
Pour tenir compte de la population étudiante adulte et jeune dans nos classes



Sylvie Bessette

*Professeure en Techniques de travail social
Collège de Sherbrooke*

Depuis la création des collèges, le visage de la population étudiante ne cesse de se métamorphoser : accroissement du nombre d'étudiantes dans les secteurs non traditionnels, diversité des cultures et des religions, accessibilité aux personnes ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage, etc. On passe toutefois davantage sous silence la présence croissante des adultes à l'enseignement régulier. Les adultes de 23 ans et plus inscrits à l'enseignement collégial régulier composaient en 1997, 1998 et 1999 environ 8,5 % des étudiants, soit une moyenne de 12,926 personnes (ces données proviennent du Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial, SIGDEC, 1999). Dans son étude *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation*, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) 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 ». On observe d'ailleurs le même phénomène aux États-Unis, où la proportion d'adultes qui fréquentent les universités américaines équivaut à celle des étudiants dits « traditionnels » (Richardson et King, 1998). Il ne s'agit donc pas d'un phénomène passager, mais d'une nouvelle réalité avec laquelle le réseau collégial, en l'occurrence, devra apprendre à composer (ICEA, 1993 ; Morin et Rivard, 1994).

Mais, justement, comment composer avec des étudiants ayant des valeurs, des expériences de vie, des motivations et des besoins souvent différents ? Comment faire pour adapter son enseignement à la situation sans faire de laissés-pour-compte ? Pourquoi faudrait-il accorder une importance particulière aux étudiants adultes ?

C'est pour trouver des pistes de réponses à ces questions que nous avons réalisé une recherche sur le sujet, après avoir constaté le peu de données disponibles sur cet aspect spécifique de la pédagogie. Le présent article se propose donc de retracer les grandes lignes de cette recherche financée par PAREA¹ et de partager certaines réflexions sur cette nouvelle réalité à laquelle de plus en plus d'enseignants sont confrontés. Les principaux objectifs de cette recherche ont été de mettre en lumière les pratiques d'enseignantes de Techniques humaines (Techniques de travail social, Techniques d'éducation en services de garde) et de Techniques de la santé (Soins Infirmiers) dans leurs groupes hétérogènes sur le plan de l'âge et de recueillir les impressions des étudiants, jeunes et adultes, de ces programmes face à cette situation dans l'ensemble de leurs cours.

Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour une pratique de recherche qualitative (Poupart *et al.*, 1998), soit nous inscrire dans des traditions, des méthodes et des techniques qui relèvent de ce qu'on appelle maintenant le courant de la recherche qualitative. Voici, sommairement, l'orientation méthodologique de la recherche. Nous avons collaboré avec 6 enseignantes avec lesquelles nous avons réalisé deux entrevues individuelles : suite à une rencontre préparatoire individuelle, une entrevue semi-dirigée et l'autre utilisant la méthode du rappel stimulé, une rencontre de groupe et plusieurs contacts informels. De plus, les 31 étudiantes² ont été rencontrées au cours de cinq entrevues de groupe semi-dirigées. Les étudiantes qui ont participé à cette recherche provenaient directement du secondaire en continuité, ou avaient fait quelques années de collégial, voire d'université, ou avaient interrompu leurs études depuis quelques années et avaient plus de 22-23 ans. L'ensemble de ces données ainsi que le journal de terrain et les mémos réalisés ont été analysés selon la méthode de la théorisation ancrée (Paillé, 1994). Cette méthode doit son nom (*Grounded Theory*) au fait qu'elle aborde la situation de

-
1. Les personnes désireuses d'obtenir plus de détails sur les différentes étapes de la recherche sont invitées à consulter le rapport de recherche intitulé *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier*, Collège de Sherbrooke, juin 1999.
 2. Le féminin utilisé tout au long de cet article inclut le masculin. Outre les 6 enseignantes concernées, l'échantillon comprend également 25 étudiantes sur un ensemble de 31.

recherche de manière à faire émerger la théorie de l'ensemble des données provenant du terrain, plutôt que de partir d'une théorie pour la confirmer ou l'infirmier sur le terrain.

Pour les fins de cet article, nous présenterons certains points saillants de cette analyse présentée sous la forme d'un récit, permettant d'apprivoiser la réalité des étudiantes et des enseignantes en rendant plus explicites des dimensions qui sont souvent implicites. C'est en tentant de décrire et de dégager le sens que les différents acteurs accordent à leur expérience que deux principaux types de pratiques pédagogiques se sont dessinés : *les pratiques de non-intervention* et *les pratiques d'intégration*.

LES PRATIQUES DANS LES GROUPES À MIXITÉ D'ÂGE

Les pratiques de non-intervention

Le premier type – que nous avons qualifié de *non-intervention*, même si le concept peut sembler au premier abord paradoxal – désigne une forme de pratiques pédagogiques où l'enseignante n'intervient pas directement et spécifiquement sur la dynamique qui s'installe dans les groupes à mixité d'âge, poursuivant son enseignement comme à l'habitude. Le second type de pratiques se distingue du premier en prenant en considération le fait que la présence d'adultes modifie la dynamique du groupe, l'enseignante réalisant des ajustements à différents niveaux. Ces dernières pratiques se caractérisent par une réciprocity des actions à entreprendre pour parvenir à une cohabitation entre les jeunes, l'adulte et l'enseignante qui favorise les apprentissages de tous et des interactions fructueuses.

De manière à traduire les modulations de chacun de ces types de pratique, il s'est avéré nécessaire d'identifier la logique qui les anime afin de dégager le sens accordé à ces façons d'agir. Il s'agissait d'entrer, un tant soit peu, dans le modèle du monde des personnes concernées (Watzlawick, 1975). Dans le cas des pratiques de non-intervention, on retrouve principalement deux types de logique, qui servent d'assises aux pratiques des enseignantes : une logique dite *naturelle* et une autre de *priorisation*.

Par logique *naturelle*, nous entendons une logique spontanée, découlant du sens commun, 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 régissant 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 enseignantes 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 la présence d'adultes dans leurs cours mériterait une attention particulière. La logique *naturelle* les légitime, en effet, d'observer la dynamique qui se présente sans devoir intervenir à ce chapitre aux plans pédagogique et relationnel.

D'autre part, on peut aussi reconnaître la présence d'une logique de *priorisation*. Abordant la réalité avec cette logique, l'enseignante se retrouve en position de devoir identifier la ou les dimensions qui lui apparaissent prioritaires compte tenu de sa réalité, de son expérience, de ses connaissances, de son contenu et de son groupe. Bien qu'ayant remarqué la présence de phénomènes particuliers dans la dynamique des groupes composés de jeunes et d'adultes (malaises, tensions, impatiences, etc.), les enseignantes mettent toutefois d'autres dimensions en priorité comme, 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, ainsi que d'autres aspects reliés à la gestion de la classe (gestion du stress, de la discipline, du temps, etc.).

Les pratiques de non-intervention sont donc polymorphes, en ce sens que différentes configurations se côtoient, offrant une gamme d'attitudes et de réactions s'inscrivant le long d'un continuum : on retrouve à une extrémité une pratique pédagogique où on ne s'occupe pas du tout de la situation, allant jusqu'à l'autre extrémité avec une pratique qui consiste à soutenir individuellement les étudiantes dans leur processus d'adaptation par des activités d'encadrement. Alors que la première conception relève plutôt du déni, la seconde implique une attitude empreinte d'écoute et d'empathie face aux étudiantes. 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 les attitudes et les réactions des enseignantes. Les extraits³ suivants illustrent des pratiques qui s'inscrivent à chacune des extrémités du continuum. Dans le premier cas, il s'agit d'une adulte dans la quarantaine qui a perçu la non-intervention de l'enseignante comme une pratique infantilisante, phénomène vécu par plusieurs adultes.

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

3. Pour respecter le plus fidèlement possible le récit des participantes, la retranscription respecte la langue parlée telle qu'elle était utilisée, dans la mesure où elle se présentait dans un français intelligible. Des corrections mineures ont toutefois été apportées dans certains cas de manière à faciliter la compréhension du propos.

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)⁴

L'infantilisation est décodée par plusieurs étudiantes comme une forme de mépris de leur maturité et de leur cheminement dans la vie. Cette situation influence leur attitude, tant dans leurs rapports avec l'enseignante qu'avec leur approche 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 ce genre de situation qu'elles trouvent parfois humiliantes. À l'autre extrémité du continuum, les enseignantes démontrent une préoccupation, une ouverture empathique au bien-être de l'étudiante qui doit s'adapter, en lui offrant un support individualisé, habituellement en dehors de la classe. Ce type d'intervention, bien qu'apprécié, comme en témoigne l'extrait suivant, est perçu comme trop individualisé pour contribuer à changer les mentalités, tant au sein de la classe qu'au sein de la communauté collégiale.

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)

Dans les pratiques de non-intervention, on constate que les enseignantes prennent 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.

Contrecoups des pratiques de non-intervention

Avec le temps, les pratiques de non-intervention, qu'elles soient animées par une logique *naturelle* ou une logique de *priorisation*, suscitent un véritable ressac. De nouveaux phénomènes se manifestent à l'insu des enseignantes et parfois à leur grand étonnement. Ces phénomènes sont notamment l'idéalisation de l'enseignement aux étudiantes adultes, l'auto-censure entre générations et une polarisation des différences entre les étudiantes.

L'idéalisation de l'enseignement aux étudiantes adultes

Le premier contrecoup mérite toute notre attention. Sans le réaliser vraiment, 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 à mixité d'âge favorise l'apparition d'un sentiment de déception et de lassitude chez l'enseignante 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. Cette situation s'explique en partie par le fait qu'une « relation » spontanée s'établit souvent 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 autre chose. 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)⁵*

En effet, les enseignantes ont des conditions de vie présentant plus de similitudes avec celles des adultes qu'avec celles des jeunes, que ce soit les statuts de mère, d'épouse, de femme et, parfois même, d'étudiante comme en témoigne l'extrait suivant.

Parfois, les étudiantes adultes qui viennent me voir au bureau, elles ne parlent pas à leur enseignante, 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)*

Elles partagent entre elles des référents communs aux plans culturel et social qui contribuent à l'émergence d'un sentiment de compréhension entre adultes. Dans ce contexte, les réactions de l'étudiante adulte jouent parfois le rôle de réactions-baromètre, c'est-à-dire qu'elles sont utilisées par l'enseignante comme mesure pour s'ajuster au groupe

(parlant d'une étudiante adulte) [...] je sens qu'elle me suit et je peux être portée, même si elle est en arrière dans le coin, à aller chercher 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)*

Ainsi, la satisfaction éprouvée auprès des étudiantes adultes semble agir comme *amplificateur de la déception face aux jeunes*. Les jeunes ne sont pas sans ressentir et sans percevoir cette connivence ou, à tout le moins, cette entente entre leurs collègues

4. Lorsqu'ils *ne sont pas suivis* d'un astérisque (*), les prénoms entre parenthèses désignent une étudiante ou un étudiant, jeune ou adulte.

5. Lorsque les prénoms (toujours fictifs) *sont suivis* d'un astérisque (*), ils désignent des enseignantes

*La satisfaction éprouvée
auprès des étudiantes adultes
semble agir comme amplificateur
de la déception face aux jeunes.*

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. Même si elles sont majoritaires la plupart du temps, les jeunes ont parfois l'impression que leur enseignante adopte un rythme en fonction des adultes. Elles souhaiteraient un rythme plus stimulant, varié et individualisé. Un rythme adapté à leur génération, qu'une étudiante a qualifiée de « génération Nintendo ». Elles déplorent la situation actuelle sans trop savoir quoi faire face au malaise ressenti, comme l'exprime bien une étudiante dans l'extrait qui suit.

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. [...] Des fois ça part, et quand ça part avec leurs expériences, ça me frustre tellement ! [...] Personnellement, je serais capable de « dealer » plus 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'elles ont l'impression que leur rythme et leurs besoins ne sont pas respectés, les jeunes étudiantes, elles aussi, se sentent mises à l'écart et démotivées. 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. 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.

L'autocensure entre générations

Un deuxième type de contrecoup des pratiques de non-intervention réside en l'adoption d'un comportement réciproque d'autocensure des étudiantes face à l'autre groupe d'âge. Qu'elles soient jeunes ou adultes, les étudiantes se taisent souvent, y voyant la meilleure façon de réduire la tension au sein de la classe. 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 s'interroger sur l'impact d'un tel phénomène chez des étudiantes qui doivent développer des compétences professionnelles d'ordre socioaffectif (Grisé et Trotter, 1997a, 1997b) sur les plans de la communication interpersonnelle, de l'empathie, de la confrontation, de la congruence, etc.

Les jeunes étudiantes semblent éprouver 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. Ces jeunes étudiantes ne savent pas comment se comporter avec les adultes de leurs groupes. Elles craignent leur jugement, auquel elles attribuent souvent plus de valeur qu'à celui d'une étudiante de leur 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 consœurs, 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)

Cet extrait met aussi en évidence l'ampleur de la crainte à amorcer un contact avec un adulte. Lorsque la peur domine, ces étudiantes refusent de risquer un contact, elles choisissent de se taire, étant convaincues de la fiabilité de leur scénario relationnel. Estimant que des adultes prenaient trop de place, une jeune étudiante 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. (Sophie)

*Qu'elles soient jeunes ou adultes,
les étudiantes se taisent souvent,
y voyant la meilleure façon
de réduire la tension au sein de la classe.*

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 de s'affirmer et d'afficher leurs valeurs devant les jeunes. Avec le temps, les étudiantes adultes taisent certains besoins et certaines remarques, préférant le silence plutôt que de s'exposer à se faire traiter de « têtes » par des jeunes parce qu'elles souhaitent davantage de discipline, de respect, de sérieux dans les activités d'apprentissage. Comme on peut le remarquer, chacun des groupes construit de son côté des scénarios pour s'expliquer les malentendus généralement attribués à la différence d'âge. Cette dynamique maintient un système d'interprétation constante dans le domaine relationnel et génère des malaises et des tensions.

La polarisation des différences

Le troisième contrecoup survient habituellement au bout d'une certaine période de cohabitation et de non-intervention de l'enseignante. Les différences qui avaient été remarquées au début de la session se transforment en irritants pour certaines et en frustrations importantes pour d'autres. D'autre part, la moindre interaction peut servir de prétexte pour confirmer à quel point l'autre est « différente » et, par conséquent, perçue comme une personne impossible à rejoindre. On assiste alors à un phénomène de polarisation des différences.

À ce stade, tout se déroule comme si chacun des groupes d'âge était confiné dans un rôle en opposition avec l'autre. Un rôle stagnant qui n'évolue pas, même qu'il en vient parfois à se cristalliser, empêchant ainsi tout mouvement de changement, d'ouverture, de découverte ou de tolérance. 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 qui les séparent, et les tiennent responsables en grande partie de leurs malaises, de leurs frustrations ou de leurs déceptions.

Ce phénomène se manifeste avec plus de régularité et d'acuité, aux dires mêmes des étudiantes et des enseignantes, dans le cadre des travaux d'équipe. Il n'est pas étonnant que ce contexte d'apprentissage soit celui qui semble créer le plus de tensions dans un groupe à mixité d'âge, car c'est la situation où les étudiantes doivent le plus faire face à ce qu'elles sont, exprimer ce qu'elles croient et agir spontanément. Alors qu'en

classe, plusieurs étudiantes se censurent et refoulaient leur impatience, en équipe, surtout dans un travail de longue haleine important pour leur note finale, il leur est difficile d'en faire autant. Elles doivent composer avec leurs différences d'objectifs, de rythme, d'intérêt et de fonctionnement, ce qui les place souvent en situation de conflit avec d'autres membres de l'équipe.

Dans cette situation d'apprentissage, pourtant fréquente, 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, et négligeant trop souvent les dimensions 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'influaient pas les apprentissages réalisés par les étudiantes. Pourtant, leur influence est manifeste. Plusieurs étudiantes adultes affirment être déçues par leur performance, ressentent un sentiment d'injustice ou gardent un goût amer de leurs expériences en équipe de travail. Il est à noter que le travail en équipe est une stratégie pédagogique couramment utilisée au niveau collégial. Dans les programmes de TTS, TES, TESH et de SI⁶, 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 que les étudiantes doivent acquérir.

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 des tensions 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 pas comment franchir cette impasse.

Les pratiques d'intégration

Même si les pratiques de non-intervention sont les plus courantes selon les étudiantes, ces dernières reconnaissent l'existence d'un autre type de pratiques pédagogiques, soit les pratiques d'intégration. Ces pratiques sont animées par une logique de *responsabilisation*. Ce type de logique prend racine dans la conception même du rôle de l'enseignante, c'est-à-dire dans la vision d'une responsabilité face au processus d'apprentissage de l'ensemble des étudiantes. Cette prise de conscience motive les enseignantes à fournir des efforts pour modifier des croyances, des attitudes ou des comportements et à amorcer des interventions pédagogiques liées à la problématique de la

6. TTS : Techniques de travail social ; TES : Techniques d'éducation spécialisée ; TESH : Techniques d'éducation en services de garde ; SI : Soins infirmiers.

présence des adultes. Par « responsabilisation », on entend une démarche personnelle intériorisée, qui n'a rien à voir avec une conception de la responsabilité correspondant à 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 par les enseignantes. Encore une fois, on se retrouve avec des pratiques qui se dévoilent le long d'un continuum. D'un côté, on retrouve une pratique caractérisée par la réalisation d'un *accommodement raisonnable* (Gaudet et Lafortune, 1997, p. 413), c'est-à-dire une forme d'ajustement qui, tout en étant substantiel, respecte les limites de la personne qui instaure cette pratique. À l'autre extrémité, on retrouve une pratique caractérisée par un *enthousiasme créatif*. En d'autres termes, on pourrait dire qu'il s'agit là d'une façon d'envisager la situation en y découvrant un caractère stimulant qui mobilise les ressources créatrices des enseignantes. Dans cette perspective, les particularités des groupes composés de jeunes et d'adultes deviennent, pour elles, des occasions d'apprendre et de développer de nouvelles habiletés ainsi que de nouvelles pratiques pédagogiques.

Dans le cadre des pratiques d'intégration, certaines enseignantes considèrent que les démarches d'harmonisation relèvent de la responsabilité des personnes en charge de l'accueil et ce, quelle que soit la population étudiante. 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 tient compte notamment 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)*

Le groupe-classe est alors présenté aux étudiantes comme un microcosme reflétant ce qui se vit dans la société. Ce qui se déroule dans la classe devient donc une occasion « à chaud » de développer des habiletés professionnelles (notamment le respect, l'écoute, l'empathie, la connaissance de soi, etc.), habiletés indispensables dans les formations de Techniques de travail social, de Techniques d'éducation en services de garde, de Techniques d'éducation spécialisée et de Soins infirmiers. 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 « téteux » 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 discipline. Encore une

fois, je trouve qu'il est important de nommer ces malaises pour qu'ils apprennent à vivre avec les différences et à les respecter. (Claire)*

C'est en développant, entre autres, des *stratégies de transposition des apprentissages* que les pratiques d'intégration prennent tout leur sens. En transposant les attitudes et les 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 sur le plan personnel que professionnel. En considérant qu'il est 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.

[...] 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)*

Des interactions fructueuses

Ces pratiques d'intégration génèrent plus d'interactions fructueuses que de contrecoups. 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 qu'il est impossible aux adultes de dissimuler leurs expériences antérieures, et aux jeunes de faire preuve de 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 tolérer « 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, qui est reconnue et qui permet des changements personnels dans le plus grand respect de chacun.

Une pratique exigeante

Enseigner dans la perspective de l'intégration comporte toutefois des exigences pédagogiques accrues sous plusieurs aspects, qui obligent souvent 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)*

Dans ce contexte, le nombre d'étudiantes dans un groupe devient un facteur déterminant dans le choix des pratiques d'intégration. En fait, les enseignantes vont souvent préférer le contexte de la supervision directe des stages et des encadrements de stage, aux cours réguliers.

De manière encore plus évidente, le nombre d'étudiantes adultes dans la classe serait un facteur prépondérant en l'absence de programme départemental d'encadrement comportant un volet spécifique pour les adultes. Il semble y avoir un nombre déterminé, propre à chaque enseignante, en deçà duquel on estime qu'il est moins nécessaire d'intervenir ouvertement sur la situation, et au-delà duquel on a l'impression qu'il est nécessaire d'intervenir. La pratique d'intégration semble exiger une assurance tant personnelle que professionnelle, et une approche pédagogique souple afin d'être en mesure de composer avec ce qui survient en classe, sans tout prévoir, planifier ou contrôler.

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 termes de confiance en lui-même, c'est au niveau des habiletés socioaffectives. Tu ne sais jamais ce qui va sortir ! (Catherine)*

Ce qu'on peut retenir, c'est que la mixité d'âge dans un groupe modifie la dynamique relationnelle à laquelle diverses 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. 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. Elles peuvent définir les difficultés qui y sont rattachées dans le contexte actuel et en préciser les exigences.

LES PISTES DÉGAGÉES

L'intérêt de cerner certaines pratiques pédagogiques dans les groupes à mixité d'âge était de pouvoir proposer des pistes d'intervention appropriées au contexte, mais aussi ancrées dans l'expérience et dans la réalité des étudiantes et des enseignantes. C'est en nous imprégnant du phénomène de non-intervention et de la présence de pratiques d'intégration que nous avons pu identifier les obstacles majeurs que devrait surmonter une approche pédagogique appropriée. Notre démarche nous a permis de cerner cinq grandes difficultés : *les tensions entre les étudiantes, ces tensions exacerbées par le travail en équipe, les frustrations des adultes découlant du fait que les enseignantes semblent parfois ignorer leur présence, les malaises liés à des acquis antérieurs et à des rythmes différents mais non considérés, et, finalement, les difficultés communes à accepter « l'autre » et ses différences*. Ces cinq difficultés nous ont permis d'identifier cinq grandes orientations ou approches pédagogiques⁷ susceptibles de guider les enseignants qui éprouvent ou auraient éprouvé des contraintes similaires. Ces approches sont : l'apprentissage

7. Le lecteur trouvera des références et plus d'information sur chacune de ces orientations dans le rapport PAREA, disponible sur Internet ainsi qu'au Centre de documentation collégiale (CDC).

*Il ne s'agit pas seulement
de tolérer l'« autre »,
mais d'accepter d'être déstabilisé
par cet « autre ».*

d'ordre affectif, l'apprentissage coopératif, la pédagogie différenciée, le modèle des niveaux d'autonomie d'apprentissage et la pédagogie interculturelle.

Nous nous limiterons ici à présenter en quelques mots les quatre premières approches pour lesquelles il est relativement facile d'établir des liens avec les difficultés mentionnées précédemment. Toutefois, comme la dernière approche proposée, soit la pédagogie interculturelle, peut susciter plus d'étonnement quant à sa pertinence dans le contexte, nous nous permettrons d'y accorder plus d'importance.

Pour ce qui est de l'apprentissage d'ordre affectif, de nombreuses recherches permettent maintenant d'affirmer qu'il est possible de systématiser n'importe quel apprentissage relevant du domaine affectif. Au Québec, les travaux de Grisé et Trotter (*op. cit.*) fournissent aux enseignantes du niveau collégial des outils permettant de planifier, d'enseigner et d'évaluer ces types d'apprentissage, trop souvent négligés. D'autre part, intervenir selon le modèle de l'apprentissage coopératif (Slavin, 1990) apparaît comme une approche intéressante, entre autres, car elle tire parti de l'utilisation délibérée de l'hétérogénéité dans les groupes pour susciter des apprentissages significatifs de différents types. Par ailleurs, la pédagogie différenciée (Przesmycki, 1991), basée sur l'existence de plusieurs types de différences entre les apprenants, propose une variété de formules et d'activités qui favorisent la prise en compte des caractéristiques personnelles des étudiants. Enfin, la quatrième approche, qui prône une intervention à partir du modèle de la maturité d'apprentissage, permet à l'enseignant de s'ajuster aux besoins de ses étudiants (Grow, 1991) plutôt que de se fier à leur âge chronologique. Cette approche peut s'avérer intéressante pour éviter des contrecoups tels que l'idéalisation de l'enseignement aux adultes et la polarisation des différences dont nous avons parlé précédemment.

La pédagogie interculturelle

Suite aux propos des étudiantes, où elles ont spontanément mentionné avoir vécu un réel choc culturel, senti une déstabilisation en raison des nouveaux référents culturels et développé des mécanismes d'autocensure, nous avons retenu la pédagogie interculturelle comme cinquième piste d'intervention.

[SUITE À LA PAGE 39]

[SUITE DE LA PAGE 10]

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 le thème sous de nouveaux angles, en suscitant d'autres types de questions. Pour reprendre une question de Camilleri (1989, p. 394), on peut se demander comment empêcher que « la différence » ne se transforme en fermeture entre les sujets. Même si cette entreprise est fort complexe, elle est, selon lui, nécessaire, du moins sur le plan de l'éthique.

Dans cette approche, apprendre à communiquer avec « les autres » est essentiel, apprendre à être aux plans social et relationnel, fondamental. 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 étudiants d'aujourd'hui à construire la société de demain dans une perspective plus collaborative et ouverte. L'approche interculturelle s'impose comme une façon particulière d'analyser et d'aborder les situations-problèmes comme l'exprime Abdallah-Preteceille (1989, p. 237).

[...] 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.

En fait, la norme actuelle est multiple et hétérogène. Indirectement, à l'instar de plusieurs autres approches vues précédemment, la pédagogie interculturelle oblige tout enseignant à réfléchir à qui il est comme individu et comme pédagogue, à vérifier la cohérence de ses valeurs et de ses attitudes avec ce qu'il enseigne ainsi que leur congruence avec le programme de formation et la mission de son collègue. Dans cette perspective, un des rôles de l'enseignant est, pour reprendre les termes de Camilleri (*op. cit.*), *d'aider les étudiants à construire des relations convenablement régulées sur de nouvelles bases qui transcendent les différences.*

Des pistes pour poursuivre

Pour accéder à des dimensions qui touchent l'identité même de l'enseignante, une approche prescriptive des activités pédagogiques à réaliser apparaît comme un non-sens. Seul le travail personnel d'analyse, de réflexion et d'action des enseignants confrontés à ces nouvelles réalités et à ces nouveaux contenus permettra l'émergence d'une pédagogie qui, sans nécessairement

englober d'un coup les objectifs à atteindre, évoluera à son propre rythme en respectant les acquis antérieurs de ces enseignants en la matière. 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 enseignants sont habitués, ceux-ci sont appelés à analyser leur pratique pédagogique. 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 étudiants à acquérir des habiletés en ce sens, de manière explicite. Choisir l'une ou l'autre de ces approches implique 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 propre style d'enseignant, créer des relations sur d'autres bases, créer autrement des stratégies, des activités ou des outils pédagogiques et, surtout, donner un sens à une expérience professionnelle fondamentale pour le développement de la société d'aujourd'hui et de demain.

CONCLUSION

Cette recherche n'a ni l'intention ni la prétention de vouloir expliquer et décrire « les » pratiques qu'on peut retrouver dans des groupes à mixité d'âge, ni de présenter les seules pistes d'intervention qui peuvent être appropriées dans le contexte. Elle propose plutôt une lecture de la réalité de ces groupes et soulève plusieurs aspects qu'il serait important d'explorer plus à fond dans les années qui viennent. À titre d'exemple, on peut se demander si les pratiques pédagogiques liées à la présence des adultes au secteur général et dans des programmes composés majoritairement de personnes de sexe masculin sont de même type. On pourrait aussi analyser et documenter plus systématiquement des pratiques d'intégration et les étudier dans des contextes comme la supervision des stages. À ce chapitre, on pourrait également identifier les facteurs les plus déterminants pour choisir et pour maintenir une telle orientation dans sa pratique pédagogique. Sous un autre plan, on aurait avantage, à l'échelle du réseau, à déterminer les besoins de formation des enseignants à ce chapitre et à instaurer des mécanismes permettant à ces derniers de développer leurs habiletés réflexives.

Comme nous pouvons le constater, cette situation nous invite à relever des défis personnel, professionnel, institutionnel et social, qui transcendent la seule présence des adultes dans des groupes-classes de l'enseignement régulier. ■

bessetsy@CollegeSherbrooke.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « L'école face au défi pluraliste », dans CAMILLERI, C., M. COHEN-ÉMÉRIQUE et M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Le choc des cultures ; concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- CAMILLERI, C., « La communication dans la perspective interculturelle », dans CAMILLERI, C., M. COHEN-ÉMÉRIQUE et M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Le choc des cultures ; concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- CONDAMIN, A., *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*, Montréal, Éditions Septembre, Libre cours, 1997.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992.
- GAUDET, É. et L. LAFORTUNE, (avec la collaboration de C. POTVIN), *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997.
- GRISÉ, S. et D. TROTTIER, *L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, Collège de Rimouski, Regroupement des collèges Performa, 1997a.
- GRISÉ, S. et D. TROTTIER, « Un modèle pour l'enseignement des attitudes », *Pédagogie Collégiale*, vol. 10, n° 4, p. 10-16, 1997b.
- GROW, O. G., « Teaching Learners to be Self-directed », *Adult Education Quarterly*, vol. 41, n° 3, 1991, p. 125-149.
- ICEA : INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *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, 1993.
- LAFORTUNE, L. et É. GAUDET, « Une recherche-action en interculturel : pour une intervention dans tous les types de cours », dans *Actes du 7^e colloque de l'ARC*, Montréal, Association pour la recherche au collégial, 1995, p. 207-212.
- MORIN, H. et D. RIVARD, « L'apprenant adulte en situation d'immersion au collégial », dans *Actes du Colloque de l'ARC*, Montréal, Association pour la recherche au collégial, 1994, p. 121-124.
- PAILLÉ, P., « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 1994, p. 147-181.
- POUPART, J., L.-H. GROULX, R. MAYER, J.-P. DESLAURIERS, A. LAPERRIÈRE, A. et A. P. PIRES (Eds), *La recherche qualitative : diversité des champs et des pratiques au Québec*, Montréal/Paris/Casablanca, Gaëtan Morin Éditeur, 1998.
- PRZESMYCKI, H., *Pédagogie Différenciée*, Paris, Hachette-éducation, 1991.
- RICHARDSON, J. T. E. et E. KING, « Adult Student in Higher Education », *Journal of Higher Education*, vol. 69, n° 1, 1998, p. 65-88.
- SLAVIN, R. E., *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1990.
- WATZLAWICK, P., J. WEAKLAND et R. FISCH, *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

En plus de l'enseignement, Sylvie BESSETTE assure la supervision et la coordination des stages en Techniques de travail social. Elle terminera, en juin 2000, une recherche échelonnée sur deux ans, qui porte sur les analyses de pratiques professionnelles ; cette recherche est financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation, en collaboration avec l'Université de Sherbrooke. Elle a publié un article intitulé « La diversité en classe », dans le numéro de Pédagogie collégiale paru en mai 1998.