

Le monde selon les étudiants du collégial

Henriette Elizov

Professeure de français
Cégep Dawson

En 1987, inquiets du nombre croissant d'échecs et d'abandons dans les collèges du Québec, un groupe de professeurs et de sociologues se réunissait au cégep John Abbott pour discuter du problème. Représentant les cégeps John Abbott et Dawson, ainsi que les écoles secondaires desservies par John Abbott, ces pédagogues œuvraient dans des domaines variés. Partageant les mêmes inquiétudes, ils allaient former le corpuscule de chercheurs dont le mandat initial était la mise à jour des causes sous-tendant ces échecs et abandons à John Abbott. La publication subséquente des résultats de l'enquête menée par le Conseil des collèges allait souligner l'universalité et l'envergure de ce problème.

Après plusieurs sessions de remue-méninges, de lectures et de débats, ces pédagogues ont tracé les grandes lignes d'un projet portant sur l'expérience des cégépiens de première année. Réunis en comité sous le nom de P3* (Perceptions, Policies and Practices), ces chercheurs ont présenté à PAREA un projet de recherche ayant pour titre « Easing the Transition from Secondary School to College : A research Approach to Institutional Change » ; cette étude, à la fois longitudinale et transversale, s'appuie sur la recherche-action, une méthode novatrice qui allie le perfectionnement institutionnel au développement professionnel pédagogique.

La phase préliminaire de ce projet a révélé que les taux d'abandons et d'échecs étaient particulièrement élevés parmi les élèves de première année. Elle a révélé, en outre, l'existence d'un véritable choc post-secondaire car les stratégies que ces élèves avaient adoptées pour favoriser la réussite au secondaire avaient moins de portée au collégial. Un corollaire s'ensuivait : il existait une corrélation entre ce choc et ces échecs. Une solution s'imposait : améliorer la qualité d'accueil pour l'élève aussi bien dans les classes qu'au sein des établissements. Jusqu'à présent, tous les efforts déployés dans les collèges pour améliorer cet accueil provenaient de

* « Easing the Transition » est un projet de recherche d'un an présenté par le Comité P3, sous les auspices du JAC Faculty Professional Development Committee et des Faculty Professional Development Services. Ce projet est subventionné par la DGEC (PAREA), le cégep John Abbott, la commission scolaire Lakeshore et la commission scolaire Baldwin-Cartier.

Les membres du groupe de recherche sont : L. Cornell, L. Dickie, H. Elizov, J. Farrell, A. Kubanek et M. Waller.

Les membres du Comité P3 sont : L. Cornell, R. Cornell, L. Dickie, H. Elizov, J. Farrell, A. Kubanek, D. Monpetit et M. Waller.

Une étude du problème de resocialisation des cégépiens de première année

pédagogues, de pédagogues chevronnés certes, mais qui, néanmoins, avaient une vision adulte du problème et des solutions. Le premier objectif de P3 était tout autre : il s'agissait à présent de cueillir et d'analyser des données qui les sensibiliseraient aux attentes et aux besoins des élèves. Pour ce faire, P3 choisit délibérément la vision des élèves pour en faire le fondement même de sa recherche-action même si, aux dires de certains, cette vision ne « collait » pas à celle des pédagogues.

C'est ainsi que P3 fit tout d'abord appel aux élèves qui avaient survécu à leur premier trimestre au collégial et aussi à ceux qui avaient décroché. Ces élèves, dont l'anonymat avait été assuré, ont révélé, lors d'entrevues enregistrées, leurs peurs, leurs frustrations et leurs espoirs. Il devint très vite évident que deux solitudes se côtoyaient dans le milieu collégial : celle des professeurs et celle des élèves. L'analyse de la transcription de ces premières entrevues venait confirmer l'existence de ces deux solitudes. Elle venait aussi confirmer qu'il existait, au sein des écoles secondaires et des cégeps, certains éléments inhérents à ces systèmes institutionnels qui entravent le bon fonctionnement scolaire des élèves et nuisent à leur réussite.

Ces renseignements à l'appui, le groupe P3 visait à présent, non seulement l'étude longitudinale des problèmes des cégépiens de première année mais aussi la coordination verticale entre le secondaire et le collégial. C'est ainsi que les chercheurs firent passer des entrevues aux élèves du secondaire afin de cerner leurs attentes et de percevoir leur vision du monde collégial. Ces élèves seraient ensuite interviewés, une fois entrés au cégep, dans le but de comparer leurs perceptions antérieures à l'expérience quotidienne. Cette méthode permettrait aux membres de P3 d'atteindre leur deuxième objectif : découvrir des solutions, basées sur la recherche, aux obstacles d'ordre institutionnel qui entravent la réussite de l'élève.

S'il est vrai que l'élève joue un rôle primordial dans ce projet, l'enseignant en est toutefois la pierre angulaire. En effet, de par son expertise et sa crédibilité, l'enseignant est toujours en mesure d'accomplir des changements pédagogiques et institutionnels. Cette hypothèse est sous-jacente au troisième objectif de P3 : mettre au point une technique de collaboration qui allierait le perfectionnement institutionnel au développement professionnel, sur laquelle les enseignants du secondaire et du collégial pourraient prendre modèle. Une telle technique mettrait à leur disposition les outils nécessaires à la création d'une ambiance favorisant le développement de méthodes pédagogiques novatrices.

Deux solitudes

Un des principes sous-jacents à ce projet était de réunir, pour fins de recherche et d'analyse, des enseignants qui œuvrent dans des milieux différents. Cette collaboration/interaction allait permettre aux enseignants du collégial de s'initier à une culture qui leur était étrangère car bien peu, parmi eux, ont exercé leur profession aussi au secondaire. Ce même processus se répétait pour les enseignants du secondaire pour qui les cégeps, inexistantes à l'époque où ils poursuivaient leurs études post-secondaires, sont *terra incognita*. Ainsi, chaque groupe apprit à mieux connaître le milieu d'où provenait, ou allait aboutir, sa clientèle. Une retombée notable de ce projet fut donc la rupture des barrières qui isolaient, chacun dans son monde, les corps enseignants du secondaire et du collégial.

Cette solitude, qui existait entre les professeurs des deux niveaux d'enseignement, avait creusé aussi un profond fossé entre enseignants et apprenants. Ceci se révéla de façon dramatique à la lecture et à l'analyse des entrevues avec les étudiants. À plusieurs reprises, les enseignants ont réagi avec stupéfaction, voire indignation, à certaines déclarations provenant des élèves. Les professeurs du collégial, en ne vérifiant ni les devoirs ni les présences en classe, croyaient inculquer à leurs élèves une attitude de responsabilité, mais les élèves ne voyaient en cela qu'indifférence de la part de leurs professeurs. Quant aux professeurs du secondaire qui, croyant bien faire, répétaient directives ou explications, ils se voyaient maintenant, à travers les paroles de leurs élèves, comme des mères-poules qui risquent d'étouffer leur progéniture.

Il a fallu à ces enseignants plusieurs sessions avant de comprendre, rationnellement aussi bien qu'émotivement, que ces déclarations prenaient leur source dans la perception que les élèves ont du milieu institutionnel ; or, cette perception n'était pas la même que celle des enseignants. Voilà donc la première cause du fossé qui s'était établi entre enseignants et apprenants. En outre, chaque groupe avait pris pour acquis que l'autre partageait sa propre vision, sans vraiment vérifier le bien-fondé de cette supposition. À la suite de cette prise de conscience, les professeurs-chercheurs du groupe se sont efforcés de voir d'un œil neuf le milieu dans lequel ils exercent leur métier. Il ne s'agissait plus, désormais, pour professeurs et élèves, de se côtoyer mais bien d'établir des rapports plus personnels, ce qui mènerait à une vision plus large de l'univers qu'ils partagent au secondaire et au collégial. Ce faisant, chaque groupe ne vivrait plus emmuré dans sa solitude.

Être ou ne pas être

À maintes reprises, les personnes interviewées ont exprimé leur angoisse devant la perte éventuelle de leur identité dans un milieu où, à leur dire, des enseignants ne savent pas le nom de leurs élèves. Déjà, en passant au collégial, ces élèves avaient perdu le confort et la sécurité qu'ils ressentaient lorsqu'ils étaient au secondaire, où tout le monde les connaissait et où ils connaissaient tout le monde. Ces anciens « rois » de cinquième secondaire se retrouvaient à présent dans un établissement où ils n'étaient connus que par leur numéro de matricule, comme le raconte cet élève :

« Je me suis retrouvé dans un monde nouveau où je ne connaissais personne et où personne ne me connaissait... Je ne me sentais pas tout à fait à ma place... Tout à coup je pensais : si je pouvais m'en aller, si je pouvais partir. Je voulais juste suivre mes cours, je me sentais tout seul. »

Ces élèves ont beau attribuer toutes sortes d'excuses à leurs professeurs, « ...Il ne se souvient pas de ton nom ou de qui tu es... ils ont tellement d'étudiants ; on ne peut pas les en blâmer. », il n'en demeure pas moins qu'ils appréhendent de se perdre dans la foule et d'être voués à l'anonymat. Cette angoisse se manifeste parfois par un retrait progressif du monde des études. Tout d'abord, l'élève ne fréquente plus les classes puisque « le professeur ne sait même pas si je suis présent » ou se trouve d'autre excuses telles que : « C'est très facile de manquer les cours et de ne pas être obligé d'aller en classe. Je me reprendrai bien une autre fois » ; ensuite il néglige ses devoirs parce qu'il s'est absenté et ne comprend plus les consignes des travaux à accomplir. Cela finit par devenir un cercle vicieux jusqu'au jour où l'élève décroche totalement : « J'ai arrêté d'aller aux cours... complètement. J'ai coulé ma session. »

Pour pallier cet état de chose, tout enseignant consciencieux fait généralement l'effort d'identifier chacun de ses élèves, mais il s'agit ici de dépasser cette mesure à l'instar de ce professeur du groupe P3. Non seulement ce dernier a-t-il appris le nom des élèves inscrits dans son cours mais aussi, dans sa dynamique de groupe, il a encouragé tous ses élèves à faire de même. Chaque fois que l'un d'eux disait « il » ou « elle » en parlant de ses camarades, le professeur lui faisait répéter le nom de l'élève en question. C'est ainsi que des rapports amicaux se sont établis entre des adolescents qui, au début du trimestre, ne se connaissaient guère. De son côté, le professeur a bénéficié aussi de ce nouvel état de chose puisque les élèves, maintenant plus à l'aise, participaient plus facilement aux discussions et prenaient à cœur l'exécution de leurs travaux.

Ceci fut donc une leçon et pour l'enseignant et pour les élèves. L'enseignant a compris que la peur de l'anonymat était bien ancrée dans l'esprit des élèves. Quant à ces derniers, ils se sont rendu compte que l'enseignant ne les considérait pas comme des laissés-pour-compte. Il s'ensuivit, dans plusieurs cas, que les élèves aussi ont fait l'effort de retenir le nom de leur professeur. Se sachant maintenant non seulement connus mais aussi reconnus, les élèves avaient moins de réticence à demander conseil et aide à leur professeur. Ils avaient à présent acquis une présence, un « être ».

Mais un adolescent est « un être ondoyant et divers » (pour citer les classiques). S'il veut « être » il veut aussi se réserver le droit de « ne pas être ». En classe, il se veut entouré des autres, protégé du regard qui pourrait le singulariser. Voici ce que raconte un élève :

« Une autre chose qui est importante pour moi c'est que, dans la classe, j'ai tellement de difficulté à me concentrer quand j'ai l'impression d'être tout seul... il faut que je sache qu'il y a du monde autour de moi... que je les connais et qu'on se connaît pour que je me sente dans le groupe. »

Fort de ces renseignements, le professeur-chercheur de P3 a organisé les présentations orales de ses élèves sous forme de panel de façon à ce qu'aucun élève ne soit le point de mire des autres. Ainsi épaulé, dans le sens propre du mot, l'étudiant se sent plus à l'aise et parvient souvent à animer la discussion qui suit sa présentation.

Liberté et responsabilité : une arme à double tranchant ?

Les élèves de cinquième secondaire interviewés lors de la cueillette des données ont exprimé unanimement leur désir de se libérer des contraintes imposées au secondaire et n'aspiraient qu'à une chose : la liberté ; liberté de se choisir un programme d'études, liberté de suivre ou de sécher les cours, liberté de se fixer un horaire de travail ; c'est surtout la liberté de vivre leur propre liberté, aux antipodes du monde structuré et supervisé du secondaire. Mais les élèves, impatientes de savourer cette liberté, ne se rendent souvent pas compte qu'ils vont ouvrir la boîte de Pandore, car la liberté s'accompagne de responsabilités. Quand ils s'en rendent compte, il est parfois trop tard. Un élève explique :

« On te donne plein de responsabilités et tu ne sais pas quoi faire avec. J'avais de la difficulté à m'habituer à la liberté. »

Un autre fait le commentaire suivant :

« J'avais terriblement hâte de quitter l'école secondaire... (mais) je m'ennuie des professeurs qui étaient toujours après moi; j'aime ça et je n'aime pas ça. »

Un troisième élève souligne, lui aussi, cette ambivalence vis-à-vis de la liberté dont il jouit au collégial :

« Au secondaire, il y a toujours quelqu'un qui surveille ton travail pour s'assurer que tu fais ce que tu as à faire. Au collège, il faut que tu commences à t'occuper de tes affaires et à t'organiser pour avoir des bonnes notes. À la base, tu es responsable de ce que tu fais de ton temps. »

Cette liberté a du bon, ajoute un autre élève, parce que :

« Je sens moins la pression. C'est bien ; mais, d'une autre façon ça serait mieux... si je ne travaillais pas ils pourraient me pousser un peu et me botter le derrière de temps en temps. »

Les professeurs-chercheurs de ce projet, conscients de cet état de fait, ont donc élaboré des stratégies qui permettent à leurs élèves d'établir un équilibre, si précaire soit-il, entre la liberté et la responsabilité. En premier lieu, en matière de présence au cours, certains professeurs ont instauré un

système par lequel tout étudiant perdrait un certain nombre de points de sa note finale à la suite de ses absences. Par exemple, pour les deux premières absences, l'élève ne perdrait aucun point ; à partir de la troisième, le nombre de points prélevés augmenterait et, au-delà d'un certain nombre d'absences spécifié dans le plan d'étude, un échec s'ensuivrait. Un tel système permet à l'élève de décider s'il veut se présenter au cours et d'assumer les conséquences d'une telle décision.

En deuxième lieu, ces professeurs ont encouragé les élèves à échanger leurs numéros de téléphone avec des camarades de classe. Ainsi les élèves absents peuvent se tenir au courant du travail fait en classe ou à accomplir. Une fois de plus, les élèves ont à leur disposition le moyen d'exercer leur propre liberté dans le cadre des restrictions inhérentes aux cours ou au système institutionnel.

Conclusion

En se proposant comme but de donner suite à la recommandation du Conseil des collèges d'« améliorer de façon sensible l'articulation entre les deux ordres d'enseignement », les membres de « Easing the Transition » ont entrepris un projet de taille dont le rapport final paraîtra sous peu. Soulignons tout de suite que le texte soumis ici à la réflexion des enseignants n'offre qu'un aperçu de la complexité et de la diversité des questions qui troublent nos jeunes au collégial.

Soulignons aussi que la fin du mandat des chercheurs de « Easing the Transition » n'est pas la fin de la tâche. Il reste encore beaucoup à faire, et pour les enseignants du secondaire et pour ceux du collégial. Il s'agit tout d'abord, pour les membres de ces deux ordres d'enseignement, de trouver les moyens et les ressources humaines pour connaître et pour comprendre le milieu de leurs homologues. Mais il s'agit, par dessus tout, de mettre de côté nos oreillettes pour, non seulement entendre, mais aussi écouter ce que les jeunes ont à dire, car ils ont des choses à dire, et surtout de ne pas réagir violemment lorsque leur perception du monde ne coïncide pas avec la nôtre.

Il ne faudrait pas déduire de ces révélations d'élèves que le collégial devrait être la duplication du secondaire, ni que le secondaire devrait être calqué sur le collégial. Par contre, ce qu'il faut en déduire, c'est la volonté expresse de l'élève, une fois rendu au collège, de se façonner un nouveau mode de vie à l'échelle de ses propres besoins et de ses propres aspirations. Il incombe donc aux enseignants du collégial et de quatrième et cinquième secondaire de lui fournir les outils nécessaires à une telle démarche. ▣