pense savoir. Alors que, quand on a l'opportunité de s'en dégager en le nommant, peut-être qu'on est plus réceptif parce qu'on a sorti ce qu'on savait.[...]C'est un peu la théorie de Jonnaert qui dit que le savoir que j'ai, s'il n'est pas nommé, bloque l'acquisition du nouveau savoir et que c'est important dans une démarche d'apprentissage de nommer le savoir de l'élève, de l'amener à nommer son propre savoir pour que ce savoir ne fasse pas obstacle au nouveau savoir. (Claire 2)*

La connaissance et l'examen approfondi de cette théorie influence l'enseignante dans sa pratique pédagogique. Elle tente, dans la mesure du possible, de tenir compte de cette donnée chaque fois qu'elle aborde un nouveau contenu ou qu'elle rencontre un nouveau groupe. Bien que les méthodes utilisées puissent varier, elles visent toujours à favoriser l'ouverture face à de nouveaux savoirs.

On a des valeurs et des croyances en pédagogie, comme on en a en d'autres choses [...] La pédagogie, c'est pas juste d'aller étudier une liste de méthodes pédagogiques [...] Je pense qu'il faut partir de ce qu'on est soi, de se connaître soi. Moi j'ai dû faire des insight, dans le sens de savoir comment moi j'apprends. Comment j'apprends et comment je vais transmettre aussi ce que sais, mes connaissances. Après avoir défini comment moi j'étais à l'aise dans mon apprentissage, je vais peut-être être à l'aise pour le transmettre. Mais ça s'apprend... c'est pas des recettes! (Colette2)*

Posséder une formation ou des compétences en pédagogie, c'est bien plus que

connaître des méthodes pédagogiques. C'est pour certaines avoir amorcé une démarche d'analyse et de réflexion concernant son style d'apprenant, ses valeurs et ses croyances implicites de manière à faire des choix plus conscients, éclairés et cohérents et à agir en conséquence le plus possible.

Un autre facteur influence les enseignantes, il s'agit du nombre d'étudiantes adultes (visibles) dans leur classe. Le nombre d'adultes dans les groupes semble un facteur encore plus déterminant en l'absence de programme départemental d'encadrement comportant un volet spécifique pour les adultes. Lorsqu'un tel programme existe, il centralise certaines activités d'information et de sensibilisation qui peuvent dégager chacun des enseignants d'une partie de la surcharge attribuée à l'investissement que les enseignantes doivent fournir. Il ne saurait cependant s'y substituer. La présence d'un tel programme contribue à la reconnaissance officielle de la réalité de la mixité d'âge ainsi qu'aux échanges et au partage d'information et d'expériences entre enseignantes. Toutefois, la réalisation et la coordination d'un programme d'encadrement à l'échelle d'un département demandent des ressources (dégagement d'une portion de tâche d'enseignement) qui sont de plus en plus rares dans les collèges. Comme on le constate, les administrations des collèges, par leur silence sur la question, semblent favoriser davantage des pratiques de non-intervention face à la mixité d'âge. Pour revenir à la question du nombre, il semble y avoir un nombre spécifique à chaque enseignante en deçà duquel on estime, dans la conjoncture actuelle moins nécessaire d'intervenir ouvertement sur la situation, et au delà duquel on a l'impression qu'il faut intervenir. Lorsque le nombre est jugé insuffisamment important pour justifier l'élaboration de stratégie adaptée à la situation, il n'en demeure pas moins que les enseignantes ayant une logique de responsabilisation tentent par différents moyens de favoriser les apprentissages du plus grand nombre d'étudiantes en se référant à leurs connaissances antérieures sur le sujet. De cette façon, jeunes et moins jeunes peuvent exprimer leurs différences dans un contexte où celles-ci servent à l'ensemble des étudiantes, sans égard à leur âge.

Les exigences relationnelles

À un autre niveau, les pratiques d'intégration exigent aussi des enseignantes qu'elles possèdent des habiletés relationnelles significatives, de manière à ce qu'elles puissent les utiliser régulièrement dans diverses circonstances, aussi bien pour susciter la participation des adultes que pour intervenir lorsqu'il y a une charge émotive importante dans le groupe.

Je te dirais que ce qui est exigeant pour le prof, et ça n'est pas n'importe quel prof qui peut faire ça en terme de confiance en lui-même, c'est au niveau des habiletés socioaffectives. Tu ne sais jamais ce qui va sortir! Moi, j'ai vu des années où ce fut assez "soft", mais cette année, ce fut pas mal plus difficile au niveau de la charge affective.[...] Il y avait des colères qui sortaient, des "nommés" qui se disaient par rapport à la mère, par rapport au père. C'était lourd! (Catherine)*

L'exigence se manifeste à plusieurs niveaux. Premièrement, il est facile d'envisager qu'au plan pédagogique, ce type de démarche oblige l'enseignante à être très empathique avec l'étudiante ou les étudiantes qui expriment de tels contenus, de manière à ce qu'elles puissent à tout le moins avoir l'impression d'avoir bouclé la boucle avant de quitter la classe. D'autre part, l'enseignante ne saurait négliger le reste de son groupe, ni les apprentissages à réaliser; cette situation requiert beaucoup de maîtrise des contenus et des savoirs-faire. Même au plan pédagogique, ce type d'activité pédagogique demande une grande capacité d'adaptation pour être en mesure de modifier sa planification à pied levé et de proposer des activités qui n'étaient pas prévues. Comme on peut le voir, la frontière entre la dimension pédagogique et la dimension relationnelle est parfois bien ténue. Deuxièmement, c'est au plan personnel que ces activités deviennent exigeantes. En effet, intervenir sur des contenus comme ceux illustrés dans l'extrait précédent ou même sur des aspects qui, en principe, semblent moins chargés au plan affectif nécessite beaucoup d'énergie de la part de l'enseignante. Une énergie, qui varie selon les moments de la journée, de la semaine ou de l'année. L'extrait suivant illustre bien les différents types d'exigences au plan relationnel. Nous parlant d'une méthode pédagogique cohésive qu'elle juge extraordinaire, laquelle consiste à inviter une personne à témoigner de divers aspects de sa situation de santé, une enseignante nous explique la réaction de l'invitée de même que celles des étudiantes.

[...] C'est sûr qu'on ne peut pas avoir une personne qui souffre de toutes les maladies que je veux aborder, malgré que je t'avoue que je suis agréablement surprise; j'en ai une pour le cancer du sein, le sida, probablement quelqu'un pour une colostomie et pour le cancer de la peau.[...] Je vais te dire, tu aurais dû voir les étudiantes quand la dame dont je te parlais avec son cancer du sein a ouvert son chemisier pour leur montrer! Les étudiantes ont été, ouf!!! Mais il y a des dangers aussi, parce qu'il faut que tu les ramasses. Je me rappelle qu'elle leur avait montré à deux heures et à quatre heures je l'avais remercié.[...] Cette fois-là, après qu'elle soit partie, je suis sortie d'ici à 6 h parce qu'il a fallu que je ramasse les étudiantes. Il a fallu que je les ramasse émotivement, dans leur contenu théorique. C'est pas juste un savoir, un point c'est tout! Mais pour un prof, c'est le summum, comprends-tu? (Colette 2)*

Cette situation met en évidence la difficulté de prévoir exactement ce qui va se passer et comment ça sera intégré lorsqu'on adopte des pratiques de ce genre. On sent toutefois clairement que l'énergie requise pour faire face à cet imprévu est largement compensée par la satisfaction ressentie par l'enseignante. Selon elle, les étudiantes ont réalisé des apprentissages à différents niveaux mais qui, tous à leur façon, sont nécessaires pour acquérir les compétences de cette profession. Cette activité a interpellé les étudiantes en proposant les ponts requis pour que la théorie prenne tout son sens.

Adopter de telles pratiques pédagogiques suppose aussi que l'enseignante possède une bonne capacité à gérer son stress. Malgré leur expérience, des enseignantes reconnaissent que ce type de stratégie ouvre la porte à des situations potentiellement difficiles à gérer au plan affectif. Cette situation est souvent génératrice de stress comme l'exprime cette enseignante.

Je suis toujours un peu prise de court, même si à chaque fois, je me dis que je ne le serai pas, je le suis! C'est surtout lorsque des étudiantes de mon groupe qui vivent elles-mêmes ce que j'enseigne, ou bien c'est leur père, leur mère qui le vit. Ça, je ne peux pas le savoir avant. Ça, c'est l'inconnu dans cette approche. Je vais te l'avouer, ça, c'est la partie la plus difficile de gérer cet inconnu-là. Je suis toujours un peu sur le stress. Il y a une étudiante qui m'a dit la semaine dernière : “ moi, la chimio, j'ai eu ça, je les ai perdus mes cheveux, l'alopécie j'ai vécu ça ”. Là, tu ravales, elle est devant toi et il faut que tu ravales parce que tu te dis, il faut que je le

*gère, mais tu regardes le reste de la classe qui réagissent en se disant :
“ qu'est-ce qu'on fait avec ça? ”. Ça n'est pas facile. (Colette2*)*

Ça n'est pas facile, d'autant plus que l'enseignante est interpellée directement par ce genre de situation à ses propres expériences et ses propres émotions à gérer. Par conséquent, l'état initial de l'enseignante avant le cours influencera son aisance à d'intervenir face à de telles situations.

Les étudiantes se démontrent sensibles à la relation que l'enseignante va établir avec le groupe et les individus, comme en témoigne l'extrait suivant d'un étudiant ayant déjà fréquenté un collège où les adultes composaient près de la moitié du groupe.

Les enseignantes étaient vraiment à l'aise avec des personnes qui étaient presque aussi vieilles qu'eux.[...] Ici, il n'y a jamais d'interactions qui surviennent dans les cours, je ne sais pas peut-être que ces profs sont habitués d'avoir des jeunes avec eux, donc ils ne sont pas portés à échanger, ils donnent leur matière et ça finit là. Moi, j'ai connu le contraire.[...] C'était vraiment des échanges, la matière était donnée très différemment. [...] On dirait que quand tout le monde laisse son petit grain de sel qui est tout le temps à propos, la compréhension de tout le monde est meilleure.[...] C'est comme si c'était plus intégré. Moi, j'ai l'impression que c'était plus facile, moins pénible, j'ai le sentiment que c'était moins long. (Jean)

Établir une relation avec un groupe d'étudiantes provenant du secondaire, leur enseigner, exige d'autres habiletés que celles requises dans un groupe homogène d'adultes. Lorsque les deux groupes d'âge cohabitent, les propos des étudiantes nous laissent croire que plusieurs enseignantes évitent de s'exposer au plan relationnel, même lorsque la situation ou même le contenu des cours l'exigeraient. Il est important ici de mettre en évidence le fait que ce sont des étudiantes adultes ou des enseignantes qui ont fait ces observations. Par conséquent, il est possible que des enseignantes ne s'exposent pas plus au plan relationnel avec des étudiants jeunes qu'avec des étudiants adultes. Comme les jeunes ont encore moins de mots que les adultes pour décrire leurs réactions socioaffectives et celles des autres, il est probable qu'ils sont moins menaçants pour l'enseignante à ce chapitre que peuvent l'être des étudiantes adultes. Ce qu'on peut retenir, c'est que la

mixité d'âge dans un groupe modifie la dynamique relationnelle à laquelle certaines enseignantes étaient habituées et qu'il est difficile pour certaines de composer avec cette nouvelle situation, alors que d'autres y voient une occasion d'expérimenter de nouvelles façons de faire et d'être.

Comme nous venons de le présenter, il existe un autre type de pratique que les pratiques de non-intervention, il s'agit des pratiques d'intégration. Ces pratiques s'appuient sur une logique dite de responsabilisation qui vient fournir à l'enseignante un tout autre cadre de référence pour agir dans cette situation. La présence de ces cas marginaux permet de donner de la perspective et du relief aux pratiques de non-intervention. De plus, comme il s'agit d'une logique qui engendre des actions conscientes et des choix délibérés, les enseignantes qui ont développé de telles pratiques peuvent plus facilement les décrire et les analyser par le fait même. Elles peuvent définir les difficultés qui y sont rattachées dans le contexte actuel et en préciser les exigences.

Maintenant que nous pouvons distinguer au moins deux types de pratiques pédagogiques avec des groupes à mixité d'âge, il sera plus facile de préciser des objets de recherche plus spécifiques. Par exemple, il serait intéressant de documenter davantage ce type de pratiques auprès des enseignantes et des étudiantes de manière à dégager un portrait plus complet de la situation. Dans la mesure où il est possible de nommer, ne serait-ce que provisoirement, et de découvrir certaines pratiques pédagogiques face à la mixité d'âge, il sera plus facile de les analyser, de les comparer et de les modifier au besoin. Nous croyons que notre contribution se situe particulièrement à ce niveau. Distinguer les pratiques de non-intervention des pratiques d'intégration en partant de la logique qui anime les enseignantes face à l'hétérogénéité permet de clarifier, un tant soit peu, une réalité en quelque sorte occultée.

Les particularités et les spécifications des pratiques d'intégration nous ont forcé à voir dans ce phénomène des cas marginaux dans le cadre de cette recherche. Nous sommes actuellement en mesure d'affirmer qu'il existe au moins deux grands types de pratiques pédagogiques face à ces groupes. En analysant les caractéristiques de chaque

type de pratique, on peut soulever de nouvelles questions ancrées dans cette nouvelle réalité.

3.4 MIEUX CONNAÎTRE POUR MIEUX INTERVENIR : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Que savons-nous maintenant à la fin de cette analyse? Quelles pistes sont les plus pertinentes à suivre dans l'état actuel de la situation?

Il ressort nettement des résultats de l'analyse que les étudiantes, jeunes et adultes, n'apprécient pas les pratiques de non-intervention. Elles veulent une pédagogie qui tienne compte de l'hétérogénéité, qui la reconnaisse. Elles souhaitent que les établissements et plus particulièrement les enseignantes reconnaissent les différences entre elles, qu'elles les préparent à faire face à ces différences en leur apprenant à les apprivoiser et même, à les dépasser. En raison de leur choix professionnel, les étudiantes de TTS, de SI, de TES et de TESH sont particulièrement intéressées et préoccupées par la nature et la qualité de leurs relations interpersonnelles. Cependant, malgré cet intérêt, plusieurs sont déçues, frustrées et même amères de certaines expériences en groupe hétérogène. Ces malaises sont attribués en partie aux enseignantes qui n'interviennent pas et aux particularités de l'autre groupe d'âge. Bien plus que la dimension cognitive, c'est la dimension affective qui les préoccupe et qui, de fait, occupe l'espace et l'énergie.

C'est à la lumière du point de vue des étudiantes que nous avons tenté de découvrir les pratiques pédagogiques les plus susceptibles de gérer l'hétérogénéité sans faire de laissés-pour-compte. C'est aussi en s'imprégnant du phénomène de non-intervention et de la présence, malgré tout, de pratiques d'intégration que nous avons pu préciser les aspects majeurs sur lesquels une approche pédagogique devrait reposer. Il est ressorti de cette démarche cinq grandes difficultés : *une difficulté au niveau des attitudes entre les étudiantes, une difficulté exacerbée par le travail en équipe, des frustrations liées au fait que les enseignantes semblent ignorer la présence des adultes dans certains cas, des malaises liés à des acquis antérieurs et des rythmes différents, mais non considérés et finalement des difficultés de part et d'autre à accepter " l'autre " et ses différences.*

Ces cinq difficultés ont guidé notre recherche de pistes d'interventions appropriées, de manière à être ancrées dans la réalité des étudiantes et des enseignantes

collaboratrices. De cette démarche, nous avons retenu cinq grandes orientations ou approches pédagogiques susceptibles de guider la prise en compte de la dynamique des groupes hétérogènes :

- le développement d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif;
- l'apprentissage coopératif;
- la pédagogie différenciée;
- le modèle des niveaux d'autonomie d'apprentissage;
- la pédagogie interculturelle.

Ces approches sont abordées sommairement eu égard à l'intérêt que chacune présente pour pallier aux difficultés rencontrées et dans la perspective de s'ouvrir à de nouveaux types de rapports entre les générations.

3.4.1 Intervenir au niveau du développement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

De plus en plus, les chercheurs et les enseignantes reconnaissent l'importance de la dimension affective comme une composante fondamentale du processus d'apprentissage (Lafortune, 1990, 1992; Lafortune et St-Pierre, 1996).

Chez les étudiantes rencontrées en entrevue, les jeunes aussi bien que les adultes, ont ressenti, plus ou moins fréquemment selon les cas, des malaises et de l'inconfort en classe et dans la réalisation de leurs travaux. Ces malaises ont nui à leurs apprentissages, même ceux de type cognitifs. Cependant, il est troublant de constater à quel point les apprentissages du domaine affectif, pourtant prévus dans ces programmes terminaux, sont peu intégrés par les étudiantes. Le phénomène des pratiques de non-intervention est particulièrement questionnant à ce chapitre. Alors qu'on s'attend à ce que ces étudiants aient développé des habiletés professionnelles, notamment au niveau de la communication, de la résolution de problèmes, du travail en équipe et de l'engagement, leurs propos illustrent, au contraire, des difficultés importantes à tous ces niveaux. Leurs propos

mettent aussi en évidence le fait qu'elles ne perçoivent pas cheminer dans l'atteinte de ces compétences. Mais leur a-t-on enseigné comment développer ces habiletés professionnelles, y a-t-il eu des évaluations formatives et sommatives à ce sujet, y avait-il concertation entre les enseignantes à ce propos? Le phénomène des pratiques de non-intervention nous indique qu'il n'y a pas eu, dans la plupart des cas, un enseignement explicite et cohérent à ce sujet.

D'après Grisé et Trottier (1997a, p. 15), cette situation n'a rien d'exceptionnelle. En effet, plusieurs enseignantes rencontrées dans le cadre de leur recherche sur l'enseignement des attitudes “ *se sentent démunies face à l'enseignement d'ordre socioaffectif souvent à cause d'un manque de précision des contenus et d'une absence de modèle d'enseignement* ”. Les résultats de la présente recherche vont tout à fait dans le même sens. Les enseignantes, tout comme la majorité des gens, ont en effet reçu une éducation et une formation caractérisées par le recours généralisé et l'idéalisation de la rationalité dans toutes les sphères d'activités humaines (Saul, 1993). À part quelques spécialistes, très peu de gens ont appris à traiter ou intervenir avec des contenus relationnels *in vivo*. Il n'est donc pas étonnant que les enseignantes soient souvent mal à l'aise avec de tels types de contenus. Pourtant,

L'apprentissage d'ordre affectif est possible par l'utilisation des habiletés intellectuelles sur les matériaux de base d'ordre affectif (tels les émotions, les sentiments, les intérêts, les croyances, les convictions, etc.). Ces habiletés vont permettre de réaliser des opérations cognitives allant de la prise de conscience à l'utilisation appropriée de l'affectivité en situation professionnelle (Grisé et Trottier, op. cit., p. 10).

Il est donc possible pour une enseignante de systématiser l'apprentissage du domaine affectif, et même de favoriser le développement de ce qui est de plus en plus fréquemment appelé “ l'intelligence émotionnelle ” (Goleman, 1997; Zúñiga, 1997). Cela dit, les propos des étudiantes nous informent que cette dimension a rarement été abordée ouvertement et spécifiquement dans leur formation.

Le modèle d'enseignement des attitudes, tel que proposé par Grisé et Trottier

(1995, 1997a, 1997b), vient combler ce vide, particulièrement au niveau collégial. Subventionnée par le PAREA (Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage) pour une période de trois ans, leur recherche a été réalisée en collaboration avec des enseignantes de techniques humaines de plusieurs collèges de la province grâce, entre autres, à leur participation dans le cadre d'une activité de formation-recherche encadrée par PERFORMA. Ces formations ont permis aux enseignantes d'adapter le matériel proposé à leur programme, puis de l'expérimenter et de l'évaluer. L'analyse de ces données leur a permis de concevoir un guide de formation comportant les fondements théoriques de l'apprentissage d'ordre socioaffectif, les outils destinés à l'enseignante à chacune des phases du processus d'apprentissage ainsi que des outils destinés aux étudiantes.

Pour revenir au contenu de l'analyse, nous avons été interpellés par les malaises exprimés tant par les jeunes que par les adultes au sujet du travail en équipe, ou de leurs difficultés à composer avec les différences. Pour faire face à cette situation, il serait donc approprié d'ajouter dorénavant la dimension socioaffective à l'enseignement plus habituel, relevant du domaine cognitif.

La liste des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, élaborée par Grisé et Trotter (1997a), confirme la légitimité des besoins exprimés par les étudiantes aussi bien que l'importance professionnelle d'intervenir à ce niveau de la formation des étudiants. Leur liste comporte les onze habiletés suivantes :

- l'ouverture à l'expérience;
- la prise en charge personnelle;
- le recours à l'environnement;
- la relation interpersonnelle;
- l'acceptation de l'autre;
- l'adaptation personnelle;
- la réaction socioaffective;
- la prise en charge professionnelle;
- l'engagement dans le milieu;
- l'engagement axiologique;
- l'engagement éthique.

Arrêtons-nous sur deux compétences en particulier : l'acceptation de l'autre et l'adaptation personnelle. “ L'acceptation de l'autre ” est une compétence qui sous-tend que l'étudiant puisse “ [...] accueillir avec ouverture et [...] respecter sans réserve l'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements ”. Quant à “ l'adaptation personnelle ” elle désigne la “ capacité du sujet à modifier ou à ajuster ses attitudes et ses comportements en fonction de l'autre, des circonstances ou du milieu afin d'assurer l'à-propos, la qualité et l'efficacité de son action en cours ” (Grisé et Trottier. op. cit., p. 31).

Ces deux exemples suffisent pour illustrer la pertinence, voire le besoin, de fournir un enseignement portant sur les attitudes. On pourrait croire que dans les groupes où ces contenus seraient enseignés et systématisés, l'assimilation des adultes serait improbable, de même que l'autocensure ou la polarisation des différences. Chose certaine, il s'agit d'un modèle qui s'inscrit lui aussi dans une logique de responsabilité. Ce modèle permet de gérer l'hétérogénéité sans pour autant que les différences entre jeunes et adultes soient centrales. En donnant de l'espace pour traiter les contenus d'ordre socioaffectif et en permettant aux étudiantes d'acquérir ces habiletés, les tensions intergénérationnelles risquent de disparaître, après avoir été gérées ou à tout le moins ne plus constituer une entrave aux apprentissages. Bien que l'enseignement des attitudes n'ait pas été développé dans la perspective spécifique d'un enseignement à des groupes hétérogènes, il n'en demeure pas moins un modèle qui offre à l'enseignante des moyens d'intervenir sur les cinq grandes difficultés désignées. Ce modèle semble donc tout à fait approprié aux dynamiques particulières des groupes à mixité d'âge.

Néanmoins, une des principales exigences de ce modèle consiste à ce que les enseignantes aient développé les compétences d'ordre socioaffectif attendues chez les étudiantes et même qu'elles maîtrisent ces contenus de la même manière qu'elles maîtrisent les contenus du domaine cognitif. Autrement dit, les personnes qui enseignent l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif devraient, ne serait-ce que par souci éthique, avoir une pratique professionnelle réflexive active. Pour reprendre une expression de Van Mannen (1990, p. 156), nous dirons qu'il est nécessaire que l'ensei-

gnante se soit engagée dans une démarche de “ *pedagogical fitness* ” ou de mise en forme pédagogique. On entend par là que les enseignantes soient déjà engagées dans un processus ayant pour objet de faire en sorte que les théories professées (ce qu'elles disent, leur discours) concordent le plus possible dans l'action avec les théories pratiquées (ce qu'elles font) (St-Arnaud, 1992). C'est seulement en acceptant d'être déstabilisée que l'enseignante peut s'inscrire dans une démarche réflexive en cours d'action et sur l'action. Cette démarche requiert le développement d'une conscience personnelle et professionnelle qui dépasse largement la seule gestion de l'hétérogénéité. Comme nous l'avons vu dans le cas des pratiques d'intégration, les enseignantes cherchent par leurs interventions à stimuler chez leurs étudiantes la capacité d'être réflexives. D'ailleurs, “ *Viser le développement des compétences du domaine affectif signifie donc de demander à l'élève, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif* ”. (Schön, 1991, In Grisé et Trottier, 1997a, p. 7. Dans des formations professionnelles, où par surcroît la dimension relationnelle est centrale, il ne s'agit plus d'une demande, mais bien d'une nécessité éthique. De toute façon, on accepte de plus en plus l'idée que

L'aspect relationnel dans l'enseignement est devenu primordial.[...] L'importance de ces trois éléments dans l'enseignement (l'implication de la personne totale, l'importance de la relation enseignant-enseigné et le processus de double développement, celui de l'enseignant comme celui de l'enseigné) est soulignée par de nombreux auteurs (Condamine, 1997, p. 87).

Devenir un enseignant réflexif (Altrichter, Posch, Somekh, 1993; Holborn, Wideen, Andrews, 1992; Schön, 1986, 1994) peut s'apprendre au même titre que tout autre compétence professionnelle d'ordre socioaffectif.

Bien qu'en apparence, la compétence “ d'être réflexif ” ne soit aucunement reliée à la capacité de gérer la différence ou l'hétérogénéité, elle apparaît néanmoins comme un facteur prépondérant au choix de l'approche pédagogique appropriée, notamment à l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Nous pourrions développer beaucoup plus avant ce concept, toutefois considérant notre objectif, nous souhaitons sensibiliser les enseignantes nouvellement en contact avec ces réalités. Il s'agit d'une sensibilisation aux nouvelles pistes d'intervention que peut offrir l'analyse de sa propre pratique professionnelle et de ses habiletés relationnelles comme enseignante et comme professionnelle, particulièrement dans les secteurs où ces mêmes habiletés sont exigées comme compétences chez les étudiantes.

3.4.2 Intervenir par l'apprentissage coopératif

Les pratiques de non-intervention ont mis en évidence la dynamique qui s'installe parfois dans les équipes de travail au sein des groupes hétérogènes. Nous y avons appris que le fait d'être en équipe contribuait fortement à exacerber les tensions intergénérationnelles, particulièrement lorsque la dimension affective n'est pas traitée par les enseignantes. Considérant l'importance du phénomène, nous avons poursuivi notre exploration des approches de manière à en trouver une qui traite de façon spécifique la question du travail en équipe dans un contexte d'hétérogénéité. N'oublions pas que dans les formations ciblées par notre recherche, le travail d'équipe n'est pas seulement une modalité d'apprentissage fréquente mais, par surcroît, une compétence professionnelle à acquérir.

Pour ces raisons, l'apprentissage coopératif se présente comme une avenue prometteuse pour gérer l'hétérogénéité. D'autant plus que cette approche considère même l'hétérogénéité comme une occasion de réaliser des apprentissages significatifs. C'est

pourquoi une des stratégies pédagogiques de base en apprentissage coopératif est le travail en équipe, composée délibérément d'élèves ayant des différences. Il s'agit d'un courant qui suscite d'ailleurs beaucoup d'intérêt en éducation depuis quelques années (Daniel, Schleifer, 1996; Abrami, 1996; Stevahn, Bennet, Rolheiser, 1995; Grisé et Trottier, 1997a, p. 105; Aylwin, 1996; FNEEQ, CSN 1996). Pour plusieurs, il s'agit d'une approche intéressante à utiliser dans des groupes hétérogènes, pour préparer les étudiantes à leur futur contexte de travail, pour stimuler leur motivation ou encore leur apprendre à coopérer et à s'entraider et y trouver des bénéfices. Cela dit, il importe de préciser ce dont il est question lorsqu'on parle d'apprentissage coopératif. C'est, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1993),

[...] comme une formule d'éducation qui a été précisément développée pour éduquer des clientèles hétérogènes à tout point de vue, entre autres au point de vue ethnique. Plus précisément, la coopération est proposée comme moyen d'assurer un meilleur apprentissage à des groupes scolaires hétérogènes du point de vue de leurs antécédents culturels, de la connaissance de la langue d'enseignement, du niveau d'instruction atteint. (p. 87)

Voici, pour compléter, la définition de Howden et Martin (1997) :

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'apprentissage et d'enseignement qui met précisément l'emphase sur le travail en groupe restreint dans lequel les élèves de capacités et de talents différents ont chacun une tâche précise et travaillent pour atteindre le même but. C'est une approche interactive de l'organisation du travail en classe ainsi qu'une méthode éclectique, ouverte aux autres courants pédagogiques [...] (p. 1)

Comme on le remarque, l'hétérogénéité est au coeur de cette forme d'apprentissage. Plutôt que de vouloir niveler les différences, on les utilise consciemment et on les présente comme un atout potentiel. L'autre dimension qui est intéressante pour notre objet d'étude est le recours fréquent au travail en équipe comme dans les programmes visés par notre étude. L'apprentissage coopératif est de plus en plus développé au primaire et au secondaire. L'engouement pour cette approche semble plutôt limité aux États-Unis et au Canada, où les recherches et les publications foisonnent à ce sujet.

Pour revenir à notre propos, nous reprendrons l'affirmation de Slavin (1983, p. 52), concernant le travail en équipe selon laquelle : “ *Demander simplement aux élèves de travailler ensemble ne suffit pas* ”. Les propos de plusieurs étudiantes rencontrées en entrevues vont dans le même sens, et ce, malgré le fait que plusieurs des étudiantes aient suivi un cours de 45 heures portant sur l'animation de groupe et le travail en équipe. Effectivement, travailler en équipe, ça s'apprend et ce n'est pas inné, même si des personnes développent un fonctionnement intuitif approprié.

En apprentissage coopératif, on apprend aux élèves, même au niveau primaire, à tenir compte de la dimension relationnelle dans différentes situations, à gérer les conflits qui surgissent entre les membres de l'équipe, à organiser le temps de travail et à apprendre quoi faire pour être efficace, à se fixer des objectifs de groupe, à s'auto-évaluer comme groupe et comme personne et à donner des rétroactions authentiques, constructives et respectueuses à ses pairs. Comme on le constate, l'apprentissage coopératif se préoccupe d'outiller l'équipe et ses membres à faire face aux différentes étapes de la vie d'un groupe de manière à ce que les étudiants soient réellement en mesure d'être productifs tout en étant respectueux des différences et en apprenant à gérer les différents types de situations auxquelles une équipe est confrontée. Le travail en équipe devient alors un moyen privilégié pour réaliser des apprentissages, autant au plan cognitif qu'au plan social et relationnel. L'énergie déployée pour encadrer et apprendre aux étudiants à travailler en équipe n'est pas une fin en soi, mais bien une méthode pédagogique qui expose, dans ce contexte, les étudiants à pouvoir trouver des avantages à réaliser une tâche commune en profitant de la complémentarité des forces et des points de vue exposés par les membres de l'équipe.

L'apprentissage coopératif présente donc un intérêt certain dans le contexte qui nous concerne. Il vient, lui aussi, légitimer les malaises des étudiants en insistant sur l'importance de la dimension socioaffective dans l'apprentissage. En favorisant l'interdépendance positive des coéquipiers et en faisant appel à leur sens des responsabilités, l'apprentissage coopératif offre aux étudiants et aux enseignantes des façons d'éviter

l'autocensure, la polarisation des différences ou les illusions de travail en équipe, comme il a été soulevé dans les entrevues. En effet, selon la théorie de l'interdépendance sociale, si les étudiantes...

[...] perçoivent une interdépendance positive au sein du groupe, les élèves s'en trouvent motivés à conjuguer leurs efforts pour atteindre les objectifs collectifs. [...] l'interdépendance positive (ou coopération) débouche sur des interactions qui favorisent la réussite personnelle, d'où une productivité plus élevée et de meilleurs résultats, des relations plus positives entre les membres du groupe ainsi qu'un bien-être et un équilibre psychologique plus marqués. [...] L'interdépendance positive permet aux membres de l'équipe de communiquer efficacement leurs idées, de s'apporter mutuellement aide et assistance, d'instaurer un climat de confiance et de gérer les conflits de façon constructive. (Abrami, 1996, p. 34)

On assiste dans ces types d'équipes à une hausse des objectifs de rendement du groupe. L'influence des membres de l'équipe semble favoriser une meilleure réussite académique (Slavin, 1990).

Les pratiques de non-intervention nous présentent tout le contraire, c'est ce qu'Abrami (1996) appelle “ l'interdépendance négative ou compétition ”. Dans ces dynamiques, la productivité serait plus faible et on remarquerait moins d'équilibre psychologique. Les propos des étudiants et des enseignantes ont clairement illustré cette situation, principalement dans le cadre du travail en équipe. De l'aveu même des étudiants, beaucoup de temps et d'énergie sont consacrés à réagir à ces situations, sans pour autant parvenir à reconnaître et à dépasser ces “ noeuds relationnels ”. Ces quelques éléments de l'apprentissage coopératif nous indiquent qu'il favorise une démarche cohérente avec les curriculums de formation qui prétendent, entre autres, former les étudiantes à travailler en équipe.

L'apprentissage coopératif, tout comme l'enseignement des attitudes, exige une démarche réflexive rigoureuse pour être crédible. L'enseignant doit être en mesure d'adhérer aux valeurs coopératives et d'agir comme tel. Alors qu'on pourrait croire qu'il suffit de partager ces valeurs pour les transmettre aux étudiants, force est de reconnaître qu'il en est tout autrement. Paquette (1991), par ses travaux sur les valeurs, nous aide à comprendre la complexité de la tension qui s'exerce sur la personne, en l'occurrence l'enseignante, qui doit distinguer ses valeurs de préférence de ses valeurs de référence tout en étant attentive à ce que les pratiques observées (dans l'action) fassent écho aux pratiques annoncées (dans le discours). Nous savons que dans le monde de l'enseignement, les valeurs démocratiques, participatives et non compétitives, valorisées en apprentissage coopératif, sont de bon ton. Elles font partie de ce qui a été désigné précédemment comme des valeurs de référence. Cependant, pour que les pratiques pédagogiques observées soient cohérentes (Paquette, 1985) avec ces valeurs, une démarche réflexive s'impose. Encore une fois, l'appropriation d'une approche pédagogique oblige l'enseignante à se découvrir sous de nouveaux aspects personnels et professionnels.

3.4.3 Intervenir avec la pédagogie différenciée

Comme il a été mentionné au chapitre de la problématique, la pédagogie différenciée est une orientation pédagogique utilisant des formules et des activités appropriées à la reconnaissance et à la considération de plusieurs types de différences chez les apprenants.

Pour la mise en oeuvre de ce type de pratiques, les enseignantes sont appelées à développer des compétences spécifiques concernant, par exemple, les techniques de travail en groupe, l'identification et la prise en compte de facteurs tels que l'origine socioculturelle aussi bien que les stades de développement opérationnel. Comme on peut le constater, s'engager dans une démarche de pédagogie différenciée au sens propre du terme comporte des exigences professionnelles importantes au plan pédagogique.

Dans ce contexte, il est toutefois possible de s'inspirer de cette approche pour varier le plus possible nos méthodes, nos outils et nos stratégies de manière à rejoindre le plus d'étudiantes possibles. Cette perspective laisse cependant l'enseignante seule avec ses compétences et ses difficultés. Dans la mesure où elle possède expérience et connaissances, il lui sera plus facile de s'engager dans une telle pédagogie. Les propos d'une enseignante participante illustrent bien, comme nous l'avons vu dans les pratiques d'intégration, l'impact de plusieurs paramètres sur la différenciation pédagogique.

Si je prends deux adultes qui ont des enfants et une jeune de 17 ans qui n'a jamais gardé (d'enfants) de sa vie! Alors je fais une cueillette de données concernant le stage auprès d'enfants. " As-tu des frères? " Une me dit : " J'ai mon cours de gardienne avertie, de sauveteur de la Croix-Rouge ". Ce sont des critères qui caractérisent mon apprentie. L'autre me dit : « Je n'ai ni frère, ni soeur et je n'ai jamais gardé, ni changé de couches! » (Colette)*

Dans cet extrait, précédemment cité, on remarque que cette enseignante est très familière et à l'aise avec le concept d'objectivation des savoirs préexistants. Pour Jonnaert (1988) qui a explicité ce concept, il est fondamental de se préoccuper des connaissances que l'apprenant possède sur l'apprentissage à réaliser avant même d'amorcer la démarche, de manière à activer les connaissances et les croyances reliées à l'objet d'étude, rendant ainsi l'étudiante disponible pour traiter de nouveaux savoirs. Sans cette étape, les nouveaux savoirs risquent de voguer à la dérive et de se perdre ou bien de devoir constamment affronter les connaissances antérieures. Dans le cas présent, l'enseignante possède des connaissances à ce chapitre et a pu trouver le moment et le contexte le plus opportun pour réaliser une telle activité. Cette connaissance lui permet de varier plusieurs activités d'apprentissage, de respecter le rythme de chacun et de varier, à l'intérieur de la supervision, les contenus qui seront abordés. Cependant, d'autres enseignantes peuvent ne jamais avoir entendu parler d'objectivation des savoirs préexistants, ni savoir comment composer avec ces contenus dans une relation professionnelle individuelle. Les écarts entre les pratiques différenciées des enseignantes peuvent être très importants.

Comme dans cette approche l'enseignante est très active à toutes les étapes de la différenciation pédagogique, c'est dire qu'elle a réalisé une démarche préalable et qu'elle adhère à une certaine logique de responsabilité face aux étudiants. Il n'est pas question pour elle d'agir spontanément, au gré des circonstances et des individus. Au contraire, la pédagogie différenciée exige une planification et une préparation méticuleuse. Considérant le nombre élevé d'étudiants dans les cours, les changements fréquents apportés aux contenus et aux programmes de formation ainsi qu'à la tâche d'enseignement, il devient difficile de différencier ses activités et stratégies d'apprentissage sur une base régulière. En effet, les situations d'apprentissage favorisant une pédagogie plus individualisée sont de plus en plus rares dans les programmes du niveau collégial, même au secteur professionnel, malgré un plus grand souci d'encadrement des élèves.

La principale difficulté avec cette approche réside dans la multiplicité des possibilités de différenciation pédagogique fondée sur une grande diversité de types de différences. Déterminer la ou les différences dont il est le plus important de se préoccuper comme enseignant et adapter sa pédagogie en conséquence constitue un défi, pour lequel l'enseignante possède peu de balises. Comme les extraits d'entrevues l'ont illustré, les différences sont nombreuses, variées et perceptibles entre les étudiantes. Cependant, le risque est effectivement grand de se retrouver devant une telle abondance de choix et de décisions à prendre qu'on finit par revenir à du connu, comme le font souvent les gens devant un buffet copieux. Bref, devant ce tableau, on peut se demander quelles sont les différences dont il est le plus important de se préoccuper avec ce genre de groupe et quels types de différenciation pédagogique pourraient favoriser les interactions fructueuses dans les groupes hétérogènes.

Il existerait donc une activité préalable au choix de la pédagogie différenciée pour s'assurer d'intervenir sur des thèmes qui touchent l'hétérogénéité. En définissant ces thèmes, par exemple, la dynamique du travail d'équipe, il sera ensuite possible de se préoccuper des autres dimensions. À varier pour varier, on risque d'étourdir un peu tout le monde, sans être efficace. Malgré la multitude de combinaisons de différenciation possibles, la différenciation pédagogique est cependant soumise aux connaissances et aux

habiletés de l'enseignante ainsi qu'aux contextes de réalisation : cours magistraux, stages, etc.

3.4.4 Intervenir à partir de la maturité d'apprentissage

À la différence de la pédagogie différenciée, le modèle des niveaux d'autonomie d'apprentissage initialement appelé le “ SSDLM ou *Stage Self-Directed Learning Model* ”,(Grow, 1991). propose d'aborder la diversité des profils étudiants sous l'angle des niveaux de maturité d'apprentissage des étudiants. Comme nous l'avons abordé précédemment au premier chapitre, le SSDLM se préoccupe, entre autres, de reconnaître les acquis antérieurs des étudiants et de tenir compte de leur mode d'apprentissage privilégié.

Dans les pratiques de non-intervention aussi bien que dans le cadre de la pédagogie traditionnelle, le niveau des étudiants a longtemps été pris en considération seulement sous l'angle du contenu à enseigner, à graduer en fonction des programmes et des préalables habituellement définis. Les cours antérieurs et l'âge des étudiants étaient, à une certaine époque, des critères ayant une certaine fiabilité. Tel n'est plus le cas. La diversité des profils académiques mais aussi sociaux et culturels rendent caduque cette approche statique et homogénéisante. De plus en plus, les recherches et les expériences nous renseignent sur l'importance de considérer les différences de rythme chez les étudiantes tout autant que de leurs acquis antérieurs et ce, sans égard à leur âge.

Lorsque les enseignantes ayant des pratiques d'intégration identifient les connaissances antérieures sur le plan cognitif et expérientiel, de chacun de leurs étudiants en stage, c'est afin que ces derniers puissent être disponibles à accueillir de nouveaux savoirs. En ignorant ces savoirs préexistants, les enseignantes créent ce que Jonnaert (1988) appelle un “ *conflit de savoir* ”, c'est-à-dire un conflit entre le savoir antérieur de l'apprenant et le nouveau savoir proposé. Pour cet auteur, il ne fait aucun doute que l'enseignant doit agir en connaissant parfaitement le terrain avant de s'y aventurer, car,

quel que soit l'apprentissage à réaliser, on “ [...] est d'abord et avant tout confronté à son propre savoir, à ses propres connaissances, évoqués dans ce que la situation a de significatif pour l'apprenant. ” (Jonnaert, 1988, p. 53) De plus, MacKay-Greer et Holmes (1995, p. 37) affirment que la relation éducative gagne en pertinence lorsque les expériences passées et présentes des étudiantes sont connues, respectées et prises en compte (Cloutier, 1997). Il ne s'agit plus seulement de “ connaître l'état des lieux ” pour y arriver de nouveaux apprentissages, il est aussi question d'établir une relation éducative qui soit signifiante, c'est-à-dire qui s'arrime elle aussi, à ce qui survient. Cela dit, malgré une “ connaissance préalable des lieux ” très approfondie, enseigner, c'est accepter d'improviser. C'est même se préparer et s'ouvrir à cette éventualité incontournable (Tochon, 1993), d'autant plus que nous avons vu que la présence des adultes expose les enseignantes à devoir gérer une plus grande diversité de savoirs préexistants que dans les groupes traditionnels. Comment alors parvenir à stimuler des apprentissages pour tous et chacun?

Le SSDLM ouvre des pistes intéressantes pour répondre à cette question. Issu du monde de l'éducation des adultes et développé par Grow (1991, 1994), comme il a été présenté au premier chapitre, ce modèle offre un intérêt particulier pour les groupes à hétérogénéité d'âge, car il permet d'établir des relations entre la maturité d'apprentissage de l'apprenant et les stratégies d'enseignement adaptées. Le principal concept utilisé, soit la maturité d'apprentissage, s'avère très approprié, particulièrement dans les dynamiques où l'idéalisation de l'enseignement aux adultes se manifeste et qu'une polarisation stérile des différences s'en suit. Le concept de “ *maturité d'apprentissage de l'apprenant* ” désigne le niveau des connaissances actuelles de l'apprenant sur un sujet donné, le degré d'intérêt à acquérir de nouvelles connaissances sur ce sujet, le degré de reconnaissance de sa responsabilité dans l'acte d'apprentissage ainsi que le niveau d'habiletés des processus d'apprentissage (Delaye, Limerick, Hearn, 1994).

Les adultes peuvent donc présenter des profils fort différents, dépendamment de l'apprentissage à réaliser. Lorsque des apprenants adultes présentent un faible niveau de *maturité d'apprentissage*, des stratégies pédagogiques peu encadrantes et favorisant trop

rapidement l'autonomie, telles que les stratégies habituellement associées aux adultes, sont tout à fait inappropriées. Par contre, dans ce cas, des stratégies traditionnellement associées à l'enseignement des jeunes seraient tout indiquées. Cet aspect est fort intéressant, car il permet de dépoliariser le débat classant les jeunes comme étant plus dépendants et les adultes, automatiquement plus autonomes ce qui, par voie de conséquence, commande une pédagogie plus directive et encadrante auprès des jeunes et plus souple auprès des adultes.

Comme le disait si bien une enseignante participante : “ *oui l'âge, mais pas seulement l'âge!* ”. Effectivement, l'âge chronologique ne peut plus servir de principal critère pour orienter l'attitude et les choix pédagogiques d'une enseignante. Attribuer aux jeunes aussi bien qu'aux adultes un niveau arbitrairement prédéterminé de capacité et d'autodirection en se basant uniquement sur l'âge risque de pénaliser un bon nombre d'étudiants.

Grow (1991) propose donc aux enseignantes d'adapter leur pédagogie au niveau d'autodirection des apprenants dans une perspective de les préparer à se diriger vers des niveaux d'autonomie toujours plus grands face aux apprentissages à réaliser. Pour ce faire, l'enseignante doit se connaître et, sans renier son style naturel, elle est appelée à développer des aptitudes à utiliser d'autres styles, plus encadrant, plus ferme, plus démocratique, plus effacé, etc. Dans ce type d'orientation pédagogique, l'enseignante est appelée à utiliser aussi bien une pédagogie directive qu'une formule où elle agit davantage comme consultante auprès des étudiants.

Le SSDLM permet d'aborder la dynamique des groupes hétérogènes en rajoutant une nouvelle dimension. L'intérêt du modèle de Grow est de penser l'enseignement comme un processus dynamique où l'enseignante aussi bien que l'élève doivent développer des habiletés nouvelles. Les enseignantes développent des pratiques pédagogiques qui font écho au profil réel de l'étudiant et du groupe. Dans une telle optique, les activités d'apprentissage et les stratégies pédagogiques peuvent varier d'un étudiant à l'autre, comme l'ont illustré les pratiques d'intégration de certaines enseignantes.

Le concept de *maturité d'apprentissage* fait largement écho aux propos des étudiants. Il propose à l'enseignante un cadre de référence pour choisir et diversifier ses activités et ses stratégies pédagogiques en fonction du niveau des étudiants. Cependant, nos analyses nous ont permis de remarquer que des étudiantes peuvent présenter le même niveau de maturité d'apprentissage, peu importe leur âge, selon l'apprentissage à réaliser. En proposant une définition sans égard à l'âge chronologique, nous élargissons l'application du concept de maturité d'apprentissage sans le dénaturer. Il s'agit là d'une application à notre objet d'étude. Dans un contexte où des phénomènes d'autocensure et de polarisation des différences s'installent entre jeunes et adultes, le SSDLM peut offrir une alternative. En effet, si l'expérience, la motivation et la différence des étudiants sont pris en compte, et ce sans égard à leur âge, on peut voir là une autre approche pédagogique très appropriée pour gérer l'hétérogénéité.

L'enseignement des attitudes, la pédagogie différenciée, l'apprentissage coopératif et l'enseignement à partir de la maturité d'apprentissage présentent des manières de gérer l'hétérogénéité qui vont toutes dans le sens des besoins exprimés par les étudiantes ou les enseignantes aussi bien que dans le sens des phénomènes qui ont émergés. Partant de là, est-il envisageable d'avoir recours aux quatre approches simultanément? L'intégration de ces modèles constituerait peut-être une orientation très adaptée à l'hétérogénéité d'âge au niveau collégial. Cependant, comme l'appropriation de chacun des modèles est complexe et exigeante, au plan professionnel et personnel, comme chacun requiert la planification et la réalisation de plusieurs outils pédagogiques, il est peu probable que ce "méta-modèle" devienne rapidement populaire sans conditions favorables. Nous avons vu à

l'intérieur des pratiques d'intégration que les conditions d'enseignement ont beaucoup d'impact sur la pratique pédagogique d'une enseignante. Néanmoins, ce “ méta-modèle ” encourage l'enseignante à travailler autant aux niveaux cognitifs qu'affectifs dans un souci constant de congruence entre les théories professées et les théories pratiquées.

3.4.5 Intervenir selon l'approche interculturelle?

Cependant, se pourrait-il que ce soit complètement ailleurs que l'on trouve les réponses les plus complètes pour composer avec l'hétérogénéité? Et si la dynamique qui s'installe dans les groupes hétérogènes reflétait la présence de conflits intergénérationnels, une tendance sociale, comme l'a indiqué Paquette (1996)? Ou bien, la situation nous permet-elle de remettre en question toute la question de l'altérité dans le contexte social actuel? Pour Abdallah-Preteuille (1989, p. 225), l'école, en tant que microcosme social, est effectivement interpellé par les nombreux changements sociaux qui “ *commandent de reposer les problèmes éducatifs par rapport à une réalité plurielle et hétérogène* ”.

La découverte de l'altérité constitue un enjeu pour l'éducation, non pas que l'autre ait été absent de la socialisation et de l'éducation, mais l'évolution des structures sociales, économiques et politiques nécessite de poser la question de l'Autre selon une toute autre problématique (p. 231).

Habituellement associée à l'immigration, l'approche interculturelle s'intéresse dorénavant au phénomène beaucoup plus large de la diversité des cultures au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire la culture vue comme

L'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, en raison de leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont elles tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (Camillieri, p. 27)

Dans cette foulée, se référant aux propos des étudiants qui ont spontanément parlé de choc culturel, de déstabilisation, d'autocensure, etc., l'approche interculturelle nous conduit à considérer la problématique de l'insertion des adultes avec un regard ancré dans la mouvance du contexte social actuel et soucieux de l'avenir de chacun aussi bien que de celui de la société.

Après avoir questionné les effets et la fonction de la culture au niveau de la personne, du groupe, de l'identité de l'individu, après avoir analysé les différentes stratégies des acteurs dans des situations de conflits culturels, l'approche interculturelle s'impose comme une façon particulière d'analyser et d'aborder les situations-problèmes “ *en s'appuyant sur la diversité et l'hétérogénéité plutôt que de s'imaginer une situation normée, censée représenter la moyenne et qui, en fait, n'est qu'une manifestation édulcorée, banalisée voire mystifiée de ses propres représentations stéréotypées* ” (Abdallah-Preteille p. 237). En fait, la norme actuelle est multiple et hétérogène. Dans cette approche, apprendre à communiquer avec “ les autres ” est essentiel, apprendre à être aux plans social et relationnel, fondamental. Fondamental pour construire entre des cultures différentes, une “ *relation convenablement régulée permettant d'accéder à un nouveau plan : celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences sans les évacuer.* ” (Camillieri b, p. 389). Selon cette vision de la pédagogie interculturelle, n'importe quel contenu de cours peut permettre aux enseignantes de cerner et d'expliquer, avec les étudiantes, des manières de vivre avec des différences sans faire de déni, ni créer de ghettos. La pédagogie interculturelle s'applique donc, de plus en plus, à apprendre aux étudiants de nouvelles façons de se comporter tout en suscitant de nouvelles manières d'être avec les autres. Il s'agit là d'une pédagogie dont les objectifs sociaux sont clairs. Ils visent à préparer les étudiantes d'aujourd'hui à construire la société de demain dans une perspective plus collaborative et ouverte.

Indirectement, à l'instar de plusieurs autres approches vues précédemment, la pédagogie interculturelle oblige, en quelque sorte, chaque enseignante à réfléchir à qui elle est comme individu et comme pédagogue et dans quelle mesure ses valeurs et ses attitudes sont cohérentes avec ce qu'elle enseigne. Dans cette perspective, un des rôles de

l'enseignante est, pour reprendre les thèmes de Camillieri, d'aider les étudiantes à construire des relations convenablement régulée sur de nouvelles bases qui transcendent les différences.

Pour accéder à ce niveau de l'être, une approche prescriptive des activités pédagogiques à réaliser apparaît comme un non-sens. Il n'y a que dans le travail personnel d'analyse, de réflexion et d'action des enseignantes face à ces nouvelles réalités et ces nouveaux contenus que pourra poindre une pédagogie qui, sans embrasser autant dans un premier temps ce qui est proposé, évoluera à son rythme tout en respectant ses acquis antérieurs en la matière.

Avoir comme toile de fond une approche pédagogique visant l'éducation interculturelle pour analyser et comprendre les phénomènes qui surviennent dès l'insertion des adultes au niveau collégial, modifie la lecture qu'on peut faire de cette réalité, ne serait-ce qu'en abordant la question sous de nouveaux angles, en suscitant d'autres types de questions. Pour reprendre une question de Camillieri (*b. p. 394*), on peut se demander comment empêcher que “ la différence ” ne se transforme le plus souvent en fermeture entre les sujets. Même si cette entreprise est fort complexe, elle est, selon lui, nécessaire, ne serait-ce que d'un point de vue éthique. En soulevant la question éthique dans ce débat, on ouvre effectivement la porte à une dimension trop souvent ignorée en éducation. D'autant plus que, comme le mentionne Merieu (1991) à ce propos, “ *l'éthique n'est pas donnée d'emblée, qu'elle n'est pas délivrée avec les diplômes, qu'elle est une expérience difficile jamais définitivement conquise* ”. C'est pourquoi, il est nécessaire de s'en préoccuper constamment. Il s'agit là d'une dimension qui traverse l'ensemble de l'agir et de l'intention pédagogique. Il s'agit d'une dimension à laquelle nous avons fait allusion dans le cadre de l'analyse de la problématique en citant Lawler (1991) qui considérait que les établissements d'enseignement avaient une obligation *éthique* de tenir compte de la présence des adultes.

CONCLUSION

La présence des adultes à l'enseignement collégial régulier se fait sentir davantage au secteur professionnel qu'au secteur général. Les programmes de Techniques de travail social et de Soins infirmiers ont été initialement retenus pour cette étude à cause du pourcentage élevé d'adultes qui y étaient inscrits et parce que les étudiantes, jeunes et adultes, y sont appelées à faire, entre autres, des apprentissages professionnels du domaine affectif.

Après avoir fait état de cette situation et des perspectives au Québec et après avoir brossé un tableau des différences entre ces deux types d'apprenants, différentes recherches américaines nous ont permis d'aborder la question des pratiques pédagogiques et des relations entre étudiantes dans des groupes à mixité d'âge. De plus, en mettant en perspective certaines caractéristiques de la pédagogie et de l'andragogie, les défis pédagogiques de l'enseignement à des groupes à mixité d'âge au collégial se sont profilés clairement. Considérant le peu de recherche québécoise traitant de cette problématique, il s'est avéré important de permettre à des enseignantes de s'exprimer sur cette question de manière à connaître leur perception et leur attitude face à de tels groupes et vis-à-vis des étudiantes, et de savoir comment elles enseignent à de tels groupes.

Nous avons aussi voulu connaître le point de vue des étudiantes, autant celui des jeunes que des adultes, sur leur appréciation de la dynamique qui s'installe dans leurs groupes et sur leur appréciation de l'attitude et des pratiques pédagogiques de leurs enseignantes en lien avec l'hétérogénéité.

Dans un premier temps, nous avons réalisé cinq entrevues individuelles semi-directives avec les enseignantes. Ensuite, nous avons procédé à cinq entrevues de

groupes, elles aussi semi-directives, au cours desquelles nous avons rencontré 31 étudiants et étudiantes. Il a été impossible de rencontrer le nombre de groupes d'étudiantes prévu dans les programmes visés. Nous avons alors opté pour un groupe provenant de Technique d'éducation spécialisée (TES), considérant leur certaine "parenté" avec les disciplines précédemment choisies.

Après avoir réalisé une première mise en relation des phénomènes émergents, nous avons rencontré de nouveau les enseignantes-participantes pour leur soumettre cette analyse et la bonifier. Alors que les enseignantes-participantes ont pu réagir à la première analyse des données en groupe, qu'il y a eu des contacts téléphoniques et des échanges informels, nous n'avons pas procédé de la même manière avec les étudiantes, ce que nous déplorons maintenant. Leur point de vue sur l'analyse aurait été fort enrichissant.

À partir de cette analyse, il a été possible de dégager les principales difficultés rencontrées dans ces groupes de manière à cerner les approches pédagogiques pouvant offrir un intérêt pour qui envisage d'intervenir en tenant compte de la présence des adultes. Un des buts de cette démarche était de fournir aux enseignantes participant à la recherche des pistes afin de planifier une activité pédagogique adaptée aux groupes à mixité d'âge qui serait ultérieurement analysée. Les enseignantes ont été accompagnées pour réaliser cette étape individuellement ou en sous-groupe. Une grille de planification leur a été proposée de même qu'une grille d'auto-évaluation à remplir après l'activité. Chacune des cinq enseignantes a donc réalisé une activité qui a été enregistrée sur bande vidéo et elle était invitée à la regarder seule avant la rencontre d'analyse prévue avec la chercheuse. Les rencontres d'analyse ont été réalisées selon la méthodologie du rappel stimulé et plus spécifiquement de la réflexion partagée. Ces rencontres ont à leur tour été enregistrées sur bandes audio et sur bande vidéo. C'est ce matériel qui a servi de base à l'analyse.

Considérant la nature de notre objet de recherche, à savoir des appréciations et des témoignages, nous souhaitions avoir accès au sens que chacune a accordé à son expérience. Pour ce faire, une méthodologie de type qualitatif s'est imposée. Nous avons

retenu l'analyse de théorisation pour analyser les données.

La mise en relation constante des phénomènes a permis de mettre en évidence un modèle de compréhension de ce qui survient dans des groupes à mixité d'âge. Le modèle des pratiques de non-intervention met en évidence une tendance majeure sur le plan des attitudes et des réactions des enseignantes dans cette situation. Cette recherche aura donc contribué à découvrir la présence de deux types de pratiques pédagogiques dans les groupes hétérogènes, soit des pratiques de “ non-intervention ” ainsi que des pratiques “ d'intégration ”. Il se dégage toutefois que les pratiques de non-intervention sont, de loin, les plus courantes. Le choix de l'une ou l'autre des formes de pratique s'effectue souvent intuitivement, spontanément, de manière non explicite, voire inconsciente.

Trois phénomènes majeurs retiennent notre attention au terme de cette analyse. Premièrement, alors qu'on pourrait croire que ce n'est que pour respecter les besoins et les particularités des adultes et pour faciliter leur adaptation qu'il est important d'intervenir, les résultats de cette analyse nous obligent à faire face aux réactions des jeunes et à leurs nouveaux besoins. En effet, les jeunes attribuent à la situation des malaises et de l'inconfort qui, à des degrés divers, influencent leur motivation et leur dynamisme en classe. Cette nouvelle perspective modifie grandement le regard que nous pouvons porter maintenant sur la dynamique des groupes hétérogènes aussi bien que sur les mesures à adopter pour composer avec de tels types de groupes. En intervenant, non pas seulement pour faciliter l'intégration des adultes, mais aussi pour faciliter celle des jeunes, l'enseignante gère l'hétérogénéité et non pas la seule présence des adultes.

Le deuxième phénomène est une sorte de ressac de l'idéalisation des adultes. En n'intervenant pas spécifiquement sur les situations que suscite la problématique, des enseignantes se retrouvent, à leur insu, à préférer les étudiantes adultes. Ce phénomène s'installe graduellement et, irions-nous jusqu'à dire, de manière sournoise. L'enseignante perçoit avec de plus en plus d'acuité que les jeunes sont peu motivés, intéressés et travailleurs. Les jeunes sont ainsi stigmatisés. Simultanément, l'enseignante remarque que ses étudiantes adultes sont de plus en plus intéressantes, stimulantes et vaillantes. À

plusieurs égards, ces étudiantes lui ressemblent davantage que les jeunes. Sans même le réaliser, elle compare régulièrement les jeunes et les adultes entre eux, développant par le fait même une préférence marquée et remarquée. Cette préférence est perçue par les étudiantes plus jeunes qui réagissent à leur façon, entre autres, par l'autocensure et la polarisation des différences, notamment dans le cadre des travaux en équipe.

Le troisième phénomène que nous retenons concerne justement le travail en équipe. Il se dégage que les étudiantes, jeunes et adultes, estiment que leur façon de travailler en équipe n'est souvent qu'une illusion de travail d'équipe. Les étudiantes ont d'ailleurs parlé de leur déception qu'il en soit ainsi. Elles reconnaissent, pour la plupart, ne pas savoir vraiment comment travailler en équipe et ne pas aimer cette méthode pédagogique. Leur propos ont illustré à quel point l'intimité du travail en équipe peut être éprouvante entre eux. Éprouvante, parce que le contexte vient exacerber des tensions intergénérationnelles avec lesquelles elles ne savent pas composer. Dans les programmes de TTS, de SI et de TES, ce phénomène est d'autant plus préoccupant qu'il risque d'avoir des conséquences lorsque les étudiantes seront sur le marché du travail. Il s'agit effectivement de formations conduisant à des emplois où les gens sont appelés à travailler en équipe régulièrement, et ce, dans l'intérêt des personnes avec lesquelles elles sont appelées à intervenir.

On ne saurait toutefois passer sous silence la présence de pratiques pédagogiques nettement en marge des pratiques de non-intervention. Ces pratiques dites “ d'intégration ” nous ont donné accès à une toute autre logique qui anime des enseignantes dans ce contexte. Malheureusement, comme très peu d'étudiantes participant à la recherche ont été en contact avec ce genre de pratiques, nous possédons beaucoup moins de données illustrant leur point de vue à ce chapitre. Toutefois, celles que nous avons analysées nous permettent d'entrevoir des différences significatives sur la dynamique qui s'installe dans le groupe et sur le rapport que les enseignantes établissent avec les étudiantes. Ultérieurement, il pourrait s'avérer intéressant de documenter davantage les pratiques d'intégration; nous serions alors plus en mesure de comparer certaines dimensions comme la prise

en considération des acquis antérieurs des étudiantes et l'appréciation du travail en équipe.

Une meilleure connaissance des phénomènes liés à l'insertion des adultes a permis d'orienter les démarches de recherche de stratégies pédagogiques pour intervenir dans ces groupes particuliers. Cependant, la nature des phénomènes qui ont émergé a mis en évidence les aspects sous-jacents aux choix de stratégies pédagogiques. Aborder la question sous l'angle d'approches pédagogiques ou de pédagogie liée à des contenus spécifiques a permis de baliser cette démarche dans le respect des particularités de chacune des enseignantes. Il ne saurait, en effet, être crédible de proposer des moyens, si bien articulés soient-ils, sans, dans un premier temps susciter une réflexion chez l'enseignante en lui proposant des pistes qu'elle devra elle-même explorer. Ce n'est qu'après une période d'exploration d'une ou de plusieurs pistes que pourront se dessiner plus concrètement des stratégies et des activités en découlant. Nous avons été guidé dans notre démarche par les cinq grandes difficultés qui ressortaient de la recherche : des malaises au niveau des attitudes entre les étudiantes, exacerbés par le travail en équipe; des frustrations liées au fait que les enseignantes semblent ignorer la présence des adultes dans certains cas; des malaises liés à des acquis antérieurs et des rythmes variés, mais non considérés et finalement, des difficultés de part et d'autre à accepter " l'autre " et ses différences. Ces thèmes nous ont ancrés dans la réalité des étudiantes et des enseignantes-participantes. De cette démarche, nous avons retenu cinq grandes orientations pédagogiques susceptibles de guider la prise en compte de la dynamique des groupes hétérogènes : l'enseignement des attitudes, l'apprentissage coopératif, la pédagogie différenciée, le modèle des niveaux d'autonomie d'apprentissage et la pédagogie interculturelle. Il serait illusoire de prétendre qu'une de ces approches est la meilleure ou la mieux adaptée au contexte. Dans la mesure où la présence des adultes contribue à modifier la dynamique à laquelle les enseignantes sont habituées, celles-ci sont interpellées au plan de l'être. C'est à ce niveau d'abord qu'elles sont interpellées, qu'elles le veulent ou non. Par la suite, une recherche de cohérence dans une perspective éthique pourra guider leur choix vers l'une ou l'autre des approches dont il a été question. Chose certaine, la plupart de ces approches ont en commun de reconnaître l'importance de la

dimension affective et relationnelle dans le processus d'apprentissage et de préparer les étudiantes à acquérir des habiletés en ce sens, de manière explicite. Choisir ces approches signifie cependant accepter de s'engager dans une démarche réflexive sur son métier d'enseignant. Le caractère omniprésent de la dimension relationnelle dans l'acte éducatif permet d'ouvrir la porte de la découverte de soi et des autres dans une perspective professionnelle (Condamine, 1997). Cette porte donne aussi accès à la possibilité de créer : créer son style d'enseignant, créer des relations sur d'autres bases, créer autrement des stratégies, activités ou outils pédagogiques et surtout, donner du sens à une expérience professionnelle fondamentale pour le développement de la société d'aujourd'hui et de demain.

En terminant, nous pouvons dire notre satisfaction d'avoir atteint les objectifs généraux et spécifiques de la recherche malgré de nombreux contretemps tout au long de la démarche. Notre contribution originale consiste à avoir sorti de l'ombre un phénomène pourtant présent et très agissant, de manière à mieux le circonscrire et à le découvrir sous différentes facettes dans le but de réaliser des interventions pédagogiques plus appropriées, plus cohérentes, plus éthiques avec les programmes de formation. Nous sommes très satisfaite de ce premier pas qui peut fournir des indications pour quiconque se retrouve à enseigner à un groupe composé de jeunes et d'adultes.

Limites de la recherche

Comme toute démarche scientifique, cette recherche présente des limites qu'il convient de préciser. La première caractéristique est qu'elle n'a pas l'intention ni la prétention de vouloir expliquer ou décrire “ les pratiques ” et “ les phénomènes ” qui existent dans un contexte d'enseignement dans un groupe à mixité d'âge. Mais, faut-il le rappeler, en recherche qualitative, on cherche plutôt à reconnaître l'existence des différentes réalités liées à une situation. Dans la mesure où il n'existerait pas “ une ” réalité, mais plutôt différentes perceptions d'une situation qui sont attribuables à une multitude de facteurs, la chercheur a voulu mettre en évidence différentes pistes de compréhension d'un phénomène encore mal connu, en reconnaissant sa complexité et ses particularités ainsi que le contexte particulier des programmes de Techniques de travail social de Techniques d'éducation spécialisée de Soins infirmiers et de Techniques d'éducation en service de garde.

D'autre part, comme la subjectivité de la chercheuse a été volontairement utilisée dans cette recherche, d'aucuns y verront une limite au sens classique du terme. Cependant, nous l'avons mentionné précédemment, en recherche qualitative, la subjectivité du chercheur est une dimension reconnue avec laquelle il est même important de composer. Les représentations que se faisait la chercheuse de la réalité ont effectivement été influencées par une foule de facteurs intrinsèques et extrinsèques, au même titre que les participantes à la recherche. Nous considérons, par ailleurs, que cette subjectivité a donné accès à une dimension riche et complexe d'un phénomène humain qu'il faut prendre garde de simplifier à outrance et de généraliser à tous les groupes, à toutes les expériences possibles et à toutes les enseignantes. En ce sens, notre formation académique et personnelle et notre expérience professionnelle concernant la réalisation des entrevues a fait en sorte qu'une certaine proximité a pu s'établir rapidement avec les participantes de la recherche. Cette proximité nous a permis d'explorer des aspects de la question qui nous étaient étrangers et de recueillir des données “ riches ” en contenu et en émotions. Les réalités des enseignantes se sont avérées fort différentes face à cette problématique. Il nous est alors apparu essentiel, dès le début, d'envisager la problématique de l'enseigne-

ment à des groupes hétérogènes dans des perspectives multiples et graduées. De plus, comme les étudiantes ayant participé aux entrevues ont suivi les cours de dizaines d'enseignantes au cours de leur formation, leurs expériences faisaient état de pratiques souvent forts différentes de celles des enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche.

Une autre limite est, sans contredit, la relative homogénéité de sexe des participantes, tant du côté étudiant qu'enseignant. Leurs expériences sont nécessairement teintées par cette réalité. De plus, les programmes ciblés pour la recherche présentaient une certaine parenté sur le plan des exigences relationnelles pour exercer adéquatement la profession concernée. C'est pourquoi nous nous sommes bien gardé de proposer une généralisation des résultats. Nous nous inscrivons plutôt dans la perspective de transférabilité (Lincoln et Guba, 1985) à des programmes semblables dans des conditions semblables ou d'extrapolation (Patton, 1990) vis-à-vis de certaines applications des résultats de cette recherche.

Pistes de recherches

Ces différents niveaux de résultats ouvrent la porte à plusieurs pistes de recherches. Par exemple, il serait intéressant de suivre un groupe d'étudiantes durant les trois ans de leur formation, de manière à analyser l'évolution de la dynamique intergénérationnelle au sein du groupe et son incidence sur les apprentissages d'ordre socioaffectif des étudiantes de chaque groupe d'âge. D'autre part, pour saisir le phénomène de l'insertion des adultes de façon plus globale, il serait nécessaire de conduire une recherche semblable auprès d'étudiantes et d'enseignantes provenant du secteur général et de programmes professionnels, composés majoritairement de personnes de sexe masculin. Nous pourrions voir si dans les programmes à majorité masculine, la réalité de la cohabitation se traduit de la même façon et si les enseignants composent différemment que leurs collègues féminines avec la présence d'adultes dans les groupes de l'enseignement régulier.

Les pratiques d'intégration suscitent aussi beaucoup d'interrogations. Il serait important de réaliser une recherche auprès d'enseignantes qui ont adopté ce type de pratiques pédagogiques et d'étudiantes qui les vivent afin d'apprécier les nuances et l'impact de ce genre de pratiques. Par exemple, comment s'articulent-elles dans le cadre de supervision de groupe ou d'enseignement assisté par ordinateur? À la fin de leur formation, les étudiantes ont-elles développé davantage leurs habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, notamment au niveau des relations interpersonnelles et de la capacité de travailler en équipe?

À un autre niveau, la présence des pratiques de non-intervention ravive toute la question de l'exercice des rôles d'autorité en enseignement et du positionnement face à l'autorité, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur. Comment les enseignantes perçoivent-ils leurs habiletés et leur formation à ce chapitre, dans un contexte où le corps professoral est vieillissant? D'autre part, en quoi et comment la présence d'adultes confronte-t-elle les enseignantes au plan professionnel et personnel? Comment ont-elles géré cette situation? Est-ce que certaines se sont engagées dans une démarche

réflexive? Qu'est-ce que leur démarche réflexive a changé dans leur enseignement, dans leur attitude et dans leurs valeurs? Quels sont les déclencheurs les plus mobilisants pour maintenir une telle pratique? Comment le milieu supporte-t-il ou peut-il supporter les enseignantes dans de telles démarches?

Les résultats de cette recherche sont significatifs, particulièrement pour les enseignantes de techniques humaines et de techniques de la santé ayant des groupes composés de jeunes ou d'adultes, mais aussi pour quiconque se préoccupe du sens qu'accordent les étudiantes et les enseignantes à leurs expériences avec *l'autre*.

Comme nous l'avons remarqué, la présence des adultes peut être une occasion d'évolution personnelle et professionnelle autant pour les enseignantes que pour les étudiantes. Nous ne saurions conclure sans préciser que cette démarche a été extrêmement riche et précieuse tant au plan personnel que professionnel pour la chercheuse elle-même. Il est impossible d'en évaluer tous les impacts, toutefois plusieurs se font déjà sentir dans son enseignement et sa motivation, notamment auprès des jeunes!

Il s'agit là d'une problématique qui peut constituer une occasion d'évolution pour le système collégial qui doit franchir le troisième millénaire en s'ouvrant explicitement à de nouvelles réalités sociales et économiques dans lesquelles de nouvelles habiletés relationnelles seront requises. Nous espérons que cette recherche contribue, un tant soit peu, à susciter une réflexion en ce sens et à ouvrir des pistes d'action vers une plus grande tolérance et ouverture à la différence. Nous terminons en paraphrasant Camillieri (1989 *b*, p. 389) lorsqu'il affirme qu'il est essentiel de développer une relation qui soit suffisamment adéquate pour passer à un autre niveau :

“ [...] celui d'une relation unitaire harmonieuse, transcendant leurs différences sans les évacuer ”.

Voilà le défi que nous pose cette problématique. Un défi pédagogique, un défi social, un défi humain des plus stimulants!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (1989). L'école face au défi pluraliste. In Camilleri, C., Cohen-Emérique, M., Abdallah-Preteuille, M. (1989). *Le choc des cultures; concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris. L'Harmattan.
- Abrami, C.P. et al. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal. Les Éditions de la Chenelière.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their work*. New York : Routledge.
- Aslanian, C.B. (1990). The adult learner, In Benshoff, J.M. *Educational opportunities, developmental challenges : understanding nontraditional college students*. rapport n° CG026025) New-Orleans, LA :1^{re} Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).
- Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : AQPC.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège. *Pédagogie Collégiale*, 5 (3) 30-37.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- Bélangier, P., Kayembe, N.B. (1987). *L'éducation des adultes au collégial : en état de développement?* Québec : Conseil des Collèges.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., Tarule, J.M. (1986). *Women's way of knowing, The development of Self, Voice, and Mind*. New York : Basic Book Inc. Publishers.
- Benshoff, J.M. (1993). *Educational opportunities, developmental challenges : understanding nontraditional college students*. (rapport n° CG026025) New-Orleans, LA :1^{re} Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).

- Benshoff, J.M. (1991). Nontraditional college students : a developmental look at the needs of women and men returning to school. *Journal of Young Adulthood and Middle Age*. 3. 47-61 In Benshoff, J.M. op.cit.
- Bernard, J.-L. (1977). *L'intervention éducative auprès d'apprenant adulte : un modèle andragogique*. Montréal : Université de Montréal, Département d'andragogie.
- Bishop-Clark, C., Lynch, J.(1992). The mixed-age college classroom. *College Teaching*, 40 (3), 114-117.
- Bohlin, R.M., Milheim, W.D. (1994). Analyses of the instructional needs of adults. *Canadian Journal of Educational Communication*, 23 (3) 443-466.
- Bogdan, R., Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education, an introduction to theory and methods*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Bowen, M. (1988). *La différenciation du soi, les triangles et les systèmes émotifs familiaux*. Paris : ESF, 2^e édition.
- Brazziel, W.F. (1989). Older students. In A. Levine et Associates, *Shaping higher education's future : demographic realities and opportunities 1990-2000*. San Francisco : Jossey-Bass, 116-132.
- Britten, C. , Baxter, A. (1994). Mature student's routes into higher education. *Journal of Access Studies*. 9 . 215- 228. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Camilleri, C. (1989a). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In Camilleri, C., Cohen-Émerique, M., Abdallah-Preteille, M. *Le choc des cultures; concepts et enjeux pratiques de l'interculture*. Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1989b). La communication dans la perspective interculturelle. In Camilleri, C., Cohen-Émerique, M., Abdallah-Preteille, M. *Le choc des cultures; concepts et enjeux pratiques de l'interculture*. Paris : L'Harmattan.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for life-long learning*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Chism, N. , Cano, J., Pruitt, A. S. (1989). Teaching in a diverse environment : Knowledge and skills needed by TAS. In Lynch, J., Bishop-Clark, C. (1994). The influence of age in college classrooms : some new evidence. *Community College Review*. 22 (3).
- Clennell, S. (1987). *Older students in adult education*. Milton Keynes, U.K.: Open University. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.

- Clennell, S. (1984). *Older students in the Open University*. Milton Keynes, U.K.: Open University. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Cloutier, C. (1997). *Les références des nouveaux arrivants en soins infirmiers dans le champ de la communication aidante. Étude qualitative du discours et de la pratique*. Mémoire de M.A., Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Cloutier, C. (1994). *Plan d'activités d'encadrement au département de SI pour l'année 94-95*. Manuscrit non publié. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Cloutier, C. (1993). *Évaluation des projets d'encadrement pour la première année du programme de soins infirmiers (1990 à 1993)*. Manuscrit non publié. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Cloutier, C. (1992). *Projets d'encadrement 92-93*. Manuscrit non publié. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Colette-Pratt, C. (1976). Attitudinal predictors of devaluation of old age in a multigenerational sample. *Journal of Gerontology* 31 ,193-197.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1995). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : Premier rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Montréal : Éditions Septembre, Libre cours.
- Conseil des Collèges (1991). *L'éducation des adultes dans les cégeps, rapport sur les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992a). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (1992b). *Les nouvelles populations des collèges et des universités : des enseignements à tirer*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Des priorités en éducation des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Courtney, B. , Stevenson, R. (1983). Avoiding the threat of gogymania. *Lifelong Learning : An omnibus of practice and research*. 6 (7) 10-11. In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159.
- Cross, K.P. (1980). Our changing students and their impact on colleges : Prospects for a true learning society. Phi Delta Kappan, May 630-632. In Benshoff, J.M. *Educational opportunities, developmental challenges : understanding nontraditional college students*. (rapport n° CG026025) New-Orleans, LA : 1^{re} Conférence de Association for Adult Development and Aging. (ED 363-842).
- Daniel, M.-F., Schleifer, M. (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Darkenwald, G.G. (1989). Enhancing the adult classroom environment. In Lynch, J., Bishop-Clark, C. The influence of age in college classrooms : some new evidence. *Community College Review*. 22 (3).
- Darkenwald, G. G., Merriam, S. B., (1982). *Adult education foundations of practice*, Harper & Row, New York.
- Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159.
- Davenport, J. III , Davenport, J. H. (1985). Andragogical-pedagogical orientations of adult learners : Research results and practice recommendations. *Lifelong Learning*. 9 (1) 6-8.
- Deguire, C. (1996). *Intégration des adultes aux études à temps plein*. Montréal : Collège de Rosemont, Éducation des Adultes.
- Delahaye, B.L., Limerick, D.C., Hearn, G. (1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the orientations for adult learning. *Adult Education Quarterly*. 44 (4) 187-200.
- De Lorimier, J. (1988). Différencier la pédagogie au cégep. *Pédagogie Collégiale*, 1 (2).
- De Lorimier, J. (1987). Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réforme de système et pédagogie différenciée. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Gouvernement du Québec.
- Department of Education (1992a). *Mature students in higher education* : Great Britain

1980 to 1990 (Statistical Bulletin No. 18/92). London : Department of Education. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.

Department of Education (1992b). *Students in higher education* : England 1990. ...(Statistical Bulletin No. 19/92). London : Department of Education. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.

Dufresne-Tassé, C. (1978). Gastronomie ou tambouille? Les tours de main de l'éducation aux adultes. *Formation des adultes*, II. 18-27.

Elias, J. L., Merriam, S. (1983). *Penser l'éducation des adultes*. Paris : Guérin.

Elias, J.L. (1984). Andragogy revisited. *Adult Education* 29 (4) 252-256 In. Davenport, J., Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159

Fassinger, P. A. (199*). Classes are groups. Thinking Sociologically about Teaching. *College Teaching*. 45 (1) 22-25

FNEEQ, CSN (1996). *Vers des pédagogies non discriminatoires*. Montréal : Boréal.

Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal : Service de la recherche; Collège du Vieux-Montréal; Québec : ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

Frei Raven, M., Jimmerson, R.M. (1992). Perceptions of nontraditional students, teaching and learning held by faculty and students. *Continuing Higher Education Review*, 56 (3).

Gaudet, É., Lafortune, L. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*. St-Laurent. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York : Basic Books.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont.

Gorham, J. (1985). Differences between teaching adults and pre-adults : a closer look. *Adult Education Quarterly*. 35 (4) 194-209

Grisé, S., Trottier, D. (1997a). *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Collège de Rimouski : Regroupement des collèges Performa.

Grisé, S., Trottier, D. (1997b). Un modèle pour l'enseignement des attitudes. *Pédagogie Collégiale*. 10 (4). 10-16.

- Grisé, S., Trottier, D. (1995). *Affectivité et profession : le véritable défi. Guide d'utilisation à l'usage des enseignants et des enseignantes, version expérimentale*. Rimouski : Collège de Rimouski.
- Grow, O.G., (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*. 41 (3) 125-149.
- Grow, O.G., (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*. 44 (2) 109-114.
- Guba, E.G. (1981), in Patton, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage, 2^e ed., p. 481.
- Guindon, M. (1995). Le retour aux études de l'adulte : répercussions personnelles, familiales et professionnelles. Ville St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1982). *Management of organisational behavior : utilizing human resources*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey. 4^e ed.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1988). *Management of organisational behavior : utilizing human resources* . Prentice-Hall International ed. New Jersey. 5^e ed.
- Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity : managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness? *Educational Researcher*, 23, (3) 15-22.
- Holborn, P., Wideen, M., Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hore, T. (1992). Nontraditional students : Third age and part-time. *The Encyclopedia of higher Education*. 3. 1666-1674. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Houle, C. (1972). *The design of education*. In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159.
- Howden, J., Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- ICEA : Institut Canadien d'Éducation des Adultes (1993). *Les adultes , ces oubliés de la réforme*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation concernant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. Montréal.
- Inchauspé, P. (1991). L'enseignement professionnel et technique en question : la toile de fond de cette remise en question. *Pédagogie collégiale*. 4 (4) 40-45.
- Jacobowitz, J., Shanan, J. (1982). Higher education for the second half of life : the state of the art and future perspectives. *Educational Gerontology*. 8 . 545-564.
- Jacobs, N. (1982). Nontraditional students : The new ecology of the classroom. Educational forum. 53. 330-36. In Bishop-Clark, C., Lynch, J. The mixed-age college classroom. *College Teaching*, 40 (3), 114-117.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Keller, J.W., Mattie, N., Vodanovich, S.J., Piotrowski, C. (1991). Teaching effectiveness : Comparaisons between traditional and nontraditional students. *Innovative Higher Education*, 15(2).
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions de l'organisation.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner : a neglected species*. Houston : Gulf Publishing company, book division.
- Knowles, M. (1972). Innovations in teaching styles and approaches based upon adult learning. *Education for social work*. Spring . 32-39
- Knowles, M. (1969). Andragogy not pedagogy. *Adult Leadership*.
- Kvale, (1990). In Patton, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage, 2nd ed. p. 484.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. (1996). *Métacognition et affectivité en mathématiques*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L., Gaudet, E. (1995). Une recherche-action en interculturel : pour une intervention dans tous les types de cours, in *Actes du 7e colloque de l'ARC*. Montréal : Association pour la Recherche au Collégial , 207-212.
- Lafortune, L. (1992). *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel didactique*. Ville Mont-Royal : Modulo Éditeur.
- Lafortune, L. (1990). *Démythification de la mathématique : opération boule à mythe*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.
- Laperrière, A. (1992). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Les

méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux. *In Actes du colloque du Conseil québécois pour la recherche sociale*, Rimouski, mai 1993. Québec : Gouvernement du Québec.

- Lawler, P. (1991). *The challenges of the future : ethical issues in a changing student population*. (rapport n° HE 025 157) Chester, P.A. : Center for Education, Widener University. (ERIC n° ED 340305).
- Lecompte, M.D., Preissle, J.P. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Florida : Academic Press, 2nd ed.
- Legendre, r. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. 2^e ed. Montréal. Guérin Éditeur.
- Legrand, L. (1986). La différenciation pédagogique. Paris : Éditions du Scarabée. *In* Aylwin, U. (1996). *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : AQPC.
- Lenz, E. , Shaevitz, M.H. (1977). So you want to go back to school : Facing the realities of reentry. New York : McGraw-Hill. *In* Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, C.A. : Sage.
- Long, H., B. (1983). Academic performance, attitudes, and social relations in intergenerational college classes. *Educational Gerontology*. 9. 471-481
- Lynch, J., Bishop-Clark, C. (1994). The influence of age in college classrooms : some new evidence. *Community College Review*. 22 (3)
- Mackay-Greer, V., Holmes, S. (1995). Incoming Nursing Student's Perceptions of their Caring Behavior. *Nurse Educator* 20 (6) 36-38 *In* Cloutier, C. (1997). *Les références des nouveaux arrivants en soins infirmiers dans le champ de la communication aidante. Étude qualitative du discours et de la pratique*. Mémoire de M.A. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Mailhot, L. (1991). Analyse critique de l'intégration des adultes aux programmes réguliers des commissions scolaires, *In Actes du Colloque national*. Sherbrooke : Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française.
- Marlow, C. (1989). Identifying the problems and needs of nontraditional students at your institution. *NASPA Journal*. 26 (4) 272-277.
- Marsolais, A. (1987). Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Québec. Conseil supérieur de l'éducation : Gouvernement du Québec.

- Méard, J.-A. (1993). Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS, *Revue EPS, Éducation Physique et Sportive*, 24 (241) 15-19.
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Paris : ESF. In Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Montréal : Éditions Septembre, Libre cours.
- Merizow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*. 46 (3) 158-173.
- Michelson, E. (1996). Beyond Galileo's telescope : situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*. 46 (4) 185-196
- Morin, H. , Rivard, D. (1994). L'apprenant adulte en situation d'immersion au collégial, *In Actes du Colloque de l'A.R.C.* 1994. Montréal : Association pour la Recherche au Collégial. 121-124.
- Mucchielli, R. (1986). Analyse et liberté, Théorie et pratiques de l'analyse phénoméno-structurale. Issy-Les-Molineaux, France : Éditions EAP.
- Noircent, A. (1991). *Les interactions dans les classes du collégial : la mixité revisitée*. Alma : Presses collégiale d'Alma.
- Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*. 36 (2) 97-107.
- Ommen, J.L., Brainard, S.R. , Canfield, A.A. (1979). Learning preferences of younger students and older students. In Lynch, J., Bishop-Clark, C. (1994). The influence of age in college classrooms : some new evidence. *Community College Review*. 22 (3).
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research : cleaning up a messy construct. *Review of educational research*. 62 (3) 307-332.
- Paillé, P. (1994, a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1994, b). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche action-formation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19 (3) 215-230.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke.

- Paquay, L. , Altet, M. , Charlier, E. , Perrenoud, P. (Éds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquette, C. (1996). Les grandes tendances sociales qui marqueront l'école au cours de la prochaine décennie, *Vie pédagogique*, 100 , sept-oct. 6-20.
- Paquette, C. (1991). *L'effet Caméléon*. Montréal : Éditions Québec-Amérique.
- Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence*. Montréal : Québec-Amérique.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage, 2^e ed.
- Péchoin, D. dir.(1995). *Thésaurus*. Paris : Larousse. 1995.
- Peskin, A. (1988). In search of subjectivity, one's own. *Educational Researcher*. 17 (7) 17-21. In Patton, M.Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage, 2e ed., p. 482.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris : Hachette-éducation.
- Puryear, A., McDaniels, C. (1990). Nontraditional students : how postsecondary institutions are meeting the challenge. *Journal of Career Development*. 16 (3) 195-202
- Rachal, J. (1983). The andragogy-pedagogy debate : Another voice in the fray. *Lifelong Learning Omnibus of practice and research*, 6 : An (9) 14-15 In Davenport, J. , Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 152-159.
- Ricard, P. (1991). Le défi de l'enseignement professionnel et technique. *Pédagogie collégiale*. 4. (4) 45-48.
- Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Richardson-Parent, M.-R. (1991). Les paradoxes de la relation superviseur-supervisé. *Le travailleur social*. 59 (1) 5-9.
- Richter, D.L. , Witten, C.H. (1984). Barriers to adult learning : does anticipation match to reality? *Journal of college student personal*. 465-467.
- Rouaix, P. (1987). *Trouver le mot juste. Dictionnaire des idées suggérées par les mots*. Paris : Le Livre de Poche, Librairie Armand Collin.

- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation : là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*. 8. 121-133.
- Saul, J. (1993). *Les bâtards de Voltaire. La dictature de la raison en Occident*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Scalabba, G. (1994). Only Words. *The Nation*. Jan.31. 22-25. In Merizow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*. 46 (3) 158-173.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A (1986). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning, Theory, Research and Practice*. Boston : Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1983). Cooperative learning. New York : Longman. In Abrami, C. P., et al. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Sonnekus, M. C. H. Et Ferrfeira, G. V. (1979) *Die psigiiese lewe van die kind-in-opvoeding*. Stellenbosch : University Publishers and Booksellers. In Yonge, G. D. (1985). Andragogy and pedagogy : two ways of accompaniment. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 160-167
- Sonnekus, M. C. H. (1974). *The learning child*. Johannesburg : McGraw-Hill In Yonge, G. D. (1985). Andragogy and pedagogy : two ways of accompaniment. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 160-167
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Stevahn, L., Bennet, B., Rolheiser, C. (1995). *L'apprentissage coopératif; Rencontre du coeur et de l'esprit*. Toronto, Ontario : Educationnal Connections.
- Stoffel, J. (1994). So, you're woman, 38 , back in school, and writing research papers? (rapport n° CS 213334) Indiana : Saint-Mary-of-the-Woods College. 4° Conférence. (ERIC n° ED 345267).
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, C.A. : Sage.

- Thacker, C. , Novack, M. (1991). Student role support for younger and middle-aged women : Application of a life event model. *Canadian Journal of Higher Education*. 21. 13-36. In Richardson, J.T.E., King, E. (1998). Adult student in higher education. *Journal of higher education*. 69 (1) 65-88.
- Tochon, F.V. (1994). *L'enseignant expert*. Paris : Éditions Nathan.
- Université de Sherbrooke (1995). *Code d'éthique en recherche et en création*. Faculté d'éducation.
- Van Manen, M. (1991). *The act of teaching*. Albany : New York Press. In Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Montréal : Éditions Septembre, Libre cours.
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions : shifting the limits of action research. *Theory Into Practice*. XXIX (3). 152-157
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'université de Montréal; Bruxelles : De Boeck.
- Van stone, N., Nelson, R.J., Nieman, J. (1994). Poor single-mother college student's views on the effect of some primary sociological and psychological belief factors on their academic success. *Journal of Higher Education*, 65 (5) 571-584.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapies*. Paris. Éditions du Seuil.
- Weindberger, L.E., Milhan, J. (1974). A multidimensional multiple method analyses of attitudes toward the elderly. *Journal of Gerontology*. 30 (3) 343-348.
- Yonge, G. D. (1985). Andragogy and pedagogy : two ways of accompaniment. *Adult Education Quarterly*. 35 (3) 160-167
- Zúñiga, R. (1997). La recherche qualitative comme carrefour identitaire. Colloque AC-FAS 1997, UQTR.Trois-Rivières. 1-11

ANNEXE A

Guide d'entrevue semi-directive

avec les enseignantes

version 4-2

THÈME -A-

Profil de l'enseignante

1. Comment l'enseignante *décrirait les caractéristiques du groupe idéal* ou optimal si elle avait la possibilité de le composer?

(Probes -nombre
 -sexe
 -âge)

2. Comment l'enseignante réagit à la *motivation manifestée par ses étudiants* pour leurs études?

(Probes - lors de la correction
 - avec les collègues
 - avec les étudiants)

3. De quelle façon les *exigences de la profession viennent influencer* l'enseignante dans ses rapports avec les étudiants?

(Probes -attitudes
 -seuil de compétences
 -âge)

4. Comment l'enseignante réagit aux *milieux de stage* concernant leurs *exigences* face aux stagiaires?

(Probes - justifiées
 - concernant l'âge des étudiants)

5. Qu'est-ce que les *contacts avec les étudiantes apportent* à l'enseignante?

(Probes - différence en fonction de l'âge
 - stimulation
 - valorisation)

THÈME -B-

Stratégies

1. L'enseignante peut-elle raconter le *déroulement de son premier cours* dans un groupe hétérogène?

(Probes -magistral vs pratique
 -climat ressenti et perçu
 -présentation des étudiants)

2. Qu'est-ce qui *entre en ligne de compte dans le choix de ses méthodes* pédagogiques?

(Probes -contenu
 -clientèle
 -compétences personnelles
 -théories pédagogiques)

2. Est-ce que l'enseignante peut raconter sa manière de procéder pour *élaborer une stratégie pédagogique* pour une période de cours?

(Probes -expérience vs intuition
 -composition du groupe vs le
 contenu)

3. Comment l'enseignante procède lorsqu'elle doit enseigner un *même contenu à des groupes différents*?

(Probes -climat
 -niveau académique
 -composition du groupe; âge, sexe)

4. Est-ce que l'enseignante peut parler de sa stratégie pour *gérer la discipline* dans sa classe?

(Probes -problèmes
 -confirmation
 -climat)

5. Comment les *étudiants réagissent-ils à la rétroaction*?

(Probes -support ou confrontation
 - approfondissement)

6. L'enseignante peut-elle décrire sa façon d'*intervenir avec des étudiants qui présentent des difficultés*?

(Probes -nature des difficultés
 -disponibilité
 -contact formel ou informel)

7. Comment l'enseignante *réagit lorsqu'un étudiant a un échec* dans un travail, un examen ou en stage?

(Probes - jeunes vs adultes)

THÈME -C-

Relations

1. En quoi les **rappports qui s'établissent dans un groupe hétérogène sont-ils semblables** à ceux qui s'établissent dans un groupe homogène?

(Probes -nature
 -demande
 -formel ou non formel)

2. Comment décrirait-elle ses **relations entre les étudiants**?

(Probes -climat général
 -attitudes
 -problèmes)

3. L'enseignante peut-elle décrire les situations où elle se **sent le moins à l'aise avec les étudiants**?

(Probes -situation pédagogique
 -types d'étudiants)

4. Comment l'enseignante réagit-elle aux **demandes d'encadrement** et de support?

(Probes -nature des demandes
 -fréquence
 -individus)

5. Peut-elle raconter une situation où elle a senti une **certaine familiarité** avec un ou des étudiants?

(Probes -niveau de confort
 -conséquences)

6. L'enseignante peut-elle raconter sa façon de réagir aux **situations chargées émotionnellement**?

(Probes -niveau de confort
 -difficultés
 -réussites)

7. Comment l'enseignante décrit ses **rappports informels avec les étudiants**?

(Probes -niveau de satisfaction
 -jeunes vs adultes)

ANNEXE B

**Guide d'entrevue semi-directive
avec les étudiants
version 3.0**

THÈME -A-

Climat

1. Quelle a été la ***réaction des étudiants*** qui se sont retrouvés dans un groupe hétérogène en 1^{re} session?

(Probes -nombre
 -attention particulière
 -choc
 -mécanismes d'adaptation)

2. Est-ce qu'ils voient des ***avantages à l'hétérogénéité?***

(Probes -des désavantages
 -censure
 -ouverture
 -masse critique)

3. Observent-ils le désir, de part et d'autre, de ***s'intégrer à l'autre groupe d'âge?***

(Probes -activités
 -remarques)

4. Les ***rapports formels et informels*** sont-ils satisfaisants avec les enseignantes ? En quoi?

(Probes -spontanéité
 -familiarité
 -distance formelle
 -utilitaire
 -prudence)

5. Qu'en est-il de votre *expérience de travail d'équipe* ?

(Probes -homogène
 -groupe imposé
 -type de jeunes ou d'adultes accepté)

6. Qu'en est-il de votre *expérience en stage*, en supervision de groupe?

(Probes -similitude dans les tâches
 -encadrement adapté)

THÈME -B-

Pédagogie

1. Satisfaction face au *climat dans les groupes*?

(Probes -responsabilité
 -interventions)

2. Quels sont les styles de *cours, de travaux ou d'activités* en classe qu'ils préfèrent?

(Probes -satisfaction
 -impact
 -fréquence)

3. Les *enseignants-es* rencontrés depuis deux ans *se comportent-ils différemment* dans les groupes hétérogènes (attitude en classe, type de pédagogie et impact perçu)?

(Probes - familiarité
 - déni
 - malaises)

4. Le genre *d'évaluation formative ou feed-back* reçu répond-il à vos besoins, vos attentes pour avancer ?

(Probes -aisance
 -impact
 -jeunes vs adulte)

5. Quel **genre de rapport** souhaitent-ils établir avec un enseignant pour favoriser leurs apprentissages?

(Probes -autorité
-respect des différences
-satisfaction)

6. Quels **changements** d'ordre pédagogique **souhaiteraient-ils**?

(Probes - climat
- évaluation
- autorité
- méthodes)

7. Y a-t-il des types de cours ou de contenus où les **intérêts et les habiletés d'un groupe d'âge** sont plus favorisés?

(Probes -réactions
-satisfaction)

8. Y a-t-il des types de cours où les **intérêts et les habiletés** des deux groupes d'âge **se rejoignent**?

(Probes -climat
-satisfaction)

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
INDIVIDUEL
pour l'enregistrement d'une entrevue

Dans le cadre de ma participation au Projet de recherche sur la cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier, j'accepte que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio. Les informations enregistrées seront traitées de façon strictement confidentielle, de plus seule la chercheure aura accès aux données de base.

SIGNATURE : _____

Date : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
POUR LES
ENSEIGNANTES
- RENCONTRE DE GROUPE -

Dans le cadre de ma participation au Projet de recherche sur la cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier, j'accepte que la rencontre soit enregistrée sur bande audio. Les informations enregistrées seront traitées de façon strictement confidentielle, de plus seule la chercheure aura accès aux données de base.

SIGNATURES :

Date : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
pour les étudiants et les étudiants

J'accepte de participer au **Projet de recherche sur la cohabitation dans les groupes hétérogènes : Étude des pratiques pédagogiques liées à la présence de jeunes et d'adultes dans les mêmes groupes à l'enseignement collégial régulier (PAREA).**

Je reconnais avoir pris connaissance des informations relatives à la recherche. J'accepte de participer à une entrevue de groupe. Je comprends que ces informations enregistrées seront conservées et traitées de façon strictement confidentielle et que seules les données de groupe feront l'objet d'analyse. De plus, seule la chercheure aura accès aux données de base.

SIGNATURES

Date : _____

La cohabitation dans les groupe hétérogènes
Recherche subventionnée par le PAREA

Depuis septembre 1996, des professeures participent à une recherche intitulée : *La cohabitation dans les groupes hétérogènes : Étude des pratiques pédagogiques liées à la présence de jeunes et d'adultes dans les mêmes groupes à l'enseignement collégial régulier*. Dans le cadre de cette étude, des étudiants et étudiantes provenant du Collège de Sherbrooke et du Collège du Vieux-Montréal inscrits dans les départements de Techniques de travail social, Techniques d'éducation spécialisée et Soins infirmiers ont participé à des entrevues de groupe qui ont été fort intéressantes et riches en informations.

Cette année, nous avons sollicité la participation d'une professeure de Techniques de services de garde. Votre professeure enregistrera sur bande vidéo un cours de son choix, que nous analyserons ensemble, par la suite. Le but de cet enregistrement est strictement pédagogique et les informations seront traitées de façon confidentielle. À la fin de la recherche, les bandes vidéos seront retournées aux professeures concernées pour leur usage personnel. Dans ce contexte, votre consentement est requis pour procéder à l'enregistrement d'une période de cours.

Je vous remercie à l'avance pour votre collaboration à ce projet dont l'objectif final est de favoriser les apprentissages et la réussite de l'ensemble des étudiants quel que soit leur âge.

SYLVIE BESSETTE
Collège de Sherbrooke

ANNEXE D

FICHE DESCRIPTIVE DE L'EXPÉRIMENTATION PRÉVUE

Projet PAREA sur les pratiques pédagogiques dans les groupes
composés de jeunes et d'adultes à l'enseignement régulier

Contexte:

- moment de la journée: _____
- lieux physiques : _____
- profil du groupe en terme d'âges _____
- niveau de maîtrise du contenu _____
- niveau de connaissance des étudiants _____

Description de l'expérimentation retenue (stratégie, outils, etc.) :

Ce qui motive le choix de cette expérimentation.

Les buts poursuivis.

Attitudes personnelles face à l'expérimentation.

Nom : _____
Date prévue de
l'expérimentation : _____

ANNEXE E

FICHE DE RÉTROACTION SUR L'EXPÉRIMENTATION

Projet PAREA sur les pratiques pédagogiques dans les groupes
composés de jeunes et d'adultes à l'enseignement régulier

à remplir le plus tôt possible après l'expérimentation

Climat de l'expérimentation

- contexte personnel (disponibilité, forme physique, mentale, etc.) :

- climat du groupe au début :

- climat du groupe durant l'expérimentation

Remarques concernant la réalisation de l'expérimentation

Remarques concernant vos observations face aux étudiants

Commentaires, réactions (ce qui vous vient spontanément à quelque niveau que ce soit, dans l'ordre qui vous convient)

Nom :

Date :

ANNEXE F

LISTE DES ABRÉVIATIONS. DES SIGLES ET DES ACRONYMES

PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
TTS	Techniques de travail social
SI	Soins infirmiers
TES	Techniques d'éducation spécialisée
TESG	Techniques d'éducation en service de garde
SSDLM	Staged Self-Directed Learning Model
PRP	Processus de Résolution de Problème
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel

La cohabitation des jeunes et des adultes à
l'enseignement collégial régulier

Code de diffusion
14-1430-22