

3e partie

Les débats en ateliers

3.1 PRÉSENTATION DES DÉBATS

Cette partie du document constitue l'essentiel des travaux des participants au colloque. Fruit de quelques heures de discussion en ateliers et d'une plénière commentée, ils font ici l'objet d'une présentation en trois parties.

2ième partie: Les rapports des ateliers

Les rapports des sept ateliers, reproduits dans leur version intégrale et signés des secrétaires d'ateliers.

On s'y était donné comme mandat de tracer un portrait de l'étudiant de CEGEP en tentant d'illustrer les affirmations par des exemples de pratiques pédagogiques significatives.

Si on en avait le temps et le goût, on était également invité à explorer les moyens et les attitudes à développer pour s'adapter aux étudiants d'aujourd'hui.

lère partie: Synthèse des ateliers

Précédant les rapports détaillés des ateliers nous avons osé formuler une synthèse des réflexions des différents groupes. Nous vous la présentons en quatre sous-titres:

- Une introduction: les participants y expriment leurs limites et les difficultés à effectuer la tâche proposée.
- Un portrait de l'étudiant de CEGEP: une liste des caractéristiques énoncées par les participants. Présentée en trois sous-groupes cette liste ne prétend pas être une typologie structurée et exhaustive, seulement un "instantané" des étudiants que nous côtoyons.

- Quelques éléments d'analyse et d'interprétation: quelques ateliers ont affiché des tentatives d'analyse des besoins et caractéristiques des étudiants. Nous les avons regroupés et reformulés.
- Des moyens et orientations pratiques: nous avons repéré également à travers les formulations des ateliers des suggestions de moyens à mettre en place et d'attitudes à développer pour respecter les besoins des étudiants.

3ième partie: Analyse de M. Gérard Rochais

Un texte étoffé et reformulé par M. Gérard Rochais à partir des commentaires spontanés qu'il avait formulés en plénière lors de la présentation verbale des rapports des ateliers.

Notre analyste commente le portrait tracé lors du colloque, nuance ou critique certains aspects.

Ce texte a l'avantage de présenter l'étudiant sous d'autres angles et d'ainsi élargir le débat.

3.2 LA SYNTHÈSE DES ATELIERS

3.2.1 Introduction

Les ateliers ont tracé de l'étudiant de CEGEP une image ambivalente: une vision presque désespérée et désespérante de la jeunesse et un étalage d'une grande richesse potentielle.

Comme on n'a pas fait de différence de vocabulaire entre caractéristique et besoin, nous n'en ferons pas non plus et vous présenterons ce portrait de l'étudiant de CEGEP comme une simple liste de manifestations, d'attitudes et de comportements observés.

Nous n'avons pas non plus cherché très loin une typologie des caractéristiques. Nous avons adopté la plus traditionnelle, celle d'ailleurs qu'ont utilisée plusieurs ateliers: l'étudiant présenté sur les plans psycho-affectif, intellectuel et social. Nous tenons toutefois à signaler qu'à l'unanimité les participants au colloque ont manifesté la difficulté de tracer un tel portrait. Comme ils l'expriment eux-mêmes:

- "Il n'y a pas de profil rigoureux de l'étudiant de CEGEP.
- L'étudiant type, l'étudiant statistique, ça n'existe pas.
- Il n'y a pas d'esquisse commune mais de nombreuses différences individuelles.
- Nous n'obtiendrons de l'étudiant qu'une image tronquée, nécessairement.
- On peut tracer des portraits différents des étudiants suivant les concentrations, le secteur général et professionnel, le nombre d'années passées au collège.
- On ne connaît l'étudiant que sur le plan académique, qui n'est peut-être pas son vrai monde, son seul monde.

- Nous ignorons de l'étudiant son système de valeurs, ses visions du monde.
- Il faudrait aussi tracer le profil culturel de l'étudiant en analysant ce qu'il aime: les chansons, la musique, les danses, les films.
- Comment peut-on également ignorer dans ce portrait les origines sociales des étudiants que nous décrivons.
- Et comment peut-on isoler l'étudiant de la structure dans laquelle on le décrit.
- Nous éprouvons de la difficulté à parler de l'étudiant sans être influencé par tout ce qui a été écrit et dit sur le sujet.
- Ce portrait sera inévitablement entaché des préjugés développés.
- Et l'adulte de l'éducation permanente en parlerons-nous?
- Tout évolue tellement vite. Ce portrait peut-il correspondre à la réalité, même à une certaine réalité."

3.2.2 Portrait de l'étudiant de cégep

A) PLAN PSYCHO-AFFECTIF

L'étudiant de CEGEP manifeste

- de la difficulté à accéder à l'autonomie, même si c'est son désir le plus profond;
- de la dépendance face à l'adulte;
- le besoin de modèles, de maîtres;
- le besoin de soutien, d'encouragement;
- le besoin d'être valorisé, écouté, compris;
- le besoin de relations personnelles authentiques, significatives;
- le besoin de parler, de se confier;
- des difficultés à communiquer pour établir des relations valables;
- de l'inquiétude, de l'insécurité, du doute face à ses capacités;
- un manque de confiance en soi;
- de la difficulté d'être face aux choix à faire;
- une recherche de l'identification personnelle;
- une grande facilité à subir l'influence des autres;
- peu de discipline personnelle;
- de la sensibilité;

- de la souplesse, une grande disponibilité d'esprit, une ouverture au changement;
- une bonne capacité d'adaptation;
- de la naïveté, une tendance au rêve;
- une grande "jeunesse";
- un sentiment d'anonymat au collège;
- de la déception, une envie de vivre sa vie ailleurs qu'au collège.

B) PLAN INTELLECTUEL ET COGNITIF

L'étudiant de CEGEP

- est intelligent mais se perçoit comme incapable;
- est souvent craintif et stressé face à ses cours;
- manque d'initiative personnelle;
- éprouve de la difficulté à s'organiser;
- est peu efficace, peu débrouillard;
- ne consent qu'un effort restreint;
- est un spectateur passif: il préfère les méthodes traditionnelles. Si on lui en laisse le choix, il opte pour l'exposé magistral;
- éprouve de la difficulté à animer un groupe;
- accorde beaucoup d'importance au contenu;
- est sensible à l'échec car il recherche la réussite dans l'attribution de la note;
- est peu outillé intellectuellement: il manie difficilement les concepts abstraits;
- éprouve des difficultés d'analyse, de décodage des messages;
- a de la difficulté à structurer ses idées;
- éprouve de la difficulté à argumenter de manière cohérente;
- s'exprime laborieusement: manque de vocabulaire, a de la difficulté à structurer correctement ses phrases;

- a besoin d'apprendre à apprendre;
- ne ressent pas la joie pure de connaître pour connaître;
- cherche uniquement les modes d'emploi;
- possède une mentalité pragmatique: il ne veut apprendre que les choses utiles;
- apprend bien si le sujet est concret et lié directement au vécu, aux expériences personnelles;
- est actif quand il se sent concerné;
- est surchargé de travail.

C) PLAN SOCIAL

L'étudiant de CEGEP manifeste:

- de l'inquiétude face à son avenir;
- une mentalité utilitaire;
- peu de solidarité, de l'individualisme;
- peu de disponibilité pour les études, les difficultés économiques l'obligeant à travailler;
- de la docilité, de la résignation;
- de la lucidité;
- de l'impuissance face aux systèmes socio-économique ou scolaire qu'il perçoit comme très complexes;
- une démobilisation politique, un désabusement;
- un manque important de pouvoir sur son entourage;
- une absence de contestation, un luxe que la plupart ne peuvent se payer;
- du conformisme: il ne veut plus changer la société mais en tirer partie le plus possible;
- une attitude et une mentalité de consommateur;
- peu de sens des responsabilités, mais une capacité d'en assumer si on leur en laisse la chance et la place;
- de la tolérance;
- un grand respect des personnes;

- une capacité à jouer le jeu, même à être "ratoureux";
- une certaine difficulté à franchir le passage du secondaire au collégial, à s'adapter à une nouvelle liberté, une nouvelle tâche, de nouvelles exigences académiques;
- une attitude de transition au collège;
- un grand besoin d'appartenance à un groupe.

EN RÉSUMÉ

L'étudiant de CEGEP

- Manifeste un développement personnel non-achevé.
- Est en phase de transition, de recherche et d'expérimentation.
- Incarne les paradoxes d'une civilisation qui elle aussi se retrouve en mutation culturelle et technologique.

3.2.3 Quelques éléments d'analyse et d'interprétation

Autour de la formulation de besoins et de caractéristiques des étudiants, on a pu relever des interventions de nature plus interprétatives, prenant parfois la forme d'interrogations angoissantes de la part des participants.

La majorité d'entre elles avait pour objet la question de l'équilibre entre support, encadrement, structuration et, d'autre part, liberté de choix, autonomie, prise en charge de soi dans la démarche d'apprentissage. On est partagé, tirillé même entre les exigences d'un programme qui promet l'autonomie intellectuelle et professionnelle pour demain et celles du développement personnel qui passe par une prise en charge graduelle de soi débutant dès maintenant. Comment concilier, harmoniser ces deux réalités qui doivent cohabiter dans la démarche de l'étudiant?

D'autres interventions, moins nombreuses, portaient sur l'échec. Non pour préconiser qu'il soit arbitrairement banni de l'horizon de la démarche de formation de l'étudiant, mais pour questionner le fait que les structures en accentuent les conséquences personnelles et professionnelles: cote Z, concentrations, contingentement universitaire...

On s'inquiète également et sûrement davantage de ces échecs plus quotidiens et cumulatifs qui ponctuent le "cheminement" des étudiants et ont tôt fait de le transformer en "parcours". Doit-on alors accepter une diminution du niveau des objectifs pour s'adapter au niveau de connaissances des étudiants?

Une autre intervention a eu pour objet le support psychologique dont des étudiants manifestent le besoin à leurs professeurs: ils souhaitent une oreille attentive voire un thérapeute. Ce genre de demandes n'est pas sans poser des problèmes de disponibilité et de compétence. Les professeurs ne peuvent jouer tous les rôles.

Et finalement pour plus d'efficacité, faut-il changer les attitudes des étudiants face à leurs études ou celles des professeurs face à leur enseignement?

3.2.4 Des moyens et orientations pratiques

La mise en commun d'expériences pédagogiques révélatrices de ce que sont les étudiants, selon ceux qui interviennent auprès d'eux, et la formulation de ce que nous paraissent être leurs caractéristiques et leurs besoins ont occupé une très large part du temps alloué aux travaux en ateliers. Une place modeste mais réelle a cependant été faite à l'énoncé d'orientations pratiques et de manières de faire dont la mise en oeuvre pourrait permettre de mieux tenir compte des caractéristiques identifiées et de mieux répondre aux besoins discernés. De cela les lignes qui suivent vont tenter de rendre compte brièvement.

Parmi les suggestions formulées, certaines se tiennent très près des interventions et prennent plutôt l'allure de mesures concrètes:

- . préciser les objectifs des cours et les moyens de les atteindre;
- . déterminer les contenus en fonction de leur proximité par rapport au vécu des étudiants;
- . diversifier les activités d'apprentissage de manière à mieux tenir compte de la diversité des genres d'étudiants;
- . fournir à l'étudiant les moyens de découvrir son style d'apprentissage;
- . recourir à la formule du tutorat pour assurer un meilleur support à l'étudiant;
- . favoriser les échanges en petits groupes pour permettre une meilleure communication;
- . essayer de trouver le moyen d'individualiser l'enseignement, malgré l'accroissement de la tâche;

- . favoriser la reconnaissance (l'accréditation) d'activités vécues à l'extérieur du collège, vu l'importance du "contact avec la vie" dans la formation de l'étudiant;
- . faire ressortir les points forts dans les évaluations.

D'autres suggestions, également pratiques, ont un caractère plus général, prenant parfois l'allure de principes directeurs:

- . trouver le moyen de partager le pouvoir avec l'étudiant, y compris dans la situation de classe, conscients de l'importance déterminante de l'attitude de l'intervenant adulte dans la réussite ou l'échec de cette pratique éducative;
- . développer une approche de l'étudiant faite (1) de la reconnaissance et (2) de la valorisation explicite de ce qu'il est de même que (3) d'une proposition d'encadrement de son cheminement, de sa démarche de développement;
- . développer des stratégies d'enseignement favorisant l'intégration de la théorie et de la pratique, en prenant appui sur le concret immédiat et sur le vécu de l'étudiant, en présentant aux étudiants des situations d'apprentissage développantes et en leur proposant des tâches significatives: pédagogies alternatives, pédagogies de l'implication du projet, etc.;
- . tenter de faire de l'échec un facteur de développement (évaluation formative) même si le dossier scolaire (évaluation sommative, cumulative, irréversible) risque d'entacher la tentative de contradiction et peut-être de la rendre impossible, ce qui peut renforcer chez l'étudiant la crainte de l'échec;
- . développer la communication avec les étudiants et avec les collègues professeurs:
 - accroître sa disponibilité aux étudiants en vue d'établir avec eux un meilleur contact, d'avoir avec eux des échanges hors cours;

- dépasser la relation traditionnelle professeur-étudiant pour lui donner un caractère plus personnel;
 - accepter un certain rôle de "modèle" qui peut être souhaité par l'étudiant, en réalisant une espèce d'équilibre entre cohérence et compétence;
 - se concerter entre enseignants par le travail d'équipe et l'échange de matériel pédagogique.
- . se questionner sur son enseignement... se perfectionner.

3.3 LES RAPPORTS DES ATELIERS

3.3.1 Atelier 1

Rapporteur:

HOULE, Roland, professeur, Collège de la Région de l'Amiante

I - UN PORTRAIT ET DES PORTRAITS DE COLLÉGIEN?

- Nous signalons d'abord la difficulté de tracer une esquisse commune à tous les jeunes qui fréquentent les collèges. Il y a de nombreuses différences individuelles selon les goûts et désirs, selon les provenances sociales, selon les performances individuelles de chacun.

- Les intérêts varient selon les concentrations existantes dans les collèges. Ainsi quelqu'un qui étudie dans un cours technique terminal ne visera pas les mêmes objectifs qu'un autre étudiant en sciences humaines qui s'achemine à l'université.

- Bien qu'ayant officiellement tous gravi le même escalier académique, on découvre dans les cours collégiaux une inégalité de préparation intellectuelle des étudiants et étudiantes. L'opération "normalisation" réalisée au secondaire peut déclencher une sorte d'égalité illusoire. La grille comparative des productions intellectuelles réapparaît au collège. Ainsi, par exemple, un groupe de sciences pures suivant un cours d'information obtient une moyenne supérieure à un groupe d'électrotechnique. Est-ce que les normes privilégient le théorique aux dépens du pratique? Est-ce de la discrimination? De l'élitisme?

- Nombreux sont les modèles d'étudiants du point de vue caractère. Certains sont surtout actifs, d'autres sensitifs, d'autres méditatifs. En particulier, notons l'application du principe du Dr. Lafontaine sur les auditifs et les visuels qu'a faite Ivon Robert: La pédagogie des visuel-les et des auditif-ves; une application d'un modèle neuro-psycho-pédagogique de la personnalité.

II - COUP D'OEIL SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Certains membres de l'atelier nous ont fait part de réalisations pédagogiques effectuées au cours de l'année et ils en tirent des remarques sur le comportement des étudiants.

a) Cours de Pensée Positive

Dans le cadre d'un cours portant sur "la pensée positive", les étudiants doivent faire une présentation au groupe. Ils ont la liberté de choix quant à la manière de présenter leurs idées et aussi quant aux moyens utilisés, par exemple moyens sonores, visuels, simulations ou exposés.

On constate que:

- la plupart des étudiants optent pour le cadre traditionnel de l'exposé pour leur présentation; c'est plus sécurisant.
- la plupart ont de grandes difficultés à animer un groupe, à susciter des questions.
- beaucoup n'ont fourni qu'un effort restreint dans les exercices qu'ils devaient faire sur la pensée positive; d'où difficulté de se prendre en main dans une activité qui demande responsabilité et discipline personnelle.

- la plupart ont de la difficulté à se distancer de leur activité pour l'analyser et aussi pour l'expliquer.
- difficulté aussi de manipuler plusieurs éléments à la fois. Par exemple, traiter de front les aspects d'animation, d'organisation méthodique et de contenu.
- les jeunes en général ont un grand besoin de communiquer et en même temps éprouvent de grandes difficultés à le faire. Ils ont besoin d'être dans un groupe où le climat d'échange est bon, où la confiance règne.
- enfin, les étudiants se sentent isolés dans leurs difficultés et ont besoin de s'en parler entre eux.

Question critique: Le professeur aime l'organisation, la planification; il a un goût certain pour les idées bien structurées. Ainsi, il trouve que ses étudiants ne sont pas assez structurés, qu'ils ont de la difficulté à organiser leurs concepts: est-ce l'étudiant qu'il faut changer ou bien le professeur?

b) Cours de poésie

Les étudiants apportent en classe des chansons à leur goût et déterminent, après analyse, si ces chansons sont poétiques ou non.

Ce que relève l'expérience:

- nous connaissons l'étudiant en classe, dans le cadre académique et ce n'est peut-être pas son vrai monde à lui.
- nous ignorons souvent le système de valeurs du jeune, ses visions du monde.
- par les chansons, la musique, les danses, les films, nous pouvons mieux connaître le profil culturel des étudiants.

c) Cours sur l'argumentation

Dans le cours de philosophie 101 à l'Institut maritime de Rimouski, on avait cette année des groupes de 15-17 étudiants. On procédait par équipes de discussion; chaque groupe s'enregistrait et faisait ensuite l'analyse critique de son argumentation.

Les conclusions qu'on en dégage:

- les groupes de cette taille ont beaucoup plus de facilité à se connaître que les groupes de 30 et plus. La dynamique y est plus souple.
- les étudiants sont intéressés quand ils sont actifs et aussi quand ils discutent de sujets actuels qui les touchent.
- le rôle de l'enseignant est de donner des pistes; c'est d'abord à l'étudiant de construire sa formation.

III - NE BOUGER PLUS, ON PHOTOGRAPHIE!

L'atelier a reconnu plusieurs caractéristiques qui forment le portrait de l'étudiant. Pour faire plaisir à Descartes, nous allons les classer sous trois plans: le plan intellectuel, le plan affectif et le plan social.

a) Le plan intellectuel

- l'étudiant a des difficultés d'analyse; il a peine à décoder des messages qu'ils soient écrits, oraux ou visuels.
- il est peu outillé intellectuellement: manie difficilement les concepts abstraits, a de la misère à structurer ses idées, par conséquent, à argumenter de manière cohérente.

- beaucoup s'expriment laborieusement; il leur manque du vocabulaire; ce n'est pas avec aisance qu'ils structurent des phrases correctement en français.
- l'étudiant a le désir de profiter des connaissances du prof pour se perfectionner lui-même; l'enseignant devient un modèle de compétence dans son domaine.
- pour l'étudiant, analyser et évaluer son vécu n'est pas encore devenu une seconde nature; il doit apprendre à distinguer les réalités pour y voir clair. Il doit apprendre à se connaître lui-même, à se définir.

b) Le plan affectif

- le jeune est sensible au domaine affectif, au coeur.
- il est soucieux de ne pas se sentir seul, d'avoir de la communication avec ses amis.
- en même temps, il ressent de la difficulté à établir des contacts avec les autres, à communiquer vraiment.
- il a de la difficulté à être autonome et pourtant c'est son désir le plus profond.
- il doute souvent de ses capacités et a besoin de soutien.
- souvent noyé dans l'anonymat du collège et même de sa classe.
- il est encore dépendant de l'adulte mais désire prendre ses distances.
- il cherche à s'identifier et à prendre sa place parmi les autres.
- en général, il a un grand respect des personnes.

- il est disponible, souple, ouvert aux changements; bonne capacité d'adaptation. Par exemple, au collège, il est contraint de s'adapter à plusieurs professeurs, à des méthodes d'enseignement et à des matières différentes. Il subit en plus le poids de l'évaluation.
- il est en voie de devenir un adulte responsable.

c) Le plan social

- l'étudiant est inquiet face à l'avenir; il a un sentiment d'impuissance face au système socio-économique; il en est réduit au besoin minimum de survivre, de gagner sa vie. La contestation est un luxe que la plupart ne peuvent plus se payer.
- mentalité de consommateurs: le goût d'avoir des choses, par exemple "mon système de son" et pas nécessairement d'être plus.
- la hantise d'avoir une "job" pour gagner sa vie crée une mentalité utilitaire: des cours utiles, des notes utiles, des diplômes utiles.
- l'étudiant se sent démuné de pouvoir d'intervention sur le système en place. Par exemple le pouvoir de changer des choses dans le fonctionnement du collège. Il vit donc dans un monde parallèle aux structures sociales en place.
- la vie politique, l'étudiant n'y croit pas; il est désabusé à cet égard.
- le jeune est conformiste, n'aspire pas à changer la société mais à en tirer partie du mieux qu'il peut.
- enfin, le collège, pour l'étudiant, est un lieu de transition de 2 ou 3 ans; il ne va pas y faire sa vie.

IV - DE QUOI ONT BESOIN LES ÉTUDIANTS?

Suite aux caractéristiques, nous relevons les attentes des étudiants qui nous paraissent pertinentes.

- Au point de vue intellectuel, les étudiants ont besoin d'acquérir une compétence; être stimulés pour la recherche; apprendre à apprendre; être suffisamment encadrés mais aussi avoir des possibilités de choix; besoin d'enseignants dont les attitudes soient un modèle de pensée, besoin d'être encouragés à chaque étape de développement intellectuel.

- Au point de vue affectif, l'étudiant a besoin de relations personnelles authentiques; il a besoin de communiquer avec des aînés pour savoir comment vivre avec des problèmes; besoin d'être valorisé, appuyé, compris; besoin que l'école soit un milieu de vie humain; attente que le prof ne soit pas seulement un cerveau ambulante mais qu'il soit sensible au côté humain; besoin d'être respecté comme être humain; besoin de se définir lui-même.

- Au point de vue social, l'étudiant a besoin d'avoir un certain pouvoir sur son entourage, d'être considéré comme une personne autonome et comme intervenant valable dans son milieu; besoin de développer du savoir-faire et de la confiance en soi pour intervenir dans la société; besoin de sécurité face à son avenir mais on ne connaît pas la baguette magique qui va redresser d'un coup la situation économique.

V - LES ENSEIGNANTS PEUVENT-ILS INTERVENIR?

Sans jouer au thaumaturge, nous croyons que certaines pratiques pédagogiques peuvent s'orienter dans la direction correspondant aux besoins des étudiants. Nous en suggérons quelques-unes:

- étant donné la variété des genres d'étudiants que nous rencontrons, il est bon de varier les activités pédagogiques pour que chacun y trouve davantage son compte.

- donner à l'étudiant les moyens de savoir comment il apprend le mieux. Par exemple, certains apprennent mieux en travaillant en équipes, d'autres en travaillant individuellement.
- renouvellement continu de l'enseignant en se questionnant sur son enseignement; ne pas prendre pour acquis que telle méthode me convient une fois pour toutes. Se perfectionner.
- réaliser plus de concertation entre les enseignants par du travail d'équipe, de l'échange de matériel didactique.
- faire en sorte que le contenu des cours, en autant que possible, soit proche de la réalité vécue par les étudiants.
- se rendre plus disponibles aux étudiants pour un meilleur contact avec eux; avoir plus d'échanges hors-cours.
- favoriser les échanges en petits groupes d'étudiants parce que la communication y est meilleure.
- essayer de trouver le moyen, compte tenu de la tâche de l'enseignant déterminée par le décret, d'individualiser davantage notre enseignement.

Et pour se torturer la conscience, en terminant, deux questions:

1. Devons-nous accepter de diminuer nos objectifs de matière académique pour nous adapter davantage aux besoins des étudiants?
2. Devons-nous, en bons gestionnaires de l'enseignement, structurer précisément la démarche pédagogique, le contenu, l'évaluation ou bien laisser la liberté de choix à l'étudiant de sa démarche et de son contenu d'apprentissage?

3.3.2 Atelier 2

Rapporteur:

DESHAIES, Pierre, professeur, Collège de Shawinigan

I - QUELQUES EXPÉRIENCES RÉVÉLATRICES DE CE QUE PEUVENT ÊTRE LES ÉTUDIANTS

Dans un premier temps, les participants doivent succinctement rapporter une situation pédagogique ou autre qui illustrerait une ou des caractéristiques pertinentes à leurs yeux de ce qu'est un étudiant de cégep en 1983. Il ne s'agit pas d'une analyse mais d'une présentation de faits; la discussion suivra par la suite.

- Une étudiante se plaint à son professeur de n'avoir rien appris dans son cours de philosophie; sa voisine se plaint du contraire. L'uniformisation a souvent comme effet de démobiliser les étudiants et de créer des insatisfactions. Le système d'éducation doit-il satisfaire les besoins de chacun et devenir une immense garderie?
- Un professeur a demandé à ses étudiants d'identifier des éléments par référence à leur vécu. Il n'y en a que 25% qui ont suivi la consigne; 45% ont fait ressortir des éléments qui ne les touchaient pas nécessairement et le reste a copié dans des livres. S'agit-il d'un manque de sécurité, d'un reflet de nos méthodes pédagogiques,...?
- La C.P. d'un Collège a remis les questions pédagogiques dans les mains des étudiants à titre d'expérience. Les étudiants ont valorisé ce qui collait à leur vécu ou coïncidait avec leur propre développement personnel; ils ont apprécié pouvoir partager avec des gens de pouvoir ce qui leur tenait à coeur; pour eux, rien n'avait de sens si ça ne pouvait déboucher sur l'action.

- Un conseiller pédagogique a invité un étudiant à communiquer à un groupe de professeurs ce qu'il pensait de l'éducation. L'élément le plus important de son intervention était la vie de groupe à l'animation étudiante; cet étudiant se sentait très responsable à l'égard de ses confrères; il aimait être un "leader" et animer la radio étudiante. Se développant surtout par des activités extérieures à l'enseignement, il aurait bien aimé s'en faire créditer. Cette forte implication dans la vie étudiante ne l'a pas empêché de très bien réussir ses cours de sciences pures même si ces derniers passaient après le reste.

- Un professeur souligne que dans son cours de philosophie morale, s'il laisse les étudiants libres de choisir des sujets de discussions, 60% retiennent des problèmes sur le sens de la vie, la mort, la guerre et 40% des problèmes reliés à la quête d'identité et aux valeurs humaines (l'amour, l'amitié, le mariage). Ces choix refléteraient leurs intérêts, leurs préoccupations. Le discours des étudiants sur ces thèmes n'est pas très critique, plutôt hésitant, mais tolérant; on y voit aussi beaucoup d'impuissance et d'insécurité.

- Dans un cours de technique, on a permis aux étudiants de définir eux-mêmes leurs objectifs et d'assumer une partie de la gestion pédagogique. Les étudiants ont été motivés et capables d'assumer le pouvoir qu'on leur offrait et ils se sont même dépassés, parce qu'on leur faisait confiance.

- Face à un contenu élaboré et technique, les étudiants "plantent", souligne un professeur. Il a donc mis au point un cours constitué de toutes petites unités indépendantes pour rendre la matière plus facilement assimilable; dans un deuxième temps, il insistait sur les liens entre les parties. Face à un grand ensemble, les étudiants paniquaient; le même contenu servi en petits morceaux facilite l'apprentissage et a un effet sécurisant.

- Un adjoint au D.S.P. relate le cas d'une étudiante qui est venue le trouver pour contester l'évaluation de son professeur de français pour son long travail de session. Elle criait à l'injustice et réclamait une intervention des autorités pour régler son problème. L'adjoint lui a demandé si elle en avait discuté avec son professeur. Elle n'en avait rien fait parce qu'elle ne se sentait pas en position pour négocier avec un professeur, ni pour être écoutée; elle avait besoin que les autorités exercent leur pouvoir.

- Un représentant étudiant dresse un portrait de l'étudiant d'aujourd'hui. L'étudiant est un être sans pouvoir, ni économique, ni politique; il est comme la société le fait; il est en état d'éveil; il se confronte à ses rêves; il est déprimé face à la perception qu'il a de son importance dans la société; ce qu'il voit de la vie ne lui plaît guère plus; il est insécure, instable, influençable; il veut faire des choses sans trop savoir par où commencer.

- Un professeur d'actualisation en soins infirmiers fait ressortir une dimension particulière de l'enseignement. Ce type d'étudiants (30-35 ans) n'est pas assez conscient de sa valeur; il a déjà un rôle social mais il recherche un nouveau rôle et se sent dévalorisé, insécure; il a besoin de se prouver qu'il vaut encore quelque chose et qu'il n'est pas dépassé par les nouveaux finissants. Le professeur doit alors beaucoup travailler au niveau d'une image de soi positive.

- Un professeur a discuté avec son groupe d'étudiants de la notion d'échec. Le point majeur est relié à la sécurité: l'étudiant qui subit un échec a peur d'être rejeté par le professeur, il pense que l'échec met en doute l'image qu'il projette sur son professeur surtout s'il aime bien ce dernier; il a peur que sa valeur ou sa personne soit remise en cause.

II - SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DÉGAGÉES

a) L'échec:

L'étudiant est sensible à l'échec scolaire ou personnel (obtenir moins qu'il l'aurait voulu). Suite à un échec, il se sent coupable, dévalorisé et a peur d'être rejeté; il n'a pas les moyens d'effacer les effets de son échec et ne peut non plus en tirer profit. L'échec devrait être un facteur de développement (évaluation formative) mais le dossier scolaire (évaluation sommative, cumulative, irréversible) rend cela un peu contradictoire et impossible, ce qui renforce chez l'étudiant la crainte de l'échec.

Résumé des principales interventions:

- Faire l'expérience de l'école c'est à certains égards faire l'expérience de l'échec scolaire et d'être aux prises avec le problème de l'image de soi; il y a comme une tendance à s'identifier au plus faible en soi et à être culpabilisé de se sentir et de se découvrir vulnérable. Devant son impuissance et devant son échec, l'adulte ou l'étudiant se remet en question; il y a un relent de culpabilité qui fait qu'on a de la difficulté à porter l'expérience de l'échec et une image de soi qui a besoin d'être consolidée.
- L'échec fait partie de la vie mais est-ce une raison pour le perpétuer? Qu'est-ce qui fait partie de la vie là-dedans et qu'est-ce qui vient de la mécanique du système et de sa bêtise? Qu'est-ce qui serait du paternalisme naïf et finalement déresponsabilisant et la part qui viendrait de la vie où c'est normal qu'il y ait des étapes qui ne marchent pas toujours 100 milles à l'heure?
- L'étudiant n'a pas assez de moyens de contrôle sur ses échecs qui sont sans appel (casier judiciaire); s'il réussit un cours après l'avoir échoué, l'échec reste présent au dossier; alors qu'il a acquis les connaissances nécessaires, il sera jugé sur le nombre d'essais. Cela est d'autant plus injuste que ce même étudiant, sans D.E.C., donc possiblement sans dossier académique pouvant contenir des échecs, à 21 ans, peut être admis à l'université.
- L'échec est un facteur de développement inévitable mais l'échec en tant que production générée par la structure académique est un peu moins inévitable. Il y a une interrelation entre l'impact affectif et l'impact social qu'il faudrait démêler. Dans quelle mesure l'échec que l'on rencontre dans tout développement personnel et collectif n'est pas accentué de diverses manières par les structures (la cote Z, les concentrations, le contingentement universitaire...)?
- L'échec est relatif: avoir 60% en maths pour l'un ça peut être une réussite, pour l'autre un échec. Un psychologue relatait hier le cas d'un étudiant qui vivait un résultat de 85% comme un échec parce qu'il voulait aller en médecine.

- L'échec devrait être permis et effacé parce que sinon il y a une contradiction effrayante. On essaie de convaincre l'étudiant qu'il est en cheminement alors que les résultats cumulatifs transforment ce cheminement en parcours; c'est la structure d'emmagasinage des éléments du cheminement qui le transforme en parcours.
- La récupération de l'échec: il n'y a pratiquement pas de la part des personnes concernées de retour sur l'échec de l'étudiant pour essayer de voir avec ce dernier les éléments, les leçons qu'on peut en tirer pour finalement "positiver" cet échec. Il n'y a finalement jamais d'alternative à l'erreur. L'étudiant en situation d'échec a toutes les raisons d'être désorienté.
- Une autre facette du problème c'est que, s'il y a récupération de l'échec, la plupart du temps, c'est un A.P.I. qui en hérite alors qu'il n'a que très peu de moyens pour intervenir; il est hors contexte, a peu de contact avec le professeur,...

b) Le besoin de socialisation:

L'étudiant a besoin de socialisation. Le groupe est un facteur primordial de développement et de sécurisation; l'appartenance à un groupe scolaire ou non permet des échanges, un partage, un sentiment de ne pas être seul et une saine confrontation des idées. Pour les étudiants de l'extérieur, il prend souvent une place prépondérante.

Résumé des principales interventions:

- Il faut faire une distinction entre les étudiants qui viennent de l'extérieur et ceux qui vivent encore à la maison. Pour les premiers, le besoin d'enracinement au cégep est souvent plus fort; ils sont souvent plus autonomes, s'organisent mieux, ils ont dû se prendre en charge.
- Les étudiants individualistes ont eux aussi ce besoin de socialisation; c'est un besoin humain fondamental mais qui à cet âge est particulièrement

important; il fait partie de la sécurisation nécessaire alors que le moi est encore ballotant, hésitant...

- La C.P. favorise une socialisation avec des gens de tous les genres, de toutes les tendances; pour les étudiants qui s'y impliquent, c'est un lieu pour la mise en partage de ce qui leur tient à coeur.

c) La motivation:

L'étudiant est d'abord motivé par les cours qui augmentent son emprise sur la réalité; toute ce qui contribue à élargir sa vision du monde, sa compréhension de la vie et a une référence concrète au réel l'intéresse. Il a accepté les cours où le lien avec ce qu'il juge important ne semble pas évident comme des étapes nécessaires dans un cheminement, une concentration mais il en questionne aussi la pertinence. L'artificialité d'un contenu le démobilise.

Résumé des principales interventions:

- Les étudiants valorisent ce qui colle à leur vécu ou coïncide avec leur propre développement. Il faut que ça augmente l'emprise qu'ils ont sur la réalité et même que ça débouche sur l'action.
- Les étudiants priorisent les objectifs qui leur sont signifiants et qui sont centrés sur de l'action, sur le maintien d'une prise sur la réalité. Ils ont horreur de la réflexion pour la réflexion.
- Il n'est pas normal que les étudiants disent apprendre plus à l'extérieur qu'à l'intérieur de leurs cours.
- Je crois qu'il faudrait permettre aux étudiants de se prendre en charge en fonction de ce qu'ils sont pour qu'ils puissent se développer à partir de leurs propres problèmes.

- L'étudiant dynamique se forme au contact de la vie et ça devrait pouvoir être reconnu, accrédité dans sa formation.
- Dans mes cours de philosophie, quand je laisse les étudiants libres de choisir des sujets de discussions, 60% choisissent des problèmes comme la mort, la guerre et 40% des sujets reliés à la quête d'identité personnelle, l'amour, le mariage.
- Certains cours sont acceptés en soi en tant qu'étapes nécessaires mais il faut se méfier de l'artificialité qui a souvent un effet démobilisant. Il est cependant parfois difficile de faire coïncider les intérêts des étudiants avec ceux d'un cours.

d) L'insécurité:

L'insécurité est un trait marquant de la personnalité de l'étudiant. Sa communication est hésitante; il exerce peu son sens critique et il a de la difficulté à parler en termes de valeur. Le relativisme des valeurs dans le monde où il vit augmente son insécurité. Le non savoir inhérent à sa position d'étudiant est également générateur d'une anxiété souvent amplifiée par l'attitude d'un professeur "omniscient". Dans un cours, de petites unités de contenu lui permettent de mieux voir où il va et le sécurisent.

Résumé des principales interventions:

- C'est une insécurité au plan même de la communication. C'est une communication où tu te demandes si elle est pour communiquer ou si c'est pour avoir du feed-back, une communication qui se transforme continuellement et qui doute un peu d'elle-même.
- Dans mes cours, surtout si c'est technique, les étudiants ont besoin de savoir où ils vont; il faut un cadre précis et de toutes petites bouchées à la fois; la matière doit être divisée en petites unités de contenu sinon c'est la panique.

- Les étudiants ont de la difficulté à parler en termes de valeur; ils sont hésitants dans un monde où tout semble si relatif; certains vont même jusqu'à la négation complète de la morale. Il existe chez eux une grande insécurité face à la crise des valeurs. Par contre, cette insécurité est souvent à la base de la tolérance qu'ils affichent.

- Chacun pense ce qu'il veut et est incapable de critiquer l'autre; il y a là une absence de sens critique qui empêche de construire, d'évoluer vers un niveau commun.

- Mes étudiantes de techniques de garderie sont capables d'assumer du pouvoir et d'être responsables de leur formation; capables de dépassement, elles sont inséculres et souvent déchirées entre l'idéal d'aimer et le "devoir" d'être fermes face aux enfants dont elles ont la charge.

e) La responsabilité:

L'étudiant serait capable de responsabilité si on lui accordait un pouvoir réel dans le scolaire et le parascolaire. Actuellement, il dispose d'un pseudo-pouvoir qui a un effet démobilisant. L'étudiant est non responsable parce qu'il se sent obligé de faire presque tout, il n'a pas le sentiment d'avoir fait un choix et de devoir l'assumer.

Résumé des principales interventions:

- Il faut que l'étudiant puisse s'en prévaloir de son pouvoir et que ça débouche sur l'action et transforme des affaires. Si automatiquement ça fait scandale parce que l'étudiant a une emprise sur la réalité, ça ne donne rien; c'est un jeu, celui du pouvoir qu'on accorde en façade tant que ça ne change rien.

- Il faut que le pouvoir se retrouve dans le parascolaire et dans le scolaire; il faut qu'il y ait un partage possible dans la situation de classe; là-dedans, l'attitude du professeur peut tuer complètement le pouvoir dont pourrait disposer l'étudiant.

- Par ailleurs, si ce besoin de pouvoir existe à l'intérieur du collège, il est sûrement aussi vrai en dehors de cela, dans la famille, dans le fonctionnement plus général de l'étudiant. Le besoin de satisfaire cette utilisation de pouvoir est peut-être plus ou moins grand selon la possibilité que l'étudiant a d'assumer le pouvoir ailleurs qu'au collège.

- Selon moi, au collégial, l'étudiant n'a aucun pouvoir et c'est un peu ça le drame. Il ne peut faire l'apprentissage du pouvoir parce qu'il ne l'a jamais réellement.

- De toute façon, on ne se leurrera pas avec ça, un étudiant moyen, ce n'est pas le summum de la responsabilité; beaucoup sont appelés, à la C.P., à l'A.G.E.,... et bien peu participent.

- Il est difficile pour l'étudiant d'assumer les responsabilités de ses décisions et de ses actes si ceux-ci ne sont pas reconnus par les instances auxquelles il s'adresse.

- J'éprouve de la difficulté à l'égard de cet énoncé. Si j'arrivais auprès de mes collègues du collège et que je leur disais que l'étudiant est responsable, je ne sais pas quelle serait leur réaction. Je sais que l'intention de l'énoncé c'est de dire que l'étudiant deviendrait responsable si telle condition était garantie à l'intérieur du collège. Mais si j'ai à faire état de ce qui est, l'étudiant est non responsable et ne se sent pas responsable; il se sent obligé de faire presque tout; la responsabilité, pour moi, découlerait d'un choix antérieur et comme l'étudiant n'a pas le sentiment d'avoir fait un choix, il ne se sent pas responsable; il ne fait que supporter ce qu'il vit. Ça rejoint aussi l'idée d'autonomie, cette capacité qu'il aurait de se déterminer lui-même soit à l'intérieur d'un cours ou soit à l'intérieur d'une activité parascolaire; j'imagine que l'étudiant doit sûrement sentir ce besoin mais il ne voit pas le moyen de l'affirmer. Ce qui fait que si on leur demande de s'impliquer dans un cours, la réponse est souvent: "non! on a rien choisi et vous n'avez pas à nous imputer quoi que ce soit".

f) L'impuissance devant le système:

L'étudiant se sent vulnérable et impuissant devant le système. La complexité de l'organisation scolaire collégiale le rebute de même que la bureaucratisation, la momification des rapports humains; il s'y sent dérouté et dépersonnalisé surtout suite à l'absence de l'encadrement rigide qu'il avait au secondaire.

Résumé des principales interventions:

- L'aspect humain est comme évacué du système de relations au profit d'une organisation pseudo-rationnelle, de la bureaucratisation. Un être humain c'est un être humain et d'être traité comme un numéro, comme un objet, c'est certain que ça crée un sentiment d'impuissance qui va à l'encontre du besoin d'être reconnu.
- L'étudiant se sent vulnérable également parce qu'il perd l'encadrement d'avant où tout était fixé, l'heure d'arrivée, l'heure de départ, l'obligation d'être au cours... Ici, au Cégep, il doit tout prendre à sa propre charge, il peut ne pas aller à un cours, il a tout perdu ses encadrements et ça le rend vulnérable.

g) Le besoin d'un maître - thérapeute:

L'étudiant s'attend à ce que le professeur soit plus qu'un dispensateur de matière; il a besoin d'un "maître à penser" et d'une personne humaine aidante avec qui on peut échanger et voire même s'identifier. Le professeur ne peut nier ce besoin de l'étudiant et est mal placé pour l'assumer totalement vu sa disponibilité et sa compétence.

Résumé des principales interventions:

- Dans le contexte scolaire où il a à fonctionner, l'étudiant a probablement besoin de deux choses: d'un maître et d'un thérapeute et peut-être plus du thérapeute, rôle que de plus en plus de professeurs pressentent devoir tenir sans se sentir prêts.

- Un thérapeute et un maître, voilà deux facettes d'une même intervention; un thérapeute et un maître qui a des intérêts, qui est pour lui-même quelqu'un.

- Je pense que les étudiants sont capables de s'arranger entre eux; dire qu'ils sont fragiles, influençables, vulnérables, c'est postuler qu'on devrait être bon père et bonne mère avec eux-autres; je ne veux pas dire qu'il faut être rigide mais je me demande si ça ne laisserait pas place à un peu trop de paternalisme et de maternalisme, ce qui ne serait pas nécessairement utile et désirable.

- Le mot "maître" ne doit pas être pris avec sa connotation péjorative; il s'agit du maître à penser, du magister, de celui qui "influence" par son comportement, son être, sa pensée.

- Il est certain qu'il y a un besoin du côté de l'étudiant d'avoir un thérapeute mais est-ce le rôle du professeur de remplir ce besoin?

- Les professeurs sont sollicités pour être thérapeutes mais ça crée des problèmes: il y a une question de disponibilité, de compétence,... et cela crée beaucoup de tiraillements; il est difficile de jouer l'un et l'autre. Ce qui ressort d'une situation comme celle-là, c'est qu'il y a des services qui doivent apparaître en quelque part dans nos institutions pour répondre à ce besoin; je ne suis pas certain du tout que c'est un rôle qui doive être dévolu aux seuls professeurs dans une boîte.

- A cause du nombre d'étudiants que j'ai, je me ferme un peu, je me protège pour ne pas avoir à répondre trop à ce problème d'ordre humain; j'ai peur que ça prenne trop d'importance. Mais comme on a affaire à des humains, c'est inévitable qu'on doive toucher ce genre de problème.

- J'enseigne à des étudiantes en recyclage (soins infirmiers). Elles se sentent dévalorisées même si socialement elles ont un rôle (mère,...); elles recherchent de nouveaux rôles; elles ont besoin de se prouver qu'elles sont encore bonnes; on doit travailler sur une image de soi positive, on doit se préoccuper d'elles au niveau de la personne...

h) L'individualisation de l'enseignement:

L'étudiant déplore le manque d'individualisation de l'enseignement. Il aimerait des cours plus personnalisés où l'on respecterait plus l'hétérogénéité des individus (forts-faibles, lents-rapides, motivés-non motivés,...).

Résumé des principales interventions:

- Il ne faut pas s'entêter à uniformiser, à niveler, car on rend les étudiants insatisfaits.

- Il y a des étudiants qui ne comprennent rien et ceux qui comprennent trop vite; on manque le bateau à viser les deux en même temps.

- On ne peut pas être intéressant pour 35 étudiants en même temps.

3.3.3 Atelier 3

Rapporteur:

SAINT-MARCOUX, Jacques, professeur, Collège Marie-Victorin

I - "BRAIN STORMING" AUTOUR D'UNE PROBLÉMATIQUE DE LA QUESTION

- Il est difficile de parler de l'étudiant que l'on connaît quotidiennement sans être influencé par tout ce qui a été écrit et dit sur le sujet.
- L'adulte de l'éducation permanente est également un étudiant de cégep; que connaît-on de lui?
- Tout portrait du cégépien est forcément partiel; qu'y a-t-il de commun entre l'étudiant du secteur général et celui du secteur professionnel?
- Le professeur se fait une idée fautive de l'étudiant; celui-ci projette une image de ce qu'il devrait être plutôt de ce qu'il est. C'est dans les activités parascolaires ou à l'extérieur que l'étudiant est sans doute réellement lui-même.
- Dans le même ordre d'idée, on note que l'étudiant entretient des rapports avec une structure complexe; comment peut-on isoler l'étudiant de cette structure?
- Il est presque illusoire de brosser un portrait de l'étudiant en faisant abstraction du contexte social dans lequel il évolue; à de rares exceptions près, on ne connaît rien des origines sociales de l'étudiant.

II - QUELQUES EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

- Un conseiller pédagogique note qu'il est incapable de brosser un portrait de l'étudiant, par ce qu'en dit le professeur.

L'image de l'étudiant est ambivalente:

- manque de motivation, incompetence, vision presque désespérante de la jeunesse;
- richesse extrême et réceptivité de l'étudiant actuel.

Que croire?

- On cite le cas du changement constant des méthodes pédagogiques intéressantes qui n'ont aucun suivi, souvent faute de crédit. L'évaluation est souvent impossible, d'où difficulté de saisir la spécificité de l'étudiant cégépien.
- Des participants du secteur professionnel émettent l'opinion que leurs étudiants sont en général insatisfaits des cours de service. Alors que les pratiques pédagogiques développant l'autonomie foisonnent dans les cours de spécialisation, les cours de service imposent souvent un encadrement rigide, d'où le hiatus entre les deux styles d'apprentissage.
- Lorsqu'une méthode pédagogique propose de développer l'autonomie de l'étudiant en lui donnant un certain pouvoir: contrat, auto-apprentissage, contenu libre des travaux... l'étudiant montre son vrai visage.
- La confrontation des valeurs peut être brutale mais bénéfique. L'étudiant comprend la différence entre enseignement et apprentissage.

- Toute pratique pédagogique privilégiant l'apprentissage sur le terrain (camp, stage d'été...) développe l'autoformation, la communication, la connaissance de la dynamique du groupe.

On note que dans ce cas l'étudiant désire être bien encadré par le biais d'un matériel didactique adéquat. Une pédagogie libre développe souvent un sentiment d'insécurité et d'insatisfaction.

L'autonomie consiste, entre autres, à savoir se servir d'un outil imposé pour atteindre ses objectifs.

- Dans le cadre du perfectionnement pédagogique, des enseignants ont pu, grâce à la technique du "vidéo feed-back", se rendre compte de la place envahissante qu'ils occupaient en classe.

L'exposé formel et même informel restent encore la tribune privilégiée du professeur et le lien de la passivité de l'étudiant.

III - EXPLORATION

a) La motivation:

L'enthousiasme de l'étudiant est souvent le reflet fidèle de l'image que projette le professeur.

L'étudiant est en général réceptif, il a besoin de modèle vivant; le professeur a une responsabilité directe sur la motivation de l'étudiant.

b) L'encadrement et l'autonomie:

Ces deux notions semblent ambiguës et comprises de façon contradictoire:

- pour certains, l'encadrement doit agir de façon presque coercitive, obligeant l'étudiant à cheminer dans une voie précise, afin d'acquérir des habiletés qui permettront d'atteindre l'autonomie intellectuelle ou manuelle;
- pour d'autres, l'autonomie se développe par la prise en charge graduelle de l'apprentissage par l'étudiant; l'encadrement doit être le plus souple possible, l'enseignant n'agit qu'à titre de soutien.

c) L'autonomie et l'étudiant:

L'autonomie est contraignante, aussi elle ne rallie pas nécessairement tous les suffrages chez les étudiants:

- elle demande beaucoup de responsabilité et d'effort, d'où réticence à l'assumer;
- elle génère parfois un état d'insécurité;
- elle occupe des champs qui ne sont pas toujours de la compétence de l'étudiant.

L'étudiant a un besoin de participation et de pouvoir, il s'agit de lui laisser la place là où il se sent compétent.

Si ce désir de participation apparaît peu, ce qui fait dire que l'étudiant est souvent conservateur et hostile à tout changement, cela vient le plus souvent de ce qu'il a été forcé de renoncer à assumer son apprentissage. C'est à l'extérieur de l'école que l'étudiant projette ce qu'il est et ce qu'il veut.

d) L'étudiant et le système scolaire:

L'étudiant est influencé par la réussite, donc par la note. En ce sens, il se dévoile peu; il n'est là que pour obtenir une attestation. Comment peut-on, à ce moment, connaître réellement l'étudiant et les valeurs qu'il véhicule?

3.3.4 Atelier 4

Rapporteur:

LEROUX, Jeanne, conseillère en affaires éducatives, Fédération des cégeps

La tâche proposée aux membres de l'atelier est de dresser une liste des caractéristiques significatives des étudiants et de voir ensuite comment tenir compte de ces caractéristiques dans nos interventions. On donne comme consigne de partir de notre vécu et non de nos lectures.

L'animateur propose la démarche suivante:

1. Démarrage: réactions à l'objectif et à la tâche
réactions aux stimulations de la veille
2. Chacun présente brièvement (4-5 min.) une expérience significative
3. Echanges et réactions
4. Période d'exploitation et production d'une synthèse pour la plénière.

I - DÉMARRAGE

Cette étape est réduite au minimum. Les membres se disent d'accord avec l'objectif de l'atelier et préfèrent entrer tout de suite dans la tâche plutôt que de commenter plus avant les cinq points de vue présentés la veille.

II - PRÉSENTATION D'EXPÉRIENCES SIGNIFICATIVES

a) La session intensive

Cette session consiste à mettre sur pied une garderie fictive. Cette tâche a pour objectif de favoriser l'intégration de la théorie et de la pratique. On y touche tous les aspects de la vie d'une garderie: budget, aménagement, activités, animation de groupes de travail, etc.

Dans cette session on utilise beaucoup les rôles. Ainsi les professeurs deviennent tour à tour des personnes ressources, des parents, des amis, des fonctionnaires de l'Office des Services de garde avec lesquels le personnel de la garderie entre en interaction. Les étudiants quant à eux expérimentent les divers rôles qu'ils auront à jouer face aux enfants, aux parents et aux intervenants externes.

Le fait d'avoir recours à plusieurs types de rôles a permis aux professeurs d'avancer dans leur perception de leurs propres rôles (maîtres-amis).

Le fait d'être noyés dans l'assemblée générale de la session (4/40) au moment des prises de décision leur a mieux fait apprécier leur relation de pouvoir face aux étudiants.

Les professeurs ont pu faire des observations sur la façon dont les étudiants apprennent et ont constaté que de joindre la théorie et la pratique favorise des déblocages chez les étudiants.

b) Méthode audio-tutorale en biologie générale

Cette méthode permet à l'étudiant d'apprendre en passant à travers des étapes et un matériel multiples. Elle favorise la perception de l'unité de la matière à travers une grande diversité de moyens.

L'objectif des professeurs était de piquer la curiosité des étudiants et leur permettre d'apprendre en étant détendus. En effet, l'étudiant en sciences de la santé est plutôt stressé, préoccupé, enligné sur la compétition et la performance à 90%. Quelques étudiants seulement deviennent motivés, curieux, séduits par la matière.

Cette méthode a permis beaucoup de contacts personnels avec les étudiants.

c) Le cahier de techniques:

L'objectif de ce cahier est de réduire l'anxiété des étudiants et de favoriser leur indépendance et leur cheminement autonome à travers le plan de cours.

Le cahier met en parallèle:

- . les principes
- . les genres de nursing
- . les principes qui régissent l'action
- . le pourquoi de l'action.

Cette mise en parallèle permet aux étudiants de situer les techniques de façon plus globale et leur donne le goût de se les approprier.

Au niveau de l'exploitation en classe, la professeur propose aux étudiants de se répartir les techniques à voir, de les appliquer en laboratoire, de les expliquer et de les présenter au groupe. Les étudiants ont ainsi commencé à faire des liens et à partager leurs trouvailles.

L'exploitation du cahier de techniques a favorisé l'expression des étudiants et l'établissement de critères d'évaluation. Elle a augmenté

l'intérêt des étudiants pour les techniques en les incitant à chercher les pourquoi. Elle a réduit l'anxiété en enlevant le stress face à l'examen et la peur de la mauvaise note.

d) L'apprentissage des outils:

Au sortir du secondaire, l'étudiant est peu équipé pour faire face à une démarche d'apprentissage autonome. Suite à cette constatation, on a développé un projet qui vise à intégrer l'apprentissage des outils de travail aux autres apprentissages en s'assurant au cours des 4 sessions, que les étudiants les maîtrisent bien.

Exemple: au cours du premier semestre, vérifier et évaluer si tous les étudiants savent faire de l'analyse de textes, etc.

e) Les ateliers PERFORMA:

Ces ateliers visaient à mieux connaître l'étudiant de cégep. Ils ont permis de faire ressortir:

1^o que l'étudiant de niveau collégial a beaucoup de choses à négocier:

- . sept cours à travers lesquels il doit mettre des priorités
- . ses relations avec sa famille
- . ses amours
- . son travail.

Dans ce contexte exigeant il doit négocier la part d'énergie qu'il va mettre dans ses études. Il n'a pas le choix de s'adapter, la note l'attend au bout. Cette négociation joue beaucoup au niveau du pouvoir qu'il essaie de prendre auprès des professeurs: séduire le professeur permet d'économiser des énergies ici pour les mettre ailleurs.

- 2° que la relation entre l'étudiant et le professeur est une négociation de pouvoir;
- 3° que les étudiants sont en proie à un mouvement de balancier: ils veulent se débrouiller seuls mais ils veulent aussi se fier sur des balises claires et des critères précis.

f) L'idéologie contenue dans les ouvrages de référence:

Une professeure raconte comment elle a appris à se méfier des mots. A l'intérieur d'un exercice technique, elle a utilisé le mot "orgasme" et à partir de ce mot, elle a perdu le contrôle de sa classe. Cet incident l'a amenée à questionner l'image qu'elle avait du développement sexuel et émotif de ses étudiants. Elle s'est rendu compte que le professeur ne peut pas parler de n'importe quoi: les mots ne sont pas innocents et certains peuvent introduire une perturbation qui nuit au processus d'apprentissage cognitif prévu dans le cours. "Ce que je cherche, c'est à être efficace et pour cela il m'importe de savoir à qui j'ai affaire pour atteindre mes objectifs de façon satisfaisante et pour moi et pour les étudiants."

g) Autonomie et encadrement:

En formation, cette professeure propose de parler de la réalité du travail en éducation spécialisée. Elle part du concret, fait des nuances, s'adresse aux étudiants comme à des adultes. Or cette tentative ne marche pas. Elle se rend compte à cette occasion que si ses étudiants ont besoin d'autonomie, ils ont aussi besoin d'un certain encadrement dans leur exploration. Ils ont besoin de saisir clairement où le professeur s'en va, de savoir ce qu'il veut et de performer par rapport à ses exigences.

h) Un enseignant:

Un enseignant estime que les professeurs sont davantage préoccupés par la "cuisine", la technique de leur cours que par l'étudiant lui-même. "Nous sommes pris par nos feelings, par ce qui nous

arrive", plus que par ce qui leur arrive. C'est pourquoi il a envie d'entendre parler des étudiants, de tous les étudiants au cours de ce colloque. Sa vision actuelle des étudiants est qu'ils sont morcelés dans ce qu'ils vivent et dans ce qu'ils apprennent. Ils sont inscrits à sept cours, ils ouvrent un tiroir et en ferment un autre mais se refusent à ouvrir deux tiroirs à la fois.

i) Commentaires fragmentés d'un professeur:

1. Ce que ce professeur trouvait le plus important c'est que l'étudiant maîtrise les objectifs du cours et non que le professeur s'intéresse à sa personne.
2. Les étudiants se refusent de penser. Par exemple, en maths, ils refusent de penser aux problèmes mais essaient plutôt d'en faire beaucoup.
3. En réponse à ce qu'un autre exprimait plus haut, certains étudiants ont tellement "négocié" que les bases de ce qu'ils avaient à apprendre ne sont pas acquises. Par ailleurs, le professeur ne peut "négocier" avec tout le monde.
4. Comme les autres, ce professeur trouve décevant que les étudiants travaillent pour la note plutôt que pour l'intérêt de la matière. Mais c'est bien compréhensible quand on constate l'importance des notes et du diplôme pour entrer à l'université ou sur le marché du travail.

j) Jeu prospectif

Un professeur a proposé à ses étudiants un travail de réflexion et de création: imaginer un scénario à la suite de la découverte d'un tissu inusable et inaltérable.

Les étudiants ont surtout perçu les dimensions négatives de cette découverte: "ça va faire du chômage". Ils ont manifesté la même opposition au changement technologique que les ouvriers du textile en 1870. Ils ont été incapables d'aborder le vrai problème que posent ces découvertes, soit la redistribution des richesses et des activités: à partir du moment où tout le monde aurait ce tissu, on pourrait s'occuper à faire autre chose.

Cette expérience fait dire que les étudiants sont très préoccupés par le contexte économique. C'est peut-être ce qui détermine le plus leurs réactions et leurs perceptions...

III - ÉCHANGES ET RÉACTIONS

A la suite de ce long tour de table, une discussion s'engage portant principalement sur la question: "faut-il, au niveau collégial, se préoccuper d'autant d'éléments relatifs au développement personnel de l'étudiant? ou le collège n'est-il pas plutôt un lieu d'apprentissage d'attitudes, d'aptitudes et de connaissances? Où tracer la ligne de démarcation entre l'apprentissage d'aptitudes et d'attitudes et le développement personnel?"

Pour les uns, si on place la mission du collège au niveau du développement personnel, le sujet est tellement vaste qu'on ne sait plus comment intervenir là-dedans. Définir l'école en fonction des besoins de l'étudiant est un modèle luxueux et irréaliste. Le contexte social est totalement différent: si l'école existe c'est en fonction des besoins de la société.

Les collèges ne sont pas équipés pour prendre tous les étudiants par la main; l'étudiant doit faire lui-même son bout de chemin et savoir ce qu'il fait et ce qu'il veut quand il s'inscrit au cégep.

Pour d'autres, les professeurs et les autres intervenants du collège n'ont pas le choix de ne pas composer avec une situation globale de vie. Le professeur est une personne avec laquelle l'étudiant comme personne

interagit. Comprendre ce qui se passe, être conscient de ce qui est en jeu devient alors essentiel.

Les étudiants sont à la recherche de modèles adultes différents de ceux auxquels ils sont exposés dans leur famille et leur milieu immédiat. Le professeur a pour tâche de transmettre des connaissances mais il agit aussi comme modèle, qu'il le veuille ou non.

Les autres éléments de cette discussion seront repris dans la synthèse.

IV - ÉLABORATION D'UNE SYNTHÈSE

Au début de l'après-midi, à partir des notes prises par la secrétaire de l'atelier, on fait la liste des caractéristiques de l'étudiant auxquelles on a fait référence au cours de la matinée. Les membres de l'atelier décident ensuite de regrouper ces caractéristiques sous trois thèmes, soient:

- l'étudiant et sa relation avec le pouvoir
- la dimension cognitive de l'étudiant
- et son développement affectif.

a) L'étudiant et le pouvoir

L'étudiant apparaît en situation de dominé. C'est l'institution scolaire et le professeur en particulier qui fixent les règles du jeu. Cela s'exprime dans les règles du régime pédagogique, dans les cours à suivre, les devoirs à faire mais par-dessus tout, cela se concrétise dans l'évaluation et la notation. Par le rôle qu'ils assument, les professeurs détiennent le pouvoir.

Par ailleurs, l'étudiant est à l'âge où il apprend à négocier sa part de pouvoir. Savoir ce qu'il veut, apprendre à l'obtenir, apprendre le prix des choix qu'il fait, il est à la recherche d'un nouveau modèle de partage de pouvoir. Cet apprentissage se réalise en situation et en inter-action avec des individus qui sont principalement ses professeurs.

Les étudiants sont en cheminement vers l'autonomie, d'où leur apparente contradiction: ils ont besoin de liberté et ils ont besoin d'être aidés à prendre leur liberté, ils ont besoin d'encadrement, de support, de critères et de balises. Cela recoupe un autre thème qui est celui des exigences que les étudiants ont pour eux-mêmes et pour les autres et celles que le professeur doit avoir pour les étudiants. Une participante faisait alors remarquer qu'être exigeant ça ne signifie pas de mettre des notes basses mais plutôt d'avoir des attentes claires, des critères précis et de donner aux étudiants ce qu'il leur faut pour réussir; leur donner matière à exercer leur liberté. D'autres, par ailleurs, estiment que le professeur manque de moyens pour favoriser l'autonomie de chacun.

Enfin, la relation au pouvoir semble vécue différemment par les filles et les garçons dans les collèges, par les professeurs hommes et les professeurs femmes. On fait référence à la question du harcèlement sexuel en regard de la notation, une réalité difficile à cerner et pourtant très présente.

b) Dimensions cognitives

A ce chapitre, on fait d'abord état des difficultés de communication des étudiants. Les étudiants ne savent pas écrire, ils sont très pauvres sur le plan orthographique et sur le plan syntaxique. Ceux qui écrivent bien constituent une minorité. Ils ont même de la difficulté à s'exprimer verbalement de façon précise. Ils ne savent pas non plus très bien compter.

Ce sont évidemment des handicaps majeurs. Mais s'agit-il de problème d'objectifs de communication et de choix de stratégie ou sont-ils les victimes d'expérimentations malheureuses? Toujours est-il qu'on en vient à conclure que ces difficultés sont variables selon les individus, variables à l'intérieur du cours collégial et qu'on a perçu dernièrement

des améliorations notoires. Mais ce n'est pas nécessairement un jugement négatif que de reconnaître l'existence de ces difficultés: les nier est tout aussi nuisible à l'étudiant que de les décrier sans rien faire pour y remédier.

L'étudiant manque d'outils pour apprendre, pour faire des travaux, chercher à la bibliothèque ou prendre des notes. Il manque de critères pour évaluer ce qu'il fait.

L'étudiant n'a pas tendance spontanément à rechercher, faire des liens, transposer ses connaissances. Il apprend de façon compartimentée, n'ouvrant qu'un tiroir à la fois. Les professeurs sont eux-mêmes morcelés, trop centrés sur les acquisitions de connaissances. On reproche aux étudiants de ne pas avoir le goût d'explorer mais on leur en laisse peu la possibilité. Les programmes sont chargés et on donne aux étudiants des éléments de connaissance à contenu défini, peu d'ouvertures aux possibles. On forme les étudiants pour faire face à un système où on lui demandera d'être un expert productif. Pour cela, il faut certes beaucoup de connaissances, mais il faut aussi de la créativité. Dilemme.

Les étudiants apprennent de façon différente, présentent de multiples styles d'apprentissage. Il faut présenter beaucoup de modes d'approche si on veut rejoindre l'ensemble d'une classe.

Vient enfin un échange sur les exigences:

"Plus on est exigeant, meilleurs ils sont. Si on n'exige rien, ils ne donnent rien. Comme si la motivation n'était pas intrinsèque..." "Plus l'étudiant se confronte à des modèles clairs, mieux il réagit." "Ne pas être exigeant c'est dire ou bien tu n'es pas capable ou bien ce que je te dis ce n'est pas important." "Ne pas mettre des exigences, c'est les garder dans la médiocrité." "Etre exigeant, c'est être valorisant pour le potentiel des étudiants." "Nous, on appelle ça des exigences; eux appellent ça des devoirs..."

c) Dimensions affectives

Le développement affectif des étudiants n'est pas encore achevé. Ils explorent, ils vont tester, ils ont besoin de savoir qui est en face d'eux. Ils sont assaillis par une foule d'événements, de personnes, de connaissances et à travers elle ils sont à construire leur unité.

Ils n'ont pas encore fait de choix définitifs, ce qui les rend à la fois très conformistes et très ouverts. Ils sont en état de déséquilibre affectif qui les rend très sensibles au feedback que le professeur peut avoir sur eux. Ce feedback influence leur état et leur activité. En ce sens, on peut dire que les étudiants seront ce qu'ils sont mais aussi qu'ils seront ce que le professeur leur dira qu'ils sont.

Le contexte économique actuel rend encore plus difficile aux étudiants de choisir où ils s'en vont. Cette difficulté de choisir a des répercussions au niveau de la motivation.

Ils sont soumis à de multiples pressions et à de multiples attentes. Ils ont besoin d'expérimenter, d'explorer et on s'attend à ce que ça ne prenne pas trop de temps et que ça ne produise pas d'échec.

Ils ont besoin de se confronter à des modèles, des modèles d'adultes, des modèles de vie, des modèles de fonctionnement, des modèles de réussites sans pour autant les refuser ou les adopter. Et les professeurs sont pris d'emblée comme modèles, qu'ils le veuillent ou non.

Et les étudiants ne se satisfont pas de facilité.

Après avoir brossé ce tableau des caractéristiques des étudiants, les membres de l'atelier ne voudraient pas qu'il prenne un aspect trop figé. "Ca m'agace qu'on arrive à un portrait global." Les étudiants ne sont pas tous rendus au même niveau. Certains savent ce qu'ils veulent d'autres sont encore dépendants. Il est possible que tel ou tel étudiant présente telle ou telle caractéristique. Mais si on a une certaine idée de ce qu'il

peut y avoir dans une classe, on a plus de chances de le reconnaître quand ça se présentera.

Il aurait fallu une demi-journée de plus pour voir quel parti on pourrait tirer de ces réflexions au niveau des interventions concrètes. Cette démarche reste à faire pour chacun mais l'atelier a ouvert des pistes intéressantes.

De nos discussions se dégage une conception noble, généreuse et dangereuse de notre rôle, de nos rôles. Un premier rôle assez confortable: celui de transmettre des connaissances. Et puis un autre rôle pas facile, pas sûr, dans lequel il est difficile de mettre des priorités ou des limites.

3.3.5 Atelier 5

Rapporteur:

MORAND, Jean-Marie, conseiller pédagogique, Collège de Limoilou

PRÉAMBULE

Au départ, les participants échangent sur leurs attentes face à cet atelier. De façon schématique et résumée, ces attentes s'articulent autour des thèmes suivants:

- faire part de mes perceptions au sujet de l'étudiant;
- comparer mes perceptions avec celles des autres participants;
- apprendre comment offrir un bon service à l'étudiant;
- mieux connaître la clientèle et ses besoins;
- me sensibiliser à des approches diverses;
- me demander si je n'ai pas oublié ce qu'est l'étudiant de cégep: le retrouver - me faire un portrait;
- l'étudiant qui participe à l'atelier veut savoir ce qu'est un colloque et entendre ce que les professeurs pensent des étudiants;
- évaluer les différences et les ressemblances entre mes perceptions et celles des autres participants quant à l'image de l'étudiant;

- tenter de mieux identifier les relations qui s'établissent entre les professeurs et les étudiants;
- me situer dans un ensemble global face à l'étudiant plutôt que de voir l'étudiant dans une situation très spécifique d'une difficulté.

Nous nous proposons comme objectif de l'atelier de produire une liste des caractéristiques de l'étudiant de collège sur lesquelles caractéristiques nous pouvons exercer un certain pouvoir. Nous nous fixons comme intention celle de nommer la dynamique sous-jacente à ces caractéristiques. La démarche s'effectue à partir de l'expérience que chacun des participants peut avoir auprès de la clientèle des collèges: cette expérience sera l'occasion de l'expression des perceptions que se font les participants des caractéristiques des étudiants. La première partie de cette nomenclature des caractéristiques de l'étudiant se fait en petits groupes de trois ou de quatre.

ÉTAPE 1: liste des caractéristiques (perceptions) des étudiants de collège

1. Ils sont déçus. Ils ont une conception magique du collégial: ils ont envie de vivre leur vie. Ce n'est pas ce qui se passe. Ils vivent plutôt des refus face à leurs programmes actuels - face à leurs demandes à l'université - au marché du travail.
2. Ils sont en attente d'une sécurité. Cette sécurité pourrait être formalisée dans des besoins de rétroaction sur leurs activités, un genre de feedback évaluatif de leur progression, un besoin d'encadrement, de directivité.
3. Ils sont ambivalents. Ils ont besoin de modèles et ils refusent en même temps ces modèles. Ils ont envie d'entreprendre des formations nouvelles et ils hésitent à le faire. Ils sont tiraillés face à leur avenir, entre leurs goûts et les possibilités offertes par le marché du travail.

4. Ils éprouvent une série de besoins très marqués qui peuvent se nommer: besoin d'autonomie, besoin d'indépendance (l'exercice de l'autonomie), besoin de respect, besoin d'information, de repères, de connaissances des professions et des débouchés du marché, enfin, ils ont besoin d'être entendus, qu'on les écoute.
5. Ils sont intelligents, au sens où ils sont capables de répondre aux exigences du collège, face aux attentes qu'on leur impose. Pourtant, les étudiants se dévalorisent: ils se sentent "dévalués" par rapport à leurs prédécesseurs. Ce qu'ils entendent: "ils ne sont pas bons en français... pas capables d'écrire... incapables de synthèse..." Ils sont victimes de l'image que nous leur véhiculons.
6. Les étudiants ont besoin d'être appréciés pour eux-mêmes, pour ce qu'ils sont comme personnes et non pas seulement comme un "performant" dans telle et telle matière.
7. L'étudiant de collège est conformiste: il a besoin d'appartenir à un groupe, de ressembler à ses pairs.
8. Il a besoin d'être rattaché à la réalité, au niveau du concret, du vécu. Il a besoin qu'il se passe des choses, de vivre des expériences.
9. L'étudiant de collège semble s'accommoder du système, il s'y soumet, en apparence. Il a l'air de juger des jeux qui se jouent (jauger la "game") et il se sert de ce système pour arriver à gagner ce qu'il veut obtenir.
10. L'étudiant de collège est jeune. Il est naïf, rêveur, plein de bonne volonté et de projets. Il est peu débrouillard. Il a besoin d'être encadré. Il manque d'initiative personnelle et de confiance en ses capacités. Il a besoin d'être encouragé.

11. L'étudiant a besoin de parler de ses expériences, il a envie de se confier. Il attend de la "chaleur".
12. L'étudiant est insécure face aux notes académiques. Il semble donner tout le pouvoir pédagogique aux professeurs.

ÉTAPE 2: choisir ce qui est de l'ordre de la réalité

Le groupe en atelier se donne maintenant comme tâche celle d'élaguer le premier contenu élaboré. Pour ce faire, quatre critères vont présider aux choix des éléments à retenir. Le premier critère, ce sera l'applicabilité des éléments retenus à tous les étudiants de collège, qu'ils soient de collège I, II ou III. Le second, ce sera la possibilité de regrouper les éléments qui, de fait, se recoupent. Le troisième critère de choix, ce sera le pouvoir que nous avons, nous, comme intervenants, sur le trait caractéristique identifié. Enfin, en dernier lieu, il conviendra d'éliminer les données qui sont de l'ordre du préjugé sur l'étudiant de collège.

Les éléments que le groupe convient de conserver concernant la perception de l'étudiant de collège sont ceux-ci:

1. L'étudiant est en attente d'une sécurité, d'un encadrement, particulièrement face à sa démarche et à ses évaluations.
2. Il a besoin d'autonomie, d'indépendance, de respect, d'écoute, d'information, de valorisation, de confiance.
3. Il a le sentiment d'être dévalorisé.

4. Il est conformiste, traditionnaliste, il a besoin de modèle.
5. Il a fort besoin d'appartenance au groupe.
6. Il a besoin d'expérience, de choses concrètes, il a droit à l'erreur.
7. Il est docile, résigné, s'accommode bien.

Il apparaît clairement aux membres de l'atelier que cette nomenclature ne veut absolument pas se fermer dans des mots pour donner une vision statique de l'étudiant. Le groupe n'a pas visé non plus à une nécessaire production d'un modèle ou d'un profil rigoureux de l'étudiant de collègue.

Le travail de l'atelier se termine par une réflexion qui porte sur une stratégie d'action suite à la production commune de cette perception de l'étudiant. Cette stratégie pourrait se caractériser par ces trois termes, ce qui permettrait d'accomplir une action éducative adaptée à la clientèle: reconnaître - valoriser - encadrer.

3.3.6 Atelier 6

Rapporteur:

MORIN, Bernard, conseiller pédagogique, Cégep de St-Jérôme

A la suite d'une présentation de la tâche à réaliser en atelier, les participant(e)s conviennent de procéder en trois temps:

- d'abord une brève période de "réchauffement" sur la tâche et le thème;
- mettre ensuite le gros de l'effort à dégager le portrait de l'étudiant à partir des expériences pédagogiques de chacun(e);
- procéder à une synthèse et à l'identification de moyens d'action.

I - LA PÉRIODE DE "RÉCHAUFFEMENT"

Elle consiste à répondre brièvement, et à tour de rôle, à deux questions: 1) Quelles sont mes premières réactions au thème et à la tâche? 2) Est-ce nécessaire de connaître l'étudiant?

Nous présentons ici l'essentiel des réponses à ces questions en voulant conserver le style des interventions.

a) Premières réactions au thème et à la tâche?

- "Connaître l'étudiant pour faire quoi? Comment pouvons-nous réinvestir

cette connaissance dans le quotidien? J'aimerais quitter ce colloque en sachant un peu mieux comment le connaître et quoi faire avec ma connaissance de l'étudiant?"

- "Pourquoi il vient au cégep? Quelles sont ses valeurs?"
- "C'est un spectateur: il vient écouter la télévision. Il y a une nouvelle culture à connaître et qui constitue l'environnement de l'étudiant de cégep. Quel est cet environnement?"
- "Sont-ils lucides? Conformistes?"
- "Tout évolue très vite et le portrait que nous en avons correspond-il à la réalité?"
- "Je veux connaître l'étudiant de cégep, mais aussi me connaître, me retrouver à travers lui. Quelles sont les différences et quelle est la distance entre eux et moi?"

b) Est-ce nécessaire de connaître l'étudiant?

- "Quand on sème, on fait des analyses de sol. Comment pouvons-nous enseigner sans connaître les étudiants?"
- "Connaître l'étudiant c'est utile, c'est important, c'est nécessaire, mais à des degrés divers. Il faut bien réaliser que l'étudiant de cégep ça n'existe pas. L'étudiant dont nous parlons c'est l'étudiant type ou l'étudiant statistique."
- "La connaissance de l'étudiant est nécessaire. Il faut savoir où il est rendu, avoir une idée assez juste de son style d'apprentissage, des méthodes pédagogiques qu'il a connues, de ses valeurs, etc..."
- "Une meilleure connaissance s'impose de plus en plus puisqu'il y a une implication plus grande de l'étudiant. Il exige une communication plus

directe et il importe de comprendre leurs nouveaux modes d'expression de ce qu'ils sont."

- "La connaissance que nous devons avoir de l'étudiant ne se quantifie pas, mais se qualifie. Nous devons, dans les situations d'enseignement en particulier, être à l'écoute du groupe qui le fait se connaître et se dire. Nous devons toujours composer avec une double connaissance de l'étudiant: individuelle et de groupe."
- "Pour connaître adéquatement les étudiants, il faut bien se connaître soi-même. Ce n'est pas toujours facile puisque ça nous oblige à des remises en question constantes."
- "Du point de vue de l'étudiant, il faut peut-être considérer qu'on s'attend moins à ce que le professeur connaisse l'étudiant, qu'à recevoir un bon cours. La connaissance de l'étudiant est sûrement plus importante pour le professeur que la connaissance du professeur pour l'étudiant."

II - LE PORTRAIT DES ÉTUDIANTS TIRÉ DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'exercice en atelier a été de présenter des expériences et des situations pédagogiques vécues et d'en dégager ce qui semblait caractériser les étudiants évoluant dans ces expériences et ces situations. Nous décrivons brièvement chacune des situations et listons les principales caractéristiques retenues par les participant(e)s à l'atelier.

a) Une première situation

C'est la situation courante d'un enseignant d'un collègue qui rencontre à chaque semaine quatre groupes d'une quarantaine d'étudiants. Cette situation "régulière" présente toutefois une particularité: un des groupes comptent des handicapés auditifs, ce qui amène la présence d'un interprète dans la classe.

Caractéristiques des étudiants

- S'il y a une caractéristique commune, c'est qu'ils sont en attente. Ils s'impliquent lorsque le professeur en fait autant. Ils font preuve de peu d'esprit d'initiative.
- Ils ont tendance à avoir la parole facile mais tiennent des discours plutôt superficiels.
- Il est difficile d'établir une communication vraie avec eux. D'ailleurs l'implication auprès des handicapés auditifs semblent révélatrice des problèmes de communication puisque le professeur concerné croit qu'il communique mieux avec eux qu'avec les étudiants dits normaux, ce qui, selon lui, facilite l'atmosphère de travail et les apprentissages.
- Les étudiants sont "ratoureux". Ils jouent le jeu. Ils croient jouer le système et ne réalisent pas qu'ils se jouent peut-être eux-mêmes.

b) Une deuxième situation

Il s'agit de l'enseignement d'un même cours de statistiques dispensé dans trois contextes différents: comme cours de concentration en informatique, comme cours complémentaire et à des étudiants adultes.

Caractéristiques des étudiants

- L'étudiant régulier inscrit à un programme de formation accorde une grande importance à son programme et au contenu de ses cours, et c'est encore plus manifeste dans les programmes professionnels.
- Les étudiants sont souvent craintifs et stressés face à leurs cours de concentration et ont réellement tendance à être des spectateurs passifs ce qui confine souvent le professeur à des méthodes traditionnelles.

- La clientèle des cours complémentaires accorde moins d'importance au contenu. Les étudiants sont plus ouverts et s'impliquent plus facilement ce qui favorise les techniques d'enseignement et d'apprentissage plus actives. Ils préfèrent le travail pratique lié à la vie courante.
- Quant à l'étudiant adulte ou celui qui revient aux études après un bref séjour sur le marché du travail, il sait davantage ce qu'il veut. Il utilise le système à son avantage et sait à l'avance qu'il réussira son cours. Cette référence à l'étudiant adulte fait davantage ressortir les traits de l'étudiant régulier qui ne sait pas trop, qui craint l'inconnu, qui se connaît moins et qui traverse une période intense d'identification sur tous les plans: personnel, social, professionnel, etc...

c) Une troisième situation

La pédagogie ouverte a donné lieu à un certain nombre d'expérimentations dans les collèges. Ici nous référons à deux expériences de ce type: en arts et en techniques de loisirs. Pour les besoins de la cause, retenons que la pédagogie ouverte suppose que l'étudiant soit le principal artisan de ses apprentissages.

Caractéristiques des étudiants:

- Il manque de confiance en lui et fait preuve de méfiance à l'égard des professeurs. Une remarque fréquente: "C'est quoi que vous voulez que je fasse?"
- Les étudiants font preuve de conditionnement. Ils sont super-organisés et nous poursuivons souvent la formation dans le même sens. Ils arrivent du secondaire mal-habitués à se prendre en charge. Ils manquent de méthodes et d'outils de travail. Ils veulent du magistral.
- L'étudiant éprouve de la difficulté à se distancer des contenus. Il est scolaire. Il trace rapidement une ligne de démarcation entre la vie et le cégep.
- Il craint les rôles mal définis. Il recherche activement les modes d'emploi.

d) Une quatrième situation

Nous sommes dans un cours de sciences politiques à l'hiver 83. Le professeur s'inspire de la situation dans le secteur public et propose la simulation d'une négociation d'un contrat collectif.

Caractéristiques des étudiants

- Ils apprécient les situations d'apprentissage inspirées de la vie réelle. Ils ont besoin d'un dosage équilibré entre la théorie et la pratique où il leur est fait une place suffisante pour s'impliquer. Ils sont de plus en plus ouverts à la pédagogie du projet.
- Ils souhaitent que les contenus de cours tiennent compte de leurs apprentissages antérieurs et avouent volontiers leur manque d'expérience et leur incapacité, dans bien des cas, à se prononcer sur le contenu et l'organisation d'un cours.
- Il ne faut pas oublier non plus que l'étudiant de cégep sort tout juste de l'école secondaire, encore tout imprégné d'un modèle d'autorité hiérarchique qui marque les rapports entre les élèves et les professeurs. Il ne faut donc pas se surprendre qu'il soit souvent décontenancé face à des situations d'apprentissage qu'on lui propose. Il ne faut pas se surprendre non plus du besoin encore très fort de retrouver au sein du groupe une ambiance familiale.

e) Une cinquième situation

L'étudiant de cégep observé dans le quotidien des cours de musique dans un département qui intègre les étudiants au processus d'organisation de l'enseignement.

Caractéristiques des étudiants

- Une première constatation: les étudiants de cégep sont surchargés.

- Ce qui ressort surtout c'est le besoin pour le jeune de personnaliser son apprentissage avec le support du professeur: c'est une dimension fondamentale.
- Il a besoin de s'identifier à un maître au sens où il apprécie l'exemple qui lui permet de faire des choix. Il se trouve précisément à une étape de sa vie où il doit faire l'apprentissage du choix. Ils veulent se sentir guider dans cette démarche sans que ce soit imposé par l'adulte.
- L'étudiant est également en attente entre le mode d'emploi et l'appropriation intelligente des connaissances et des habiletés.
- L'étudiant a des aspirations et il peut les exprimer dans des expériences et des réalisations.

f) Une sixième situation

C'est le cas d'un département dans un petit collège où se retrouvent ensemble les professeurs de philosophie et de sciences humaines.

Caractéristiques des étudiants

- Les étudiants de sciences humaines connaissent mal leurs orientations personnelle et professionnelle. Ceux du professionnel donnent l'impression de savoir mieux ce qu'ils veulent même s'ils demeurent inquiets face au marché du travail.
- Le besoin d'appartenance au groupe occupe une place importante parmi les besoins de l'ensemble des étudiants.
- L'aspect pratique des métiers et des professions auxquels ils se préparent les préoccupe de plus en plus.
- Les étudiants en général manifestent un important besoin, non seulement de protection, mais de maîtrise de leur environnement et ce, à tous les niveaux.

g) Une septième situation

Deux étudiantes en techniques d'éducation spécialisée offrent leurs services à un groupe de femmes qui voulaient faire du théâtre. Les étudiantes poursuivaient ainsi des objectifs d'apprentissage des techniques d'animation d'un groupe. C'est une expérience d'auto-formation assistée et créditée dans le cadre d'un cours de philosophie.

Caractéristiques des étudiants

- Pour l'étudiant, il y a comme un déplacement du "centre de l'univers": il va du contenu à la pratique. Il recherche une jonction solide des deux pôles de sa formation: la théorie et la pratique.
- Cette attitude d'ensemble peut s'expliquer par différents besoins qu'il désire satisfaire en se "testant" dans le réel.
- Il veut être valorisé. Il souhaite une juste évaluation de lui-même et de ses capacités.
- Il souhaite s'identifier à un tuteur tout en conservant la marge de manoeuvre utile à son développement. Il veut découvrir les lacunes de sa formation et prendre les moyens qui existent pour les combler.
- Les étudiants ont beaucoup d'idées mais ils manquent de moyens. Ils sont sur-informés et s'ennuient dans les cours.
- Les étudiants recherchent des alternatives et veulent exercer un nouveau pouvoir sur la pédagogie.

III - SYNTHÈSE ET MOYENS D'ACTION

L'étudiant de cégep c'est un individu lucide et inquiet. Il éprouve de nombreuses difficultés d'être face aux choix à faire durant cette période d'intense recherche d'autonomie et d'équilibre. Il se sent souvent partagé entre le besoin d'appartenance à un groupe et la nécessité d'assumer son individualité.

Au plan pédagogique, il joue le jeu de l'entraîneur. Il ressent un profond besoin d'implication personnelle du professeur dans ce qu'il est et ce qu'il fait. Il a lui aussi un important besoin de relier la théorie et la pratique et de s'impliquer dans sa formation et dans des projets qui donnent des résultats. Il recherche des modes de communication qui assurent une relation pédagogique équilibrée et vraie.

C'est une personne de passage au cégep et en transition aux plans affectif, émotif, social, culturel, etc... Il incarne à sa façon les paradoxes d'une civilisation qui elle aussi se retrouve en mutation culturelle et technologique.

Quant aux actions pédagogiques à privilégier, dans bien des cas elles sont à inventer. Il semble toutefois que les voies à explorer sont du côté des pédagogies alternatives, de l'implication, de la pédagogie du projet, des expériences d'intégration de la théorie et de la pratique.

3.3.7 Atelier 7

Rapporteur:

ROY, Gilles, professeur, Collège de Rivière-du-Loup

I - LE RÉCHAUFFEMENT

Après avoir rappelé brièvement les objectifs du travail en atelier, l'animateur propose une période de réchauffement, une sorte de "BRAIN STORMING", où chaque participant va exposer ou raconter une expérience pédagogique qu'il a eue avec des étudiants du collégial, expérience qu'il juge révélatrice de ce que sont les étudiants de 1980.

La diversité géographique, professionnelle et disciplinaire des participants à cet atelier a fourni une grande variété d'expériences. Il serait trop long de rapporter chacune de celles-ci ici; toutefois, il importe de signaler qu'elles se caractérisent toutes par un effort pour essayer de coller les étudiants au concret, pour essayer de rapprocher la matière de la réalité vécue par les étudiants. Ceci est tout aussi vrai pour l'expérience menée en informatique à St-Hyacinthe, en philosophie à Thetford-Mines, en sciences humaines à Ste-Foy et Rivière-du-Loup, en biologie à F.X. Garneau ou encore en techniques infirmières à Limoilou.

II - LA PREMIÈRE DEMIE

Une fois le groupe réchauffé et mis en train, l'animateur est intervenu pour orienter la discussion en demandant en quoi les exemples précédents étaient-ils révélateurs des caractéristiques de l'étudiant du collégial.

Voici la liste des caractéristiques qui sont alors ressorties:

- Les étudiants de première année au CEGEP ont de sérieuses difficultés d'adaptation. Ils sont en état de choc; ce problème est amplifié lorsque les étudiants viennent de l'extérieur de la région où le CEGEP est situé.
- Les étudiants ont besoin de rencontrer les professeurs en dehors du milieu académique et sur un plan plus personnel; malheureusement, les professeurs ont tendance à voir les étudiants uniquement au point de vue académique.
- Les étudiants ont un besoin très grand d'appartenance à un groupe et en même temps de confrontation au groupe.
- Les étudiants ont une confiance en eux peu élevée.
- Les étudiants ont besoin de partir d'expériences personnelles pour aborder la réalité.
- Les étudiants ont besoin d'un milieu qui les sécurise, qui leur donne confiance.
- Les étudiants ne se sentent pas responsables de ce qui leur arrive.
- Avec la crise économique, la disponibilité de l'étudiant pour ses études est moindre qu'auparavant. Plusieurs doivent travailler; l'étudiant ne peut plus consacrer tout son temps à ses études; l'école devient une sorte de luxe. Jusqu'à un certain point, l'aspect solidarité est détruit; c'est le salut individuel qui prime.

- L'étudiant de première année arrive au CEGEP en état de choc; ce traumatisme va s'amplifier ou diminuer selon que le professeur met l'accent sur l'académique ou sur les relations personnelles.
- Les étudiants apprennent mieux lorsqu'il y a une corrélation entre les cours et leur cheminement.
- Les étudiants sont des êtres qui ont besoin d'ancrage.
- Les étudiants ont besoin de faire confiance et de se sentir en confiance.

Il importe par ailleurs de souligner un certain nombre de remarques plus générales qui sont ressorties au cours de cet exercice. Celles-ci touchaient le problème étudié et plus particulièrement la façon dont les participants à l'atelier le traitaient.

Voici donc ces remarques plus générales:

- Lorsqu'on essaie de caractériser l'étudiant du collégial, il importe de distinguer entre celui du secteur général et celui du secteur professionnel.
- La grande distinction entre les étudiants du collégial n'est pas entre ceux du secteur général et ceux du secteur professionnel mais entre les nouveaux arrivants et les anciens, c'est-à-dire ceux qui sont au CEGEP depuis un an ou plus.
- L'ensemble des caractéristiques qu'on attribue aux étudiants du collégial ne tiennent généralement compte que des expériences académiques; on ignore à peu près totalement le milieu de vie de l'étudiant.

- Parler de différences entre les étudiants du collégial, c'est créer ces différences; les différences ne sont que des cas particuliers. Elles sont celles que l'on fait plutôt que celles qui existent.

III - LA DEUXIÈME DEMIE

Durant cette étape, les participants se sont confrontés à la difficile recherche d'un consensus; ils ont essayé de dégager ce qu'il y avait de généralisable dans la liste des caractéristiques qu'ils avaient énumérées à l'étape précédente. En tout, quatre grandes caractéristiques furent retenues par les membres de l'atelier. Deux de celles-ci apparaissent comme des caractéristiques universelles: un besoin d'enracinement et un besoin de relations significatives autant avec soi qu'avec le groupe, le Collège ou la société. Pour les participants à cet atelier, bien que ces deux besoins soient importants pour tout le monde, c'est d'ailleurs pour cela que le groupe les qualifie d'universel, ils se manifestent de façon plus spécifique et plus urgente à la fin de l'adolescence et chez le jeune adulte.

Une troisième caractéristique est liée à la société et à l'époque où l'on vit: l'étudiant, à cause de la crise économique, est un être dont la disponibilité est réduite. Victime de l'inflation et de la crise économique tout autant sinon plus que les autres membres de la société, le temps que l'étudiant consacre à ses études est de plus en plus réduit. Sa motivation décroît, décroissance liée à un avenir incertain et au fait qu'une bonne part de ses énergies soient canalisées par une "job" les soirs ou les fins de semaine.

Enfin, une dernière caractéristique qui est apparue importante aux membres de cet atelier, trouve son origine dans la nature du système scolaire qui a été mis en place au Québec. Ce système fait en sorte qu'un énorme décalage existe entre la dernière année du secondaire et la première année du collégial. Comme conséquence, l'étudiant a beaucoup de difficultés à s'adapter à son nouveau milieu de vie, à son nouveau cadre de vie (liberté plus grande), aux exigences des professeurs et à sa nouvelle tâche. Les participants à l'atelier ont tenu par ailleurs à souligner que cette difficulté d'adaptation atteignait son paroxysme lors de la

première session passée au CEGEP et en particulier pour les gens qui viennent de l'extérieur de la ville où est situé le CEGEP.

Durant cette étape, une deuxième tâche attendait les participants. Il s'agissait, une fois le consensus réalisé concernant les caractéristiques des étudiants du collégial, de dégager les conséquences pédagogiques qu'on pouvait tirer des caractéristiques retenues. Dit autrement, en quoi ou comment les caractéristiques retenues peuvent-elles influencer sur les pratiques pédagogiques?

A cause d'un manque de temps, les participants se sont contentés de dégager pour chacune des caractéristiques retenues un certain nombre de conséquences pédagogiques possibles sans chercher à en expliciter les liens. Ces conséquences apparaissent à la colonne quatre (4) du tableau-synthèse suivant.

IV - CONCLUSION

Il nous a semblé que la meilleure façon de conclure ce rapport sur le travail de l'atelier 7 était de résumer rapidement les propos que l'on y a tenus. C'est ce que nous avons fait en réalisant le tableau-synthèse suivant qui présente un résumé des caractéristiques de l'étudiant du collégial et des conséquences pédagogiques qu'on peut en tirer.

SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT ET DE LEURS CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Nature des caractéristiques	Caractéristiques	Problématique	Conséquences pédagogiques
UNIVERSELLE	<p>Besoin d'enracinement</p> <p>Besoin de relations significatives avec</p> <ul style="list-style-type: none"> . soi . le groupe . le Collège . la société 	<p>Les étudiants ne sont pas "flyés" sur la théorie; ils sont branchés sur le concret.</p> <p>L'étudiant a une faible image de soi; il ne se sent pas responsable. On les entend souvent dire "je ne serai pas capable de faire ça".</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser le concret immédiat pour passer la théorie 2. Utiliser le vécu de l'étudiant dans les démarches pédagogiques 1. Faire ressortir les points forts lors des évaluations 2. Préciser les objectifs du cours et les moyens pour les atteindre 3. Mettre les étudiants en situation de façon à utiliser leur potentiel 4. Dépasser le rôle traditionnel professeur-étudiant pour s'orienter vers des relations de personne à personne 5. Le professeur doit être un "modèle": cohérence <u>vs</u> compétence
LIEE A LA SOCIETE	Disponibilité réduite	Le temps que l'étudiant consacre à ses études est de plus en plus réduit. Sa motivation décroît. Plusieurs travaillent le soir et les fins de semaine, l'avenir est incertain, les jobs sont rares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tâche significative 2. Pourquoi ne pas reconnaître les activités à l'extérieur du collège?
LIEE AU SYSTEME SCOLAIRE	Difficulté d'adaptation (en particulier à la 1 ^{re} session et pour les gens de l'extérieur)	L'étudiant a de la difficulté à s'adapter à son nouveau milieu de vie, à son nouveau cadre de vie (liberté plus grande), aux exigences des professeurs, à sa nouvelle tâche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encadrement 2. Tutorat (support)

3.4 L'ANALYSE DE M. GÉRARD ROCHAIS

Notice biographique

Gérard Rochais a publié en 1982, pour le compte du Ministère de l'Éducation, une brochure intitulée "Une génération silencieusement lucide".

Cet intérêt pour les jeunes et son expérience d'agent de recherche au CADRE, ayant élaboré pour les commissions Angers et Jean un imposant dossier bibliographique, en ont fait pour nous un analyste privilégié.

Formé en philosophie à la Sorbonne puis en théologie à Rome et à Jérusalem, il enseigne maintenant à l'Université du Québec à Montréal et à Trois-Rivières.

D'origine française, arrivé au Québec en 1970, M. Rochais s'est distingué dans ses publications comme exégète mais son œil critique lui réserve des occasions de jeter sur notre société et nos jeunes en particulier un regard attentif.

"Portrait de l'étudiant de cégep, essai de synthèse des ateliers"

Ils ont formé leur première représentation du monde dans une société qui doute d'elle-même, à l'inverse de leurs aînés qui s'étaient développés dans un monde confiant dans son avenir, satisfait de lui-même, et pour qui de plus en plus de richesses signifiait de plus en plus de bonheur. Peut-être les "nouveaux jeunes" savent-ils d'emblée que le monde est incertain.

Alain de Vulpian

La synthèse est un art difficile. Elle doit, en bonne logique, reconstituer ce que l'analyse a séparé et, à ce titre, vérifier l'analyse. Il lui faut, en psychologie, unir diverses représentations, diverses tendances de manière à former un tout unique, organisé, que l'esprit pourrait embrasser d'un coup. Singulier programme, à vrai dire, et d'autant plus difficile à réaliser, dans le cas qui nous concerne, que les analyses ont été faites par divers ateliers et qu'elles portaient sur divers sujets.

L'objectif du Colloque était clair: "L'étudiant de cégep: le connaître pour quoi ... faire?", mais sa réalisation s'avéra plus difficile qu'escomptée, peut-être, tout simplement, parce que l'étudiant de cégep, en soi, n'existe pas. On est dans une société qui désigne les adultes au pluriel et les jeunes au singulier (la jeunesse). On s'est fait historiquement la conception d'une jeunesse unique que l'on répartit en diverses classes: étudiants, travailleurs, chômeurs et... inclassés. Mais si l'on veut être sociologiquement sérieux, il faut éviter le mot "jeunesse", et mesurer, à l'intérieur même de chaque classe de jeunes, les divergences qui existent. Les étudiants de cégep, non plus que les autres jeunes, ne peuvent se réduire ni à un âge, ni à un milieu social d'origine, ni même à un niveau économique et culturel. Ils ne constituent pas une catégorie homogène; il y a entre eux beaucoup de diversités, de différences dans la manière d'être, dans le style de vie, la façon de penser, de se comporter, de s'orienter, qui rendent toute généralisation illusoire. Bref, il faut renoncer à vouloir tracer, même après deux jours d'intense réflexion, le profil de l'étudiant de cégep en 1983.

La présente synthèse n'a donc pas pour but de "tirer" le portrait de l'étudiant-type - l'étudiant-type, l'étudiant-statistique, ça n'existe pas, a-t-on dit et répété -, mais de rassembler et de classer les divers éléments descriptifs issus des travaux d'ateliers, d'en commenter certains, et de les compléter si nécessaire. Elle voudrait servir, avant tout, à une meilleure compréhension d'étudiants différents qui, regroupés ou du moins regroupables en diverses catégories, ont en commun de former la classe estudiantine des cégeps.

Les résultats des travaux faits en ateliers peuvent être répartis en cinq grandes catégories que l'on présentera successivement avant de donner, en conclusion, quelques éléments de méthodologie pour une poursuite éventuelle de la recherche sur les étudiants de cégep.

1. L'étudiant, en lui-même
2. L'étudiant face aux autres
3. L'étudiant face à la société
4. L'étudiant face au système éducatif
5. L'étudiant face aux grands problèmes du jour.

1. L'ÉTUDIANT, EN LUI-MÊME

Les principales caractéristiques personnelles des étudiants - pas de tous, attention à la généralisation: - sont regroupées, dans les travaux des ateliers, sous l'item: Plan psycho-affectif (p. 69).

Quatre points méritent d'être commentés et complétés. Ils sont d'ailleurs corrélatifs. Il s'agit du conformisme et de l'autonomie, de l'inquiétude et de la tolérance-résignation des étudiants.

Les étudiants, dit-on, sont conformistes: "ils ne veulent plus changer la société mais en tirer partie le plus possible". Et c'est vrai; mais que cache ce soi-disant conformisme des étudiants? Feignant d'être rassurés par ce nouveau slogan, stimulés par les résultats de diverses enquêtes qui rapportent la même chose, les professeurs et parents pourraient, en se raccrochant à cette idée de conformisme, se masquer quelque chose qu'intuitivement pourtant ils perçoivent: l'écart entre eux et leurs étudiants ou enfants. Car se conformer aux idées et aux usages du milieu n'implique nullement qu'on les cautionne, et surtout qu'on s'y limite. Plus autonomes et très lucides sur le sort qui leur est réservé, les étudiants actuels de cégep ont, semble-t-il, choisi une intégration minimale dans la société et le milieu éducatif pour avoir la paix, pouvoir survivre et obtenir les moyens de déployer un univers parallèle où la liberté peut encore s'exprimer; et ce terrain où la liberté est encore possible, c'est celui de la quotidienneté, de l'intimité. Libérés de beaucoup de contraintes, d'interdits, confrontés à des réalités que leurs parents n'ont pas connues, les jeunes aiment se retrouver là où il y a du semblable: entre eux. Et le cégep, considéré encore tout récemment comme un lieu de transition, est considéré aujourd'hui comme un lieu où, après tout, il faut vivre quelque deux ou trois ans.

Car ce qui semble distinguer le plus la génération actuelle des étudiants de cégep des précédentes, c'est sa notion du temps. Tandis que le monde adulte, à la recherche d'une promesse illusoire du bonheur, consume un quotidien sans présent, la plupart des étudiants de cégep, semblables en cela aux autres jeunes, choisissent de consommer des moments de plaisirs - et le cégep peut en devenir un - plutôt que d'accumuler des images futures toujours fuyantes. Ils vivent dans un instant qui s'élargit, se remplit, peut durer trois, quatre, cinq ans, et que n'étouffent ni un passé complètement absent, ni un avenir qui apparaît dans un brouillard impénétrable. Le "demain cela sera mieux" qui a comblé des générations entières n'est plus guère crédible. Le cégep - et c'est là une chose assez nouvelle -, qui n'est pas forcément un lieu où l'on a choisi de vivre, devient un lieu où l'on veut vivre le mieux possible. Bref, le soi-disant conformisme des étudiants de cégep n'est peut-être qu'un conformisme de surface et de résignation: une adaptation lucide de survie, d'une survie que l'on veut la plus heureuse possible.

La nouveauté, c'est donc cette certitude que l'existence quotidienne avec toutes les démarches qu'elle ouvre à la personnalité est bien plus riche et fascinante que l'adhésion à des rôles dont les coûts et les contraintes, les attentes et les frustrations n'apparaissent pas justifiés aux yeux d'une génération d'étudiants que la société a marginalisés par avance. On se conforme au milieu par nécessité, pour pouvoir y vivre de façon assez autonome. Le conformisme devient le garant d'une certaine autonomie. Car les étudiants et les autres jeunes, comme l'ont démontré certaines études récentes, se sentent surtout autonomes dans leur monde à eux, mais beaucoup moins face à la société ou au système scolaire qui paraît les brimer. Ils se conforment à certaines institutions de la société, notamment au système éducatif, afin de pouvoir trouver en elles un espace de liberté. Ils choisissent un modus vivendi avec les institutions, tout comme avec leurs parents ou le travail, pour s'y aménager des espaces libres qu'ils pourront organiser, avec leurs amis, à leur guise.

Si le soi-disant conformisme des étudiants, et des jeunes en général, est gage d'une certaine autonomie, il est aussi révélateur d'une certaine inquiétude. Inquiétude face à l'avenir que l'on conjure en vivant l'instant présent. L'inflation et le chômage sont déconcertants et exaspérants, en particulier pour eux. Le travail, son caractère indispensable à la survie et la crainte de la marginalisation permanente qu'entraîne le chômage chronique sont les obsessions des jeunes en général, et des étudiants en particulier, qui les forcent à vivre dans le présent. A tous les niveaux, les progrès de la scolarisation ont eu pour effet d'accroître le nombre des diplômés dans des proportions supérieures à

l'accroissement des postes correspondants. Si l'on sait, par les statistiques, que l'instruction est encore le meilleur moyen pour se frayer un chemin vers le marché du travail, on sait aussi qu'elle n'est pas un moyen infaillible. Le chômage guette le diplômé, comme le non-instruit, même si c'est à un niveau différent. Et si le chômage n'est pas pour l'instant, comme pour les adultes, une catastrophe susceptible d'annuler le sens de sa vie, il porte néanmoins une atteinte aux moyens de sa liberté. C'est pourquoi un emploi reste, à ses yeux, indispensable. L'allergie des jeunes au travail est un slogan facile, mais l'inadéquation études-emploi, une réalité difficile et la crise économique, un fait qui dure trop.

Conformisme, quête d'autonomie, inquiétude, mais aussi tolérance, résignation face à une situation qui semble inéluctable. Face à l'impossible, ne pas se battre, mais aménager le possible. Retrouver la sensibilité, le sensuel, les moyens de communiquer, à travers ce qu'offrent le quotidien, le langage, le corps, la musique. Car cette tolérance ou résignation n'est pas vertu stoïque, elle est fuite, repli. Le monde se construit hors des étudiants, hors des jeunes; ils le savent et n'ont plus d'illusions comme leurs aînés de 68. C'est la grande différence. Les partisans de l'ordre auraient tort de se réjouir devant cette attitude. Car cette tolérance ou résignation semble bien cacher, en fait, indifférence, passivité et faiblesse du sens social, comme le note le dernier rapport de l'OCDE sur les études et le travail vus par les jeunes (1983). S'il n'y a pas de risques d'explosions et de révoltes (ou très peu), il en est d'autres, non moins inquiétants. "C'est le grand vide, le grand bide, ma vie est insipide..." dit un poème publié dans le journal étudiant du Cégep de Maisonneuve. Il faut rappeler à ceux qui voient dans le calme des étudiants des raisons de se rassurer, que dans un monde qui bouge la résignation et le conformisme sont un arrêt de la tête qui peut conduire à un arrêt de mort, n'était-ce leur pragmatisme. Car les étudiants de 1984 s'expriment aujourd'hui, non plus comme leurs prédécesseurs en énonçant des objectifs idéologiques, mais en formulant des exigences pragmatiques, en réclamant, par exemple, des habitations plus humaines, des cégeps plus accueillants, une place dans les comités décisionnels et consultatifs, etc. A cet égard, le rapport officiel des résolutions du sommet québécois de la jeunesse mériterait une analyse approfondie.

Dernier point qui n'a pas été souligné, mais qui mériterait cependant d'être mentionné: la compréhension du "moi" comme corps. La vieille dichotomie grecque et chrétienne entre le corps et l'âme ne répond à rien chez les étudiants d'aujourd'hui et chez les jeunes en général. Comme les vieux sémites de la bible, les jeunes actuels ne disent pas qu'ils

ont un corps, mais qu'ils "sont corps". Le corps, c'est le moi en tant qu'il s'exprime et entre en relation ou communication avec les autres et le monde. D'où l'importance du vêtement. Le vêtement est le lieu idéal pour exprimer sa culture, ses valeurs, sa personnalité en quelque sorte. La génération de 68 se laissait pousser les cheveux pour contester, la génération actuelle des jeunes choisit ses vêtements pour faire circuler des idées, des valeurs, des images. Le choix de l'habillement peut devenir un critère pour identifier les diverses catégories de jeunes; mais, hors les cas les plus patents, pour les punks par exemple, il a été peu utilisé par les sociologues, qui ne s'occupent pas assez, peut-être, de la mode qui est devenue dans le monde actuel, et notamment chez les jeunes, un art de la communication.

2. LES ÉTUDIANTS FACE AUX AUTRES

Les principales caractéristiques des étudiants dans leurs relations aux autres sont regroupées sous l'item: Plan psycho-affectif (p. 69). On note, d'une part, la dépendance face à l'adulte, une grande facilité à subir l'influence des autres, un grand respect des personnes, et, d'autre part, un certain nombre de besoins:

- Le besoin de modèles, de maîtres
- Le besoin de soutien, d'encouragement
- Le besoin d'être valorisé, écouté, compris
- Le besoin de relations humaines authentiques, significatives
- Le besoin de parler, de se confier
- Le besoin d'appartenir à un groupe.

On a noté enfin les difficultés qu'éprouveraient certains à communiquer pour établir des relations valables.

Commentons quelques points: le respect des personnes; la dépendance face à l'adulte et le besoin de relations humaines authentiques;

le besoin d'appartenir à un groupe.

Le respect des personnes est à relier avec l'esprit de tolérance que manifeste une partie des jeunes en général, et des collégiens en particulier. Nés dans une société éclatée et pluraliste, les jeunes qui fréquentent les cégeps semblent être plus tolérants et respectueux à l'égard des autres que ne l'étaient leurs aînés. A cet égard, il n'est peut-être pas exagéré de dire que les jeunes semblent plus tolérants et respectueux à l'égard des adultes, que les adultes ne le sont à leur égard. Pourquoi cette tolérance, ce respect? Est-ce parce que les jeunes ont perdu ou n'ont jamais eu les principes rigides qu'ont connus les adultes qu'ils se montrent plus enclins que leurs aînés à respecter les opinions des autres, à essayer de les comprendre, à accepter qu'ils soient différents? Ou est-ce seulement parce que, de fait, ils ont toujours vécu dans une société qui a perdu son homogénéité? Ou est-ce seulement par calcul: je respecte tes opinions, O.K., tu respectes les miennes? Le respect et la tolérance ne sauraient aller, en effet, jusqu'à se laisser piler sur les pieds sans rien dire; il y a une limite: "il ne faut pas que les autres profitent de toi". La tolérance et le respect seraient peut-être à rattacher à un comportement plus général à l'égard de la société à laquelle, faute de pouvoir la renouveler, ils cherchent à s'adapter, à s'y ménager un havre de paix et de tranquillité. La tolérance et le respect s'allieraient alors à une certaine forme d'inertie.

Le besoin de communiquer et d'avoir avec les adultes des relations humaines authentiques est évident chez tous les jeunes. Ils se sentent relativement dépendants à l'égard des adultes, du moins les plus jeunes. Ils ressentent profondément le refus d'être écoutés ou pris au sérieux par les adultes et la société en général. A ce refus de la société, ils opposent, comme on l'a dit, leur silence ou leur désintérêt vis-à-vis de certains problèmes de la société, ou encore leur repliement sur eux-mêmes.

L'authenticité et la chaleur humaines sont deux caractéristiques importantes des relations humaines. Car les relations personnelles passent par le coeur avant d'être rationnelles. Aussi bien les étudiants souhaitent-ils que les professeurs se mettent à leur niveau, changent de mentalité à leur égard et que les rapports d'autorité deviennent des rapports de respect mutuel. Il est essentiel pour eux - du moins pour une part - d'aimer leur professeur, même s'ils détestent la matière qu'il enseigne. Car la richesse de la relation peut leur apporter, disent-ils,

autant que le cours lui-même. Ils se plaindront assez souvent de ce que les professeurs ne les connaissent pas.

Car les étudiants de cégep, comme on l'a noté, n'ont pas seulement besoin d'un professeur, mais aussi d'un "maître", de quelqu'un donc qui puisse constituer pour eux tout à la fois un modèle dont ils puissent s'inspirer et une personne humaine qui leur porte intérêt, les aide. Dans quelle mesure le tutorat ne pourrait-il pas être mis en valeur dans les cégeps? Pourquoi faut-il attendre dans le système éducatif actuel d'être au doctorat pour avoir un professeur qui vraiment s'occupe de vous?

On a noté enfin le besoin pour les étudiants d'appartenir à un groupe. Diverses enquêtes ont montré que c'est surtout entre 16 et 18 ans que les jeunes gens et les jeunes filles préfèrent se retrouver en groupe. Peu à peu, à mesure qu'ils vieillissent, ils se détachent du groupe pour se consacrer à une seule personne. Le groupe est un phénomène propre à l'adolescence qui diminue au fur et à mesure que le jeune avance vers l'âge adulte. Bien que ce phénomène puisse être expliqué de diverses manières, il est assez probable que ce phénomène "groupe" soit un processus compensateur du décalage entre la maturité psychologique et le statut social du jeune qui est encore assez souvent celui de la dépendance: dépendance économique, relationnelle, institutionnelle. Ce phénomène semble en effet plus fort chez les étudiants que chez les jeunes travailleurs. Le retard à l'accession à la vie adulte semble donc entraîner chez les étudiants la persistance de ce phénomène propre à l'adolescence, qui serait une réponse à la frustration freinant l'épanouissement global des personnes.

3. LES ÉTUDIANTS FACE À LA SOCIÉTÉ

On retrouvera les principales caractéristiques de l'étudiant sur le plan social sous l'item: Plan social (p. 73). On y parle de leur conformisme, de leur pragmatisme, de leur impuissance face aux systèmes socio-économique et scolaire, de leur démobilisation face à la société et à la politique et finalement de leur individualisme.

Comme il a déjà été traité du conformisme et du pragmatisme des étudiants, on ne parlera ici que de la démobilisation et de l'individualisme des étudiants.

Commençons par un fait banal, trivial même: les jeunes, qui ont entre 18 et 22 ans en 1984, ne sont pas responsables de la crise occidentale actuelle; ils n'ont pas connu non plus la "Révolution tranquille": ils n'avaient que 2 ans ou 6 ans en 1968, à l'époque où la remise en question de la société allait atteindre, dans tout l'Occident, son sommet. Ils sont nés juste avant cette remise en question, on ne peut pas dire qu'ils l'ont vécue. Ils en récoltent aujourd'hui les fruits qu'ils trouvent bons ou amers, qu'ils rejettent ou acceptent. Mais parce qu'ils ne continuent pas, en général, sur le même mode, cette évolution ou "Révolution tranquille", on trouve qu'ils sont apathiques, individualistes, démobilisés.

Et ce verdict est général: toutes les études sur les jeunes en Occident rendent le même son de cloche. Au Québec, le temps des ruptures radicales, des départs enthousiastes semble bien terminé. L'heure est plutôt, comme un peu partout en Occident, à l'individualisme, au pragmatisme et à un pessimisme mal assumé. Mais plutôt que d'en disserter abstraitement, analysons une déclaration d'un étudiant paru dans le Devoir le 1er décembre 1979. L'étudiant se croit marginal, représentatif seulement d'une minorité. On a l'impression pourtant qu'il décrit une attitude assez répandue chez les étudiants de 1984:

"Moi, et je n'ai l'impression d'être représentatif que d'une minorité, d'une marginalité, jeunes de coeur mais de différents âges psychologiques, j'ai débarqué. Je n'ai plus envie de me gargariser de mots qu'ils soient à saveur marxiste ou nationaliste. J'ai envie de lire, de connaître pour agir certes, mais avant tout sur moi, sur les gens qui m'entourent. Je n'ai pas envie de changer le monde parce que toutes les théories visant à le faire ont fait plus de morts que toutes les bombes nucléaires réunies. J'ai envie de bien m'alimenter, de faire du sport pour me réaliser pleinement physiquement, de vivre des expériences avec mes proches, de réaliser une certaine égalité entre hommes et femmes, une harmonie dans le couple. Pour moi la démocratie part avant tout de là: la prise en main de chacun par chacun.

Les problèmes sociaux sont plus complexes, plus larges, oui. Mais à chacun de tenter de trouver des solutions précises sans les relier à un ensemble aussi théorique qu'utopique. Je ne peux plus croire que la question des femmes, des classes défavorisées, des minorités ethniques soit liée à la révolution. Bref lutter encore mais sur des problèmes plus circonstanciels que globaux. Et si au bout de cela le système actuel tombe, je ne fonderai pas en larmes.

Autrement dit, au lieu de grands soirs, des matins ensoleillés, et au lieu des lendemains qui chantent, des aujourd'hui qui fredonnent."

Arrêtons-nous à quelques points saillants de ce discours. Que dit-il ce discours?

Il dit tout d'abord l'individualisme ou plutôt le repliement sur soi des jeunes. "J'ai envie de lire, de connaître pour agir certes, mais avant tout sur moi... J'ai envie de bien m'alimenter de faire du sport pour me réaliser... de vivre des expériences avec mes proches... Pour moi la démocratie part avant tout de là: la prise en main de chacun pour chacun. A chacun de tenter de trouver des solutions précises sans les relier à un ensemble aussi théorique qu'utopique..."

Ce discours dit plus. Il affirme que cette attitude n'est pas le propre des étudiants, mais qu'elle est partagée par au moins une minorité de la société québécoise. L'auteur avait écrit auparavant:

"Doit-on imputer à la seule jeunesse son impassibilité? La communauté globale ne pêche-elle pas aussi par profonde inertie? ...Félix Leclerc considère qu'on ne voit plus les jeunes; tout simplement on ne voit plus personne... Qui aujourd'hui, sauf de notables exceptions, revendique en dehors des grandes organisations partisans? En fait, sauf autour de problèmes circonstanciels comme le nucléaire ou dans des endroits précis tels les quartiers populaires, plus personne dans notre société ne réclame de changements radicaux... Les grands mouvements des années 60 se sont calmés. Les plus contestataires sont rentrés dans le rang. Ils ont subi les mêmes influences idéologiques que nous les jeunes. Ils nous ont même enseigné au cégep... Chez les vieux comme chez les jeunes le plus grand nombre a été récupéré par le système. Les grands mouvements de pensée comme d'action s'avèrent de droite... La société québécoise non seulement est une société tranquille mais elle se révèle aussi réactionnaire dans son fonctionnement... Au fond qui n'est pas de droite?..."

Troisième point saillant du témoignage: l'auteur affirme que sa démobilisation n'est pas totale, puisqu'il se dit prêt à entreprendre des luttes partielles. "J'ai débarqué... Bref lutter encore, mais sur des problèmes plus circonstanciels que globaux". Pourquoi cette démobilisation vis-à-vis des grandes causes, et ce repli sur un certain individualisme et des luttes partielles? Pour diverses raisons: parce que la société dans son ensemble est inerte, tranquille, réactionnaire. Parce que les anciens leaders des années 60 "sont au gouvernement ou dans son giron, ou ont dévié vers le mysticisme". Et surtout parce que "ces mouvements revendicateurs se voulaient gauchistes et l'on sait ce qui est advenu des sociétés dites de gauche. L'URSS et la Chine s'avèrent des barbaries à visage humain toutes plus ou moins mangeuses d'hommes. Cuba ne mène peut-être pas un combat d'arrière-garde en Amérique centrale, mais son action en Afrique n'est guère édifiante. Le Vietnam et le Cambodge sentent la moisissure". D'où la conclusion: "Je n'ai plus envie de changer le monde parce que toutes les théories visant à le faire ont fait plus de morts que toutes les bombes nucléaires réunies... Je ne peux plus croire que la question des femmes, des classes défavorisées, des minorités ethniques soit liée (sic) à la révolution..."

Repli sur soi, individualisme, démobilisation face aux grandes causes des années 60, engagement dans des luttes partielles, telle serait donc l'attitude d'une minorité, ou d'une part des étudiants actuellement.

Plusieurs voix se sont élevées au Québec pour dénoncer ou seulement tenter d'expliquer cette apathie et individualisme des étudiants. Les jeunes sont vus par la société comme une masse inerte et finissent par le croire: l'absence de grandes causes capables de passionner; la faillite de mouvement étudiant de 68: les étudiants actuels n'ont nullement envie de refaire les mêmes erreurs que leurs aînés; et surtout la crise économique qui affecte, depuis la flambée des prix du pétrole, la société en général, et les jeunes, en particulier. "Les temps ont changé", écrit Lysiane Gagnon. "Les étudiants de la fin des années 70 vivent avec la hantise du chômage qui les attend, diplôme ou pas... L'avenir est bloqué, et ils sont les premiers à savoir que la prolongation de la scolarité a davantage pour effet d'occuper des jeunes autrement voués au chômage que de les préparer à exercer des fonctions précises" (L'actualité, février 1979, p. 26). On a encore fait valoir, pour expliquer la démobilisation des étudiants, leurs origines bourgeoises ou petites-bourgeoises ou, quand ce n'est pas le cas, leurs aspirations bourgeoises. D'autres ont allégué, pour expliquer l'apathie des étudiants, la courte durée que les jeunes passent au cégep, qui ne favorise pas la création de liens solides entre eux.

On pourrait certes, pour tenter d'élucider le comportement actuel des étudiants, invoquer d'autres causes, sociales ou psychologiques. Les causes en effet sont nombreuses, variées et enchevêtrées. Mais il en est une qu'il convient encore de noter: l'impuissance que ressentent les jeunes devant la complexité du réel, d'où leur volonté de s'engager seulement dans des luttes partielles qui les concernent et où ils peuvent avoir leur mot à dire, comme c'est le cas pour les grèves qui actuellement (mars 1984) se déroulent dans certains cégeps de la Province.

4. LES ÉTUDIANTS FACE AU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'attitude des étudiants face au système éducatif se retrouve surtout sous l'item: Plan intellectuel et cognitif (p. 71).

On a noté tout d'abord une certaine difficulté à franchir le passage du secondaire au collégial. L'étudiant aurait du mal à s'adapter à une nouvelle liberté, à une nouvelle tâche, à de nouvelles exigences académiques. On souligne aussi le sentiment d'anonymat au collège. Mais la dépersonnalisation serait-elle plus grande au collège que dans les polyvalentes?

On a fait remarquer aussi la déception de certains étudiants qui aimeraient mieux vivre ailleurs qu'au collège. Parmi les étudiants inscrits au cégep, certains ne sont là que pour être quelque part. Faute de débouchés sur le marché du travail, et parce que le diplôme est encore apprécié lorsqu'on veut se trouver un emploi, on continue d'étudier. Mais quel est le pourcentage de ceux qui étudient uniquement par nécessité, et non pas aussi pour le plaisir d'apprendre? Difficile à dire.

On a souligné, à plusieurs reprises, la passivité des étudiants. On dit qu'ils manquent d'initiative, qu'ils sont peu efficaces, débrouillards, qu'ils préfèrent les méthodes traditionnelles, optant, si on leur laisse le choix, pour l'exposé magistral. Certains mêmes seraient intelligents mais se percevraient comme incapables. D'autres éprouveraient de la difficulté pour animer un groupe, ou encore pour s'organiser.

Mais les principales difficultés qui ont été relevées sont surtout d'ordre intellectuel. On souligne que l'étudiant est peu outillé intellectuellement, qu'il manie avec difficulté les concepts abstraits, qu'il manque même de vocabulaire. La difficulté d'analyse et de synthèse a été mentionnée plusieurs fois. On dit par exemple que l'étudiant a de la difficulté à structurer ses idées, à argumenter de manière cohérente, à s'exprimer par oral, comme par écrit. Des études récentes, bien que contestées, ont montré que le niveau de la pensée formelle n'était pas très élevé chez certains étudiants. L'expérience que peuvent faire certains professeurs d'université est également révélatrice à cet égard: certains étudiants, arrivant des cégeps, ne savent tout simplement pas lire. Du moins est-ce l'expérience qu'il m'a été donné de faire cette année, dans deux universités... Mais, pratique-t-on encore l'analyse de textes dans les cégeps?

A plusieurs reprises, on mentionne le côté pratique, pour ne pas dire le pragmatisme de certains étudiants. Certains ne cherchent que des modes d'emploi; d'autres ne veulent apprendre que des choses qui leur semblent utiles. On nous dit que d'autres encore n'apprennent bien que si le sujet est concret et lié directement au vécu, aux expériences personnelles, qu'ils sont actifs quand ils se sentent concernés. Sans doute est-ce les mêmes qui ne ressentent pas la joie pure de connaître pour connaître!

On signale encore que certains étudiants sont stressés et craintifs face à leurs cours, qu'ils sont sensibles à l'échec, parce que voulant réussir à tout prix. Est-ce que ce sont les mêmes qui accordent beaucoup d'importance au contenu des cours et aux méthodes traditionnelles d'enseigner? On aurait certaines raisons de le croire.

On a mentionné - mais une fois seulement - que l'étudiant ne consent qu'un effort restreint: peut-on en conclure que la majorité des étudiants travaillent relativement bien? On a mentionné également une fois que l'étudiant est surchargé de travail; cela est vrai surtout pour les étudiants qui, en plus de leurs études, occupent un emploi à temps partiel.

Ces caractéristiques restent trop générales pour pouvoir être interprétées avec précision. Deux dimensions néanmoins ressortent: le pragmatisme de l'étudiant dans son apprentissage et les difficultés d'ordre intellectuel que semble éprouver un certain nombre d'étudiants

pour analyser ce qu'ils lisent, structurer leur pensée, argumenter avec cohérence et s'exprimer correctement. Ce sont là des points dont il faut tenir compte dans les programmes d'enseignement et dans l'enseignement lui-même.

5. LES ÉTUDIANTS FACE AUX GRANDS PROBLÈMES DU JOUR

Ce point n'a fait l'objet d'aucune observation de la part des ateliers. Ce silence est éloquent, même si par ailleurs on peut facilement concevoir qu'une association de pédagogie ne se soit nullement cru obligée d'aborder cette question.

Les étudiants se sentent-ils préoccupés par les grands problèmes actuels: la pacifisme, l'écologie, le féminisme, etc.? Là encore, il est difficile de répondre globalement. S'il est vrai que les étudiants sont d'abord préoccupés par les problèmes qui les concernent personnellement, ils ne sont pas pour autant insensibles aux grandes questions de l'heure, comme le montre le rapport officiel des résolutions du sommet de la jeunesse, à la rubrique: Mouvements sociaux. Il y est traité du pacifisme, de l'écologie, de l'homosexualité, de la question nationale, du féminisme et des mouvements jeunesse. Il n'est pas utile de répéter ce qui est fort bien dit dans ce cahier de résolutions, mais de poser une question: quel est le degré d'implication des jeunes et notamment des étudiants dans ces mouvements sociaux? La formulation des résolutions est si générale qu'on les croirait rédigées par des adultes!!!

6. CONCLUSION. Éléments de méthodologie pour une poursuite éventuelle de la recherche sur les étudiants de cégep

Le portrait-synthèse qui vient d'être tracé est à prendre avec précaution. Car l'étudiant-synthèse n'existe pas; il n'existe que des étudiants, assez différents les uns des autres. Toute généralisation est illusoire. Et c'est pourquoi, même lorsque le mot étudiant est employé au pluriel dans ce texte, il faut de suite penser qu'il ne caractérise qu'un certain groupe d'étudiants. D'autre part, ce portrait est incomplet: de nombreux aspects de la vie des étudiants n'ont pas été pris en considération. Prudence donc dans l'utilisation de ce texte qui n'a d'autre ambi-

tion que de faire connaître certains aspects, assez généraux, de certains étudiants.

Néanmoins cette recherche sur les étudiants de cégep, amorcée lors du Colloque, mériterait d'être poursuivie. Comment s'y prendre pour parvenir à mieux comprendre les jeunes avec lesquels les professeurs sont quotidiennement en relation.

- . Il est possible d'établir avec eux des relations personnelles.
- . Il est possible également de se donner des moyens concrets pour connaître la mentalité des groupes avec lesquels on est appelé à travailler; le niveau du groupe importe peut-être davantage que celui de l'individu; de toute manière, comme il est impossible de connaître personnellement chaque étudiant, l'étude du groupe demeure la seule possible.
- . Il est possible aussi, grâce à certaines enquêtes, d'apprendre à connaître les réactions et les interrogations des jeunes face à leur milieu de vie.

Si l'on veut en connaître davantage sur les jeunes:

1. Il faut d'abord se demander ce que l'on en sait réellement. Pour vite réaliser, par exemple, que les jeunes ont changé depuis 1968. En 1968, c'est la contestation systématique, la remise en question radicale; le vocabulaire en usage à cette époque comporte beaucoup de mots qui commencent par "contre".

Sept ans plus tard, en 1975, les mots "pénurie", "chômage", "inflation", traduisent une toute autre atmosphère caractérisée par une certaine désespérance.

On s'apercevra rapidement aussi que plus on s'informe sur les jeunes moins on a tendance à en parler comme d'une seule jeunesse.

2. La recherche sur les jeunes ne peut se poursuivre qu'en étant très critique à l'égard des slogans de toutes sortes ou des interprétations trop faciles des résultats de sondages.
3. Il faudrait multiplier les enquêtes, mais veiller à ce qu'elles aient une taille maniable. Le mieux est de s'en tenir au niveau local. On pourrait ainsi mieux respecter le fait qu'il y a plusieurs jeunesses et l'on ne serait pas enseveli sous un monceau de statistiques.
4. Les statistiques sont utiles, mais il faut éviter de leur accorder toute l'attention; un effort pour analyser le discours des jeunes m'apparaît tout aussi fructueux et rigoureux qu'une analyse de statistiques, fusse-t-elle bien faite.
5. Il serait intéressant également de voir comment certains groupes d'étudiants réagissent vis-à-vis d'événements particuliers, locaux ou nationaux.

Dernière observation: parmi les jeunes, le temps présent est au pragmatisme, à la désespérance et à la marginalité. Mais cette marginalisation dont ils sont victimes est peut-être aussi une raison d'espérer. Car cette marginalisation les aide à prendre parti du vide et de la déroute du monde adulte, auquel il confie: "Ne désespérez pas. Nous développons les contre-poisons à toutes les maladies de notre temps. De plus, nous apporterons les réponses aux besoins de notre temps. L'histoire n'arrête pas et il nous faudra inventer, inventer, pour faire ce monde plus humain, que vous n'avez pas réussi à faire, et auquel nous rêvons, nous aussi." Ceux-là, par optimisme ou nécessité, il faut les croire!